



Os Desafios da Educação Infantil na Pós-Quarentena: Um Estudo da Defasagem da Leitura e Escrita dos Alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Escola Municipal Professora Graciele Fernandes Zani, na Cidade de Manaus-AM/Brasil, no Período de 2022 – 2023

The Challenges of Early Childhood Education in the Post-Quarantine Period: A Study on Reading and Writing Delays Among 2nd Grade Elementary Students at Escola Municipal Professora Graciele Fernandes Zani, in the City of Manaus-AM/Brazil, During the 2022–2023 Period

Simeire Ramos

Professora SEDUC-AM, Mestre em Ciências da Educação (UNIDA-PY)

Resumo: O presente estudo teve como propósito analisar os impactos e os desafios da educação infantil na pós-quarentena através do estudo da defasagem da leitura e escrita dos Alunos do 2º do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, na Escola Municipal Professora Graciele Fernandes Zany, na cidade de Manaus - Amazonas, no ano de 2021. Compreender quais os principais desafios pedagógicos na superação das dificuldades na leitura e escrita das crianças em processo de alfabetização, a formação docente para o ato de alfabetizar e as ações pedagógicas necessárias para intervir e transformar este contexto escolar. A pesquisa teve como primordial objetivo esclarecer se a defasagem de ensino proveio da paralisação das aulas presenciais. O método de pesquisa adotado foi o analítico e explicativo. Os resultados aos questionamentos propostos foram que a paralisação das aulas presenciais teve um forte impacto na defasagem da leitura e escrita dos Alunos e a importância da formação docente para o ato de alfabetizar crianças em idade escolar.

Palavras-chave: defasagem; leitura e escrita; alfabetização; pandemia.

Abstract: This study aimed to analyze the impacts and challenges of early childhood education in the post-quarantine period through an examination of reading and writing delays among 2nd grade students in the early years of elementary education at Escola Municipal Professora Graciele Fernandes Zany, in the city of Manaus, Amazonas, in 2021. It sought to understand the main pedagogical challenges in overcoming reading and writing difficulties among children in the literacy process, the role of teacher training in literacy instruction, and the pedagogical actions needed to intervene and transform this school context. The primary objective of the research was to determine whether the learning gap resulted from the suspension of in-person classes. The research method adopted was analytical and explanatory. The findings revealed that the interruption of face-to-face classes had a significant impact on students' reading and writing development, and underscored the importance of teacher training for effective literacy instruction in early childhood education.

Keywords: learning gap; reading and writing; literacy; pandemic.

INTRODUÇÃO

Em setembro do ano de 2021, logo após o retorno do alunado às aulas presenciais, encerrada a primeira fase do lockdown causado pela pandemia da covid-19 na cidade de Manaus - Amazonas, participei da aplicação de uma pesquisa didático-pedagógica dirigida aos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental nas escolas pertencentes às redes públicas de ensino, através do Programa Tempo de Aprender do Ministério da Educação/MEC.

As escolas tinham passado por um grande período de paralisação das aulas presenciais por conta da pandemia do covid-19 e o MEC pretendia com esta pesquisa, traçar um diagnóstico do nível de conhecimento dos alunos matriculados nesta fase de ensino. A pesquisa era amostral em todo o país, sendo que no Estado do Amazonas apenas 50 (cinquenta) escolas foram selecionadas, aleatoriamente, para participar, dentre as quais, constavam tanto escolas da rede estadual, quanto da rede municipal. A pesquisa do MEC não fará parte deste trabalho, mas sim os resultados que chegaram à escola após a participação dos Alunos neste teste diagnóstico.

Do período de paralisação das aulas presenciais, não há ainda como mensurar os efeitos da pandemia na educação, mas já podemos delinear alguns prognósticos causadas pela mesma, pois é sabido o quanto este período de isolamento afetou diversas atividades.

Entre as quais, a educação foi uma das mais prejudicadas, especificamente as escolas pertencentes às redes públicas de ensino. Destaca-se ainda que os Professores passaram por situações críticas e desafiadoras ao ter que lidar com os desafios de alfabetizar as crianças remotamente, além da falta de recursos, tanto da parte dos Professores, quanto da parte dos alunos.

Conforme nos diz Kleiman (2010), letramento não é um método pedagógico, mas ele auxilia a imersão do aluno no mundo da escrita. Ao familiarizar-se com a leitura e a escrita, o indivíduo passa a usá-las competentemente nas práticas sociais. Segundo Soares (2003, p. 90), é “mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.”

Dito isto, quando realizada a pesquisa didático-pedagógica do MEC no mês de setembro do ano de 2021, o resultado trouxe uma grande preocupação ao corpo docente e pedagógico da escola com a sinalização de uma defasagem acentuada na leitura e escrita nas crianças matriculadas nesta série. O resultado do teste diagnóstico motivou esta proposta de pesquisar os fatores que resultaram nessa defasagem e quais os meios e possíveis alternativas para remediar o processo de continuidade do ensino-aprendizagem dos alunos desta turma, especificamente.

O CONTEXTO ESCOLAR E A PANDEMIA DA COVID-19

No Estado do Amazonas, essa nova realidade pandêmica afetou diretamente toda a estrutura social, econômica e educativa desta região, mas em particular, a cidade de Manaus, a qual colapsou o sistema de saúde nos dois picos de contaminação ocorridos no primeiro semestre de 2020 e 2021. Esta realidade de isolamento social devido à alta propagação do vírus em tempo recorde obrigou a estrutura educacional a fazer a transposição das aulas presenciais para o sistema remoto, um novo contexto digital com foco centrado na disposição do conteúdo, seguindo a maioria dos modelos já conhecidos de Ensino à Distância (EaD).

O fechamento prolongado das escolas pelos dois períodos de quarentena pelos quais passou a cidade de Manaus, provocaram evasão escolar, queda do desempenho dos alunos e, conseqüentemente, acentuou as desigualdades educacionais que já existiam antes ao lockdown, sobretudo para aqueles alunos de classe menos favorecida, realidade dos sujeitos desta pesquisa.

Assim, para minimizar o prejuízo no aprendizado dos Alunos, o ensino remoto (EaD) foi a forma que as escolas utilizaram para levar o mínimo de ensino para os mesmos, ainda que não tenha sido de grande êxito para as crianças, sobretudo para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para os quais é imprescindível a convivência e a socialização no ambiente escolar.

Segundo Keegan (1996), os elementos centrais dos conceitos de EAD são: separação física entre Professor e Aluno, que distingue o EaD do ensino presencial; influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano projeto e organização rígida), que a diferencia da educação individual; uso de meios técnicos de comunicação, (...), comunicação de mão-dupla, onde o estudante pode beneficiar-se da iniciativa do diálogo (...).

A paralisação das aulas presenciais em decorrência da pandemia da covid-19 exigiu das redes de ensino, escolas e dos docentes reflexões e replanejamentos. sobre a prática docente, para que fosse possível dar continuidade às atividades de ensino para as crianças em fase de alfabetização, pois as aulas presenciais já não eram possíveis.

O conceito de letramento é algo recente, que surgiu mediante a comportamentos e práticas sociais da leitura, pois o entendimento de que alfabetização não é apenas ler e escrever, e que alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar levou a uma ampliação do significado de alfabetizar, e, sobre o surgimento da palavra “letramento”.

O letramento é um processo que é, pode e deve estar interligado à alfabetização. Porém, percebe-se a necessidade de tornar a aprendizagem da leitura e a da escrita na perspectiva do desenvolvimento do letramento, por ser este um fenômeno mais abrangente que a alfabetização, e não limitá-la apenas aos anos iniciais da escolarização. O desenvolvimento e a ampliação do letramento não se completam nunca, ao contrário, é um processo contínuo por envolver a convivência com textos diversos e que requer a compreensão da funcionalidade destes na sociedade (Macedo, 2016, p. 02).

Porém, para crianças em fase de alfabetização, em que o convívio, a troca e a socialização são necessárias, isto se constituiu numa barreira. Na escola, a criança aprende com a coletividade e a presença do Professor os ajuda a desenvolver a capacidade cognitiva, sendo um dos fatores para a promoção do conhecimento de si e do outro. A criança nesta fase de ensino é um sujeito sociável e sente necessidade de interação, situação que o ensino remoto não proporcionava. O estar na escola cria na criança o senso de pertencimento, da cooperação, da empatia e da capacidade de compartilhar, fatores essenciais para o desenvolvimento integral da criança nesta fase escolar.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, deste modo, o autor atenta para o respeito do saber de experiência do educando. O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras (Freire, 1996).

Na falta das aulas presenciais, o que se tentou fazer foi apenas oportunizar um acesso rápido e emergencial às matérias e conteúdos ministrados de improviso aos Alunos desta etapa. Portanto, vê-se que é um modelo educacional concebido na emergência, estabelecido sem as reflexões necessárias, pois verificou-se que grande parte dos Professores não se sentia preparado para lecionar nesse contexto, pois não havia recebido formação, treinamento ou apoio para tanto, tendo que recorrer a métodos e auxílios tecnológicos para o qual não teve formação.

A Legislação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A Educação Infantil é a porta de acesso à Educação Básica. No ano de 2001, com a aprovação do PNE decenal, o mesmo trouxe como objetivos e prioridades, a elevação global do nível de escolarização da população, melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência da criança, com sucesso, na educação pública.

No tocante à educação, o PNE tem como uma de suas diretrizes a universalização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de seis a quatorze anos, garantindo ainda que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) desses Alunos possam concluir essa etapa na idade recomendada, sendo este um dos grandes desafios para a Educação Pública do país. Este amparo veio através da Lei nº 12.796/2013, com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos.

Determinado o acesso, devia-se então garantir a permanência do Aluno através do amparo financeiro às redes públicas de educação, principalmente advindo da União através do Fundo de Desenvolvimento da Educação – FNDE e complementados pelos partícipes Estados, Municípios e Distrito Federal. Esta garantia está consolidada na Constituição Nacional de 1988, no art. 212, parágrafo 5º que diz “a educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário- educação, recolhida pelas empresas na forma da lei”.

Com a promulgação da lei nº 12.796/13, este acesso foi democratizado e se tornou obrigatório. Esta lei prevê, em seu artigo XX o pleno desenvolvimento da criança de até cinco anos de idade nos aspectos físico, emocional, intelectual e social, através da Educação Infantil. Abaixo, segue o quadro com a estrutura organizacional da Educação Básica no Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (2013) asseguram:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituições de educação infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré- escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Portanto, a proposta pedagógica da escola precisa refletir para essa fase de transição que as crianças estão passando e o espaço escolar é ideal para o desenvolvimento dessas transformações na vida das crianças.

Quadro 1 – Organização da Educação Básica no Brasil.

Educação Infantil	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
3 anos	5 anos	4 anos	3 anos

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2022.

Desta forma, o acesso formal da criança ao Ensino Fundamental é aos 6 (seis) anos de idade. Porém, apesar do amparo legal, nem todas as crianças iniciam a vida escolar nesta idade, apesar da imposição da lei e da gratuidade do ensino facilitando a acesso à escola, fato demonstrado na pesquisa realizada na Escola Professora Graciele Fernandes Zany.

Antes da organização do Ensino Fundamental de nove anos ser implantado no Brasil, era comum muitas crianças iniciarem sua vida escolar a partir dos sete anos de idade. A expansão geográfica de Manaus tem gerado um déficit de vagas para crianças, principalmente nos anos iniciais, levando a rede municipal a alugar prédios sem estrutura para funcionamento das aulas.

Este é um fato preocupante, pois a rede municipal se expande cada vez mais, sem se preocupar com planejamento estrutural de seus prédios, ou mesmo com a

construção de novas escolas estruturalmente adequadas para atender a demanda cada vez mais crescente de alunos para esta modalidade de ensino.

Matriz Curricular do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Os PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais – determinam que no 1º ano do Ensino Fundamental, que a criança consiga decodificar fluentemente a leitura e a escrita, criando assim, a habilidade de leitura e compreensão. Há ainda a orientação às redes de ensino que até os 8 anos de idade, a criança tenha a capacidade de estar alfabetizada.

Para Soares (1985, p. 16): “(...) o conceito de alfabetização em seu sentido próprio e específico, é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”, ou seja, (...) a alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico (...).

O desenvolvimento de projetos na escola pode ser uma alternativa de ressignificação do fazer docente e discente desde que seja pressuposto um trabalho coletivo de planejamento e execução de atividades que têm objetivos e metas compartilhadas por profissionais com diferentes formações, que oferecem a sua contribuição para, juntos e com a participação ativa dos alunos, chegarem a um ponto definido prévia e coletivamente. Além dessa ação coletiva, os projetos também podem nos aproximar mais do tempo, do espaço e das práticas sociais da vida real e isso pode trazer como consequência um novo olhar da comunidade escolar e do entorno acerca da importância da escola e do que nela se faz (Oliveira, Tinoco e Santos, 2011, p. 20).

O ciclo de alfabetização tem como função auxiliar quanto às regras de combinação das letras na formação das palavras, porém, sem deixar de lado a função e existência social desta escrita na sociedade. Portanto, situações vividas pelas crianças oportunizadas tanto pelas famílias como pela escola propiciam condições para compreender a função e a existência da escrita (Balduino, 2019).

Com isso, os PCNs determinam ainda, que a partir do 2º ano do Ensino Fundamental, a criança já possua a prática da linguagem, oralidade, leitura compartilhada e autônoma, saber expressar-se e estabelecer relações entre a leitura, ler e compreender o que está lendo, além de produzir seus próprios textos. Segundo acordo com a BNCC - Base Nacional Comum Curricular - toda criança deverá estar alfabetizada ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Anteriormente, este prazo era estendido até o 3º ano. Segundo a BNCC, o foco da ação pedagógica deve ser a alfabetização nos dois primeiros anos do EF, desenvolvendo competências e habilidades para:

- Conhecer o alfabeto;
- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas;
- Dominar as convenções gráficas (diferenciar letras maiúsculas e minúsculas, cursiva etc.);
- Saber decodificar palavras e textos escritos, dentre outros.

Porém, nesta fase não é exigida das crianças a escrita perfeita, o que será aperfeiçoado ao longo dos anos seguintes.

A pedagogia divide a alfabetização em três fases:

- Pré-silábica: não faz relação da letra com os sons da língua falada;
- Silábica: quando a criança faz interpretação a seu modo próprio;
- Silábica-alfabética: quando faz a junção da fase silábica com o som de algumas sílabas;
- Alfabética: quando a criança passa a dominar o som das letras e as sílabas.

Neste sentido, quando tratamos de competências, Perrenoud (1999) diz que elas se traduzem na capacidade de agir com eficácia diante de um determinado tipo de situação, amparada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles.

Independentemente da idade, o processo de alfabetização pode ocorrer de forma gradual, seguindo um método de ensino e isso vai depender da metodologia empregada pelo Professor. Temos, segundo a pedagogia, três métodos mais conhecidos: o sintético, o analítico e o natural.

Muitos docentes utilizam o método sintético, no qual utilizam os elementos simples do idioma – letra ou sílaba – para construir palavras e frases. Já o método analítico segue o processo oposto, no qual utiliza a palavra ou frase para alcançar a letra. Já no método natural, a apreensão da leitura é a prioridade. E é a leitura que vai desenvolver a fala e a escrita da criança.

Referencial Curricular Amazonense Ensino Fundamental Anos Iniciais

O RCA foi construído tendo como base os preceitos da BNCC. A estrutura do mesmo compreende as cinco áreas do conhecimento, agregando os nove componentes curriculares.

Desta forma, apresento aqui a estrutura curricular do Ensino Fundamental de 09 anos das Escolas Municipais de Manaus – AM, englobando conteúdos da BNCC, por área de conhecimento, voltado para os Alunos dos Anos Iniciais:

Quadro 2 - Matriz Curricular do EF – Anos Iniciais.

Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano	2º Ano
I-Linguagens	Língua Portuguesa	240h	240h
	Arte	40h	40h
	Educação Física	80h	80h
II-Matemática	Matemática	200h	200h
III-Ciências da Natureza	Ciências	80h	80h
IV-Ciências Humanas	História	80h	80h
	Geografia	40h	40h
	Ensino Religioso	40h	40h
Total carga horária	800h	800h	

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base na Estrutura Curricular da SEMED/Manaus, 2022.

Neste sentido, segundo a BNCC, o Ensino Fundamental se divide em áreas do conhecimento, a saber:

Área 1 – Linguagens Área 2 – Matemática

Área 3 – Ciências da Natureza Área 4 – Ciências Humanas

Ainda segundo a BNCC, as habilidades requeridas aos Alunos do Ensino Fundamental¹, são:

- Conviver;
- Brincar;
- Participar;
- Explorar;
- Expressar-se;
- Conhecer-se.

O desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais nas séries iniciais do ensino fundamental é essencial para a formação integral do estudante. É nesse período que a criança constrói as bases da leitura, da escrita e do raciocínio lógico, que servirão como fundamento para aprendizagens mais complexas. Nesse sentido, autores apontam que as competências linguísticas e matemáticas, quando bem estruturadas, tornam-se pilares para o avanço acadêmico ao longo da escolaridade (Brasil, 2017).

Além disso, é indispensável que as escolas promovam também o fortalecimento de competências socioemocionais, como a autonomia, a cooperação e a capacidade de resolução de conflitos, uma vez que essas habilidades favorecem tanto o convívio social quanto o processo de aprendizagem. Assim, o desenvolvimento integral da criança nas séries iniciais requer uma prática pedagógica que considere a articulação entre aspectos cognitivos e emocionais (Heckman, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se tem comentado, mundo a fora, sobre os impactos da pandemia na educação, em todos os níveis. Existem inúmeros estudos e pesquisas voltados ao assunto. Existem também incontáveis pesquisas sobre as dificuldades que envolvem a defasagem de leitura e escrita no processo de alfabetização de crianças. Quando esses dois temas se juntam, impactos da pandemia e a defasagem no ensino de crianças, temos um cenário preocupante, como o encontrado na escola objeto desta pesquisa.

Em setembro de 2021, quando a escola fez a aplicação de uma avaliação diagnóstica com os Alunos do 2º ano, logo após o retorno às aulas presenciais, o corpo docente e pedagógico recebeu um prognóstico muito desalentador: o de que os Alunos estavam numa severa defasagem de ensino. A intenção dessa avaliação era justamente medir o nível de apreensão do ensino nas crianças deste nível e série, visto que haviam tido um ano anterior onde o processo de alfabetização

havia sido interrompido por conta da pandemia da covid-19. O prognóstico era muito negativo e isso me levou à indagação dos motivos que levaram a esses resultados.

A cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas, havia sido castigada severamente em dois períodos por conta da pandemia: no primeiro semestre de 2020 e parte do primeiro semestre do ano de 2021, obrigando o fechamento das escolas e ofertando um meio de ensino remoto a todos os níveis de ensino. Na Escola Boa Esperança não foi diferente.

Ainda que a criança tenha tido contato com a linguagem não só da mãe, como da família e do meio em que ele vive, é na escola que ela terá acesso aos símbolos, imagens, códigos, cores, desenhos que os levarão ao conhecimento do mundo da escrita e da leitura. Algumas crianças podem apresentar dificuldades no aprendizado da escrita e leitura e por conta disso, apresentar defasagem no ensino, ou até mesmo distorção na idade-série.

Com a turma do 2º ano B, a que teve os resultados mais negativos, era composta em sua maioria por crianças em defasagem de idade-série, não foi diferente. Então, logo após os resultados, me dispus a questionar os resultados junto aos pais, professora e escola.

A hipótese central desta pesquisa era a de que o processo de apreensão de leitura e escrita foi em parte interrompida na pandemia, resultando em perdas e defasagens na alfabetização entre os discentes.

Constatou-se, após a aplicação desta pesquisa, que a defasagem no processo de apreensão e leitura não era uma hipótese, e sim, a realidade vivenciada pela escola e pelas famílias dessas crianças.

No retorno às aulas presenciais, o que se verificou foi que o antes era menos ruim que o agora. As escolas localizadas nas periferias das grandes cidades do Brasil detêm os maiores índices de defasagem de ensino, sobretudo as escolas públicas. E o que se observou, é que esta situação se agravou com a pandemia, levando as redes de ensino a fecharem suas escolas e paralisando as aulas presenciais.

É sabedor de todos os educadores, que para alfabetizar uma criança na escola, são necessárias metodologias, didáticas, estratégias e ações que ajudem esta criança ao desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita. A socialização, a convivência no ambiente escolar é uma etapa que prepara a criança para interações sociais ao longo de sua vida. É um período em que a criança vai desenvolver muitas capacidades. Porém, isso lhes foi tirado por conta pandemia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, v.135, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 25, p. 5-16, jan./abr. 2004.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.9.394 de 20 de dezembro de 1996, com o obje tivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 17 maio 2005

BALDUÍNO, Janaína. **Entrevista “Afinal, quando se inicia a alfabetização?”**. Nova Escola, 2019. Disponível em: . Acesso em 03 fev 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para Os Anos Iniciais**. Ano 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HECKMAN, James J. **The economics of inequality: The value of early childhood education**. American Educator, v. 35, n. 1, p. 31-47, 2011.

KEEGAN, D. **Foundations of Distance Education**. London: Routledge, 1996.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp, 2010.

MACEDO, Marilene Caetano de. **Reflexões sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III Congresso Nacional de Educação. 2016. Disponível em http://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA5_ID10383_15082016220533.pdf Acesso em 26 ago. 2021.

OLIVEIRA, Maria do socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: Edufrn, 2011

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SEMED. Manaus. **Proposta Pedagógica de Anos Iniciais**. Ano 2019

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.