

DOSSIÊ

Os olhares para a alfabetização,
leitura e escrita: pesquisas e
vivências

Editora

Luciana Haddad Ferreira

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.

Recebido

17 fev. 2025

Aprovado

26 maio 2025

Alfabetização de crianças: a pandemia e a ruptura nos ritos de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Children's literacy: The pandemic and the rupture in the transition rites from early childhood education to elementary school

Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros^{1,2} , Antonia Edna Brito¹ 

¹ Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Teresina, PI, Brasil. Correspondência para: M. D. M. R. N. ROCHA. E-mail: <desterrobarros@hotmail.com>.

² Secretaria de Estado da Educação do Piauí; Secretaria Municipal de Educação de Castelo do Piauí. Teresina, PI, Brasil.

Como citar este artigo: Barros, M. D. M. R. N.; Brito, A. E. Alfabetização de crianças: a pandemia e a ruptura nos ritos de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 30, e15081, 2025. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v30a2025e15081>

Resumo

Este relato discorre sobre experiências relacionadas à alfabetização de crianças durante e após a de pandemia da COVID-19, especificamente os anos de 2021 e 2022, na rede municipal de educação de Juazeiro do Piauí. Metodologicamente, o trabalho constituiu-se em pesquisa narrativa, em que utilizamos a observação participante, os relatórios e os documentos orientadores do trabalho pedagógico para a produção dos dados. Os resultados destacam o relevante trabalho realizado no período pós-pandemia, a partir de três categorias: 1) Reconfiguração do currículo; 2) Reorganização do trabalho pedagógico; 3) Acompanhamento pedagógico, apontando para a necessidade de políticas públicas potentes e ações permanentes para que as crianças tenham o direito à educação efetivado. Conclui-se que muitos entraves estão sendo encontrados, principalmente pelos professores, no trabalho de transição e no processo de alfabetização e letramento. O ensino não presencial afetou, significativamente, a maioria das crianças em fase de alfabetização, principalmente as mais vulneráveis. Dessa forma, faz-se necessário avançar na formulação de políticas específicas voltadas para a superação da defasagem de aprendizagem e desenvolvidas a partir do comprometimento coletivo com a infância.

Palavras-chave: Educação básica. Ensino remoto. Linguagem escrita. Pesquisa narrativa. Relato de experiência.

Abstract

This report discusses experiences related to children's literacy during and after the COVID-19 pandemic, specifically in the years 2021 and 2022, within the municipal education network of Juazeiro do Piauí. Methodologically, the work is based on narrative research, using participant observation, reports and guiding documents of the pedagogical work for the production of data. The results highlight the relevant work carried out in the post-pandemic period, based on

three categories: 1) Reconfiguration of the curriculum; 2) Reorganization of pedagogical work; 3) Pedagogical monitoring, which point to the need for powerful public policies and permanent actions so that children have the right to education is fulfilled. It is concluded that many obstacles are being encountered, especially by teachers, in managing the transition and in conducting the literacy and literacy. Non-face-to-face teaching significantly affected most children in the literacy phase, especially the most vulnerable. Thus, it is necessary to advance in the formulation of specific policies aimed at overcoming the learning gap and developed through the collective commitment to childhood.

Keywords: Basic education. Remote teaching. Written language. Narrative research. Experience report.

Introdução

No ano de 2020, em virtude da pandemia da COVID-19, fomos submetidos ao isolamento social, e os ritos de passagem foram vividos praticamente em silêncio. Os eventos educacionais, antes vivenciados de forma presencial, como as datas comemorativas, culminâncias de projetos, interações coletivas no pátio da escola, passaram a ser experienciados pela internet e compartilhados por poucas pessoas.

Este relato apresenta desafios enfrentados por professores alfabetizadores, ao receberem crianças egressas da Educação Infantil (EI), que não vivenciaram ações preparatórias presenciais voltadas para a diminuição das rupturas na passagem para o Ensino Fundamental (EF). Em anos anteriores à pandemia, o processo de transição da EI para o EF era marcado por preparações como visitas às escolas, aplicação de diagnósticos para finalizar a etapa, reuniões com as famílias para orientar as mudanças que ocorreriam na rotina no EF e, momentos de despedida da EI. No novo cenário da pandemia, a transição foi mais sutil, resumindo-se ao diálogo da escola com crianças e famílias, por meio da mediação da tecnologia, sobre a segurança necessária para enfrentar o momento.

Diante dessa realidade situada, indagamos sobre as seguintes questões: como as crianças que vivenciaram a etapa de Pré-Escola de forma não presencial foram acolhidas e incentivadas em seus processos de alfabetização? Como as redes de ensino organizaram a política educacional com vistas a subsidiar as professoras alfabetizadoras no desenvolvimento do trabalho? Para respondê-las traçamos como objetivo descrever os desafios e as possibilidades de alfabetizar crianças que não vivenciaram a etapa da Pré-Escola de forma presencial.

É importante destacar que as proposições implementadas no contexto pós-pandemia são oriundas de um projeto que desenvolvemos em conjunto com professores alfabetizadores, cujos eixos incluíram: priorização do currículo e aprendizagens progressivas, diagnósticos de leitura e escrita, reforço escolar e recuperação paralela, materiais complementares e estratégias diversificadas, planejamento coletivo, formação continuada personalizada em serviço, apoio da família e das redes de proteção.

Procedimento Metodológico

O pesquisador, como todos os indivíduos, tem suas expectativas relativas às escolhas que faz, e cada um constrói, à sua maneira, formas próprias de comunicar as experiências que transformam suas práticas. Com isso, traçar o percurso metodológico não é uma tarefa fácil. Entre pensamentos e angústias, questionamentos e anseios, adotamos a abordagem da pesquisa narrativa utilizando como pressupostos os estudos de Souza (2006).

Ao nos colocarmos como formadora, por meios ainda não experimentados, colocamo-nos na condição de sujeito consciente do seu inacabamento, do vir a ser, daquilo que ainda não é e, por isso mesmo, aberto à procura, no processo de ensino e aprendizagem. Aprender “[...] é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 2010, p. 69).

O espaço da pesquisa foi o município de Juazeiro do Piauí, onde atuamos como formadora de professoras da Educação Infantil e do Ciclo de Alfabetização, oportunidade que tem sido muito rica em experiências, compreendidas aqui como aquilo que é captado “pelo pensamento, apreendida pela reflexão, caracterizada em seus componentes” (Breton; Alves, 2021, p. 3). Portanto, “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (Larrosa, 2002, p. 21).

Realizamos a análise dos documentos com base nas orientações de Richardson (2012, p. 228), segundo o qual este “se consistiu em um estudo rigoroso, realizado em três etapas: na primeira, denominada pré-análise, realiza-se a seleção e leitura superficial do material; na segunda, intitulada análise do material, faz-se a codificação, categorização e quantificação das informações, mediante leituras atentas e repetidas do documento. Na terceira etapa, denominada tratamento dos resultados, realiza-se as inferências e interpretações do documento e seleciona-se recortes de trechos do mesmo para esclarecer as análises (Richardson, 2012).

Os dados também foram produzidos por meio da observação participante, que segundo Richardson (2012), fornece elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado, uma vez que, como participante, o pesquisador tem mais condições de compreender as atitudes, interesses, ações e relações vivenciados pelos interlocutores do estudo.

As rupturas da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental provocadas pela pandemia

No Brasil e no exterior, as relações que se estabelecem entre as etapas de educação escolar que atendem às crianças vêm sendo desenvolvidas de diferentes formas. Moss (2008), ao pesquisar o tema nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, evidenciou quatro caracterizações. A primeira compreende a Educação Infantil (EI) como uma fase preparatória para o Ensino Fundamental (EF); a segunda é marcada por um distanciamento ou ruptura entre as duas etapas; a terceira é caracterizada por um prolongamento das práticas da EI no EF; e a quarta propõe um lugar de encontro pedagógico e de convergência entre as etapas com vistas a garantir o acolhimento e a continuidade da aprendizagem (Moss, 2008). Foi com base nesse último formato que procuramos desenvolver a experiência socializada por meio desse relato.

Em Juazeiro do Piauí, o processo de transição da EI para o EF encontra-se regulamentado em um plano, segundo o qual uma boa transição deve respeitar as finalidades de ambas as etapas, garantindo o desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas e emocionais das crianças, a sua formação para o exercício da cidadania e a aprendizagem dos conhecimentos e saberes previstos no currículo (Juazeiro, 2022).

A promoção do encontro pedagógico das práticas de leitura e de escrita desenvolvidas no último ano da EI com aquelas que as crianças vivenciarão no 1º ano do EF encontra-se regulamentada nas propostas curriculares da EI e do EF.

Na Educação Infantil, as experiências com a literatura infantil contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. [...] Além disso, o contato com histórias, contos,

fábulas, poemas, cordéis etc., propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (Secretaria Municipal de Educação, 2018a, p. 45).

Em concordância com uma proposta de alfabetização em conjunto com as práticas de letramento, múltiplos letramentos que circulam na sociedade, o professor alfabetizador [...] procura fazer com que a criança aprenda nas interações sociais, pondo em prática os usos sociais da oralidade, leitura e escrita nas diferentes situações de seu cotidiano (Secretaria Municipal de Educação, 2018b, p. 59).

Esse conjunto de experiências oportuniza às crianças experimentarem a leitura e a escrita por meio de várias possibilidades e da multiplicidade de textos utilizados no dia a dia, tendo como referência as práticas de letramento e a exploração da literatura infantil. Antes da pandemia, esse conjunto de experiências e os seus resultados eram acompanhados pelas professoras da EI e do EF, que, ao longo do ano, dividiam suas observações com as famílias. Eis que a pandemia da COVID-19 atravessou os anos de 2020 e 2021, colocando-nos em trabalho não presencial, a partir de 18 de março de 2020, trazendo desafios, entre eles, a necessidade da comunicação com as crianças e suas famílias, através de propostas (não obrigatórias) e de outras ações dos profissionais da EI, descritas na Resolução nº 05/2020, a saber:

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais.

Nesta etapa, existem dificuldades para acompanhar atividades on-line uma vez que as crianças do primeiro ciclo encontram-se em fase de alfabetização formal, sendo necessária supervisão de adulto para realização de atividades. No entanto, pode haver possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais com as crianças desta etapa da educação básica, mesmo considerando a situação mais complexa nos anos iniciais.

Sugere-se, no período de emergência, que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os 'mediadores familiares' substituam a atividade profissional do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os estudantes em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária (Brasil, 2020, p. 9).

O texto aponta mudanças de perspectiva em relação ao entendimento da criança da EI e do EF, marcadas, principalmente, por um distanciamento entre a ideia de um ser criança e de um ser estudante. Para esta etapa de transição, o documento, não traz mais as argumentações presentes acerca de uma intervenção educativa aliada à interação social, mas se apresentam orientações para a condução da alfabetização formal da criança-estudante, que possui necessidades de aprendizado básico de alfabetização, deixando de considerar, também em primeiro plano, a importância da interação social (níveis afetivo e de sociabilidade), por meio do brincar.

Neste momento, segundo se compreende, haveria necessidade de apropriação de habilidades por meio da realização de atividades. A orientação para continuidade das atividades (termo que se repete no texto) parece caracterizar o que se poderia entender como a proposta para a experiência da criança nesta etapa, operando substancialmente pela argumentação do que

falta a ela, a alfabetização, o que gera a necessidade da presença de mediadores para conduzi-la e instrumentalizá-la.

Através de um trabalho coletivo, viabilizado com o uso das tecnologias da informação e da comunicação passamos a nos reunir semanalmente, e considerando as propostas que já executávamos, socializamos com as famílias e as crianças atividades envolvendo as práticas de letramento, buscando atender às curiosidades das crianças, sempre tendo a família como mediadora desse processo. Com relação às linguagens, realizamos atividades de troca de cartas, poesias, trava-línguas, observação e registro da natureza, entre outras. Porém, tais propostas não atendiam ao que as famílias esperavam para as crianças da EI (como exercícios de coordenação motora fina, cópias ou atividades em folhas).

Se estivéssemos trabalhando presencialmente, teríamos o contato diário com as crianças e suas famílias, podendo perceber, com o passar do tempo, como cada uma delas se apropriava daqueles conhecimentos, e suas manifestações, como medos, expectativas e descobertas. Mas, como fazê-lo à distância? Naquele contexto, muitas famílias, principalmente da zona rural, tinham acesso limitado à internet, o que nos afastava das que mais precisavam daquele apoio. Paralelamente, com a formação de grupos de *WhatsApp*, foi possível compartilhar um bloco de atividades com orientações para as famílias, mas o que nos afligia, como professoras, era pensar nas crianças que não tinham a quem recorrer para orientá-las.

Sobre a transição, as orientações foram feitas, presencialmente, com a pessoa responsável que vinha pegar as atividades, desde o processo de matrícula até como iria acontecer o contato com a outra professora que iria receber a criança, mas sempre com a angústia de não sabermos como aquelas informações chegariam às crianças. Para facilitar o contato inicial com as futuras turmas do 1º ano, combinamos que as professoras deveriam postar um vídeo no qual se apresentassem e apresentassem a sala de aula, visando substituir a visita que, com certeza, faríamos presencialmente, se viesse a ser possível. Porém, pensando nas famílias que, talvez, não conhecessem esta ferramenta, enviamos imagens das professoras e do novo espaço que poderia ser frequentado pelas crianças, caso houvesse um retorno presencial sem riscos.

Para viabilizar a realização do diagnóstico da aprendizagem daquele final de ano (2020), enviamos para às famílias das crianças de 5 anos um caderno com questões que envolviam os objetivos de aprendizagem que consideramos prioritários para a conclusão da etapa de Pré-Escola. No diagnóstico, fizemos tentativas de acompanhar o uso da escrita, a evolução do raciocínio lógico, entre outros conhecimentos que marcam esta fase e impulsionam as crianças a quererem mais, a sentirem-se mais seguras nas próximas experiências. Em relação aos resultados do diagnóstico foi possível perceber a heterogeneidade que caracterizava a aprendizagem das crianças. Percebemos, ainda, que muitas demonstravam dificuldades na coordenação motora fina, e constatamos que algumas questões haviam sido respondidas por adultos.

No retorno às atividades presenciais, muitas mães expressaram preocupação com o desempenho das crianças na etapa seguinte. As preocupações iam desde aspectos cognitivos (segundo elas, as crianças tinham “perdido” o último ano da EI, em que deveriam estar sendo “preparadas” para esta transição) até aspectos emocionais, refletidos no receio de momentos em que a autonomia seria imprescindível naquele novo espaço, cercado de perigos e insegurança. Em tempos “normais”, teríamos tido o ano inteiro para percebê-los, conversar com cada família e buscar, coletivamente, a segurança para essa transição.

Para Cruz (1997), o processo de transição da EI para o EF é permeado, sobretudo, por mobilizações emocionais, seja pela expectativa de novos aprendizados (especialmente ler e

escrever), de brincar e fazer novos amigos, bem como a própria transição para o espaço escolar propriamente dito (para além da experiência da EI). Ademais, Rapoport *et al.* (2008, p. 269), advertem que o ingresso das crianças no 1.º ano do EF é um dos primeiros “ritos sociais” que elas vivenciam, e que tal valorização se dá pela formalização do acesso ao mundo da leitura e da escrita, que é uma espécie de “[...] afirmação de *status* de personalidade”, sendo vivido com uma mescla de empolgação e pressão social, euforia e medo.

Os desafios do retorno presencial

Durante a pandemia, sempre nos perguntávamos como seriam os próximos anos, como nós, pesquisadores da educação, e os formuladores de políticas continuaríamos o trabalho depois de tudo aquilo. E, ainda, como deveríamos nos comportar em um possível retorno presencial. Não seria possível agir como se nada disso tivesse acontecido. Ao contrário, a catástrofe deveria servir para repensarmos certos modelos pedagógicos (Estelles; Fischman, 2020).

O retorno às escolas foi marcado por muitos contratemplos para os familiares, para as crianças e para os profissionais: o medo, a insegurança e a perda eram fatores que emergiam a todo tempo dentro do ambiente adaptado para o distanciamento social. O que pudemos notar foi que estudantes e alguns profissionais estavam psicologicamente abalados e sem direção, pais que precisavam trabalhar para manter os seus lares e crianças que precisavam novamente ser inseridas no cotidiano escolar.

Dessa forma, ao pensar sobre o processo de transição e sobre a vivência das crianças em tempos de pandemia, tivemos de considerar as desigualdades sociais e a exclusão tecnológica que elas poderiam ter vivido. No retorno, não tivemos como continuar o trabalho de onde havia parado, pois muitas coisas haviam mudado. Foi necessário repensar e ressignificar o espaço escolar para as turmas de alfabetização que eram egressas da EI. As crianças estavam mais dependentes no que diz respeito às aprendizagens, mais carentes, mais necessitadas de atenção, de afeto, de acolhimento: escuta, respeito, atenção, atendimento, amor, afeto, empatia, e assim por diante. Como profissionais da educação, não somente os professores tivemos de estar dispostos a construir um novo local para acolher essas crianças, entender que as demandas haviam mudado e aumentado, sem deixar que retrocedessem direitos substanciais que foram conquistados com muita luta, antes mesmo da pandemia, entre eles, o direito fundamental de aprender a ler e a escrever.

Em 2020 e 2021, as crianças com idade entre 4 e 5 anos encontravam-se em processos educativos não presenciais. Essa condição afetou suas possibilidades de se alfabetizar no Ciclo de Alfabetização. Nessa etapa da educação básica, respeitando-se as características da infância e as singularidades deste ciclo de vida, as crianças têm oportunidades de se socializarem entre pares e com adultos e de participarem de diferentes situações de interação com as culturas da infância, que fomentam a cultura escolar e letrada. Sabemos que o ensino não presencial, por meio de impressos ou outros meios digitais, deu-se de modo parcial ou precário. Grande parte das crianças que, em 2022, ingressaram no Ciclo de Alfabetização, não puderam experimentar e usufruir dessas oportunidades, o que afetou a sua aprendizagem nos anos seguintes. Boto (2022) destaca que durante a pandemia houve defasagem no processo de letramento das crianças, seja pela ausência e/ou insuficiência da EI, seja porque a pouca interação social e com a cultura letrada durante a pandemia afetou suas possibilidades de alfabetização.

As crianças aprendem a ler e a escrever interagindo em situações em que experimentam, comparam e aplicam conhecimentos sobre as línguas escrita e oral, por meio de intervenções

intencionalmente planejadas e sistematizadas. Essas interações são constituídas, de um lado, por um sujeito mais experiente na cultura, os professores, principalmente, além dos colegas de sala; e, de outro, pelas práticas sociais com os textos escritos. Durante a pandemia, grande parte das experiências oferecidas pela educação escolar foram caracterizadas pelas reduzidas possibilidades de interação com sujeitos que criam pontes, mediando e guiando as crianças nessas experiências, bem como as interações com amigos, que passam por experiências comuns no universo da cultura escrita. Muitas crianças viveram essas experiências de modo parcial ou indireto, sem que se verificasse a eficácia de propostas pedagógicas, sem que se soubesse das respostas, ideias, hipóteses, formas de buscar soluções empregadas pelas crianças para essas propostas pedagógicas e, ainda, com oportunidades restritas de trocas. Como professora das duas etapas, afirmo que a interação em sala de aula reduziu-se a uma interação indireta, afetando a qualidade das oportunidades para aprender a ler e a escrever.

O fato é que, o cotidiano das crianças e das suas famílias foi fortemente afetado pelos protocolos de distanciamento social e pelos riscos à vida causados pela pandemia. Pouco sabemos, mas é certo que houve efeitos também sobre a saúde física e mental das crianças e de suas famílias. Quando pensamos em processos de ensino e aprendizagem, temos muito a considerar sobre o desenvolvimento cognitivo, comportamental e as disposições decorrentes de cotidianos transformados pela pandemia, corroídos por condições precárias de emprego e renda, pelo medo e pela dor da perda, com interdições de variadas ordens e, no caso das crianças e mulheres, com a elevação de casos de violência e assédio. Para Melo, Tassoni e Barreto (2023), os efeitos do isolamento social na saúde física e mental das crianças, aliados às situações precárias de emprego e renda, ao medo e à dor da perda, que acabaram por afetar o desenvolvimento cognitivo e comportamental, prejudicando os processos de alfabetização.

A retomada das aulas presenciais, durante o convívio com docentes, estudantes e familiares, permitiu-me escutar relatos de temor quanto à retomada de processos de ensino e aprendizagem e à convivência escolar. Um deles, bastante recorrente, dizia respeito à preocupação de que, na volta à sala de aula, nós nos depararíamos com crianças com atraso de aprendizagem. Mas, como falar em atraso, se, para muitas delas, não houve sequer ensino? Naquele momento, tínhamos consciência de que não se tratava apenas de recuperar aprendizagens ou lidar com atrasos, mas de buscar meios para reorganizar o ensino de forma adequada às necessidades de aprendizagem e aos interesses do grupo que estávamos recebendo. Deveríamos garantir o direito de todas e todos ao cuidado, ao acolhimento, à aprendizagem e à escolarização com sucesso.

Era necessário não esquecermos o compromisso assumido, o de que a alfabetização se organiza por meio de um ciclo, e que o ensino e a aprendizagem da língua escrita só têm sentido se relacionados aos seus usos sociais: aprendemos a ler e a escrever para tomar parte em situações de uso da escrita e, ao tomarmos parte nessas situações, apropriamo-nos não somente da língua escrita, mas de conhecimentos, dos modos como os textos funcionam em diferentes situações, de comportamentos, valores e sentimentos, e desenvolvemos capacidades diversas. As crianças nascem em um mundo regulado e ordenado por textos escritos e, desde muito cedo, experienciam práticas de leitura e de escrita, mediadas por outros sujeitos. É verdade, como afirma Soares (2020a), ao enfatizar que, aprender a ler significa apropriar-se de um objeto linguístico – a língua escrita – complexo e abstrato, um sistema de representação convencional e, em grande parte, arbitrário, que demanda de quem aprende operações cognitivas de diferentes naturezas, dependentes, por sua vez, dos estágios de desenvolvimento das crianças. Dessa forma é fundamental que as crianças possam aprender sobre esse sistema, de modo articulado com os usos sociais da leitura e da escrita,

para que desenvolvam a capacidade de ler, compreender e atribuir significados, incorporando vivências e ampliando os seus conhecimentos.

Considerando os desafios do contexto pós-pandêmico e os consensos estabelecidos sobre o que se ensina e como se aprende no Ciclo de Alfabetização, foi possível, nesse novo cenário, aproveitar tudo o que havíamos aprendido com o distanciamento social e adequar as aulas presenciais aos conhecimentos, às capacidades e experiências que as crianças haviam desenvolvido naquele período. Em vez do lamento e do discurso sobre o que nos faltava, tomamos esta situação inédita e complexa como uma oportunidade para criar algo novo, que tivesse, em seu horizonte, a garantia do direito de todas as crianças a aprender a ler e a escrever. Nesse sentido, foi necessário ouvir os professores alfabetizadores e, juntos, sistematizamos sete propostas que se articulavam com um compromisso de alfabetizar promovendo a inclusão de todas as crianças. Essas propostas e as ações delas decorrentes estão expostas a seguir.

a) *Conhecer o que as crianças já sabiam para priorizar o currículo e os processos de ensino e aprendizagem.* Foi necessário saber o que as crianças já sabiam, mas olhando para a forma como o currículo estava organizado não era possível. Então, no contexto pós-pandemia, flexibilizamos o currículo e definimos habilidades prioritárias, que foram continuamente avaliadas através dos diagnósticos, e priorizadas nas ações de recomposição das aprendizagens. A partir desse diagnóstico, reorganizamos, em cada turma específica, os agrupamentos por nível de alfabetização e iniciamos o processo de intervenção.

Em relação à seleção do que as crianças deveriam aprender, foi necessário estabelecer o que se esperava que as crianças aprendessem em um determinado período, não esquecendo que alguns objetivos de aprendizagem são alcançados por elas em tempos distintos. Alguns desses objetivos precisavam de um período bem maior, como também foi perceptível, por meio dos diagnósticos, que alguns objetos de conhecimento necessitavam ser retomados em diversos momentos.

b) *Planejar e desenvolver trabalho de intervenção de natureza coletiva.* Planejar é uma atribuição típica do trabalho docente e implica tomar decisões sobre o que ensinar, como ensinar, quando ensinar e como avaliar. Essas decisões foram sempre tomadas ouvindo-se os pares, e, assim, os momentos formativos se tornaram fundamentais, nos quais os professores justificavam suas escolhas, compartilhavam ideias e, posteriormente, discutiam e sistematizavam o que deu certo e o que merecia ser ajustado. Na organização do planejamento interventivo para a alfabetização, foi necessário direcionar algumas orientações para o grupo de alfabetizadores, a saber: 1) Selecionar os objetos do conhecimento e objetivos de aprendizagem e estabelecer uma progressão; 2) Propor um repertório diverso de atividades por níveis de alfabetização; 3) Prever diferentes modos de realização dessas atividades pelas crianças.

Outro indicativo para ações de planejamento foi a realização de atividades diversificadas, ajustadas aos diferentes agrupamentos de crianças: atividades abertas, nas quais cada criança expunha procedimentos, opiniões, soluções e conclusões para uma situação-problema; atividades que promoviam a troca de experiências e compartilhamento de procedimentos entre as crianças; atividades de sistematização, nas quais elas refletiam sobre processos, generalizavam e aplicavam conhecimentos recém-adquiridos; atividades permanentes, que se estabeleciam na rotina e eram bem conhecidas pelas crianças, visando aprendizagens de longo prazo, como a leitura oral compartilhada; atividades lúdicas, por meio de jogos e brincadeiras, visando desenvolver capacidades em relação à escrita; projetos em torno de temas de interesse, nos quais ler e escrever se colocavam como suporte para seu desenvolvimento.

c) *Restabelecer uma rotina explícita e gerir o tempo dedicado ao ensino e à aprendizagem.* As crianças não estavam familiarizadas com a rotina escolar depois de dois anos e não sabiam quais comportamentos seriam necessários para estabelecer uma rotina explícita, de modo que todas soubessem o que iria acontecer, em qual sequência e o que iriam fazer naquele dia de aula. Ao estabelecer uma rotina de modo compartilhado com todas as crianças, possibilitamos que elas conseguissem antever as atividades, desenvolvendo autonomia para realizar suas atribuições, sugerir mudanças, antecipar materiais e atitudes necessárias às atividades e refletir sobre a própria aprendizagem. A rotina foi um instrumento importante para gerir melhor o tempo dedicado ao ensino e à aprendizagem, evitando interrupções, mudanças abruptas de atividade ou uso demasiado do tempo para organizar o ambiente, fazer transições entre atividades e lidar com imprevistos. Nessa rotina, reservamos momentos para acolher e conhecer a turma, com propostas especialmente voltadas a considerar suas histórias de vida e oferecer espaço para suas vozes. Nesse contexto, propomos rodas de leitura sobre temas cotidianos e de interesse das crianças – livros de literatura infantil, reportagens científicas, notícias sobre o cotidiano, que foram disparadores para conversas e projetos da turma.

d) *Garantir um ambiente alfabetizador e de letramento.* Com materiais complementares, o espaço alfabetizador foi mais bem ambientado, voltado ao letramento, possibilitando às crianças interagirem constantemente com produções escritas e delas se apropriarem. Os espaços foram intencionalmente organizados com materiais escolares e pedagógicos e diversas produções culturais escritas, em cantinhos de leitura com livros, revistas, gibis, jogos e folhetos, entre outros portadores de textos. Houve consenso sobre a importância de expor cartazes com listas de nomes de estudantes, calendário e rotina nas turmas de alfabetização. Além disso, murais com trabalhos feitos pelas crianças as ajudavam a interagir com a escrita, diariamente.

Sabíamos da dificuldade de dividir uma sala de aula com mais turmas, mas era preciso garantir a todas, independentemente da idade, a possibilidade de expor materiais de referência para consulta e para realização de práticas de leitura, escrita e de apoio à aprendizagem.

e) *Acompanhar a alfabetização de todas as crianças.* O acompanhamento conjugou ações que forneceram subsídios para a tomada de decisões por meio da interlocução de coordenadores pedagógicos e professores, que observavam, sistematizavam e discutiam as práticas pedagógicas e os aprendizados dos estudantes, tomando como referência os dados dos diagnósticos.

Durante muito tempo, as práticas de avaliação escolar restringiram-se ao levantamento de informações sobre os resultados obtidos pelos estudantes. Poucas vezes, era avaliada a qualidade das oportunidades educacionais, isto é, as crianças eram as únicas responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso escolar. Atualmente, a avaliação tem assumido outro caráter, outras funções e configurações. Sendo parte própria do processo de ensino e aprendizagem, integra mais de um sujeito: professoras, crianças, gestoras e equipes técnicas, de modo direto, e, de modo indireto, familiares. Luckesi (2011) destaca que a avaliação, por si, não resolve nada, quem resolve são as pessoas responsáveis pelos processos educativos. A avaliação é uma importante aliada na elaboração das soluções a serem gerenciadas, tendo em vista a obtenção dos resultados desejados e necessários.

Quando centrada nas crianças, a avaliação torna-se instrumento de análise da aprendizagem e verifica o desenvolvimento de capacidades, habilidades e atitudes, a aquisição de conhecimentos e sua capacidade de aplicá-los em diferentes situações. É bom lembrar que, nesse processo, estão implicados a formação experiencial dessas crianças, valores e atitudes, disposições e estilos para aprender, entre outros fatores. De um lado, a avaliação informa à criança sobre seu processo de desenvolvimento na escola, conhecimentos e procedimentos adquiridos, favorecendo a tomada de

consciência sobre seu processo de aprendizagem, e, de outro, apoia os docentes na identificação de objetivos e expectativas de aprendizagem alcançados.

f) *Desenvolver processos de formação permanente e cooperativa*. Subsidiomos as coordenações pedagógicas no planejamento e desenvolvimento de reuniões sistemáticas voltadas ao estudo, à reflexão sobre a prática e à proposição coletiva. A equipe gestora foi orientada a se engajar e orientar, colaborando para que docentes pudessem planejar, estudar, pesquisar, propor, realizar e avaliar projetos, atividades e as aprendizagens realizadas pelas crianças, de maneira democrática e colaborativa. Como sugestão, indicamos alguns procedimentos importantes para engajar docentes em qualquer proposta de formação: levantar com a equipe docente responsável pelo Ciclo de Alfabetização dúvidas, interesses e necessidades no que diz respeito à alfabetização e ao letramento; conhecer e se apropriar do currículo; fornecer subsídios voltados à formação docente e outros materiais de formação (livros didáticos e manuais), antes da promoção de reuniões ou elaboração de propostas de formação; estabelecer coletivamente metas a serem atingidas por todos durante o estudo do grupo, organizando pautas e objetivos para cada reunião ou encontro de formação.

g) *Interação escola-família*. O diálogo entre as duas instituições foi primordial para a compreensão do aluno como um todo, orientando as intervenções pedagógicas a serem aplicadas ou, se necessário, os encaminhamentos a serem realizados para outras instituições, a fim de auxiliar o aluno em seu processo educacional. Freitas (2006, p. 1) afirma que “[...] o diálogo, a compreensão, o compromisso são elementos indispensáveis para que se consiga terra fértil”. Nesse sentido, a escola precisa investir em boas relações, procurando minimizar a indisciplina e aumentar a “[...] representatividade dos professores junto aos estudantes e à comunidade escolar”.

Resultados

A organização do trabalho foi dividida em três eixos, com divisão das categorias e subcategorias emergentes para a análise, a saber: 1) *Reconfiguração do currículo*: Definição dos objetivos que são prioridade para a aprendizagem, com orientações para os alfabetizadores; e Diagnóstico para estruturar e organizar os tempos pedagógicos. 2) *Reorganização do trabalho pedagógico*: Organização dos agrupamentos com rotina de trabalho estruturada; e Atividades diversificadas. 3) *Acompanhamento*: Instrumentos de monitoramento; e Apoio das famílias e das redes de proteção.

A primeira categoria de análise foi a *Reconfiguração do currículo*, definindo as habilidades cruciais para o processo de alfabetização. Na etapa da alfabetização, a priorização do currículo foi um dos nossos desafios quando se pensava no diagnóstico e no planejamento da aprendizagem, mas era algo necessário por diversos fatores que ocorreram no período pandêmico, pois não tivemos as condições necessárias para desenvolvermos o currículo como um todo e alfabetizar todos os estudantes. Por isso, foi tão importante, no retorno, definirmos e selecionarmos as habilidades e objetos do conhecimento/conteúdos que eram essenciais para a garantia da aprendizagem.

Nesse contexto, ainda houve dúvidas sobre quais habilidades priorizar e que seriam essenciais para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos estudantes, então, usamos como fonte o mapa das habilidades-foco do Instituto Reúna³, por estar referenciado na Base Nacional Comum

³ O Instituto Reúna é uma organização sem fins lucrativos que atua na área educacional, cuja missão é “[...] desenvolver recursos e referências técnico-pedagógicas de excelência que promovam a coerência pedagógica sistêmica e contribuam com a implementação da Base Nacional Comum Curricular para uma educação básica de qualidade, inclusiva e equitativa” (Reúna, 2025). Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/sobre-nos/conheca-reuna>. Acesso em: 10 maio 2025.

Curricular, o que subsidiou de forma clara e objetiva, as redes de ensino na flexibilização curricular e na escolha de conteúdos escolares. Após a seleção das habilidades essenciais, fizemos uma formação para orientar as escolas e os professores, pautada em estudos, mas também ouvindo quem faz a alfabetização acontecer, que são justamente os professores alfabetizadores. Definidas as habilidades, foi elaborada e aplicada uma avaliação diagnóstica, o que foi de grande valia para estruturarmos um planejamento, fazendo uma reorganização do trabalho pedagógico, com agrupamentos por níveis de alfabetização e estruturando um plano anual de trabalho, envolvendo atividades complementares e projetos. Diante dos resultados, foi possível organizar três grupos assim definidos:

- a) Pré-silábicos, silábicos sem valor sonoro (estudantes que não avançaram ou que avançaram pouco na aprendizagem);
- b) Silábicos com valor sonoro (estudantes que avançaram, mas que apresentavam defasagem na aprendizagem);
- c) Silábicos alfabéticos e alfabéticos (estudantes que avançaram na aprendizagem).

Com os três grupos que se encontravam em diferentes fases, foi necessário fazer a formação orientando as intervenções, por nível, pois as turmas eram muito heterogêneas, com algumas crianças que sequer identificavam letras e números. Solicitamos, também, apoio da equipe da Secretaria Municipal de Educação e das escolas para os professores na realização das atividades, com materiais complementares e estratégias diversificadas.

Corsino (2007, p. 58) aponta que é necessário “[...] conhecer as crianças, saber quais são os seus interesses e preferências, suas formas de aprender, suas facilidades e dificuldades, como é seu grupo familiar e social, sua vida dentro e fora da escola”. Somente assim é possível propor um planejamento e um currículo que se preocupem com os aspectos emocionais e cognitivos relacionados à infância. Quando se trata da etapa de transição entre a EI e o EF, esse repensar do currículo se torna ainda mais importante, uma vez que a criança, de um modo geral, passa por dois processos distintos que incluem a troca de escola, de professores, a “cobrança” para a consolidação da alfabetização e, muitas vezes, a realização de atividades desvinculadas da sua realidade.

Para o processo de alfabetização, não existe exigência de um método apropriado, pois isso vai depender diretamente da individualidade e da cultura de cada criança. A orientação foi que o professor alfabetizador explorasse as diferentes estratégias, adotando meios e recursos diversos, de acordo com os níveis de alfabetização. Guillen e Miguel (2020, p. 580), acerca da mudança de paradigma que a alfabetização sofreu ao longo das décadas, afirmam: “A ruptura com a forma de ensinar das décadas anteriores ocorreu por meio do olhar que se deslocou de pensar o modo de alfabetizar para compreender como a criança aprende ao longo do processo de alfabetização”. Essa mudança de compreensão foi a chave central para o processo que vivenciamos nos dias atuais, uma vez que temos presente em nossas práticas outro termo que está interligado à alfabetização: o letramento.

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

Nessa concepção, a alfabetização e o letramento são processos extremamente necessários ao contexto infantil, desde que sejam trabalhados de forma lúdica e interdisciplinar, contemplando a reflexão sobre as palavras, por meio de diferentes gêneros textuais. Moraes (2020) reforça que os gêneros textuais de domínio público, tais como os textos poéticos, parlendas, cordéis, entre outros, constituem um rico material para ajudar as crianças a refletirem sobre as palavras da língua, ao mesmo tempo em que elas se divertem com versos, palavras, rimas e aliterações.

Com relação à ambientação dos espaços e ao material didático complementar, foi orientado que a sala de aula ganhasse um caráter alfabetizador, com alfabeto na parede, cantinho de leitura, cartaz de acompanhamento da leitura e jogos, entre outros recursos que incentivassem o processo de alfabetização.

Em relação ao acompanhamento, trabalhamos com fichas de leitura e escrita, preenchida bimestralmente nas escolas e com os dados consolidados na rede de ensino. Para os estudantes com mais dificuldade, foram ofertadas atividades no contraturno na escola ou firmadas parcerias com as famílias, para que realizassem atividades complementares em casa ou no “reforço” extraclasse.

Esse monitoramento subsidiou a reorganização do trabalho pedagógico, a partir do qual foi recomendada a adoção de uma rotina lúdica, envolvendo sequências didáticas interativas com desafios para motivar as crianças a aprender. Na rotina, deveria haver um momento lúdico com exploração de jogos que trabalhassem a consciência fonológica e o letramento social. Os professores alfabetizadores passaram a ter um planejamento unificado, de acordo com os níveis de alfabetização, adotando uma mesma rotina para cada nível de alfabetização, durante os sessenta dias de intervenção. Os horários de planejamento coletivo eram mediados pelos coordenadores pedagógicos das escolas, com o objetivo de avançar dentro dos níveis de alfabetização até que a criança chegasse ao 4.º nível. Durante esse período, além das formações do Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (Ppaic), os coordenadores pedagógicos das escolas mediarão situações de formação com produção de materiais e criação de estratégias de alfabetização.

A reorganização do trabalho docente para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais trouxe uma nova concepção de ensino para os professores, pois não basta simplesmente transferir o conteúdo, discutindo atividades, usando como suporte apenas o livro didático. O ensino nas turmas de alfabetização foi reconfigurado, não podendo ser resumido a um amontoado de tarefas centralizadas no professor ou no livro didático. Como formadora, em nossas visitas pedagógicas observamos que na prática dos professores não havia apenas uma estratégia, algo que considero que foi de suma importância para abarcar as necessidades do público-alvo, que era bastante heterogêneo. Houve uma ampliação no uso de recursos, como jogos pedagógicos, bem como um melhor aproveitamento de recursos do mundo digital (filmes, *sites* de contação de histórias e gravações de músicas, entre outros). Essa situação recorda-me uma fala de Soares (2019): os professores alfabetizadores sempre perguntam: que método usar? E eles são tão espertos e lúcidos que falam: “eu uso o método eclético”. Ou seja, eles misturam vários e tiram de cada um aquilo que está dando certo para seus alunos.

Em relação à formação no pós-pandemia, os professores estavam preparados, pois tiveram de se reinventar para o momento pandêmico, principalmente pela autoformação, sendo que as lives contribuíram muito para essa formação. Nesse cenário, os professores foram “obrigados” a acessar formação continuada simultânea ao processo de ensino *on-line*, fosse pela instituição, fosse pelo crivo de sua busca autônoma (Carvalho; Sousa; Tavares, 2021). A mudança na prática pedagógica dos professores é percebida nos meios educacionais e, mesmo com a situação imposta, não por uma

instituição, por uma política ou por qualquer outro motivo plausível, mas pela doença provocada pela infecção humana decorrente da COVID-19, esses docentes ainda enfrentam dificuldades.

Em relação às duas últimas subcategorias, a participação das famílias e das redes de proteção que se fizeram presentes. Algumas, com qualidade participativa, pois houve maior integração entre escola e família. A aproximação entre educadores e famílias serviu para subsidiar uma relação mais empática, que é vital para a vida escolar e para o desempenho dos estudantes.

No período pós-pandemia, quando do retorno às aulas, com a insegurança sanitária e o abandono escolar — por vários motivos, ocorreu retrocesso e o déficit educacional fatídico —, percebemos prejuízos sociais imensuráveis, em especial à geração de crianças e adolescentes em vulnerabilidade no país, causando um abismo extremo entre as classes sociais, promovendo desigualdades cada vez mais difíceis de superar (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021). Foi necessário recorrer à rede de proteção, principalmente no que diz respeito à infrequência escolar. A infrequência injustificada foi o primeiro apontamento e competia à escola monitorar a frequência dos estudantes, fazer intervenções pedagógicas e atuar junto com pais e responsáveis. Nesse processo, o papel da família foi essencial, considerando que ela é detentora do conhecimento da história e da formação primária do indivíduo. Compete à família, além do dever de prover e proteger, acompanhar a vida escolar do filho. Conforme preconiza a Lei nº 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, a família tem a “[...] obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar” (Brasil, 1990, art. 129, inciso V).

Portanto, a família é a primeira parceira da escola, no estímulo à frequência e no sucesso educacional do estudante. O diálogo e a interação escola-família são primordiais para a compreensão do aluno como um todo, auxiliando na escolha de intervenções pedagógicas a aplicar ou, se necessário, na decisão de encaminhamento a outros recursos, a fim de auxiliar o aluno em seu processo educacional.

Para melhor comprovação dos resultados da intervenção, trago o resultado da avaliação do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (Saepi), de 2021 e 2022, aplicada com as turmas de 2.º ano do município de Juazeiro do Piauí, onde percebemos a crescente evolução do processo de aprendizagem das crianças. Em 2021, o resultado da avaliação em Matemática foi de 517 pontos e, em 2022, aumentou para 597 pontos. Em Língua Portuguesa, os resultados foram: 599 pontos, em 2021; e 712 pontos, em 2022. Portanto, um crescimento visível.

O desempenho escolar de qualidade implica a concretização dos objetivos curriculares. A partir da identificação desses objetivos, são estabelecidos, então, padrões de desempenho estudantil, que permitem identificar o nível de desenvolvimento dos estudantes, aferido por meio dos testes de proficiência, e acompanhá-lo ao longo do tempo. Nesse sentido, os padrões de desempenho correspondem a conjuntos de determinadas tarefas que os estudantes são capazes de realizar, de acordo com as habilidades que desenvolveram, e cada padrão agrupa estudantes com desempenho similar.

Considerações Finais

O pesquisador, cuja pesquisa contribui para sua formação pessoal e profissional, cumprirá sua função social na realidade em que atua, colaborando para que haja mudanças e reflexões voltadas ao que necessita de um olhar mais aguçado na área da Educação. Essa é a premissa na qual se baseia a investigação sobre os desafios provocados pela ruptura do processo de transição da El para o EF das crianças durante o contexto pandêmico, considerando nossas experiências, práticas e estratégias em relação às mudanças que ocorrem nessa transição.

Para finalizar, convidamos à reflexão sobre as dificuldades presentes no atual momento e os entraves superados até aqui. Existem vários caminhos viáveis para alcançar uma educação melhor e mais completa, mas é necessário que haja investimento por parte do poder público, além de serem discutidos os meios, bem como divulgados e efetivamente colocados em prática.

Os contextos pandêmico e pós-pandêmico colocaram-nos diante de uma situação nunca antes vivenciada na docência. Faço um paralelo, inspirada em Paulo Freire, com um “inédito viável”, conceito abordado no livro *“Pedagogia do oprimido”*, no ano de 1960, e, posteriormente, em *“Pedagogia da esperança”*. Para Freire (2016), diante de situações-limite, percebidas de modo reflexivo e crítico, somos desafiados a agir no sentido da auto(trans)formação. O inédito viável, em suas palavras, consiste em “[...] uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, pois ele pode se tornar realidade” (Freire, 2001, p. 225). Nesse sentido, garantir o direito à alfabetização a todas as crianças, no contexto pós-pandêmico, desafia-nos a transpor vários obstáculos. Freire (2016) chama de “atos-limite” as ações necessárias para romper as “situações-limite”. Esses atos dirigem-se à superação, implicando uma postura decidida diante do mundo, por meio de ações inovadoras e criativas.

Mediante o exposto, concluímos que muitos entraves estão sendo encontrados, principalmente pelos professores, no trabalho com a transição e no processo de alfabetização e letramento, no contexto pós-pandemia. O ensino não presencial afetou, significativamente, a maioria das crianças em fase de alfabetização, principalmente as mais vulneráveis. A situação da pandemia fez com que houvesse a implementação de políticas públicas que, anteriormente, não eram praticadas, como a disponibilização de internet nas escolas, formação de professores para uso de tecnologias, autoformação, maior aproximação da escola com a família e exploração de novas estratégias de pesquisa, podendo surgir até uma nova modalidade de ensino.

Estamos vivendo e fazendo história, com todos os percalços, dúvidas, angústias e incertezas próprias de quem desconhece o que há de vir. Nossa única certeza é que o comprometimento coletivo com a infância e as pesquisas serão fundamentais para delinear uma transição e um processo de alfabetização mais coerente, um diálogo mais claro entre os níveis de ensino e perspectivas mais justas e igualitárias para todas as crianças.

Referências

- Boto, C. Processo de alfabetização enfrenta desafios após pandemia. *Jornal da USP*, São Paulo, 17 out. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/projeto-de-homeschooling-no-brasil-coloca-um-muro-entre-a-familia-e-o-mundo-social/>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*: seção 1, ano 158, n. 135, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 1 mar. 2024.
- Brasil. Ministério da Educação. *Parecer n. 005, de 30 de abril de 2020*. Estabelece a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC/CNE, 2020.
- Breton, H.; Alves, C. A. A narração da experiência vivida face ao “problema difícil” da experiência: entre memória passiva e historicidade. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 44, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8013/5526>. Acesso em: 1 mar. 2024.
- Carvalho, A. D. F.; Sousa, J. S.; Tavares, A. M. B. N. Infância e ensino remoto: mobilizando o patrimônio educativo imaterial em tempos de pandemia. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 32, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/55869/Downloads/5013-Texto%20do%20artigo-16632-1-10-20210414.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

- Corsino, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R. (org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2007. p. 57-68.
- Cruz, S. H. V. Representação de escola e trajetória escolar. *Psicologia USP*, v. 8 n. 1, p. 91-111, 1997. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100006>.
- Estelles, M.; Fischman, G. Imaginando uma educação para a cidadania global pós-COVID-19. *Práxis Educativa*, v. 15, e2015566, 2020. Doi: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15566.051>.
- Freire, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- Freire, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- Freitas, I. A. *Família e escola: a parceria necessária na Educação Infantil*. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação*. [S. l.]: Unicef, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 20 jan. 2022
- Guillen, C. H.; Miguel, M. E. B. A alfabetização nos Parâmetros Curriculares (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 101, n. 259, p. 567-582, 2020. Doi: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.RBEP.101I259.3910>.
- Larrosa, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2024.
- Luckesi, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- Melo, R. A., Tassoni, E. C. M., & Barreto, J. P. S. A alfabetização de crianças no contexto pós-pandemia. *Cadernos Cajuína*, 8(1), e238113. 2023. Doi: <https://doi.org/10.52641/cadcajv8i1.82>
- Morais, A. G. *Consciência fonológica na educação e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- Moss, P. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? *Research in Comparative and International Education*, v. 3, n. 3, 2008.
- Rapoport, A. et al. Adaptação de crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental. *Educação*, v. 31, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/484>. Acesso em: 23 mar. 2024.
- Richardson, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2012.
- Secretaria Municipal de Educação. Juazeiro do Piauí. *Proposta Curricular da Educação Infantil*. Juazeiro do Piauí: SEMEC, 2018a.
- Secretaria Municipal de Educação. Juazeiro do Piauí. *Proposta Curricular do Ensino Fundamental*. Juazeiro do Piauí: SEMEC, 2018b.
- Secretaria Municipal de Educação. Juazeiro do Piauí. *Relatório Anual de Atividades 2022*. Juazeiro do Piauí: SEMEC, 2022.
- Soares, M. *Alfabetização e Letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020a.
- Soares, M. 'Vivi Estado Novo e ditadura, mas nunca vi período tão assustador', diz referência em alfabetização. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 13 jan. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/vivi-estado-novo-e-ditadura-mas-nunca-vi-periodo-tao-assustador-diz-referencia-em-alfabetizacao.shtml>. Acesso em: 23 mar. 2024.
- Soares, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020b.
- Souza, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 23 mar. 2024.

Colaboradores

Escrita – rascunho original: M. D. M. R. N. BARROS. Escrita – revisão e edição: A. E. BRITO.