

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Os desafios na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras da
rede municipal de Paranaíba/MS**

Gésley de Oliveira Ribeiro

Paranaíba/MS

2025

Gésley de Oliveira Ribeiro

**Os desafios na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras da
rede municipal de Paranaíba/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Linguagem, Educação e Cultura.

Orientadora: Prof. Dra. Milka Helena Carrilho Slávez

Paranaíba/MS

2025

R369d Ribeiro, Gésley de Oliveira

Os desafios na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras da rede municipal de Paranaíba/MS / Gésley de Oliveira Ribeiro. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2025.

128 p.

Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas.

1. Alfabetização. 2. Prática docente. 3. Pós-pandemia. I. Freitas, Silvane Aparecida de. II. Título.

CDD 23. ed. - 372.414

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
(UEMS)

Susy dos Santos Pereira CRB1°1783

GÉSLEY DE OLIVEIRA RIBEIRO

Os desafios na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras da rede municipal de Paranaíba/MS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 07/03/2025.

BANCA EXAMINADORA

Participação por videoconferência

Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientadora

Participação por videoconferência

Prof. Dr. Lucilo Antonio Rodrigues
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação por videoconferência

Profa. Dra. Silvia Adriana Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

AGRADECIMENTOS

Iniciar estes agradecimentos me faz lembrar de todas as pessoas e situações vividas nestes dois anos de mestrado. Situações que nem sempre foram fáceis e pessoas que foram essenciais para o meu desenvolvimento e crescimento enquanto docente, me construindo e reconstruindo em diversos aspectos nessa travessia. Por isso, são essenciais os agradecimentos a algumas pessoas que estiveram comigo neste caminhar.

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me dado saúde para enfrentar todas as dificuldades que surgiram neste longo percurso de estudos.

Agradeço imensamente aos meus pais, o ponto mais doce e amoroso da minha vida, Gilmar Aparecido Ribeiro e Nadir Firmina de Oliveira Ribeiro, que sempre me incentivaram e me deram apoio para seguir mesmo sem entender ao certo os significados de um mestrado, ensinaram-me várias coisas e entre elas que cada um tem seu caminho e que as realizações dos nossos objetivos dependem apenas do nosso esforço e dedicação. Por me fazer determinada e perseverante, e principalmente pelo amor incondicional, por serem minha base e fortaleza para não desistir. Em um mundo que ressaltam nossas fraquezas e enfatizam nossas fragilidades, meus pais são a força motriz que toma corpo e me segura em todos os momentos. Minha mãe, uma guerreira, que ensinou-me a lutar pelos sonhos, acreditar na educação, enfrentar os medos e encarar os desafios, mulher admirável que sempre diz algo positivo e ressalta a melhor versão de alguém. Meu pai, uma inspiração, pela sabedoria de suas palavras, coragem e experiência de vida.

Ao programa de mestrado em educação (PGEDU) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), seu corpo docente e administração por terem contribuído significativamente com meu aprendizado e por mostrar a grande importância do docente-pesquisador.

Deixo meu sincero obrigado à Prof. Dr. Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira, minha companheira de profissão, por seus conselhos, incentivo, paciência e carinho. Por compartilhar suas experiências tão enriquecedoras para nossa prática profissional e despertando em mim o encantamento e a paixão pela alfabetização.

Agradeço ainda a querida Renata Alexandra Jacobs Amaro, amiga esta que a docência me trouxe. Por suas palavras confortantes, pelo seu apoio e por me encorajar a continuar estudando e dando meu melhor sempre.

Também deixo registrado meu agradecimento aos professores participantes desta pesquisa, que dispuseram de seu tempo e sinceridade para contribuir com uma parte fundamental desta dissertação.

Aos professores que compõem minha banca de qualificação e de defesa por todas as contribuições para o aprimoramento desta pesquisa. É uma honra contar com vocês em minha trajetória acadêmica e profissional.

Por último deixo meu infinito agradecimento a Prof. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez pela sua dedicação e paciência no desenvolvimento deste trabalho, pela amizade e parceria, por me guiar e direcionar em todas as etapas desta pesquisa. E também por, pouco a pouco, me ajudar a compreender o pensamento complexo do que significa fazer Educação.

A todos os citados e amigos que estiveram na torcida e que contribuíram direta ou indiretamente para realização deste trabalho, e para superação das adversidades nesta trajetória. Meu muito obrigado.

RESUMO

O presente trabalho está vinculado ao programa de pós-graduação em educação – PGEDU, área de concentração: Linguagem, Educação e Cultura da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e discute questões relacionadas à alfabetização na prática das professoras alfabetizadoras no contexto pós pandemia, frente às dificuldades de readaptação social e a prática pedagógica neste novo cenário, tendo como objeto de estudo os desafios das professoras alfabetizadoras da rede municipal de Paranaíba/MS. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, visa realizar uma busca de dados a partir da perspectiva docente em relação aos conflitos e desafios encontrados no processo de alfabetização no retorno presencial pós pandemia. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com professores de uma escola pública municipal de Paranaíba/MS. Partimos do objetivo geral que busca compreender as dificuldades e desafios pedagógicos enfrentados pelas professoras alfabetizadoras na retomada escolar pós pandemia da rede municipal de Paranaíba; e como objetivos específicos: a) Compreender como, no pós-pandemia, o professor relaciona suas práticas com o currículo vigente; b) Identificar as dificuldades do processo ensino-aprendizagem no ciclo de alfabetização; c) Verificar como as professoras alfabetizadoras organizam as práticas docentes para alfabetizar e letrar no contexto pós pandemia. Foi feita uma análise das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras sobre os desafios encontrados em alfabetizar alunos que estudaram por meio remoto por dois anos para identificar quais estratégias esses profissionais utilizaram para articular o currículo com sua prática atual, visto que são alunos com grande defasagem na aprendizagem. A abordagem teórico-metodológica se baseia nas concepções de Magda Soares para questões relacionadas à alfabetização e letramento na prática pedagógica no pós pandemia, nos fundamentaremos ainda em Pierre Bourdieu sobre o funcionamento do sistema de ensino, conservação e reprodução das desigualdades sociais. Os resultados obtidos e analisados à luz do referencial teórico que sustenta esta pesquisa, confirmam o pressuposto de que a pandemia trouxe vários impactos e agravaram problemas educacionais que já existiam no sistema de ensino brasileiro, em específico no ciclo de alfabetização. Além de expor pontos que revelam o fracasso de alfabetizar por meio do ensino remoto. Evidenciamos que o período pandêmico trouxe vários desafios novos a educação e intensificou-se as desigualdades escolares que permeavam o sistema de ensino anteriormente a pandemia. Os velhos problemas agravaram-se com a crise sanitária e outros foram surgindo durante o período, não houve possibilidades para desenvolver o trabalho escolar senão por meio do Ensino Remoto Emergencial, sendo a única alternativa para que os alunos tivessem minimamente algum contato com o professor. Entretanto pensar a educação básica neste formato de ensino parece um equívoco, e de fato concluímos que não houve sucesso em alfabetizar por meio das telas, utilizando os recursos digitais como meio exclusivo de promoção da aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização. Prática Docente. Pós Pandemia.

ABSTRACT

His work is linked to the postgraduate program in education - PGEDU, of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS) and discusses issues related to literacy in the practice of literacy teachers in the post-pandemic context, in view of the difficulties of social readaptation and pedagogical practice in this new scenario, having as its object of study the challenges of literacy teachers in the municipal network of Paranaíba/MS. This research, of a qualitative nature, aims to carry out a data search from the teaching perspective in relation to the conflicts and challenges encountered in the literacy process in the post-pandemic return to in-person classes. Data collection was carried out through interviews with teachers from a municipal public school in Paranaíba/MS. We start from the general objective of understanding the pedagogical difficulties and challenges faced by literacy teachers in the post-pandemic school resumption of the municipal network of Paranaíba; and as specific objectives: a) Understanding how, in the post-pandemic period, teachers relate their practices to the current curriculum; b) Identifying the conflicts presented in the literacy cycle; c) Verifying how literacy teachers organize teaching practices to teach literacy and literacy in the post-pandemic context. An analysis of the interviews conducted with literacy teachers about the challenges encountered in teaching literacy to students who studied remotely for two years was carried out to identify which strategies these professionals used to articulate the curriculum with their current practice, given that these are students with a large learning gap. The theoretical-methodological approach is based on Magda Soares' conceptions for issues related to literacy and literacy in pedagogical practice in the post-pandemic period. We will also base ourselves on Pierre Bourdieu's work on the functioning of the education system, conservation and reproduction of social inequalities. The results obtained and analyzed in light of the theoretical framework that supports this research confirm the assumption that the pandemic has brought several impacts and aggravated educational problems that already existed in the Brazilian education system, specifically in the literacy cycle. In addition to exposing points that reveal the failure of teaching literacy through remote teaching. We have highlighted that the pandemic period has brought several new challenges to education and intensified the school inequalities that permeated the education system before the pandemic. Old problems have worsened with the health crisis and others have emerged during the period, there were no possibilities to develop school work other than through Emergency Remote Education, which was the only alternative for students to have at least some contact with the teacher. However, thinking about basic education in this teaching format seems like a mistake, and in fact we conclude that there was no success in teaching literacy through screens, using digital resources as the exclusive means of promoting learning.

Keywords: Literacy. Teaching Practice. Post Pandemic.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. Método a ser utilizado.....	14
3. Delineando o contexto da Pesquisa: O município de Paranaíba – MS.....	28

Seção I

1. APOIOS TEÓRICOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	29
1.1 Alfabetização: Um olhar para pandemia.....	31
1.2 Alfabetização e letramento em tempos de pandemia.....	35
1.3 Ensino remoto e letramento digital.....	39
1.3.1 O período de transição do ensino remoto.....	40
1.3.2 O processo de alfabetização e as tecnologias digitais.....	42
1.4 Os impactos do ensino remoto no processo de alfabetização e letramento.....	47
1.5 O <i>capital cultural</i> e as desigualdades na educação no contexto do ensino remoto.....	52
1.6 O sistema de ensino e suas funções nas sociedades contemporâneas.....	58
1.7 A insólita missão da escola em um cenário de isolamento social.....	65
1.8 Direito ou privilégio: o ensino digital na pandemia.....	73

Seção II

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PÓS PANDEMIA.....	78
2.1 O perfil das professoras alfabetizadoras.....	80
2.2 Os desafios na prática pedagógica de professores da rede municipal de Paranaíba.....	90
2.3 A organização da prática docente para alfabetizar e letrar no contexto pós pandemia.....	103
2.3.1 O programa de recomposição da aprendizagem no Estado MS.....	107
2.3.2 Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança.....	110

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES.....	121

RELAÇÃO DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Autorização Institucional.....	120
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	122
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista.....	125

RELAÇÃO DE QUADROS

QUADRO 1: Estudos encontrados no BDTD.....	19
QUADRO 2: Estudos encontrados na CAPES.....	25
QUADRO 3: Idade, Formação e Tempo de docência no ciclo de alfabetização das professoras entrevistadas.....	80
QUADRO 4: Aspectos familiares das professoras alfabetizadoras.....	81
QUADRO 5: Aspectos da escolha profissional.....	82
QUADRO 6: Relação entre família e escola.....	85
QUADRO 7: Relação das professoras com seus pares e superiores.....	88

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem de crianças em processo de alfabetização no contexto pós pandemia têm gerado diversas discussões no âmbito das pesquisas científicas que procuram compreender e analisar as dificuldades dos professores alfabetizadores na retomada escolar no pós pandemia. Entende-se que o período de isolamento social acentuou as defasagens de aprendizagem e com o advento da pandemia do covid-19 no ano de 2020, os profissionais da educação reestruturaram as formas de ensinar, modificando suas práticas e o ambiente de aprendizagem.

O espaço físico escolar passou a ser substituído por uma tela de computador, celular ou tablet, e as metodologias de ensino foram repensadas de um modo emergencial. No Brasil, apresentou-se um cenário difícil, pois o retorno às aulas presenciais seria inevitável, porém, em que condições este retorno ocorreu, quais dinâmicas foram estabelecidas. “Essa é uma questão para a qual não se dispõe soluções definitivas, ou sequer uma única possível solução dadas às diferenças contextuais e sociais no país e as desigualdades da oferta educacional nesse período e das possibilidades também diferentes de condições de estudos evidenciado pelas crianças e adolescentes na situação remota”. (GATTI, 2020, p.34)

A interação não era mais possível, o contato com os espaços escolares foi interrompido, e as telas dos computadores e celulares passaram a ser o novo ambiente de aprendizagem, o modo on-line se instaurou como estratégia emergencial no campo da educação. Durante esse período, o governo federal deixou a cargo dos governos estaduais e municipais a organização do ensino. Cada município se organizou de acordo com sua realidade escolar e várias estratégias foram pensadas e realizadas pelas instituições com o objetivo de que todos os alunos pudessem ter acesso às atividades planejadas, como entrega de material impresso, atendimento individualizado em horários variados, videochamadas, e ainda muitos professores chegaram a ir até a residência de seu aluno para atendê-lo quando possível.

O início de minha atuação na docência e também como professora alfabetizadora ocorreu dentro do contexto de pandemia, sabemos que surgem vários desafios no início da profissão, a falta de familiaridade com o ambiente escolar, a falta de domínio com os conteúdos, quais métodos utilizar para alfabetizar que trarão resultados, tudo isso causa insegurança e angústia nos professores iniciantes. Além disso, um desafio ainda maior

foi imposto nesse período, alfabetizar por meio do ensino remoto, utilizando como único recurso possível as plataformas digitais, as dificuldades iniciais eram grandes, entretanto no ensino remoto esses agravantes se tornaram ainda mais visíveis e complexos na prática pedagógica.

Os desafios por mim enfrentados neste início, somados ao interesse por conhecer como outras alfabetizadoras lidaram com essas e outras dificuldades, e ainda evidenciar o modo como a retomada do ensino presencial passou a ser realizada, levaram-me a buscar, por meio da pesquisa científica, delinear esse período tão controverso da história da educação.

Assim, delineou-se como objeto de estudo os desafios das professoras alfabetizadoras da rede municipal de Paranaíba/MS, e como objetivo geral objetivo desta pesquisa compreender as dificuldades e desafios pedagógicos enfrentados pelas professoras alfabetizadoras na retomada escolar pós pandemia da rede municipal de Paranaíba/MS. Essa inquietação surgiu juntamente com a necessidade de retomar as atividades escolares logo após o isolamento social que se fez necessário com o advento do vírus Covid-19, em 2020.

A pesquisa, com base qualitativa, utiliza-se de metodologia de análise de entrevistas semi estruturadas com os professores alfabetizadores acerca das dificuldades encontradas no processo de alfabetizar em contexto pós pandemia. Considerando a perspectiva apresentada por Duarte (2002, p. 143-144):

Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado *a priori* – tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo “dados” originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas.

Nesse sentido, este trabalho está dividido em três capítulos que procuram apresentar e analisar os aspectos de uma situação inusitada que é a alfabetização no contexto pós pandemia e as dificuldades instauradas e acentuadas nas práticas pedagógicas dos professores. Para realização da coleta de dados foram realizadas entrevistas semi estruturadas com as professoras alfabetizadoras da rede municipal de Paranaíba.

Na primeira sessão apresenta-se uma discussão a respeito da alfabetização e letramento no período pandêmico frisando nas formas em que ocorreu o ensino neste contexto de caos social instaurado pelo surgimento do vírus Covid-19, apresenta-se ainda uma discussão sobre a concepção de escola e sua função social com base nas reflexões de Bourdieu, a influência do capital cultural e do habitus no processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda sessão apresentamos a concepção de alfabetização e letramento no contexto pós pandemia, como tem se construído o processo de ensino e aprendizagem no retorno presencial, os desafios instaurados na prática pedagógica dos professores da rede municipal de Paranaíba pela pandemia, quais estratégias estão sendo pensadas e realizadas para amenizar os impactos deixados pelo isolamento social. Além disso, pretendemos realizar uma análise das entrevistas com as professoras alfabetizadoras da rede municipal sobre quais tem sido suas maiores dificuldades para desenvolver seu trabalho e como tem feito para superá-los, como tem organizado sua prática docente para alfabetizar e letrar no contexto pós pandemia e quais métodos tem utilizado para recuperar as defasagens de aprendizagem.

Na terceira sessão descrevemos sobre os impactos do ensino remoto no processo de alfabetização e letramento uma vez que o período de pandemia foi bastante conflituoso e conturbado para o ciclo de aprendizagem da leitura e da escrita que compreende os 1º e 2º anos do ensino fundamental. Discorreremos também sobre o funcionamento das instituições de ensino e suas funções nas sociedades contemporâneas a partir da perspectiva de Bourdieu, que questiona a estrutura das relações de classe como uma cultura enraizada que determina o sucesso escolar a partir do investimento do capital cultural de cada indivíduo.

2. Método a ser utilizado

Esta pesquisa se apresenta de cunho qualitativo, que visa fazer uma busca de dados a partir da perspectiva docente em relação aos conflitos e desafios encontrados no processo de alfabetização no retorno presencial pós pandemia. Referenciando a abordagem qualitativa André (2005, p. 02) diz que os estudos qualitativos englobam um “conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, que vão desde os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso até a pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida”.

A pesquisa de abordagem qualitativa compreende estudos aos fenômenos sociais e do comportamento humano, considerando o contexto que os sujeitos estão inseridos e suas relações. O quadro teórico metodológico está amparado nas concepções de Soares, André e Gatti no que diz respeito à alfabetização e letramento, contextualizaremos o período da Covid-19 na educação e posteriormente será realizada uma análise dos dados coletados acerca dos desafios apresentados pelos professores alfabetizadores no retorno presencial.

Dessa forma, nas palavras de Duarte (2002, p. 143-144):

Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado *a priori* – tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo “dados” originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas.

Portanto essa pesquisa não está à mercê de trazer soluções rápidas para problemas cotidianos, buscamos coletar dados e informações para os desafios que assolam a educação na perspectiva dos professores no retorno pós pandemia. “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra por meio do trabalho intensivo de campo” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11)

A coleta de dados deste estudo será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras alfabetizadoras de uma escola pública da rede de ensino municipal de Paranaíba/MS que estão percebendo dificuldades na organização e realização do trabalho pedagógico para o nível fundamental em salas de alfabetização no contexto pós pandemia. Em relação à escolha de coletar dados por meio de entrevistas,

“são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos

percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados”. (DUARTE, 2004, p. 215)

As entrevistas são consideradas meios flexíveis que permitem compreender e atingir informações essenciais ao pesquisador, uma vez que para “serem realizadas de modo a que forneçam material empírico rico e denso o suficiente para ser tomado como fonte de investigação, demandam preparo teórico e competência técnica por parte do pesquisador” (DUARTE, 2004, p. 216)

A coleta de dados deve considerar todos os aspectos e informações por mais trivial que pareça ser, uma vez que todos os dados obtidos da realidade podem ser fundamentais para a compreensão do problema estudado, assim Ludke e André (1986, p. 13) explicitam que:

Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, inclui transcrições de entrevistas e depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Todos os dados da realidade são considerados importantes. Questões aparentemente simples precisam sempre serem colocadas e sistematicamente investigadas. A complexidade do cotidiano escolar é sistematicamente retratada nas pesquisas qualitativas.

Para realizar a construção das entrevistas e a análise dos dados serão utilizadas as concepções que discute o processo de elaboração e como coletar os dados com profundidade, “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

Considerando a entrevista semi-estruturada como o meio de coleta de informações desta pesquisa,

a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém, e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. A entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o

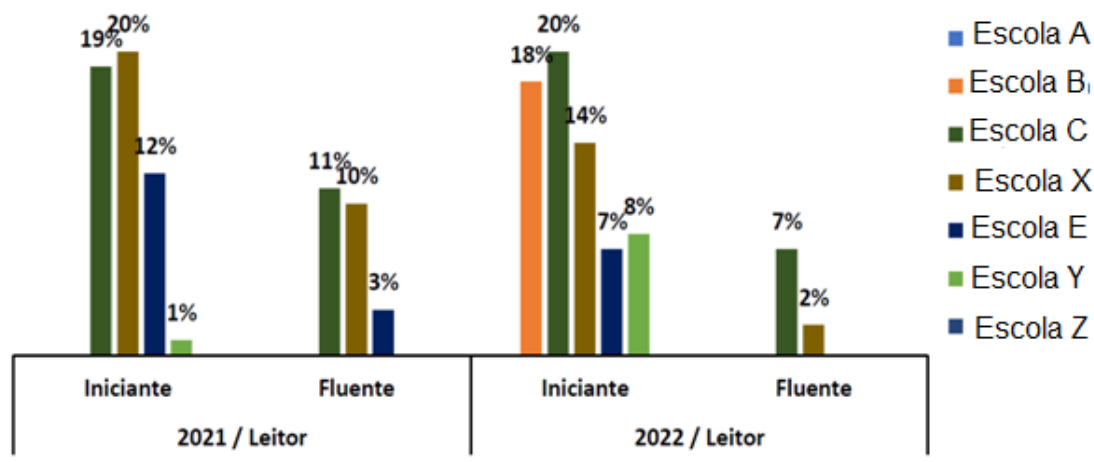
entrevistador faça as necessárias adaptações. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33-34)

Tratando-se de uma pesquisa sobre a escola, o ensino e seus desafios, ao realizar a entrevista com os nossos sujeitos, neste caso com as professoras, estaremos tratando de um assunto familiar ao seu contexto, ao qual poderão discorrer com facilidade sobre a problemática apresentada. Para iniciar o estudo esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, cumprindo todos os regulamentos e orientações do CNS, sendo esta caracterizada como uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep, permitindo que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). Com este estudo buscamos compreender e analisar os desafios apresentados na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras com o retorno pós pandemia na rede municipal de Paranaíba/MS.

A definição da escola a ser o campo de pesquisa ocorreu por meio da análise de um documento elaborado pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba) no qual constam os resultados da aprendizagem em leitura e escrita na alfabetização da rede municipal de educação. As avaliações foram realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica de MS/2022 (SAEMS) em colaboração com o Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC) que realiza a Avaliação da Fluência em Leitura, por meio de parceria entre a Associação Bem Comum e Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED).

Observando os dados apresentados no documento podemos identificar a instituição que obteve menor desempenho em leitura e escrita, como mostra o gráfico a seguir:

Resultado – SAEMS – Avaliação da Fluência | 2º ano | Indicador Leitor Iniciante | Leitor Fluente | Instituição de Ensino | Rede Municipal de Ensino.



O componente Fluência em Leitura foi um dos indicadores para definição do campo de estudos, sendo a Escola E a que apresentou menores índices de desenvolvimento e conseqüentemente maiores dificuldades de aprendizagem, a referida instituição na etapa fluente não consta, mostrando que os alunos em alfabetização ainda não dominam as convenções da leitura no processo de reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas.

Os objetivos da Base Nacional propõem que todos os alunos devem ser alfabetizados até o 2º ano do Ensino Fundamental, ao final deste ciclo a meta é todos compreendam o princípio alfabético que organiza a escrita e a leitura em língua portuguesa na variante brasileira. Entretanto, as realidades das escolas públicas brasileiras apresentam convergências em relação aos princípios dos documentos normativos, pois são inúmeros os desafios e as dificuldades na prática pedagógica, considerando também o contexto social dos alunos inseridos nesta etapa.

A escola E apresentada no gráfico será o campo de investigação desta pesquisa, uma vez que se caracteriza como a instituição com maiores dificuldades no processo de desenvolvimento da leitura em caráter iniciante e fluente. A população a ser investigada foi definida a partir do pressuposto de que são efetivas na rede municipal, estejam atuantes e que estavam em salas de alfabetização durante o período da pandemia. Foram selecionadas cinco professoras para responder as questões da entrevista.

Buscamos situar os estudos diante das produções mais atuais que vem sendo realizada na área de alfabetização no atual contexto em que se insere a educação brasileira. Dessa forma, utilizamos como descritores: “Alfabetização pós pandemia” e “alfabetização durante o Covid-19”. Realizando o mapeamento das produções e estudos já realizados na área, foi possível explorar o objeto de pesquisa situando-o diante das pesquisas já realizadas, bem como aprofundar o tema, uma vez que existem lacunas a respeito do impacto da pandemia COVID-19 no processo de alfabetização.

A concepção de produção do conhecimento científico sobre Educação no Brasil é bastante incipiente e complexa. Para conhecer cientificamente e delinear seu objeto de estudo o pesquisador deve realizar o levantamento de produções já realizadas anteriormente, sendo uma das alternativas a realização da pesquisa Estado do Conhecimento. Nas palavras de Morosini (2015) “estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Nesta perspectiva, a sistematização e a análise do que foi produzido permite o acompanhamento de todo processo monográfico no qual se insere o objeto de pesquisa, rompendo com os pré-conceitos que carrega o pesquisador no início da investigação. Este procedimento permite situar o tema em relação às produções que estão em consonância com o projeto de pesquisa, aproximando de correntes de pensamentos que poderão tornar-se o aporte teórico do trabalho. Tomar ciência da produção acadêmica que contempla a intenção inicial de pesquisa é fundamental para aprimorar as referências e delinear a estrutura da pesquisa fornecendo uma visão mais abrangente e consistente o trabalho.

Outro fator importante com a realização deste estudo é conhecer as temáticas priorizadas no país, relacionadas ao nosso campo de estudo situado no contexto histórico, social e científico identificando quais as lacunas abertas para investigação e quais os referenciais teóricos e metodológicos utilizados na definição e conceituação do objeto. Neste processo de busca é que podemos refletir e analisar o que foi e está sendo construído cientificamente articulado à pesquisa a que propomos.

O percurso trilhado por este trabalho iniciou com a busca e seleção de materiais. Primeiramente, selecionamos as teses e dissertações produzidas nos Programas de Pós

Graduação *strictu sensu* no Brasil que abordam as práticas de alfabetização em tempos de pandemia e pós pandemia e os impactos desse contexto no processo de leitura e escrita, a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os descritores utilizados para a realização do levantamento foram: “alfabetização pós pandemia” e “alfabetização durante o Covid-19” que possibilitou a sistematização de 08 estudos na área. Por se tratar de um tema recente no campo das pesquisas, situadas entre os anos 2020 e 2023, ainda há poucas produções e vários espaços para investigação dos desafios educacionais neste contexto.

Para melhor visualizar os estudos encontrados no BDTD apresentamos a seguir, um quadro com as teses e dissertações que corroboram com o objeto de pesquisa a ser realizada:

QUADRO 1 – Estudos encontrados no BDTD

ANO	PUBLICAÇÕES	AUTOR	TIPO DE PUBLICAÇÃO
2020	<u>Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças</u>	Yzynyta Silva Rezende Machado	Dissertação
2021	<u>O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia</u>	Luciana Mendes	Dissertação
2021	<u>Experiências na alfabetização de crianças com sistemas remotos em meio a pandemia de Covid-19 no Distrito Federal</u>	Yone Martins Medeiros Marques	Dissertação
2022	<u>Impactos da pandemia no ciclo de alfabetização em uma escola pública da periferia paulistana</u>	Crislane Santos Silva	Dissertação
2022	<u>"Eu 'se' esforço, mas não consigo": sentidos do processo</u>	Ana Clarissa Gomes de	Dissertação

	<u>de alfabetização para crianças não alfabetizadas</u>	França	
2022	<u>Análise das habilidades cognitivas e ambiente familiar de alunos dos primeiros anos do ensino fundamental no período de abertura gradual das escolas durante a Covid-19</u>	Maria Rebeca de Carvalho Porto	Dissertação
2022	<u>Relação da família com o processo de escolarização durante a pandemia: dificuldades encontradas</u>	Maria Jozelma Barbosa Mainente	Dissertação
2023	<u>Estudo de revisão sistemática sobre o impacto da pandemia sobre a aprendizagem no Brasil e no mundo</u>	Liliane da Veiga Silva Amorim	Dissertação

Nesse sentido como mostra o quadro foi possível encontrar a dissertação intitulada **Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças**, da autora Yzyna Silva Rezende Machado publicada em 2020 e desenvolvida pelo Programa de Pós Graduação em Inovação em Tecnologias educacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na qual há discussão acerca da implementação das estratégias de ensino remoto na alfabetização, em uma perspectiva do letramento digital em uma escola municipal do RN.

A autora desenvolveu uma pesquisa, de natureza qualitativa, utilizando-se de elementos da pesquisa-ação. Para realizar a coleta de dados foram aplicados questionários, diários de campo e capturas de telas. No estudo busca-se além de compreender as estratégias de ensino remoto na alfabetização, identifica-se as possibilidades e os desafios do ensino remoto na alfabetização de crianças. Considerando o período pandêmico vivenciado pela sociedade brasileira, em que as salas de aulas invadiram as residências dos nossos alunos por meio das TDICs, novas formas de ensino foram ocupando o espaço da escola, videoconferências, formulários,

jogos, ou seja a interação no ciberespaço foi uma das alternativas para dar continuidade ao calendário letivo.

Com relação aos descritores “alfabetização pós pandemia” também foi encontrada a dissertação intitulada [O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia](#), da autora Luciana Mendes, publicada em 2021 e desenvolvida pelo Programa de Pós Graduação da Universidade de Brasília – Modalidade Profissional, em que a autora discute o trabalho pedagógico de alfabetização e letramento no contexto da pandemia em uma escola pública do Distrito Federal. Nesta pesquisa também, investigou-se quais as propostas pedagógicas dessa escola e seus objetivos para essas aprendizagens, quais foram as dificuldades e desafios encontrados pelas profissionais para desenvolver os processos de alfabetização e letramento, e ainda, se a alfabetização ocorreu de forma associada ao letramento.

Para contemplar os objetivos propostos, a autora ancorou-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa, com base na realização de questionários para possíveis coletas de dados. O processo de alfabetização é discutido no Brasil desde o período colonial e se intensificaram a partir do século XX em que as políticas públicas para educação e alfabetização sistematicamente começaram a ser implantadas conforme previsto na constituição de 1988. A autora destaca que atualmente “enfrentamos um cenário complexo de cerceamento de direitos, negacionismo, retrocessos, autoritarismo e enfraquecimento da democracia, além de ainda padecermos com números alarmantes de analfabetos” (MENDES, 2021, p. 21)

A preocupação de MENDES está pautada no contexto de crise social, política, econômica ocasionada pela pandemia Covid-19, na qual se acentuaram os desafios impostos às metodologias e práticas docentes para alfabetizar e letrar. Neste estudo, também foi realizada uma breve discussão acerca do panorama histórico da alfabetização e do letramento no Brasil, em que remete-se do período colonial, com reflexões acerca da Companhia de Jesus até a segunda metade da década de 1980 com as contribuições freirianas para no ensino da leitura e da escrita.

Em 2021 também foi publicada a dissertação [Experiências na alfabetização de crianças com sistemas remotos em meio à pandemia de Covid-19 no Distrito Federal](#), da autora Yone Martins Medeiros Marques, promovida juntamente com Programa de Pós Graduação da Universidade de Brasília – Modalidade Profissional,

delegando como objetivo analisar como ocorreu a aprendizagem da leitura na alfabetização de crianças de seis (6) anos, do Ensino Fundamental, de uma escola pública, de uma Região Administrativa do Distrito Federal no ensino remoto, durante o período da pandemia da COVID-19.

Nesta pesquisa, a autora discute questões relacionadas à caracterização das atividades planejadas e desenvolvidas por parte das professoras que promoveram a emergência de processos que levaram à compreensão da leitura no ensino on-line; e ainda compreensão dos tipos de processos cognitivos envolvidos na tomada de decisões pedagógicas de uma professora alfabetizadora; e elaboração de uma contribuição técnica na área de educação, com características de inovação social, voltada ao desenvolvimento local.

No que tange a estrutura deste trabalho, a autora optou por dividi-lo em dois artigos, o primeiro intitulado por **Alfabetização, ensino on-line da leitura para iniciantes**, apresenta conhecimentos advindos da psicologia cognitiva para o ensino da leitura de modo a promover estratégias didáticas que garantam a aprendizagem de todos os estudantes em processo de alfabetização. O segundo, **Alfabetização em escola pública em tempos de pandemia da COVID-19** traz aspectos do percurso metodológico da pesquisa e análise dos dados coletados referentes ao modo como ocorreram as aprendizagens no período pandêmico.

Na sequência temos a dissertação publicada em 2022 pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho – São Paulo, denominada **Impactos da pandemia no ciclo de alfabetização em uma escola pública da periferia paulistana**, com autoria de Crislane Santos Silva, na qual buscou-se analisar a efetividade da instituição de políticas públicas voltadas à qualidade da educação no ciclo de alfabetização em uma escola pública paulistana durante o período de pandemia, considerando a legislação aplicável à matéria.

A proposta desta pesquisa está pautada em investigar a aplicabilidade de políticas qualitativas no ciclo de alfabetização durante a pandemia Covid-19, e identificar as lições do período de isolamento social que contribuíram para a melhoria/ou não do trabalho no processo de alfabetizar. Trata-se de uma pesquisa-intervenção de cunho qualitativo, com instrumentos de coletas de dados ancorados em estudo de caso e entrevistas semiestruturadas aplicadas aos sujeitos participantes. Além

disso, a autora realizou uma análise de documentos e legislações vigente em âmbitos federal e municipal.

Com a manutenção do ensino de forma remota, muitos alunos não tiveram condições de acompanhar e dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, permanecendo no escuro durante todo este período de isolamento, ainda que fosse disponibilizado material impresso para essas crianças uma grande parcela não conseguiu manter um direcionamento nos estudos, e nesse sentido o foco desta investigação é o ciclo de alfabetização, tendo em vista que os alunos deste segmento estão iniciando o processo de leitura e escrita.

Na sequência, apresentamos a dissertação de mestrado desenvolvida por Ana Clarissa Gomes de França, em 2022, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal) - Centro de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas designada como ["Eu 'se' esforço, mas não consigo": sentidos do processo de alfabetização para crianças não alfabetizadas](#), na qual foi analisado os sentidos atribuídos por crianças não alfabetizadas, após cursarem os três primeiros anos do Ensino Fundamental, ao processo de alfabetização.

A pesquisa assume princípios de abordagem qualitativa, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas para obter os dados necessários a análise, considerando como relevante conhecer as perspectivas das crianças em relação ao processo de alfabetização, propiciando uma reflexão acerca da forma que o processo de alfabetizar e letrar vêm se desenvolvendo nas escolas e de como incidem sobre os sujeitos aprendizes, que ao não se apropriarem do código linguístico são marcados por esses resultados, passando a serem estereotipados como aqueles que “fogem dos padrões” por não serem alfabetizados dentro do ciclo.

Outra dissertação publicada neste mesmo ano, em 2022, foi a nomeada [Análise das habilidades cognitivas e ambiente familiar de alunos dos primeiros anos do ensino fundamental no período de abertura gradual das escolas durante a Covid-19](#), da autora Maria Rebeca de Carvalho Porto, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Ciências da Reabilitação, na Universidade de Brasília (UnB) - Campus de Ceilândia. O estudo tem por objetivo a analisar como estavam as funções neuropsicológicas de crianças de uma escola pública do Distrito Federal, matriculadas 1º e 2º ano de Ensino Fundamental no momento de reabertura das escolas

públicas na pandemia da COVID-19 e a influência dos fatores familiares e contextuais sobre o desempenho dessas habilidades.

Trata-se de um estudo observacional, descritivo e transversal, em que a pesquisadora aplicou o Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve Infantil (NEUPSILIN INF) de forma presencial, após a flexibilização do isolamento social. Ainda, os pais/responsáveis responderam ao Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF) e questões para classificação socioeconômica e de escolaridade materna, de forma remota. Realizando uma explanação sobre a temática envolvendo a pandemia causada pela covid-19 e seus impactos na sociedade, Porto deixa claro a preocupação em investigar as funções neuropsicológicas, o ambiente familiar e a relação pais-escola, bem como suas repercussões no processo de aprendizagem.

Por fim, temos a título de dissertação a intitulada [Relação da família com o processo de escolarização durante a pandemia: dificuldades encontradas](#), publicada em 2022, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP no programa de Pós-Graduação – Psicologia da Educação, autoria de Maria Jozelma Barbosa Mainente. O vírus Covid-19 chegou ao Brasil provocando mudanças repentinas na estrutura política, econômica, social e educacional, o que implicou transformações também no modo de vida das pessoas que a cada dia sobreviviam conviviam com o vírus. O fechamento das escolas públicas e a adaptação para o ensino remoto foram uma das medidas de prevenção ao vírus, que segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde) os locais de aglomeração eram considerados propício para a proliferação do vírus. Entretanto, essas medidas foram tomadas em caráter de emergência, sem tempo para planejamento da forma com que essas aulas aconteceriam neste período, e considerando o estado de calamidade pública no âmbito da saúde não houve outra forma de dar continuidade as atividades escolares senão de forma online. As famílias se organizaram da melhor maneira que puderam na tentativa de atenderem as demandas pedagógicas dos alunos, porém mesmo com grandes esforços da comunidade e das instituições muitas crianças permaneceram afastadas do processo ensino-aprendizagem.

A partir dessa conjuntura, a autora buscou analisar conquistas, desafios e dificuldades enfrentados pelas famílias e estudantes durante a pandemia, para garantir o acesso, a participação e aprendizagem nas aulas remotas. Para a realização desta pesquisa utilizou-se o método qualitativo, com entrevistas reflexivas aplicadas aos sujeitos de uma escola municipal da cidade de Santo André, São Paulo. Com este estudo a pesquisadora procurou especificar as ações realizadas pela Secretaria de

Educação do município de Santo André, durante a pandemia no período de março de 2020 a julho de 2021; verificar quais das ações realizadas pela SE, equipe gestora e docentes que possibilitaram à família o acesso, a participação e a aprendizagem do estudante; identificar o que prejudicou o acesso, a participação e a aprendizagem do estudante durante o ensino remoto; compreender como as famílias vivenciaram o período de pandemia; buscar elementos que contribuam no entendimento da relação estabelecida entre família-estudante e escola durante a pandemia e analisar como se efetivou o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos no período pandêmico.

Por fim, em 2023, foi publicada a dissertação [Estudo de revisão sistemática sobre o impacto da pandemia sobre a aprendizagem no Brasil e no mundo](#), da autora Liliane da Veiga Silva Amorim, desenvolvida pelo Programa de Pós Graduação em Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília. O presente trabalho visa trazer uma visão geral da situação que foi vivida por diversas famílias e profissionais de todo mundo quanto à relação da educação durante os tempos de pandemia. Mais do que isso, este estudo permitiu analisar os grandes desafios vividos, assim como os erros e acertos cometidos, permitindo a reflexão sobre os possíveis impactos futuros e como devemos lidar com isso em prol de uma educação de qualidade. Assim, definiu-se como objetivo da pesquisa analisar o impacto da pandemia na aprendizagem de escolares nos primeiros anos de alfabetização, de acordo com as experiências e práticas de pais e/ou responsáveis e professores. A metodologia adotada incluiu entrevistas e questionários dirigidos.

Realizando uma busca no portal do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelos descritores “alfabetização pós pandemia” e “alfabetização durante o Covid-19”, encontramos apenas uma pesquisa a título de mestrado, elencada no quadro a seguir:

QUADRO 2 – Estudos encontrados na CAPES

ANO	PUBLICAÇÕES	AUTOR	TIPO DE PUBLICAÇÃO
2022	Contribuições das tecnologias digitais da informação e comunicação para o ensino em tempos de pandemia no	Eliane Carvalho Vidal Dias	Dissertação

	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Itaituba		
--	--	--	--

Publicada em 2022, com denominação **Contribuições das tecnologias digitais da informação e comunicação para o ensino em tempos de pandemia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Itaituba, autoria de Eliane Carvalho Vidal Dias** e desenvolvida pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES) Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPG ENSINO. Esta investigação tem como questão central norteadora analisar como foram utilizadas as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e quais suas contribuições no processo de ensino, em tempos de pandemia da COVID-19, nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPA, *Campus* de Itaituba.

A autora procurou ainda conhecer as estratégias de ensino mediadas pelas TDIC e adotadas pelos docentes e como se deu a escolha das TDIC no planejamento do ensino remoto, bem como identificar as habilidades necessárias ao docente e as potencialidades das TDIC no ensino, de acordo com a percepção docente. Concebendo o uso das tecnologias digitais como uma das ferramentas facilitadoras e como o meio mais provável do ensino acontecer no período pandêmico, inevitavelmente as TDICs ganharam espaço no sistema escolar e são inegáveis suas contribuições nas metodologias de aprendizagens dos professores alfabetizadores, entretanto delegadas como a única via de alcance ao sujeito em processo de alfabetização esta configura-se como mais um meio de exclusão e reprodução das desigualdades sociais e escolares. Daí depreende-se a inclusão das tecnologias no cotidiano das escolas como elemento integrador e facilitador da aprendizagem, mas não como a única forma do ensino acontecer.

A pesquisa de Dias pauta-se numa metodologia de cunho exploratória-descritiva, sendo a abordagem qualitativa, com ênfase nos procedimentos da pesquisa de campo. Para a coleta de dados, foram utilizadas a entrevista semiestruturada e a análise documental. Os resultados do estudo, de acordo com a autora demonstraram que nem todos os alunos tinham acesso à *internet* e a equipamentos. Sendo assim, no planejamento, além dos recursos tecnológicos, os docentes tiveram que considerar o uso de meios didáticos, tais como: materiais apostilados, fotocópias de textos, livro didáticos, a fim de incluir todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem. No

que se refere aos docentes, os dados das entrevistas revelaram que os professores concebem essas tecnologias como intrínsecas ao contexto educativo e consideram que tais tecnologias impactam o processo de ensino.

3. DELINEANDO O CONTEXTO DA PESQUISA: O município de Paranaíba- MS

Paranaíba é uma pequena cidade com pouco mais de 40 mil habitantes localizada ao leste do Estado de Mato Grosso do Sul. A atividade econômica desenvolvida em maior intensidade baseia-se na pecuária e ainda conta com algumas indústrias instaladas recentemente.

A cidade conta com sete escolas municipais que oferecem ensino no ciclo de alfabetização, sendo três escolas concentradas no meio rural, uma localizada na região urbana, mas que atendem alunos vindos do campo, e três destinadas a atender apenas alunos do meio urbano. Além disso, há duas universidades públicas, uma estadual e outra federal, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e ainda duas faculdades particulares, a FIPAR e a UNOPAR, sendo uma universidade com formato de ensino EAD. Atualmente instalou-se no município o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, o IFMS.

O município de Paranaíba possui um espaço de lazer ao ar livre, o Espelho D'água, onde as pessoas fazem caminhadas, passeios com as crianças, encontros de jovens. Além da avenida do Carnaíba, que conta com lanchonetes, bares e restaurantes em que a população frequenta com suas famílias, é também nesta avenida que acontece o carnaval da cidade.

Seção I

1. APOIOS TEÓRICOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

O processo de alfabetização está diretamente entrelaçado ao conceito de letramento, alfabetizar é uma ação que visa o desenvolvimento do indivíduo na aquisição e domínio do sistema ortográfico da língua e que envolvam práticas sociais de leitura e escrita. O sujeito alfabetizado precisa ser capaz de realizar essas duas ações para ser considerado alfabetizado.

Para Soares (2004):

No Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica. (SOARES, p. 7, 2004)

Nessa perspectiva, compreendemos que o conceito de alfabetização e de letramento possuem suas especificidades, o que nos permite dizer que não são os mesmos processos, embora a relação entre ambos seja inegável. É um equívoco fundir alfabetização e letramento, um não sobrepõe ao outro, caminham juntos, são indissociáveis, mas não perdem a especificidade de cada processo.

No Brasil, pesquisas apontam que grande parte das crianças estão chegando ao final do ciclo de alfabetização sem compreender e dominar esse processo, a falta de domínio das competências necessárias para o desenvolvimento da leitura e da escrita tem se agravado ao longo dos anos assim como as dificuldades de inserção do indivíduo em práticas sociais letradas. De acordo com Soares (2004) a problemática está no apagamento das especificidades da alfabetização:

No Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização. (SOARES, p. 8, 2004)

A constante perda da especificidade da alfabetização que vem ocorrendo nas instituições brasileiras é um fator fundamental na compreensão do fracasso na

aprendizagem da leitura e da escrita, não o único fator relevante, porém a visão fundada na fusão entre alfabetização e letramento têm configurado de forma inusitada em altos índices de reprovação de alunos com baixo desempenho na leitura e na escrita, uma vez que as competências da alfabetização são apagadas durante o processo.

O desafio de tornar a criança alfabetizada deve-se a inúmeros motivos, e mostra-se claramente nos resultados das avaliações internas e externas de fluência em leitura e autonomia de escrita, “a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é um, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual “modalidade” de fracasso escolar em alfabetização”. (SOARES, p. 9, 2004)

Alfabetizar é uma tarefa complexa e desafiadora, que se revela em dificuldades de natureza pedagógica e de mudanças nas políticas públicas,

Várias causas podem ser apontadas para essa perda de especificidade do processo de alfabetização; limitando-me às causas de natureza pedagógica, cito, entre outras, a reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos, que, ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida tem, pode trazer – e tem trazido – uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; o princípio da progressão continuada, que, mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos. (SOARES, p. 9, 2004)

Apesar de todos os avanços que estamos presenciando no processo de escolarização, é preciso ter cautela para não se equivocar mesclando alfabetização e letramento, tornando-os uma única ação. Para desenvolver práticas de alfabetizar e letrar é necessário conhecer conceitualmente esses dois termos, unindo teoria à prática pedagógica, ou seja, são processos indissociáveis.

O que não podemos é diluir as competências de um e de outro, sobrepondo uma das ações,

a alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. É preciso, a esta altura, deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento. (SOARES, p. 11, 2004)

A alfabetização não antecede o letramento, ambos são coexistentes, embora sejam interdependentes e simultâneos, a natureza conceitual é fundamentalmente diferente, envolvendo competências e habilidades específicas em cada processo.

os equívocos e falsas inferências levaram alfabetização e letramento a se confundirem, com prevalência deste último e perda de especificidade da primeira, o que se constitui como uma das causas do fracasso em alfabetização que hoje ainda se verifica nas escolas brasileiras, a distinção entre os dois processos e consequente recuperação da especificidade da alfabetização tornam-se metodologicamente e até politicamente convenientes, desde que essa distinção e a especificidade da alfabetização não sejam entendidas como independência de um processo em relação ao outro, ou como precedência de um em relação ao outro. (SOARES, p. 15, 2004)

Portanto, a alfabetização no Brasil passa por um momento de reconstrução, de “reinvenção” com prevalência das especificidades do processo, é importante destacar que é imprescindível que a alfabetização se desenvolva dentro de um contexto de letramento, com participação em eventos variados de leitura e escrita que propiciem o desenvolvimento das habilidades de uso necessárias nas práticas de sociais. Alfabetização e letramento não são fenômenos isolados, com as mesmas dimensões, mas possuem facetas diferentes que exigem metodologias específicas que envolvem a língua escrita aplicadas nos contextos sociais.

Essa confusão de que alfabetização e letramento seriam processos independentes tem gerado dúvidas no entendimento dos professores em relação aos conceitos, sendo necessário a disponibilidade de formações continuadas sobre o tema e reformular a formação dos professores do ciclo das series iniciais, tornando-os capazes de intervir no grave fracasso escolar da aprendizagem da língua escrita.

1.1 Alfabetização: Um olhar para pandemia

No Brasil, em 2020, propagou-se um vírus que trouxe várias instabilidades para todos os setores da sociedade, saúde, educação e economia do país. Com o intuito de evitar o contágio e a proliferação deste vírus para todas as regiões a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou estado de pandemia alertando que deveriam suspender as atividades onde reuniam-se grande números de pessoas, assim houve a suspensão das atividades presenciais, e no âmbito escolar das redes públicas e privadas ocorreu uma adequação no formato de ensino, adotando o ensino remoto como uma alternativa possível para o momento de crise enfrentado no país.

Todavia, como afirma Macedo e Cardoso (2022):

essa alteração provocou adequações pedagógicas e curriculares constituindo-se num grande desafio para os que atuam na linha de frente da educação e da alfabetização. Os dados escancaram a imensa desigualdade social que demarca as condições de acesso às Tecnologias Digitais (TD) e as condições de realização no ambiente doméstico, tanto do exercício profissional, por parte dos professores, quanto de atividades tipicamente escolares, por parte das crianças. (MACEDO e CARDOSO, p. 17-18, 2022)

A pandemia Covid-19 impactou setores de todo o país, trazendo mudanças repentinas e desafiadoras. Para a educação, as alterações não ocorreram apenas no formato de ministrar aulas, mas provocou mudanças curriculares e pedagógicas, o desafio não se apresentou apenas em transpor um modelo de ensino para outro, mas em que condições se deram essas mudanças, a evidencia das desigualdades sociais demarcou este processo como uma educação de privilégios, onde o exercício profissional por parte dos professores e por parte dos alunos só poderia ser realizado para aqueles com condições mínimas de acesso às aulas remotas.

Os sistemas de ensino brasileiros sofreram um grande impacto com o advento da pandemia provocada pelo vírus Covid-19 no ano de 2020. As escolas foram fechadas de forma repentina, sem que houvesse um planejamento elaborado de caráter emergencial para continuidade das aulas de modo que todos tivessem acesso aos estudos. Neste período uma das propostas para dar andamento ao ano letivo foi a utilização de tecnologias e plataformas digitais para disponibilizar o material de estudo às crianças e suas famílias, entretanto muitos estudantes não conseguiram acompanhar e acessar com frequência esses materiais, por diversos fatores: falta de recursos para acesso à internet, neste caso estamos tratando de crianças em fase de alfabetização onde haveria a necessidade de acompanhamento de um adulto, o que nem sempre acontecia e quando havia disposição dos pais, a falta de conhecimentos sobre o processo de alfabetização dos familiares dificultava o aprendizado.

Com isso, a aprendizagem dessas crianças foi profundamente atingida, trazendo à tona e evidenciando aspectos da desigualdade social há muito tempo presentes no sistema educacional brasileiro. Embora as escolas tenham continuado seu funcionamento de forma não presencial, as aulas não foram suficientes para assegurar o processo de ensino e aprendizagem, de modo a garantir o acesso ao conhecimento, visto

que tanto alunos e seus professores não contaram com uma política pública educacional de investimento em aparelhos tecnológicos e manutenção desses, pacotes de internet, formação continuada docente, apoio psicológico etc., isto é, não houve um amparo específico para o período pandêmico.

Acerca do ensino remoto Macedo e Cardoso ressaltam que:

o ensino remoto é considerado uma boa solução para os problemas da pandemia, o que não significa ignorar que, ao mesmo tempo, ele não propicia, de modo integral, o atingimento dos objetivos escolares porque, tendo em vista as especificidades do processo de alfabetização, não se torna possível alfabetizar efetivamente sem aulas presenciais, além de ter gerado sobrecarga de trabalho para os docentes e as famílias e não ser adequado à etapa de ensino com a qual trabalha (MACEDO e CARDOSO, p. 24, 2022)

Durante esse período, o governo federal deixou a cargo dos governos estaduais e municipais a organização do ensino. Cada município se organizou de acordo com sua realidade escolar e várias estratégias foram pensadas e realizadas pelas instituições com o objetivo de que todos os alunos pudessem ter acesso às atividades planejadas, como entrega de material impresso, atendimento individualizado em horários variados, videochamadas, e ainda muitos professores chegaram a ir até a residência de seu aluno para atendê-lo quando possível.

O funcionamento das escolas da rede municipal de Paranaíba não foi diferente e até o ano de 2022, quando a população passou a ser vacinada, foi possível planejar o retorno, já que o início do período de isolamento não pode ser planejado. Durante esse tempo de ensino remoto muitas habilidades foram desenvolvidas pelos professores a despeito de terem ou não familiaridade com os recursos tecnológicos.

Em todo Brasil, os professores tiveram que aderir as várias ferramentas digitais para ministrar suas aulas, já que o ensino presencial não era mais possível. Dessa forma,

a sala de aula remota das escolas públicas para crianças da E.I e anos iniciais do E.F foi reduzida à tela do celular conectado ao aplicativo WhatsApp para 71,58% dos casos, indício da imensa exclusão social e econômica que impediu o acesso a tecnologias mais adequadas ao ensino remoto por grande parte da nossa população. (MACEDO e CARDOSO, p. 27, 2022)

No Estado de Mato Grosso do Sul, especificamente em Paranaíba, foi determinado o fechamento total das escolas e em seguida adotaram o Ensino Remoto

Emergencial. Os professores tiveram que aprender sozinhos a adaptarem e utilizarem as tecnologias para ministrarem suas aulas. Apesar do esforço da Secretaria Municipal e Estadual de Educação (SEMED/MS) em disponibilizar cursos nas plataformas digitais, muitos profissionais apresentaram resistência diante do novo problema e das novas adaptações metodológicas. Tal situação gerou sentimento de frustração e incapacidade nos professores, pois não conseguiam lidar com as tecnologias digitais, sem contar os efeitos de temor e pânico ocasionados pela doença em muitos casos mortal, a Covid-19.

Em todos municípios do Estado de MS novas metodologias foram adotadas, a situação de contaminação do vírus exigiu uma transformação nos modelos de ensino, “durante a pandemia, vêm exigindo a reconfiguração de ações pedagógicas, a produção de distintos saberes e a apropriação de novas habilidades que se mostram necessárias ao fazer docente na modalidade não presencial” (MACEDO e CARDOSO, p. 20, 2022).

Em Paranaíba, as medidas adotadas para que o aluno pudesse ter acesso as atividades escolares não se restringiram apenas às aulas via videochamadas, mas houve entregas de materiais aos familiares mensalmente, além de uma busca ativa àquelas crianças que não havia registros de devolutivas das atividades. Neste período foi comum os professores irem até a residência dos seus alunos para entregar as atividades a serem realizadas.

Outra tentativa de alcançar os alunos da instituição foi a realização do “Drive Thru” (através do carro), que consistia no posicionamento dos professores nas ruas próximas à escola, em uma data definida pela coordenação e direção, e assim os familiares passariam com seus automóveis pegando os envelopes de materiais sem a necessidade de contato com outras pessoas. Entretanto, ainda assim houve um grande número de crianças evadidas que não deram retorno e justificativas à escola sobre a não realização das atividades. Para essas crianças foi realizada uma ação chamada de busca ativa, que consiste em uma iniciativa da escola, professores e coordenadores, buscarem os familiares por meio de ligações, mensagens e algumas vezes até ir à residência do aluno, ainda assim não foi possível localizar todos os alunos ao qual foram encaminhados ao órgão responsável para mais providências, o Conselho Tutelar.

Várias estratégias foram colocadas em prática em diversos municípios do Estado para atender os alunos, desde de envelopes com orientações para realização das tarefas a aulas por videochamadas e gravação de vídeos. O Brasil enfrentou um período de

grandes desafios que se instauraram repentinamente, onde as possibilidades de movimentar os setores da sociedade reduziram gradativamente com tempo mínimo para ações de enfrentamento.

1.2 Alfabetização e letramento em tempos de pandemia

Com o advento da pandemia covid-19 no ano de 2020, os profissionais da educação reestruturaram as formas de ensinar, modificando suas práticas e o ambiente de aprendizagem. O espaço físico escolar foi substituído por uma tela de computador, celular ou tablet, e as metodologias de ensino foram repensadas. No Brasil, apresenta-se um cenário difícil, pois o retorno às aulas presenciais seria inevitável, porém houve discussões sobre em que condições este retorno se daria, quais dinâmicas foram estabelecidas. “Essa é uma questão para a qual não se dispõe soluções definitivas, ou sequer uma única possível solução dadas às diferenças contextuais e sociais no país e as desigualdades da oferta educacional nesse período e das possibilidades também diferentes de condições de estudos evidenciado pelas crianças e adolescentes na situação remota”. (GATTI, 2020, p.34)

Tradicionalmente a alfabetização foi um processo mecânico, com atividades de treinamento artificiais, entretanto, o processo de alfabetização é muito mais que aprender a grafia das palavras. Alfabetizar está para além da aquisição das primeiras letras, de um código linguístico, consideramos que a alfabetização é um fenômeno complexo em que o professor precisa propor formas para que esse processo seja significativo, participativo e prazeroso e desta forma, despertar o interesse e a atenção das crianças, tornando-o cheio de significados.

Assim, de acordo com Kishimoto (2010, p. 134):

Alfabetização a ação de alfabetizar, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. O letramento envolve identidade e agência do aprendiz na aquisição da linguagem, como comenta Soares. Ter se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, assumi-la como sua propriedade.

Portanto, a alfabetização é uma das fases de iniciação da vida escolar da criança, quando ela ainda está no começo do processo de aquisição da leitura e escrita que são conhecimentos necessários para participar ativamente da sociedade, e por isso esse

início não deve ser caracterizado como mais uma rotina para a sua vida, as salas devem sempre ter novidades. Além de a criança ser capaz de ler e escrever com autonomia, de decodificar códigos, ela precisa compreender a função social da escrita e da leitura.

Desse modo, Soares (2005, p.54) afirma que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Então, alfabetização e letramento devem caminhar juntos já que o primeiro é responsável pela aquisição da linguagem escrita e o segundo por desenvolver as práticas sociais de leitura e escrita.

Na atual concepção, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos e caminham interligados, pois dentro das práticas de letramento estaria compreendida a alfabetização, uma vez que “por alfabetização seria possível entender muito mais que a aprendizagem grafofônica, conceito tradicionalmente atribuído a esse processo, ou que em letramento seria possível incluir a aprendizagem do sistema de escrita”. (SOARES, 2003, p. 15)

Nas palavras de Mortatti (2004 *apud* FLORES, p.3) em seu artigo “A alfabetização e o letramento na prática pedagógica”:

De fato, ainda é preciso aprender a ler e escrever, mas a alfabetização, entendida como aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita e as correspondentes dicotomias analfabetismo x alfabetização e analfabeto x alfabetizado não bastam (...) mais. É preciso, hoje, também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo mais são o que se vem designando de letramento.

Na prática de sala de aula, é imprescindível desenvolver atividades que promovam tanto a alfabetização quanto o letramento. Isso refere-se à articulação entre as dimensões técnica, social e cultural do aprendizado. Dessa maneira praticar alfabetização na perspectiva do letramento diz respeito ao ensino do código alfabético conciliado com o seu uso social em diferentes ocasiões.

No Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização, a uma perda progressiva da especificidade do processo de alfabetizar. A recuperação da especificidade da alfabetização não é concebê-los como processos de independência de um processo em relação ao outro, mas torná-los simultâneos,

é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção, não há *um* método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica. (SOARES, p. 15, 2003)

A alfabetização ensina a codificar e decodificar o sistema de escrita, enquanto o letramento ensina a dominar e utilizar a linguagem na prática social. Tanto a alfabetização quanto o letramento são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, pois sem o primeiro, não é possível adquirir o segundo. Portanto considera-se mais assertivo realizar os dois processos em conjunto, o que torna a aprendizagem mais significativa e facilita o desenvolvimento das competências e das habilidades para uma formação integral. A proposta é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto no qual a leitura e a escrita tenham sentido e sejam parte integrante da vida do aluno, para que ele esteja apto a atuar socialmente a partir da linguagem.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a¹ alfabetização deve ser articulada ao letramento. Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação

¹ A Base Nacional Comum Curricular é um documento norteador do ensino nas escolas brasileiras, englobando todas as fases da educação básica até o final do ensino médio. Trata-se de uma espécie de referência dos objetivos de aprendizagem de cada uma das etapas escolares, é uma ferramenta que busca

pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Enquanto o sujeito alfabetizado sabe codificar e decodificar o sistema de escrita, o sujeito letrado vai além, sendo capaz de dominar a língua no seu cotidiano, nos mais distintos contextos, daí a necessidade de articulação entre os dois processos. A alfabetização desenvolve a aquisição da leitura e da escrita, o letramento se ocupa da função social de ler e escrever.

Nas palavras de Soares:

por um lado é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, p. 97, 2004)

Na escola a criança deve interagir firmemente com o caráter social da escrita e ler e escrever textos significativos. A alfabetização se ocupa da aquisição da escrita pelo indivíduo ou grupos de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. O desenvolvimento integral da criança se dá por meio dessas duas ações, sendo o docente responsável por propor métodos e estratégias que contemplem as especificidades de cada um, formando sujeitos que de fato se apropriaram da leitura e da escrita.

orientar a elaboração do currículo específico de cada escola, considerando as particularidades sociais e diferenças culturais de cada instituição de ensino.

1.3 Ensino Remoto e Letramento Digital

Fazendo um pequeno recorte acerca do processo de alfabetização e o uso das tecnologias digitais, há um tempo tem surgido várias discussões teóricas a respeito, uma vez que a sociedade está em constante mudanças, e os modos de ensinar e aprender estão se transformando a cada dia, implicando diretamente na construção de novas metodologias a partir das chamadas TICs. Partindo do fato de que os professores são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, e na melhoria do sistema educacional do Brasil, necessitamos de boas políticas públicas que visem à formação inicial e continuada desses profissionais que assegurem as competências necessárias desta longa jornada de trabalho.

As escolas são caracterizadas como um espaço físico e dinâmico de constantes interações sociais entre seus pares e conseqüentemente de aglomerações pelo seu grande número de alunos matriculados, por isso uma das medidas adotadas pelos governantes foi a suspensão das aulas presenciais durante a pandemia, o que levou a pensarem em várias tentativas para amenizar os impactos na aprendizagem dos educandos. Uma das tentativas foi a adoção do Ensino Remoto Emergencial.

O Ensino Remoto Emergencial consistiu basicamente na adoção de metodologias e realização de aulas em formato online, em que o espaço físico escolar foi substituído pelas telas de computadores, tablets e celulares por um período indeterminado. Nas palavras de Rondini, Pedro e Duarte (2020, p. 43):

As mudanças no sistema educacional tiveram que ser realizadas rapidamente, de sorte que, de um dia para o outro, os professores precisaram transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas on-line com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial. Cabe destacar que a incorporação das TDIC nas instituições escolares ainda é um entrave na realidade nacional; problemas de infraestrutura e de formação docente deficitária são variáveis importantes que interferem diretamente em uma utilização crítica, intencional e produtiva das tecnologias.

Nesse contexto, as mudanças que ocorreram no campo educacional foram rápidas e bruscas, em poucos dias os professores e todas as escolas precisaram pesquisar, adaptar e buscar alternativas, conhecer plataformas online, planejar conteúdos, elaborar orientações para os familiares na tentativa de amenizar os efeitos negativos no tocante à

aprendizagem, entretanto o fato de haver grandes desigualdades sociais em nosso país, nem todos os alunos tiveram acesso ao ensino durante esse período. A participação dos familiares nunca foi tão necessária,

anteriormente sem tempo de acompanhar a vida escolar dos seus filhos, em função das demandas do mundo capitalista se viram obrigadas pela necessidade [...]. Além de acompanhar de forma direta todo o processo e cotidiano escolar, foi necessário que as famílias também se adaptassem ao uso das tecnologias para dar suporte aos alunos, sobretudo aqueles das séries iniciais, como a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (SILVA, SOUZA e CHARLOT, 2021, p.5)

Portanto, alfabetizar neste novo cenário se tornou um exercício desafiador e complexo, em que surge a necessidade de compreender uma situação inédita e as possibilidades para a alfabetização utilizando as tecnologias digitais como um meio de promover o ensino e aprendizagem.

1.3.1 O Período de Transição para o Ensino Remoto

A pandemia do Covid-19 fez com que se instaurasse em nosso país um cenário preocupante e desafiador em todos os campos sociais e institucionais, aqui trataremos especificamente do campo educacional e sua relação com as tecnologias digitais. Diante da fundamental importância de alfabetizar e letrar as crianças é necessário compreender o contexto que a educação se insere, pois com o isolamento foi necessário reinventar os modos de ensinar tentando amenizar os prejuízos deixados em nossos alunos.

O sistema educacional passou por uma transição que remodelou a estrutura escolar e as formas de lidar com seu público alvo,

de um dia para o outro, os professores precisaram transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas on-line com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial. Cabe destacar que a incorporação das TDIC nas instituições escolares ainda é um entrave na realidade nacional; problemas de infraestrutura e de formação docente deficitária são variáveis importantes que interferem diretamente em uma utilização crítica, intencional e produtiva das tecnologias (RONDINI, PEDRO e DUARTE, 2020, p. 43)

Corroborando com Rondini, Pedro e Duarte (2020) o acesso às tecnologias digitais se apresenta como um assunto controverso para os professores e alunos, uma vez que nem sempre os alunos matriculados no sistema de ensino de um município

possuem acesso à internet de qualidade que permita participar das aulas remotas, agregado a isso ficou claro a deficiência na formação dos professores para o manuseio e utilização desses meios tecnológicos na transposição dos conteúdos planejados para esse período pandêmico.

Os ambientes digitais com seus programas, aplicativos e interfaces interativas procuraram oferecer uma boa contribuição para a educação. Esse seria o ambiente ideal para fazer grandes modificações, pois da novidade espera-se alguma renovação. (FRADE, 2018, p. 9). Entretanto o que se apresentou de fato foram disposições deficitárias no âmbito das práticas pedagógicas e do acesso na utilização das TDICs como um meio provedor de aprendizagem, uma vez que anteriormente à pandemia esses ambientes eram utilizados apenas como complemento à aprendizagem e não como um único meio de ensino como ocorreu durante o ensino remoto, a literatura aponta que esse período desafiador pode ser promissor para a inovação da educação, considerando-se que os professores e estudantes não serão mais os mesmos, após o período de ensino remoto. Assim, as TDICs podem ser ressignificadas e ocupar um espaço importante no processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino (RONDINI, PEDRO e DUARTE, 2020, p. 43)

O processo de alfabetização e letramento pressupõe muito mais que aprender a codificar e decodificar signos linguísticos, compreendendo a apropriação e aplicação social dos sistemas de escrita. De acordo com Frade (2018, p. 19):

No ambiente digital, há vários tipos de revoluções e mutações que ocorrem ao mesmo tempo na ordem técnica, cultural, nos modos de produção e nas formas de ler e escrever; e isso pode repercutir na alfabetização das crianças. Esse recurso é defendido tanto por aqueles que tomam a tecnologia digital em sua especificidade, como por aqueles que defendem que a alfabetização deve acompanhar os usos sociais da escrita, em qualquer tempo, e na contemporaneidade, o amplo uso das tecnologias digitais repercute no trabalho com a alfabetização.

É fato que o uso das tecnologias digitais na alfabetização pode proporcionar grande desenvolvimento por meio de jogos e recursos que ampliem os conteúdos trabalhados, instaurando uma relação complementar entre as TDICs e as práticas pedagógicas dos professores, uma completa a outra, sendo uma relação de interdependência, visto que com a situação emergencial vivenciada nesse período, apenas com os ambientes virtuais não foi possível alfabetizar com qualidade, instaurando-se vários novos conflitos e acentuando outros já existentes.

As práticas de leitura e escrita em telas digitais tem sido objeto de vários estudos que buscam compreender os desafios e as possibilidades das TDICs no processo de alfabetização em tempos de isolamento social, pois “não é suficiente que o professor saiba apenas realizar o uso e as leituras que esse universo digital exige, mas é preciso que ele saiba desenvolver estratégias para a promoção de habilidades e de competências requeridas pelos novos e multiletramentos”. (SILVA, SOUZA e CHARLOT, 2021, p.6)

Ao assumir a tela de um computador como o único meio de ensino, estaríamos legitimando as desigualdades de acesso, uma vez que somente os indivíduos dotados de algum recurso econômico poderiam acessar aos vídeos, podcasts, aulas virtuais e formulários. Durante a pandemia ficou evidente que as aulas online não se tornaram mais atrativas por serem realizadas via tela, em relação às aulas presenciais, porém sabemos que este recurso aliado ao presencial poderia alavancar a qualidade de ensino e aprendizagem de muitos alunos, uma vez que este atuaria como um suporte didático aos conteúdos trabalhados em sala de aula pelos professores.

Nesse sentido, os ambientes digitais como suporte

propiciam a utilização de linguagens variadas, (verbal, imagem fixa e em movimento, cores, ícones, sons, etc) despertando no leitor vários sentidos, o que podemos chamar de múltiplas semioses e gêneros textuais próprios dessa esfera e podem ser utilizados na escola como mais uma possibilidade de trabalho. (FRADE, 2018, p. 25)

Assim, não havendo outra alternativa, utilizar as tecnologias digitais em consonância com a prática pedagógica é crucial para o desenvolvimento de sujeitos autônomos nesta era digital, levando o aluno a aprimorar os conhecimentos disponibilizados pelo professor. O que não podemos deixar de destacar é que utilizar as tecnologias como um único meio de ensinar é um equívoco, levando em consideração que os profissionais não estão preparados para lidar com essas plataformas, e reinventar as metodologias de forma brusca como aconteceu com o advento da pandemia trazem o que levou a conflitos e desafios que todo o sistema não está preparado para lidar. Além do agravante social de todos os sujeitos inseridos.

1.3.2 O Processo de Alfabetização e as Tecnologias Digitais

O processo de alfabetização pode ser compreendido como a apropriação de signos lingüísticos e sua utilização no contexto social. De acordo com Soares (2021, p. 181)

Alfabetização não é apenas para aprender as técnicas do ler e escrever, mas alfabetização é tomada de consciência, meio de

superação de uma consciência ingênua e conquista de uma consciência crítica, como promoção da ingenuidade em criticidade. A alfabetização transforma as relações sociais em que se alfabetiza. (SOARES, 2021, p. 181)

Ao assumir a alfabetização como um processo complexo de representação do sistema fonêmico da fala, cuja apropriação se dá pela modificação em processo escrito e seu uso no cotidiano do indivíduo, torna-se necessário e desafiador estabelecer métodos que tratam do efeito de alfabetizar ligados às ferramentas oferecidas pelas tecnologias digitais. Nesse sentido, na prática de sala de aula, é imprescindível desenvolver atividades que promovam tanto a alfabetização quanto o letramento. Isso refere-se à articulação entre as dimensões técnica, social e cultural do aprendizado. Praticar alfabetização na perspectiva do letramento diz respeito ao ensino do código alfabético conciliado com o seu uso social em diferentes ocasiões.

No que se refere às tecnologias digitais, a sociedade contemporânea está inserida nesse mundo digital cada vez mais frequente ao uso dessas ferramentas, sendo esta tratada como recurso facilitador do processo ensino-aprendizagem de crianças em fase de alfabetização. As práticas de alfabetizar tem se renovado a cada dia com a constante evolução e modificações das demandas sociais e econômicas, o que exige do professor a busca por novos caminhos durante esse processo. Para Binotto e Sá (2014, p. 319)

informática na educação refere-se à inserção do computador no processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação”. Assim concebido, o computador é uma ferramenta que pode auxiliar o professor a promover aprendizagem, autonomia, criticidade e criatividade do aluno. Mas, para que isto aconteça, é necessário que o professor assuma o papel de mediador da interação entre aluno, conhecimento e computador, o que supõe formação para o exercício deste papel.

Dessa forma, é necessário inserir as tecnologias como uma ferramenta complementar à prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, onde o professor será o mediador do processo de ensino e aprendizagem. Os instrumentos tecnológicos atuam como facilitadores e um recurso inovador às metodologias propostas pelos docentes, entretanto deve ser utilizado com objetivos claros e de forma conjunta com as atividades realizadas de leitura e escrita.

“As tecnologias da informação e comunicação são entendidas na sua amplitude, superando a visão apenas instrumental e atingindo uma concepção mais ampla, o que

possibilita que pensemos em variados ambientes onde possamos realizar práticas pedagógicas mediadas por linguagens da informação e da comunicação”. (BINOTTO e SÁ, 2014, p. 319). Utilizando as ferramentas digitais em sala de aula é possível promover dinâmicas diferenciadas e construir conhecimentos fundamentais que serão aplicados na sociedade, é apresentar à criança outras formas de aprendizagem com jogos e pesquisas, o que poderá enriquecer a metodologia do professor e instigar o aluno a participação ativa nas aulas.

Assim,

O processo de escolarização que decorre e é influenciado pelo conjunto da sociedade e suas tecnologias, pode incorporar o uso do computador enquanto tecnologia digital, no sentido de possibilitar aos alfabetizando um processo de apropriação dos códigos iniciais da língua mediada pelos recursos tecnológicos, potencializar a leitura e a escrita, assim como desenvolver a (re)construção de outros conhecimentos importantes para a vida em sociedade e para os futuros anos de escolarização. (BINOTTO e SÁ, 2014, p. 320)

As contribuições das TDICs no sistema educacional se tornam positivas à medida que são mediadas pelo profissional de sala de aula como um instrumento de potencialização da prática pedagógica, por meio de jogos, plataformas de vídeos, canais de informações entre outros. Porém é preciso ser cauteloso em alfabetizar utilizando as tecnologias digitais, pois a partir do momento que tomamos este recurso como o único ambiente possível de desenvolver a aprendizagem estaríamos desconsiderando as reais condições sociais dos alunos, uma vez que a sociedade brasileira se configura em desigualdades de acessos aos meios tecnológicos, haja visto que seria também necessário a participação efetiva da família nesse processo, além de formações específicas para os professores atuantes.

O tempo da família dedicado ao aprendizado dos alunos é sucumbido pelas condições de trabalho e necessidades de sobrevivência, como pudemos constatar durante o período pandêmico, mas não apenas durante o isolamento. Entre as várias dificuldades técnicas na utilização dos ambientes virtuais temos os relatos de “falta de tempo e recursos” para o acesso, e apesar desta medida emergencial em caráter de ensino remoto para dar continuidade às atividades escolares perdurar por determinado período, sabe-se que os prejuízos e desafios deixados na educação são graves.

A aprendizagem não se dá por meio de um processo natural entre diversidades de ambiente e tempo, em que a escola física possa dar lugar à escola virtual e nem a pedagogia ser substituída pelas tecnologias, todo ato pedagógico possui uma intencionalidade pensada nas especificidades de cada indivíduo, é o que Frade (2018, p.39) esclarece:

As tecnologias digitais já são utilizadas por várias crianças em seu cotidiano, no entanto, por mais que sejam feitos investimentos nessas tecnologias no Brasil, isso não garante que os professores e escolas as utilizem em função dos objetivos da escola. Uma intervenção qualificada dos professores tem que partir do que os alunos fazem com as tecnologias digitais, mas deve ser diferenciada do que se faz no cotidiano dos usuários. Assim, as atividades escolares serão diferentes daquelas vivenciadas de forma livre pelas crianças, pois o objetivo de utilizá-las na escola é colocá-las a serviço da alfabetização, por meio de ações intencionalmente planejadas pelo professor.

Temos que considerar que a escola é um espaço de interações entre os sujeitos e determinados objetos da cultura, o que exige atividades diferenciadas partindo da relação inicial dos alunos com as tecnologias digitais. “As tecnologias digitais surgem como mais um objeto cultural em nossa sociedade e, portanto, o uso de jogos digitais, aplicativos e programas devem, sim, ser considerado dentro do espaço escolar” (FRADE, 2018, p.44). Uma das funções atribuídas à escola com o avanço tecnológico é propiciar o ensino da leitura e da escrita nos mais diversos suportes de interação, e o suporte digital é apenas mais um recurso entre tantos outros que podem ser utilizados com objetivos específicos para o desenvolvimento da aprendizagem.

Muitas vezes as ferramentas oferecidas pelas TDICs são apresentadas de forma equivocada no ambiente escolar, visando apenas preencher um espaço de tempo ocioso dos alunos, com ausência de planejamentos para esses momentos o que gera insatisfação e improdutividade no processo de alfabetização, cuja experiência dos alunos podem ter apenas resultados negativos ao não identificar as habilidades que podem ser desenvolvidas por meio dessas ferramentas.

Para que o professor realize um bom planejamento e trace objetivos a esse respeito torna-se necessário formações específicas para conhecer as plataformas e como operar os conhecimentos do suporte com sua prática pedagógica.

Embora hoje seja possível pressupor que o acesso às tecnologias digitais inicia-se bem cedo, pois muitas crianças têm contato com computadores e telefones digitais muito precocemente, não é possível ignorar que grande parte das

crianças brasileiras nunca usou um computador. Crianças das classes sociais menos favorecidas, muitas vezes, têm contato com computadores pela primeira vez na escola. Nesse sentido, precisam da mediação de um adulto (no caso professor) para aprenderem a realizar várias ações até que possam caminhar sozinhos. (FRADE, 2018, p. 74-75)

Nesse sentido, alfabetizar utilizando tecnologias digitais deve ser pensada de modo a utilizar esses ambientes como complementação da prática pedagógica, com ações carregadas de intencionalidades e objetivos claros que propiciem o desenvolvimento de todas as habilidades e competências planejadas. O ato de alfabetizar letrar digitalmente são ações complexas, cuja interação com as TDICs necessita de formações aos profissionais para utilizá-las de forma significativa, não desconsiderando as questões de desigualdades sociais, onde uma grande parcela de alunos não possui acesso a esses recursos em seu meio familiar, sendo na e por meio da escola o primeiro contato com os computadores.

Ao falar em alfabetização é fundamental compreender este processo na perspectiva do letramento de acordo com as atuais concepções de leitura e escrita, uma vez que dissociá-los seria um equívoco, pois a criança aprende e desenvolve habilidades por meio destes dois processos, pela aquisição do sistema convencional da escrita e pelo desenvolvimento desta nos campos sociais e práticas que envolvem a leitura e a escrita. “Letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade”. (Soares, 2002, p. 144)

Assim, uma criança alfabetizada dentro das práticas de letramento será capaz compreender a função social do sistema de representação escrita nos diversos espaços que ela se encontra, ou seja,

O núcleo do conceito de letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização. Letramento é o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. (SOARES, 2002, p. 145)

A apropriação e internalização dos signos linguísticos se dão de fato quando somos sujeitos ativos diante das práticas e eventos de letramento, quando dominamos o uso da leitura e da escrita nas interações cognitivas diante de uma sociedade letrada. Em função destes dois processos, alfabetização e letramento, é que destacamos a

necessidade de alfabetizar e letrar dentro desses novos ambientes de aprendizagem que são proporcionados pelas tecnologias digitais, e é neste novo contexto que consideramos propício para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita digitais. Os espaços de escrita podem ser diversos, “atualmente, com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador”. (SOARES, 2002, p. 149)

A sociedade contemporânea está imersa a uma revolução nos modos de conceber a escrita e a leitura, a cultura digital é a nova realidade presente nos sujeitos nativos desta época, “a tela, concebida como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento”. (SOARES, 2002, p. 151)

1.4 Os impactos do ensino remoto no processo de alfabetização e letramento

O período de pandemia foi extremamente difícil para o ciclo de alfabetização que compreende 1º e 2º anos do ensino fundamental e trouxe grandes impactos para o processo de alfabetização e letramento que são constatados até hoje dentro ambiente escolar. Apesar de todos os esforços para recuperação das aprendizagens, as defasagens deixadas em consequência do ensino remoto perdurarão por vários anos, os desafios de ministrar aulas online foram visíveis a toda comunidade, de fato a alfabetização não aconteceu em sua totalidade e os efeitos desse ensino tem sido preocupação constante de todos os professores que atuam no retorno pós pandemia.

Ao nos referirmos aos impactos deixados pela pandemia não podemos deixar de considerar as contribuições que as professoras entrevistadas nos oferecem para compreender a forma que o ensino remoto emergencial ocasionou tantas perdas na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças em fase de alfabetização. Considerando o processo de aquisição da leitura e da escrita como um processo complexo e que necessita de intervenções eficazes, o período pandêmico fez com que essas mediações ficassem apenas no planejamento teórico dos professores pois não era possível realizar com qualidade por meio de uma tela e ainda inviável para aqueles que não dispunham de recursos para acessar as aulas diariamente.

Atualmente as instituições ainda sofrem com os efeitos da pandemia, devido às grandes defasagens na aprendizagem dos alunos os índices de IDEB e das avaliações externas caíram no rendimento, o número de alunos considerados leitores fluentes

também diminuiu consideravelmente. Para formar bons leitores é preciso que os alunos tenham uma base sólida em seu processo de alfabetização, o que não aconteceu durante a pandemia, causando graves dificuldades no desenvolvimento da leitura e da escrita desses alunos.

A professora O relata alguns impactos constatados no processo de alfabetização:

Na verdade eu vejo que os problemas que nós temos hoje eles já existiam antes da pandemia, a pandemia na verdade veio agravar esses problemas, eles já existiam, a ausência familiar ela já existia, a dificuldade de diagnóstico das nossas crianças que hoje tem déficit, que tem alguma coisa já existia, então a pandemia ela veio agravar e eu penso que ela foi mais grave para aquela criança que nunca tinha frequentado o ambiente escolar, aquela criança que iria ter seu primeiro contato, então ali deixou umas marcas, então quem foi seu primeiro professor, ah o meu tio, ou a minha vó, um primo, então as marcas da pandemia ela veio principalmente para os nossos pequenininhos, o 1º e 2º ano então foi o descompromisso com as atividades escolares que a gente tenta resgatar até hoje, aquela tarefa escolar que vai para casa e não é feita, essa ausência de acompanhamento nas tarefas ela já existia mas foi agravado, então a gente vê que hoje nós cobramos das nossas crianças as tarefas para casa que 80% não são feitas, antes nós tínhamos ali um número que digamos de 60% , 58% hoje ela está altíssima o descompromisso com aquilo que vai para casa vejo que a pandemia ela piorou nesse sentido, sentido do compromisso, de entender que a escola é necessária na minha vida porque eu passei um ano sem precisar ir à escola e eu fiz só o que eu quis, não tive nem acesso minha mãe nunca buscou atividades na escola, não é importante a escola, então para mim o problema maior que a pandemia trouxe é você resgatar os valores da aprendizagem da própria escola, ficou perdido.

O êxito escolar de cada criança depende do capital cultural investido pela família, é necessário tomar consciência do valor da escola no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, “a influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança” (BOURDIEU, p. 42, 1982). A ausência familiar, como relata a professora, no acompanhamento escolar dos filhos agravou com a pandemia, explicitando a visão de que a escola não é fundamental para as famílias desfavorecidas.

Nesse sentido, podemos constatar que para as famílias e comunidade a escola não era mais necessária, o aprendizado foi deixado em segundo plano, e isso fez com que as crianças ficassem ainda mais desmotivadas. O desenvolvimento pedagógico das crianças depende da parceria estabelecida entre os membros da escola e famílias, com a pandemia esse laço que já se mantinha fragilizado foi praticamente rompido.

Entre tantos desafios agravados e ocasionados pela pandemia, a professora afirma ser sua maior dificuldade resgatar as aprendizagens da própria escola, o compromisso com a construção do conhecimento por parte familiar, compreender o sentido da educação para a transformação da realidade do próprio sujeito. Em meio a pandemia os valores da aprendizagem para a própria criança deixaram de ser necessários e fundamentais, os deveres maiores das famílias não permitiam estar com a criança para acompanhamento das aulas, e assim a escola foi perdendo seu significado para a comunidade.

Outro problema que vem dificultar o desenvolvimento da prática profissional dos professores é a grande quantidade de alunos por salas de aula, sabemos que as dificuldades em aprendizagens pós pandemia são enormes e resgatar essas defasagens com um grande número de alunos em sala leva a uma sobrecarga de trabalho, pois o público é heterogêneo necessitando de materiais diversificados que atenda as necessidades de cada criança. Os impactos da pandemia na educação foram muitos, afetaram desde a construção dos conhecimentos essenciais para o ciclo de alfabetização à interação e socialização entre os pares, conflitos de convivência no dia a dia da escola. Assim afirma a professora D:

o aluno ele voltou para sala de aula paralisado, vamos dizer alunos de terceiro ano que não conheciam nem o alfabeto, nem os números até 20, a pandemia impactou a educação profundamente na questão do aprendizado, do aluno saber, não é que eles regrediram mas paralisaram, se ele estava no primeiro ano sabendo o alfabeto nesses dois anos de pandemia ele veio para o terceiro ano sabendo o alfabeto, mais nada, leitura de sílabas, fonemas, eles não sabiam, impactou muito a educação e até hoje vemos isso ainda, alunos que passaram pela pandemia e estavam nessa fase de alfabetização ele está em defasagem lá no quinto, sexto ano, ainda não recuperamos essa perda que tivemos durante a pandemia, e uma dificuldade de interação que quando voltamos para sala de aula, na rotina de conviver eles não sabiam, ou eles brigavam muito, ou queria se expressar ao mesmo tempo, foi um ponto que percebemos na hora que voltamos. Não sabiam mais conviver na sociedade, eles ficaram muito fechados, só em casa.

A escola recebeu no retorno pós pandemia, alunos profundamente afetados pelo isolamento social, o professor desempenhou e ainda realiza várias funções para amenizar esses impactos, o prejuízo não se deu somente no ensino da leitura e da escrita, mas também no emocional de cada indivíduo. Os conflitos de convivência se intensificaram após o isolamento, brigas, ansiedade para posicionar-se e expressar-se,

respeitar o espaço do outro, compreender que aquele tempo na escola é necessário para o desenvolvimento, toda essa rotina que compõem e caracterizam a escola está sendo reconstruída por meio de estratégias pensadas pelos professores e todo corpo escolar.

As professoras entrevistadas são coerentes ao apontar a desigualdade de acesso aos meios digitais como um dos principais fatores que cooperou para o caos que se encontra as instituições neste retorno escolar em relação à aprendizagem dos conteúdos essenciais para o ciclo de alfabetização. Apesar do Ensino Remoto Emergencial tentar suprir as necessidades educacionais e permitir que as aulas acontecessem de alguma forma naquele momento, isso não foi suficiente para que os alunos evoluíssem, houve uma paralisação nas aprendizagens.

A professora DI também afirma que o retorno a esse novo normal pós pandemia foi conflituoso e desafiador “os alunos vieram vamos dizer eles perderam esse costume de sentar na cadeira e ouvir o professor, agora dois anos depois que nós estamos conseguindo alinhar tudo isso, mas houve um vazio muito grande, naquele período o aluno ficou perdido, a escola perdeu essa rotina, foi bem difícil essa volta”. E realinhar a escola em todos os seus setores se configura como uma jornada de muito trabalho e projetos de intervenção que considere as especificidades de cada instituição, sendo ações conjuntas entre as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais.

Nesse contexto percebe-se a grande heterogeneidade de conflitos enfrentados pelos professores na busca de reconstruir a escola, especialmente por se tratar de crianças pequenas que não conseguiam manusear as plataformas de aulas sozinhas. Assim Gatti (2020) afirma que:

O retorno dos contatos sociais escolares, ao mesmo tempo que se apresenta como um desejo, também gera certo grau de insegurança e medos. Isso tem que ser considerado. Daí o preparo psicológico dos vários grupos envolvidos com a escolarização, criando abertura para trocas, conversas, sobre como se sentiram com as novas ações que lhes foram exigidas no período de isolamento: uso de redes, de mídias diversas, as novas propostas, as facilidades, necessidades ou dificuldades que perceberam, aprendizagens diversas, ganhos que avaliam que tiveram ou não. (GATTI, p. 34-35, 2020)

Diante das condições em que se deu o retorno presencial e ao apresentar-se desafios preocupantes, torna-se necessário estabelecer um equilíbrio entre o emocional, por tudo que os envolvidos passaram no período de isolamento, e o pedagógico, ao ter

sensibilidade na manutenção dos conteúdos escolares nesse período de transição. O cenário é complexo para ambos, alunos e professores, os impactos relatados pelas professoras nos mostram o quão necessário é estabelecer ações que contemplem a totalidade da escola, desde aspectos socioemocionais à aprendizagens não consolidadas.

É fundamental reestabelecer os laços com as famílias enfatizando a compreensão sobre a nova temporalidade que perpassa a educação escolar e suas respectivas aprendizagens essenciais, uma vez que:

Dado o contexto vivido, vetor relevante é a criação de ambiente de serenidade entre os educadores em relação aos ajustes físicos, infraestruturais, curriculares e para a recepção das crianças, adolescentes e jovens considerando aqui as diferenças de desenvolvimento biopsicossociais entre eles e as diferentes oportunidades que tiveram de estudo ou não, de terem tido apoios ou não. Isso implica criar estímulo entre os educadores para engajar-se nesse processo de recuperação das condições de aprendizagem do alunado nas novas condições. (GATTI, p. 35, 2020)

O processo de alfabetização e letramento exige dos professores estratégias diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos em suas particularidades, entretanto as aprendizagens são consolidadas de forma mais eficaz em consonância com a participação efetiva dos familiares no desenvolvimento das crianças, toda comunidade escolar desempenha papel fundamental para a construção de novos conhecimentos e apropriação destes pelos estudantes. Daí a relevância de engajar uma relação de compromisso, empenho e participação entre todos os envolvidos.

Há vários aspectos a considerar no retorno às aulas presenciais e um dos fatores primordiais é a elaboração de planejamentos flexíveis com base na realidade escolar de cada local. Dessa forma Gatti esclarece que um

Ponto fundamental para as aprendizagens serão as escolhas sobre o que é essencial que os alunos aprendam e por quais caminhos de aprendizagem. Esse ponto será desafio para redes, escolas e professores. Tempos e espaços de aprendizagem deverão ser reconsiderados. O tempo de aprendizagem escolar 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. Haverá necessidade de esforço para repensar aspectos ligados aos conteúdos e às didáticas, buscando formas ativas e

participativas de construção de mediações cognitivas. (GATTI, p. 36, 2020)

Os problemas no ambiente escolar surgem diariamente, é necessário ponderar as aprendizagens fundamentais reconsiderando o que realmente foi possível oferecer no período de isolamento, constatando por meio de diagnósticos os conhecimentos construídos e consolidados nesse período. O retorno presencial nas aulas é o momento de reconstrução, reavaliação e reflexão, reconstruir o espaço escolar, reavaliar o que foi propiciado durante a pandemia e refletir sobre as estratégias de intervenção aos desafios e dificuldades no desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula.

É evidente que mediar os conflitos escolares na retomada presencial é uma tarefa difícil que gera inseguranças, medos e incertezas dos rumos que as instituições devem seguir, por onde recomeçar, que ações realizar para atender a cada aluno em suas dificuldades de aprendizagem, como propiciar uma interação saudável entre todos os membros da escola, as demandas são inúmeras e os professores sentem uma grande sobrecarga de trabalho, além disso é a primeira vez que a escola, no Brasil, passou por um período de isolamento e conseqüentemente precisou retornar. Todos esses aspectos precisarão de suportes de diferentes naturezas para que possam ser superados, o objetivo principal é alavancar os conhecimentos e acionar comportamentos que permitam a ressocialização entre os pares, é preciso deixar velhos hábitos e buscar novos caminhos e sentidos para a educação. Vivenciar o retorno é a oportunidade para dar novos formatos e significados a educação das escolas de ensino básico, considerando a integração entre o trabalho pedagógico e as mídias digitais, com mediações motivadoras e dinâmicas que deem espaço aos alunos como protagonistas ativos na busca de seus aprendizados.

1.5 O Capital Cultural e as desigualdades na educação no contexto do ensino remoto

Durante o período de isolamento vivenciamos situações em que as desigualdades de acesso foram mais evidentes e acentuadas, uma grande parcela populacional do Brasil não teve acesso ao ensino remoto durante a pandemia, e ainda agrega-se um fator determinante: a falta de disponibilidade dos pais e familiares para acompanharem seus filhos, seja por seu nível de escolaridade ou pela necessidade de priorizar o trabalho, essa é uma das marcas que remetem ao funcionamento social do sistema de ensino e

suas funções nas sociedades contemporâneas e sobre as relações que mantém os diferentes grupos sociais com a escola e o saber construído historicamente.

O sistema escolar é um dos fatores mais eficazes de conservação social, cuja produção de saberes e apropriação por parte do indivíduo depende principalmente de sua herança cultural. A escola é concebida como legitimadora e produtora das desigualdades, “o sistema de ensino transforma as diferenças iniciais – resultado da transmissão familiar da herança cultural – em desigualdades de destino escolar” (BOURDIEU, 2007, p. 9). Diante de todas as disparidades acentuadas pela pandemia torna-se crucial repensar a função da escola em meio a este caos social, uma vez que as diferenças de acesso foram transformadas em diferenças de ensino e de transmissão do saber, o que temos é uma utopia de escola pautada em princípios igualitários e universais que utiliza como máscara a tradição da herança cultural, transmitindo de forma desigual os conhecimentos e habilidades que a escola exige.

Nas palavras de Bourdieu (1982, p. 20-21):

Toda Ação Pedagógica, quer esta seja exercida por todos os membros educados de uma formação social ou de um grupo (educação difusa), quer pelos membros do grupo familiar aos quais a cultura de um grupo ou de uma classe confere essa tarefa (educação familiar); ou pelo sistema de agentes explicitamente convocados para esse fim por uma instituição com função direta ou indiretamente, exclusiva ou parcialmente educativa (educação institucionalizada). Ou, ainda salvo especificação expressa, que essa AP vise a reproduzir o arbitrário cultural das classes dominantes ou das classes dominadas. AP é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação).

Nessa perspectiva, a instituição escolar está carregada de intencionalidades a um discurso tendencioso e a imposição e disseminação da cultura dominante tida como cultura legítima por meio da ação pedagógica, a violência simbólica dar-se-à de forma velada e sutil mascarada pelo discurso de escola neutra e justa uma vez que desconsidera toda bagagem cultural trazida pelos alunos, que é variável de acordo com o meio social e econômico desses indivíduos. É na dialética do capital cultural herdado

que a violência simbólica é justificada e concretizada no sistema de ensino.

A lógica própria do sistema tem a função de conservar os valores e práticas que fundamentam a ordem social, cuja representação funciona como uma máquina inteiramente organizada que visa a reproduzir as desigualdades sociais e a impor a ideologia dominante. “As ações pedagógicas tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre os grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social” (BOURDIEU, 1982, p. 25)

A ideia de escola igualitária e universal utiliza como máscara a tradição da herança cultural, transmitindo de forma desigual os conhecimentos e habilidades que a escola exige. A cultura dominante é tão próxima da cultura escolar que as crianças das classes populares não podem adquirir de outra forma senão pelo esforço e boa vontade todos os “dons, gostos e talentos naturais” que constituem o que é considerado objetivamente como cultura. Para Bourdieu (2007) o que há é um “*encantamento da escola*”, em que coloca os indivíduos em condições de “receber a graça” em uso tradicional da linguagem universitária como uma cultura consagrada em cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando está lidando com seus próprios herdeiros, fazendo como se o ensino da linguagem escolar fosse natural dos “inteligentes”.

O período pandêmico trouxe à tona as desigualdades veladas tidas como desigualdades naturais entre os indivíduos no âmbito escolar, na medida em que interiorizam-se nas classes populares os discursos “isso não é para nós, não temos meios para isso”, dissimulam a imposição de um *habitus* que somente aqueles que desde cedo tiveram acesso à cultura legítima podem ter, favorecendo assim os mais favorecidos em disposições culturais, mantendo e reproduzindo a exclusão para aqueles que possuem capital cultural diferente do das classes dominantes. De modo que

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos, e desfavorecidos os mais desfavorecidos é necessário que a escola ignore, no âmbito das práticas de ensino do conteúdo que transmite e nos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais, tratando igualmente todos os educandos diante da cultura. (BOURDIEU, 2007, p. 53)

Desse modo, a escola é concebida como legitimadora e produtora das desigualdades, os conhecimentos adquiridos pelos estudantes são mais profundos

quanto mais é elevado seu investimento de capital cultural, uma vez que a distribuição e o acesso aos bens culturais e simbólicos determinam o êxito ou fracasso escolar.

Numa formação social determinada, a AP legítima, isto é, dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que a imposição arbitrária do arbitrário cultural dominante, na medida em que ela é desconhecida em sua verdade objetiva de AP dominante e de imposição do arbitrário cultural dominante. A AP tende a produzir o desconhecimento da verdade objetiva do arbitrário cultural pelo fato de que, reconhecida como instância legítima de imposição, ela tende a reproduzir o reconhecimento do arbitrário cultural que ela inculca como cultura legítima. (BOURDIEU, 1982, p. 35)

O fato é que a desigualdade educacional no Brasil se agravou com a chegada da pandemia e com a necessidade do isolamento social, aumentando as disparidades escolares e sociais, atingindo principalmente àqueles indivíduos desprovidos de condições de investimentos para terem acesso ao ensino remoto. De acordo com Bourdieu (2007) “o capital cultural impõe-se como um dos mecanismos da desigualdade do desempenho escolar de crianças advindas das diferentes classes sociais, relacionado o sucesso escolar a distribuição do capital cultural entre as classes”. Assim o rendimento escolar depende do capital cultural previamente investido pela família.

Muitas preocupações assolam o sistema de ensino ao retorno presencial e ao atendimento a essas crianças que em sua maioria não se apropriaram dos conteúdos disponibilizados durante o isolamento social e a questão que afligem os professores é como dar continuidade ao processo de alfabetização enfrentando as grandes dificuldades de aprendizagem e socialização das crianças.

Gatti (2020,33-34) aponta a amplitude de aspectos presentes nas situações do retorno:

O retorno às escolas será importante uma vez que aspectos de sociabilidade humana e condições de aprendizagem de crianças e adolescentes devem ser considerados. Esses aspectos ligados à natureza psicológica, cognitiva e emocional das pessoas, constituintes do próprio desenvolvimento humano propiciado por atividades coletivas e conjuntas, face a face, pelo poder tocar, manejar objetos, utilizar olfato e gosto em situações de presença de outros, com trocas de experiências em realidades, experimentar movimentos no coletivo e na natureza, compartilhar expressões sutis, formar valores de vida com a

experiência corporal, com sua força e fragilidades, entender os limites de nosso físico e os limites que formam a moral na delicadeza necessária nos contatos com os iguais e o respeito às diversidades, enfim, tudo o que constitui-se na vida em sociedade e que constituem-se em possibilidades de preenchimento das necessidades emocionais próprias ao ser humano chamam pela sociabilidade presencial, pela possibilidade de estar com, e não apenas de se pensar ou sentir com. O problema de olhar para o retorno escolar nas condições experimentadas no período de isolamento social não é só do Brasil, mas de todos os países.

As desigualdades de aprendizagens que antes eram percebidas pelos professores, no período pandêmico acentuaram-se reforçando o conceito de capital cultural abordado por Bourdieu. O capital cultural impõe-se como um dos mecanismos da desigualdade do desempenho escolar de crianças advindas das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar a distribuição do capital cultural entre as classes. Assim o rendimento escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico do certificado depende das redes de relações herdadas – o capital social. Por exemplo o diploma do filho de pais da classe burguesa proporcionara maior rendimento econômico do que o diploma de filhos de pais das classes populares, devido ao seu capital cultural e a sua interação com determinados grupos sociais que lhe proporcionara maiores oportunidades ao mercado.

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, a distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais, quanto às teorias do “capital humano”. (BOURDIEU, p. 73, 2007)

A ação do privilégio cultural tende a mostrar que o sistema escolar é um dos fatores mais eficazes de conservação social uma vez que ela sanciona a herança cultural e atribui o sucesso ou fracasso escolar ao dom social tratado como dom natural.

Ao compreender os principais fatores que envolveram a pandemia do Covid-19, explicitamente houve um agravamento do contexto de desigualdades existentes, o processo de aprendizagem é resultado dessas condições necessárias exigidas pelo campo

educacional. A escola reprodutora das desigualdades sociais, ocorre expressivamente e ela foi construída para não ser neutra, ela é fundamentalmente política e ideológica.

A Ação Pedagógica escolar que reproduz a cultura dominante contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima. A Ação Pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (BOUDIEU, p. 21, 1982)

Ao considerar como cultura legítima aquela imposta pelo arbitrário cultural, aqueles que possuem maior capital econômico, social e cultural tende a obter vantagens em todas as esferas da sociedade, inclusive na educação. Essa estrutura complexa determina que alunos mais vulneráveis, nos diversos sentidos, sofreram maiores consequências no processo de ensino e aprendizagem durante o Ensino Remoto Emergencial, a escola acaba por contribuir para a manutenção das condições e práticas estabelecidas nesse contexto, de forma que não seja percebido pelos indivíduos envolvidos.

Dessa forma, família e escola são fundamentalmente conservadores e reprodutores da realidade atual, pois são campos classificatórios e segregadores dos indivíduos de acordo com o capital que possuem, controlados pelo Estado que por sua vez serve aos interesses dos que mais possuem poder. A pandemia evidenciou essa concepção de escola, no momento em que para ter acesso as aulas somente aqueles com recursos necessários e suficientes conseguiam participar, as desigualdades foram acentuadas e tidas como naturais do período de crise sanitária, o sucesso escolar foi um privilégio de grupos minoritários.

Definindo-se tradicionalmente o sistema de educação como o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, a informação acumulada), as teorias clássicas tendem a dissociar a reprodução cultural de sua função de reprodução social, isto é, a ignorar o efeito próprio das relações simbólicas na reprodução das relações de força. A

ação pedagógica tende sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre os grupos ou classes dominantes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social. (BOURDIEU, p. 25, 1982)

Nesse sentido, os sistemas de ensino são mecanismos regulamentados pelo Estado cuja função é transmitir a futuras gerações a cultura herdada do passado, cultura essa entendida como legítima aquela vinda de classes dominantes. As escolas, como espaço reprodutor de valores dominantes, favorecem a disseminação da cultura dominante, nessa relação de forças exercidas que coloca os indivíduos em diferentes posições separando aqueles com menor capital, econômico, cultural e social, estes acabam por ter o ensino prejudicado, esvaziado da real função de transformação social que a educação deveria propiciar.

A realidade do ambiente escolar é inquietante: as desigualdades que assolam o contexto da sala de aula, passam despercebidas de forma silenciosa, mas ainda persistentes. O período pandêmico evidenciou os diversos capitais existentes entre os alunos, sociais e culturais, principalmente o capital cultural no estado objetivado que é transmissível por meio de suportes materiais como escritos, pinturas, monumentos. Logo, o capital cultural objetivado pode ser apropriado tanto materialmente (capital econômico) quanto simbolicamente (obra de arte, capital cultural), como por exemplo os bens culturais que podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico e de uma apropriação simbólica que pressupõe o capital cultural. Dessa forma a educação niveladora não satisfaz efetivamente o que se busca no processo de ensino e aprendizagem.

Há um paradoxo do que se chama de democratização escolar e escola libertadora, pois a defasagem que o sistema de ensino produz e as oportunidades que realmente oferece, a identidade social que o sistema de ensino parece oferecer e aquela que propõe é um fato estrutural que afeta seus membros segundo sua origem social. A representação do sistema escolar é como uma máquina inteiramente organizada que visa a reproduzir as desigualdades sociais e a impor a ideologia dominante.

1.6 O sistema de ensino e suas funções nas sociedades contemporâneas

O cenário educacional no ano de 2020 passou por grandes mudanças que afetaram significativamente o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, desde a educação infantil, ciclo de alfabetização e anos finais do ensino fundamental. A

pandemia chegou no Brasil ruindo todo um processo educacional tido como estruturado, no momento não havia outra forma para que as escolas pudessem dar continuidade ao ano letivo senão em aderir ao Ensino Remoto Emergencial, entretanto os efeitos dessa nova realidade escolar digital podem ainda ser observados atualmente.

O ensino à distância era uma modalidade pouco difundida entre os profissionais da educação básica, principalmente no ciclo de alfabetização em que o público alvo são crianças pequenas que necessitam da interação e intervenção presencial com professores.

Assim é preciso refletir sobre o papel das instituições escolares na manutenção e reprodução das desigualdades sociais e escolares diante do novo modelo de ensino. Os sistemas de ensino ao transporem a educação presencial para o ensino remoto acentuaram e reforçaram as desigualdades de aprendizagem entre os alunos e consequentemente ressaltando as desigualdades sociais e de acesso, a escola é um dos mecanismos mais eficazes da preservação da ordem social cujo saber considerado legítimo é aquele imposto pela cultura dominante, ao qual só tem acesso o indivíduo que dispõe de meios para isso.

A partir do momento em que a escola disponibiliza meios para que uma minoria de alunos participe do processo de alfabetização e letramento remoto, reafirma-se a exclusão ao direito de ensino, pois como afirma Soares (2021):

A alfabetização é um instrumento necessário à vivência e até mesmo a sobrevivência política, econômica, social, e é também um bem simbólico, um bem cultural, instância privilegiada e valorizada de prestígio e de poder.

Assim, enquanto a posse e uso plenos da leitura e da escrita sejam privilégio de determinadas classes e categorias sociais – como têm sido –, elas assumem papel de arma para o exercício do poder, para a legitimação da dominação econômica, social, cultural, instrumentos de discriminação e exclusão. Não há possibilidade de participação econômica, política, social, cultural plena sem o domínio da língua escrita, não há possibilidade de participação nos bens simbólicos sem o acesso à leitura como bem cultural. (SOARES, p. 174, 2021)

Os conhecimentos produzidos no ambiente escolar configuram-se como um bem simbólico e cultural por meio do qual a possibilidade de participação econômica e exercício pleno da cidadania por parte do indivíduo segue enraizado nas categorias privilegiadas. A implantação do exercício da docência por meio das tecnologias digitais,

como única e exclusiva via de cumprimento do calendário escolar, com carga horária mínima a ser cumprida, trouxe à tona o funcionamento da escola como uma máquina inteiramente organizada para conservação dos grupos sociais privilegiados economicamente e culturalmente, disseminando o discurso de garantia do direito à educação a todos os estudantes.

Durante a pandemia o Estado não ofereceu condições mínimas para que os alunos tivessem garantido o acesso as aulas ministradas nas plataformas online, o que houve foi a adesão à um modelo de ensino virtual para que o sistema educacional pudesse minimamente cumprir com o calendário planejado para aquele ano letivo, porém não foram oferecidos e disponibilizados os instrumentos básicos para que de fato as aulas pudessem contemplar a todos os estudantes. Os recursos necessários ficaram como responsabilidade das famílias e professores conseguirem e organizarem-se para desempenhar seu papel, o que fez com que a grande maioria dos alunos ficassem excluídos do processo de aquisição da leitura e da escrita, a alfabetização, ao mesmo tempo em que foi dado o direito de vivenciarem a escola em outros moldes, nega-se a garantia de acesso a esses meios de ensino.

Dessa forma o indivíduo que não participa ativamente do processo de alfabetização para além de uma técnica de escrita que levem a sua inserção na cultura letrada torna-se passível de controle na construção de uma sociedade, pois como afirma Soares (2021):

O significado de alfabetização ultrapassa de muito a mera aquisição de uma técnica - o saber ler e escrever; o acesso à leitura e à escrita, como acesso a condições de possibilidade de participação social e cultural, é fundamentalmente um processo político, através do qual grupos excluídos dos direitos sociais, civis e políticos e dos privilégios culturais têm acesso a um bem simbólico que lhes é sonegado e que é um capital indispensável na luta pela conquista desses direitos e desses privilégios, na luta pela participação no poder e nas instâncias culturais de lazer e de prazer, enfim na luta pela transformação social. (SOARES, p. 174-175, 2021)

Considerando o processo de alfabetização complexo e que ultrapassa a mera aquisição dos códigos linguísticos, há uma divergência entre os objetivos do sistema e o que de fato configura-se como alfabetização. Para uma sociedade de privilégios e que almeja a manutenção das posições sociais, as instituições escolares devem preparar os indivíduos para atuar de forma mais produtiva e eficiente, entretanto a alfabetização tem

por finalidade a conquista da transformação social, por meio da atuação crítica para a construção de uma sociedade plenamente democrática onde o acesso à leitura seja garantido.

A função da escola deveria estar para além da mera apropriação de conteúdos essenciais, de saberes tidos como legítimos pela sociedade, entretanto “a percepção das funções de classe do sistema de ensino está associada na tradição teórica a uma representação instrumentalista das relações entre a Escola e as classes dominantes, entre a Escola e as classes sociais, como se a comprovação da autonomia supusesse a ilusão da neutralidade do sistema de ensino”. (BOURDIEU, p.204, 1982)

As instituições escolares estão condenadas a prestar serviços às classes dominantes sob a justificativa dos princípios da cultura escolar, cultura esta que privilegia dissimuladamente os que estão na hierarquia do poder. A reprodução da estrutura das relações de classe está ligada a uma cultura enraizada no passado, conservadora e tradicional em suas práticas, em que considera as defasagens escolares resultado do esforço de cada indivíduo.

Os caminhos para a transformação social dependem do investimento cultural e pedagógico que as crianças recebem, visto que crianças do meio familiar economicamente estruturado terão maiores investimentos e conseqüentemente seu êxito escolar será maior que o de uma criança cuja família não dispõe de recursos para realizar esses investimentos, o que gera as defasagens escolares consequência das diferenças sociais.

Nas palavras de Bourdieu (1982):

A função própria do sistema de ensino é definida como “conservação da cultura herdada do passado” algo que não é mais do que uma combinação particular, embora historicamente muito frequente, da função própria e das funções externas. Quando a cultura que a escola tem objetivamente por função conservar, inculcar e consagrar tende a reduzir-se à relação com a cultura que se encontra investida de uma função social de distinção só pelo fato de que as condições de aquisição monopolizadas pelas classes dominantes, o conservadorismo pedagógico que, em sua forma extrema, não assinala outro fim ao sistema de ensino senão o de conservar-se idêntico a si mesmo, é o melhor aliado do conservadorismo social e político,

já que, sob aparência de defender os interesses de um corpo particular e de autonomizar os fins de uma instituição particular, ele contribui, por seus efeitos diretos e indiretos, para a manutenção da ordem social. (BOURDIEU, p. 207, 1982)

A estrutura de classes foi historicamente construída e consolidada na sociedade, onde os que estão no alto das disposições sociais não devem descer, e os que estão na linha de trabalho não devem subir, sua ascensão é controlada pelos dispositivos de poder do Estado. O sistema de ensino pode ser considerado como um dos dispositivos reguladores de uma hierarquia de classes, uma vez que por meio da cultura escolar tendem a conservar a cultura herdada e defender os interesses das classes dominantes, o que contribui para a reprodução e manutenção da ordem social. A transformação das desigualdades sociais por meio do sucesso escolar acaba não acontecendo, as condições das crianças não são as mesmas, pois ao mesmo tempo que a escola oferece condições para que isso de fato aconteça, ela nega ao privilegiar uma minoria dotada de capital cultural, cujo conhecimento considerado legítimo seria aquele produzido na cultura dominante.

A função própria da escola é definida pelas funções externas, ou seja, o seu funcionamento possui ligação direta com a legitimação da ordem estabelecida. Bourdieu (1982) afirma que:

A definição completa da autonomia relativa do sistema de ensino em relação aos interesses das classes dominantes deve sempre levar em conta os serviços específicos que essa autonomia relativa presta à perpetuação das relações de classe: é com efeito à sua aptidão particular para autonomizar seu funcionamento e obter o reconhecimento de sua legitimidade garantindo a representação de sua neutralidade que o sistema escolar deve sua aptidão particular para dissimular a contribuição que ele traz à reprodução da distribuição do capital cultural entre as classes, a dissimulação desse serviço não sendo o menor dos serviços que sua autonomia relativa lhe permite prestar à conservação da ordem estabelecida. (BOURDIEU, p. 208, 1982)

As escolas estão submetidas à preservação dos interesses da ideologia dominante, em que ao invés de formar indivíduos atuantes e críticos capazes de intervir na sua realidade modificando-a, forma-se indivíduos capazes de desenvolver as tarefas com maior eficiência, que não questione o funcionamento do sistema para que, dessa maneira as posições sociais não se movam. O governo quer nos calar, e daí vem sua força para se manter, pois seguimos sua lógica de construção de seres passivos,

incapazes de se libertar dos discursos dominantes que dão poder aos que estão acima economicamente. Assim damos condições para a manutenção de uma sociedade autoritária, fortemente hierarquizada, mesmo que para isso tenhamos que assumir ações na defesa de interesses particulares, a escola tem a função de inculcar esses discursos como natural, vindos de uma cultura de poder.

O sistema de ensino é um dos principais instrumentos de legitimação da sociedade dividida em classes. A escola valoriza um tipo de conhecimento específico que circula nas casas e nos grupos sociais pertencentes às elites econômicas e que, portanto, se mostra mais familiar e possível de ser herdado pelos jovens filhos dessa classe, o que Bourdieu define como capital cultural, essa cultura escolar se aproxima da cultura de elite desfavorecendo assim crianças de classe populares.

Para Bourdieu (1982):

Se, no caso particular das relações entre a escola e as classes sociais, a harmonia parece perfeita, é que as estruturas objetivas produzem o *habitus* de classe, e em particular as disposições e as predisposições que, gerando as práticas adaptadas a essas estruturas, permitem o funcionamento e a perpetuação das estruturas: a disposição para utilizar a Escola e as predisposições para ter êxito nela dependem, como já se viu, das probabilidades objetivas de alcançá-lo que estão ligadas às diferentes classes sociais, essas disposições e predisposições constituindo por sua vez um dos fatores mais importantes da perpetuação da estrutura das oportunidades escolares como manifestação objetivamente perceptível das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações de classe. (BOURDIEU, p. 213, 1982)

Além do conhecimento selecionado em consideração aos interesses de classes dominantes, há ainda uma cultura escolar que marca a identidade da escola nas formas tradicionais de organização das turmas, dos espaços, no caráter homogeneizante e na atuação dos professores, com horários, práticas e uma pedagogia que fortalece o controle social. Os alunos, desde pequenos, são levados a obedecer às regras, e isso inclui as regras sociais que a sociedade impõe como naturais para boa organização das relações com o outro. A escola é um espaço político de demandas diversificadas e para que a verdadeira transformação aconteça é preciso que a escola se coloque a refletir sobre as condições impostas, os mecanismos de alienação e de poder que dominam a sociedade.

Os sistemas de ensino são controlados como uma máquina organizada, influenciada pelos sistemas econômicos e de produção, que por sua vez forma indivíduos passivos para o mercado de trabalho e para economia. Há um grande abismo entre as políticas públicas e a realidade escolar de cada município, durante e após a pandemia foram visíveis as desigualdades escolares acentuarem-se gradativamente, já que somente as famílias de capital econômico elevado conseguiam acompanhar as aulas remotamente, pois dispunham de todos os recursos necessários, enquanto que as famílias de classe trabalhadora não receberam suporte do Estado para dar continuidade ao ano letivo, sendo portanto as desigualdades materiais transformadas em desigualdades escolares.

Ainda nas palavras de Bourdieu (1982):

A escola reparte, com famílias desigualmente dotadas de capital cultural e da disposição para colaborar, a tarefa de reproduzir esse produto da história que constitui num momento determinado o modelo legítimo da disposição cultivada, nada serve melhor ao interesse pedagógico das classes dominantes que o modelo pedagógico característico do ensino tradicional, já que essa ação à revelia, imediatamente eficaz e, por definição, inapreensível, parece predestinada a servir a função de legitimação da ordem social. (BOURDIEU, p. 214, 1982)

As escolas podem ter diversas funções, tem servido de maneiras diferentes aos seus públicos e a própria sociedade, formando para o mercado de trabalho certos grupos e para cargos de poder, outros poucos, e este é o fator que age diretamente na função social das instituições. A relação entre os sistemas de ensino e a hierarquia das relações de classe remontam a legitimação da ordem estabelecida pela Escola, assim “o sistema de ensino tende objetivamente a produzir, pela dissimulação da verdade objetiva de seu funcionamento, a justificação ideológica da ordem que ele reproduz por seu funcionamento”. (BOURDIEU, p. 215, 1982)

No entanto, a escola também pode ser um espaço de transformação social e construção de uma sociedade mais justa e democrática. A escola pode ser o espaço de pluralidades e de diálogos complexos, que transforma as desigualdades sociais em possibilidades, dando voz ativa aos indivíduos que foram silenciados pela história. A sociedade modifica e a escola também, porém as modificações no ambiente escolar ocorrem lentamente, uma vez que remodelar as estruturas historicamente construídas necessitam de planejamento de ações que valorizem a cultura popular, que tragam os

indivíduos menos favorecidos para seu lugar de fala, dar voz a uma cultura que foi esquecida e silenciada, assim poderemos mudar os sentidos da educação, em que o sucesso escolar de fato seja para todos, e não apenas para uma minoria privilegiada.

1.7 A insólita missão da escola em um cenário de isolamento social

Fazendo um pequeno recorte acerca da valorização do papel dos professores na construção de um espaço comum da educação, na criação de novos ambientes escolares e no processo de construção da identidade docente de professores alfabetizadores, há tempos têm surgido várias discussões teóricas, uma vez que a sociedade está em constantes mudanças, e os modos de ensinar e aprender estão se transformando a cada dia, implicando diretamente na formação profissional dos professores, e em especial, dos alfabetizadores.

A escola física como conhecíamos antes da pandemia do Covid-19, que se instaurou em 2020, foi completamente transformada, começou a ser instalado no Brasil, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), seguindo as orientações de saúde da OMS para o enfrentamento do novo vírus, que é altamente transmissível e, portanto, requer isolamento. A grande transformação digital, que em situações comuns, levariam anos para acontecer no sistema educacional, de um dia para o outro aconteceu, sem que houvesse uma programação, a era digital se impôs na vida de todos os indivíduos, em todos os espaços e também na educação.

Repentinamente a escola passou a funcionar pela tela de um computador, nada foi programado, e subitamente estávamos enfrentando uma situação de calamidade pública de saúde e o distanciamento social era necessário como uma forma de prevenção à doença. O espaço físico escolar passou a totalmente digital, sendo uma tendência inevitável para o futuro. Entretanto a grande crítica reflexiva que se impõe neste momento está relacionada aos discursos inovadores de que todos os problemas do sistema de ensino agora serão solucionados com as tecnologias e seus novos ambientes virtuais de aprendizagem.

Não deixemos nos enganar, o ERE foi uma medida adotada pelo governo estadual e municipal como uma forma para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem das crianças de todo o país durante o período pandêmico, mas pensar que estaríamos preparados em recursos materiais e profissionais capacitados para lidar com essa nova escola virtual sempre foi uma utopia. Os desafios apresentados neste período

são inúmeros, desde falta de recursos como internet de qualidade e computadores até a formação profissional dos professores atuantes neste período.

Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais. É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, essas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e da liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social. (NÓVOA e ALVIM, 2021, p.3)

Sabemos que a imersão da sociedade tecnológica vai continuar acontecendo, e assim torna-se fundamental e necessária a implantação de políticas públicas que visem alternativas sólidas no âmbito das tecnologias digitais para a educação, para que não ocorra apenas a transmissão habitual de aulas programadas para o presencial no formato virtual e para que não vislumbremos nas TDICs a solução para os atuais problemas da educação como uma fórmula neutra e aptas a sua utilização. Na perspectiva de Nóvoa e Alvim (2021, p. 4) a sociedade contemporânea, erroneamente cai em três ilusões perigosas com o advento do ensino remoto:

- Primeira – a ilusão de que a educação está em todos os lugares e em todos os tempos, e que acontece “naturalmente” num conjunto de ambientes, sobretudo familiares e virtuais;
- Segunda – a ilusão de que a escola, como ambiente físico, acabou e, a partir de agora, a educação terá lugar sobretudo “à distância”, com recurso a diferentes “orientadores” ou “facilitadores” das aprendizagens;
- Terceira – a ilusão de que a pedagogia, como conhecimento especializado dos professores, será substituída pelas tecnologias, “dopadas pela inteligência artificial”.

O sistema educacional implica sempre uma intencionalidade no processo de aprendizagem dos sujeitos envolvidos, não é algo natural que ocorre em um conjunto de ambientes diversificados, e é nesse sentido que reforça-se a função do professor neste processo de mediação e construção de novos ambientes escolares. “A ideia de uma “aprendizagem ubíqua”, isto é, que acontece em todos os espaços e em todos os tempos, impôs-se no imaginário educativo”. (NÓVOA e ALVIM, 2021, p. 6)

Diante da impossibilidade de retorno às aulas presenciais, com a pandemia de Covid-19, as propostas de ensino remoto emergencial ganharam força. No entanto, alunos e docentes se deparam com uma realidade: a exclusão digital, que dificulta a adoção de medidas como aulas e avaliações pela internet. Instaurado às pressas, o ensino remoto esbarra na falta de acesso à internet e a falta dispositivos tecnológicos por parte de alunos e professores e na impossibilidade de estudo e planejamento por parte do corpo docente sobre aulas à distância que não reforcem um modelo tradicional de ensino.

A pandemia também afeta o papel da escola como espaço de interação e desenvolvimento, a escola é um espaço fundamental de socialização de crianças na sociedade em que vivemos. Não basta pensar alternativas para a entrega de conteúdo aos alunos, como se somente isso garantisse o processo de aprendizagem, a escola também deve ser vista como um lugar que proporciona debate, de encontro com a pluralidade de ideias e com realidades diferentes, de produção de pensamento e contato com as artes. A ideia de que conteúdos podem ser entregues e recebidos não dá conta da produção de conhecimentos.

De acordo com Silva e Silva (2020):

A história da Educação no Brasil nos permite analisar como foi pensada para atender a uma elite dominante, excluindo assim as classes sociais menos favorecidas, história essa marcada pela negação de direitos básicos, elevando a desigualdade social em contexto de alta vulnerabilidade. Refletir educação em tempos de pandemia nos permite ver o denominado “ensino remoto” seguindo a tendência mundial em meio ao combate ao novo coronavírus, e os desafios da prática docente em contextos vulneráveis onde formação dos professores e o currículo não atendem as necessidades da escola em tempo de pandemia. Nesse contexto é notável a desigualdade de acesso e ausência de políticas públicas educacionais que atendam as escolas situadas no contexto de alta vulnerabilidade social. (SILVA e SILVA, p. 51, 2020)

O desafio de pensar educação em tempos de pandemia faz-se ao pensar uma política pública de enfrentamento à desigualdade social, o que implica pensar na desigualdade de acesso, colocando assim o governo em ação. Não existe uma educação pública para todos, democrática e de qualidade, como nos assegura a Constituição de 1988, na excepcionalidade do momento.

No período pandêmico houve um esgotamento da educação, a escola tal como conhecíamos se perdeu em meio a angústias e incertezas, os professores sentiram seus papéis sociais e sua identidade profissional se esvaziarem, caracterizados como impossibilidade de compreensão do que estavam vivendo, a efetividade da educação que a escola oferecia se rompeu.

A realidade educacional passou por uma nova reformulação, o cenário passou a ser de escolas fechadas e as recomendações de que um novo modelo de aulas fosse utilizado, entretanto o espaço escolar possui características próprias que não podem ser substituídas por uma tela de computador ou celulares. De fato, esse período deixou marcas que perdurarão por anos, e apesar das tentativas de fazer a educação acontecer por meio de recursos digitais, o seu papel ficou oculto em meio ao caos social.

Nas palavras de Dubet (2004) “A igualdade de oportunidades meritocrática supõe igualdade de acesso”. No período de isolamento social grande parte dos alunos não tiveram esse direito garantido, uma vez que suas oportunidades de acesso as ferramentas digitais eram restritas. Ao concentrar-se em crianças em fase de alfabetização a situação é ainda mais complexa, pois para que possam acompanhar as aulas remotas é necessário o acompanhamento de um adulto que por sua vez precisa trabalhar, agrava-se também quando há mais de um filho na casa com apenas um celular como recurso.

Diante da fundamental importância de alfabetizar e letrar as crianças é necessário compreender o contexto atual que a educação se insere, pois com o ensino remoto foi necessário reinventar os modos de ensinar tentando amenizar os prejuízos deixados na aprendizagem de nossos alunos. Em consequência disso o retorno presencial vivenciado pela educação passa por grandes conflitos em relação a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, pois como afirma Freire (1996, p.19):

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico, O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

O desafio que se apresenta para os profissionais da educação em um mundo pós-pandemia é enorme: a evasão escolar, alunos sem acesso à internet que não

acompanharam aulas online, pais e responsáveis que muitas vezes não são alfabetizados e que não conseguiram auxiliar os estudantes. Nesta nova realidade o professor precisou inovar seus métodos para trazer o aluno novamente para os estudos, e além disso os conteúdos além de partirem da realidade do aluno deveriam proporcionar ensino de qualidade e que promovessem o desenvolvimento integral das crianças.

Gatti (2020, p. 32) descreve muito bem este cenário desigual:

A situação pandêmica obrigou crianças, adolescentes e jovens a mudarem seus hábitos relacionais e de movimento, a estudarem de modo remoto, alguns com boas condições, com acesso à internet, com os suportes necessários (computador, tablet ou celulares), mas muitos não dispoñdo dessas facilidades, ou dispoñdo com restrições (por exemplo, não dispoñção de rede de internet ou de computador ou outro suporte, posse de celulares pré-pagos com pouco acesso a redes; um só celular na família etc.), contando ainda aqueles sem condição alguma para uso dos suportes tecnológicos escolhidos para suprir o modo presencial.

Evidenciou-se o aumento da demanda de trabalho dos professores, a falta de preparação para lidar com essas novas ferramentas digitais, a precarização do acesso à plataformas que se tornaram o único meio de contato com o professor, entre tantas outras facetas do fazer docente. As discussões a respeito do trabalho docente não são recentes, e vários autores já apontaram as determinantes relacionadas aos desafios do fazer pedagógico, agora há um outro fator somado a diversidade cultural e econômica dos alunos que recai na prática do professor: como familiarizar-se com os celulares como recurso pedagógico? É necessário o domínio sobre os meios tecnológicos, conhecimento dos recursos oferecidos pelas plataformas e preparação e planejamento pedagógico, além do uso limitado dos dados móveis, que restringe o tamanho dos arquivos.

Uma grande parcela dos professores não recebeu nenhum tipo de formação para o uso das mídias digitais para docência, e não havendo conhecimento sobre as plataformas implica na impossibilidade de aplicação dos métodos para ministrar aulas. Há várias dificuldades em manejar os distintos recursos digitais, porém a face mais evidente neste período é o rompimento dos limites entre o pessoal e o profissional.

O que antes apresentava-se como grandes dificuldades na educação básica, agora agravaram-se, a vida particular é confundida com a profissional, não há mais horários estabelecidos, o que antes era de uso particular agora são ferramentas de contato

profissional, o espaço destinado a descanso se tornou sala de aula. Portanto a dimensão pública e privada se confunde neste período.

A pandemia também trouxe profundos impactos na educação. Segundo a UNESCO (2020), os fechamentos das instituições educacionais já impactaram cerca de 70% da população estudantil do mundo. Contudo, as condições da educação em tempos de pandemia apresentam um conjunto de fatores a serem considerados, como o desigual acesso entre as diferentes classes aos recursos pedagógicos online, bem como as desigualdades culturais ao considerar o computador e outras ferramentas de ensino à distância enquanto capital cultural objetivado. (PALUDO, p. 45, 2020)

A situação pandêmica instaurada no país gerou diversos conflitos que impactaram diretamente os sujeitos nas diferentes áreas, na educação os fechamentos das escolas de forma repentina implicaram diretamente no processo de ensino e aprendizagem, tanto por parte do trabalho realizado pelos professores como as condições em que se deu esse novo modelo de educação. Vários fatores foram agravados com essa problemática, entretanto uma das medidas adotadas e descritas em lei foi em relação à alimentação e materiais escolares, todos os alunos matriculados na rede pública de ensino recebem alimentação e material escolar, com a pandemia a verba do Programa Dinheiro Direto na Escola para atendimento à alimentação não deixou de ser repassada, cabendo as instituições a função de organizar e entregar às famílias kits de alimentação e material. A LEI Nº 13.987, DE 7 DE ABRIL DE 2020 altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para “autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica”.

Em seu artigo 21-A estabelece que:

Durante o período de suspensão das aulas nas escolas públicas de educação básica em razão de situação de emergência ou calamidade pública, fica autorizada, em todo o território nacional, em caráter excepcional, a distribuição imediata aos pais ou responsáveis dos estudantes nelas matriculados, com acompanhamento pelo CAE, dos gêneros alimentícios adquiridos com recursos financeiros recebidos, nos termos desta Lei, à conta do Pnae." (LEI Nº 13.987, DE 7 DE ABRIL DE 2020)

Portanto, todas as famílias cujas crianças estavam matriculadas na rede pública de ensino teriam o direito a receber material escolar e alimentos adquiridos com recursos do PNAE.

Os professores já encontravam desafios anteriores à pandemia, a precarização da atividade docente não é uma temática nova no campo das discussões educacionais, a começar pela sobrecarga de trabalho, salas de aulas superlotadas, as condições de exercício da profissão e ainda a baixa remuneração. Após o surgimento do vírus Covid-19 as dificuldades agravaram-se, o aumento da demanda da capacidade de lidar com as telas, elaborar estratégias para acompanhar o desenvolvimento de seu aluno de forma mais realista, a falta de uma sólida qualificação para manusear os recursos tecnológicos. Nesse momento os professores se veem em meio a uma avalanche de informações que influenciam diretamente na sua prática pedagógica.

“A formação dos professores dificilmente contempla a demanda do ERE. Os métodos até então usados para driblar todas as dificuldades já não estão disponíveis de forma integral (PALUDO, p.48, 2020). Dessa forma mostra-se fundamental a necessidade de formação contínua dos docentes, especialmente no campo tecnológico, uma vez que estamos diante de um novo perfil de estudante, e diante de tal evidência não podemos continuar sendo professores tradicionais. Partindo do contexto em que estão inseridos e das relações que estabelecem com seus alunos, tornam a experiência como mediador do ambiente virtual de aprendizagem uma prática formativa e uma oportunidade de reprofissionalização. Não estamos nos referindo apenas à capacidade tecnológica do docente, mas pensando, sobretudo, em uma formação crítico reflexiva.

A pandemia vem expondo inúmeras problemáticas sociais, a situação dos docentes não é exceção. Mas o esforço de pensar alternativas para a escolarização durante a quarentena deve necessariamente olhar e problematizar a situação dos professores. Não há educação de qualidade sem um profissional capacitado e com meios adequados de exercer seu ofício. O estresse, ansiedade e outras questões psicológicas, agravadas, é claro, pela perda da capacidade de discernir o que é o espaço privado e o que é o espaço profissional. O notebook é ferramenta de trabalho, o quarto é espaço de trabalho, o instagram é o meio de contato com alunos. Serão os professores capazes de lidar de forma saudável essa tênue linha entre vida privada e profissional? (PALUDO, p.50, 2020)

Portanto longe de ser uma simples mudança no formato de ministrar aulas, essa alteração obrigatoriamente provocou alterações pedagógicas e curriculares apresentando-se como um grande desafio para todos os profissionais da educação. Tornou-se evidente a grande desigualdade social que delimita as condições de acesso às Tecnologias Digitais e às condições de realizarem suas atividades em ambientes domésticos, por parte dos professores e dos alunos.

Durante a pandemia passou a ser exigida a reconfiguração de ações pedagógicas, a produção de distintos saberes e a apropriação de novas habilidades que se mostram necessárias ao fazer docente na modalidade não presencial (MACEDO e CARDOSO, p. 20, 2020). A grande dificuldade é a situação imprevisível em uma área que não tem tradicionalmente a cultura do digital, do trabalho remoto ou da educação à distância. Isso é novo e complexo para quem trabalha com educação básica, o processo de alfabetização necessita de interação com os pares, entre professor-aluno, aluno-aluno, é necessário realizar intervenções de perto, e em se tratando de ensino remoto essas trocas e interações não aconteceram.

O ensino remoto é considerado uma boa solução para os problemas da pandemia, o que não significa ignorar que, ao mesmo tempo, ele não propicia, de modo integral, a obtenção dos objetivos escolares porque, tendo em vista as especificidades do processo de alfabetização, não se torna possível alfabetizar efetivamente sem aulas presenciais (MACEDO e CARDOSO, p. 24, 2020). Diante das lacunas educacionais acumuladas, e até mesmo em condições normais e da possibilidade de que não seja possível transmitir todo o conteúdo esperado no modelo virtual, é preciso fazer preparos extras, como atividades de registro para serem realizadas em casa, de forma que compense as grandes defasagens já enfrentadas pelo meio educacional.

Quando nos referimos ao processo de alfabetização é necessário levar em consideração que estamos lidando com crianças e que, portanto, ainda não possuem autonomia para manusear uma ferramenta digital, e que são fundamentais a interação e a intervenção realizada no momento das atividades pelos professores. Ao desenvolver práticas de alfabetização por meio de uma tela não garante que o aluno se desenvolva de fato na sua integralidade, o professor não conhece seu aluno de perto, torna-se complexo avaliá-lo e diagnosticar o que realmente aprendeu e concretizou nesse período de aulas remotas.

Durante a pandemia a única via para a educação não parar foi a adoção do Ensino Remoto Emergencial, a única via que tornou possível criar estratégias para

atender as demandas escolares. Entretanto, essa abrupta mudança causou estranheza e ocasionou vários desafios a quem estava na linha de frente do processo de ensino e aprendizagem, como aderir a uma sala de aula por meio de uma tela de computador ou celular, como estabelecer uma relação saudável com meu aluno se ele não o reconhece como professor, foram transformações difíceis nas práticas docentes onde grande parte dos conhecimentos específicos do saber escolar foram deixados para trás.

Diante de tudo o que ocorreu neste longo período pandêmico, perdas e incertezas dos rumos que a educação deveria tomar para propiciar um retorno presencial de qualidade, estão os professores nessa imersão de desafios e complexidade que é propor metodologias que contemplem todas as crianças em suas especificidades. A apropriação dos signos linguísticos por parte das crianças de 1º e 2º anos do ensino fundamental se dá pelos processos de ensino que envolvem em suas metodologias atividades conectadas à sua realidade que propiciam profunda aprendizagem e considerando que as crianças estão retornando ao ensino presencial pós dois anos de ensino remoto é preciso que as escolas de ensino fundamental tivessem atividades que contemplassem as especificidades de cada aluno para não cair no ensino e aprendizagem fragmentada.

1.8 Direito ou Privilégio: o ensino digital na pandemia

Em 2020, quando foi decretado o fechamento das instituições públicas escolares pela proliferação do vírus Covid-19, o tempo para reorganização se deu de forma muito inesperada. Sem saber o caminho a seguir as dúvidas surgiam a todo momento, como transferir o ensino presencial para o online sabendo que estamos lidando com crianças? Como fazer com as crianças que não possuem acesso a internet? Quais os meios para atender a todas as crianças? Ou seja, como afirma Macedo (2021) se a educação for transferida para o ambiente online, seguirá como um direito ou será um privilégio? como lidar com um processo histórico de tal gravidade sem exacerbar ainda mais as desigualdades sociais?

Com os grandes desafios que surgiram neste período e a implantação de um novo modelo de ensino digital, é necessário refletir sobre a acentuação das desigualdades sociais entre os alunos, considerando que nosso país já enfrentava esse problema anteriormente a pandemia, mas que se tornou uma questão fundamental dos debates na situação de crise da Covid-19.

Além disso, outros debates surgem em meio a pandemia no Brasil:

debate-se a ausência de políticas educacionais focadas em garantir a conectividade e o direito à educação no ano de 2020, ausência que se deu especialmente em nível federal. Deixados à própria sorte, coube às diversas escolas públicas, famílias e professores encontrarem soluções criativas e paliativas para tentar manter a conexão com seus estudantes que não tinham acesso à internet e a equipamentos digitais adequados. Se a pandemia de coronavírus em 2020 foi um evento dramático para todo o setor educacional no país, trata-se, ainda assim, de questionar desigualdades e privilégios. (MACEDO, p. 264-265, 2021)

As instituições brasileiras de ensino tiveram que criar estratégias para atender os alunos que não possuíam condições necessárias para acessar as aulas remotamente. Assim sabendo que a educação é um direito garantido pela Constituição Federal a todos as crianças, o governo juntamente com os Conselho Nacional de Educação deveria ampliar as políticas públicas com o objetivo de dar os suportes necessários para as escolas oferecer atendimento de qualidade a todos os alunos, sendo, portanto, um direito garantido e efetivado e não apenas um privilégio para poucos que desfrutam dos recursos digitais.

Nas palavras de Macedo (2021):

Se tais desafios não são novos, com a eclosão da pandemia de coronavírus em 2020 e o conseqüente fechamento das escolas, tais mecanismos de criação e reprodução de desigualdades se mostraram ainda mais atuantes. Diversos operadores de diferenciação social se acentuaram, aumentando as distâncias educacionais entre escolas públicas e privadas, ricos e pobres, “herdeiros” e “não herdeiros” (Bourdieu, 2015). Para além das desigualdades educacionais e sociais, somaram-se desigualdades digitais. (MACEDO, p. 265, 2021)

As desigualdades digitais estão fortemente relacionadas aos critérios de renda de cada família, quanto maiores as condições de renda maiores serão as oportunidades de acesso à internet e equipamentos digitais. As desigualdades de acesso digitais refletem desigualdades sociais mais amplas, o que envolve diferentes marcadores como raça, gênero e classe, “apesar de alguns avanços recentes na democratização das instituições educacionais, ainda temos um sistema de ensino desigualmente marcado por critérios de raça, classe e gênero entre estudantes, além das diferenças regionais brasileiras”. (MACEDO, p. 265, 2021)

De acordo com a pesquisa realizada por Ardeo (2021) por meio da Fundação Getúlio Vargas “a renda ainda impacta significativamente a possibilidade de acesso à

escola online. O impacto de 1% a mais na renda domiciliar per capita impacta a probabilidade de o aluno ter acesso à escola online em 8,3%”, ou seja, inúmeros alunos de classe popular ficaram excluídos abruptamente desta forma de aprendizado online por não possuírem renda suficiente para adquirir os meios necessários para participação efetiva nas aulas. Esses números são produtos e reflexos de uma sociedade estruturada pelas relações desiguais, penaliza grupos sociais mais desfavorecidos, as desigualdades digitais acompanham as desigualdades econômicas.

Desse modo para Silva (2020):

O cenário de desigualdade em relação ao acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação no Brasil se aviva na presença de outras desigualdades, sobretudo, a econômica. Ainda conforme a pesquisa TIC domicílios 2019, 86% dos domicílios das classes D e E e 82% dos domicílios da área rural não possuem computadores, do qual 50% dos domicílios pertencentes a essas classes (D e E) não possuem qualquer tipo de conexão com a internet. As discrepâncias entre as demais classes são volumosas, visto que esse número cai para 19% para a classe C, 5% para a classe B e 1% para a classe A. Seguindo a mesma linha das disparidades, tem-se que apenas 12% dos domicílios da classe D e E possuem computador e conexão com a internet. Os números das desigualdades digitais no Brasil expressam que 35 milhões de pessoas em áreas urbanas (25%) e 12 milhões em áreas rurais (48%) seguem desconectadas, sem internet. Ademais, 58% dos brasileiros buscam a rede exclusivamente pelo telefone móvel, proporção que chega a 85% na classe D e E. (SILVA, p. 282, 2020)

Tais desigualdades de acesso digital e vulnerabilidades já existiam antes da pandemia, o que houve foi um agravamento das condições, o que provoca a exclusão de alguns grupos do processo de aprendizagem. Neste sentido, “se o acesso digital (internet, tablet, computadores) pode ser considerado um capital cultural objetivado, que é privilégio de poucos, supõe-se que aqueles que o possuem terão mais chances de sucesso nas aulas via ERE diante daqueles que não o possuem ou o possuem precariamente”. (SILVA, p. 283, 2020)

O exercício do Ensino Remoto supõe a aquisição e posse de um capital cultural objetivado, onde as desigualdades digitais tendem a perpetuação das desigualdades escolares legitimando-as. Em uma sociedade dividida em classes que utiliza como marcadores a cor, renda, gênero, aqueles pertencentes às camadas mais abastadas seguem na desconectadas.

Desta maneira,

a escola estaria a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes, na medida em que privilegiaria, dissimuladamente, quem, por ter acesso digital pleno ao exercício do ERE, já é privilegiado. Com efeito, a escola, ao menos formalmente, trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Mas, como as chances podem ser iguais se o acesso digital ao ERE é desigual? A origem social dos estudantes tende a se converter em desigualdades escolares capazes de reproduzir os sistemas de posições sociais. Neste caso, o legado econômico familiar pode se tornar capital cultural objetivado no acesso digital, essencial ao ERE. (SILVA, p. 283, 2020)

Diante disso, a conectividade e a posse de instrumentos digitais adequados tornaram-se um privilégio social enquanto deveria ser compreendida como um direito garantido. Durante a pandemia a educação deu-se para aqueles privilegiados de capital social e cultural, milhares de alunos foram excluídos e tiveram esse direito negado culpabilizando o próprio indivíduo pela sua condição social. O ensino remoto emergencial foi uma medida muito distante da realidade das escolas públicas brasileiras, já que apenas uma pequena parcela da sociedade estava inserida, a exclusão escolar é consequentemente transformada em exclusão social de direitos.

De acordo com Macedo (2021)

A pandemia impactou as famílias da escola de muitas maneiras, gerando instabilidades econômicas, psicológicas, sociais e de saúde. Sem contar os tantos outros desafios ligados ao ensino remoto emergencial, como a dificuldade de controle dos familiares para que os alunos entrem nas aulas no horário correto, dificuldade de controlar o tempo de tela de crianças e adolescentes que, mais do que nunca, passaram muitas horas diárias entretidos com jogos e vídeos no YouTube, dificuldade de cumprir os prazos das lições e dúvidas com o conteúdo ministrado. (MACEDO, p. 274, 2021)

Nesse período de crise e incertezas, muitos desafios permaneceram. A conexão digital é um passo importante para implementar um ensino remoto democrático, porém apenas o acesso à internet e equipamentos digitais não basta para garantir a participação dos alunos nas aulas virtuais. As dificuldades estão para além da conectividade, são resultados de uma herança cultural construída historicamente, onde aqueles tidos como herdeiros de uma estrutura em que favorecem as classes mais favorecidas

economicamente terão sucesso escolar mantendo assim a hierarquia dominante em suas posições.

Conforme Macedo afirma (2021):

é preciso reconhecer que garantir a conectividade para viabilizar o ensino online é apenas um paliativo em período de crise, já que o processo de aprendizagem não é só transmissão de conteúdo, mas envolve diversas outras dimensões, entre as quais a sociabilidade presencial entre crianças e adolescentes é fundamental. O acesso online aos conteúdos educacionais, apesar de indispensável, não basta para garantir uma educação de qualidade. (MACEDO, p. 276, 2021)

Portanto, é perceptível que o ensino remoto para crianças em fase de alfabetização não é suficiente para concretizar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento dos alunos não está ligado apenas aos conteúdos transmitidos, mas envolve diversas dimensões que se concretizam no ensino presencial, pela interação e socialização entre as crianças.

Refletir sobre a educação como um direito efetivado apenas para os privilegiados é complexo. Durante a pandemia ficou evidente que apesar de ter ocorrido o processo de universalização da educação como um direito, as condições sociais em que os indivíduos estão inseridos é que determinará a efetividade dessa lei.

Seção II

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PÓS PANDEMIA

A educação no Brasil passou por várias mudanças, desde o início da escolarização, as aprendizagens tiveram que se adaptar às exigências sociais, culturais e políticas, e atualmente para além da aquisição das práticas de leitura e escrita, tornou-se necessário inseri-las no cotidiano, configurando as práticas do letramento. A pandemia do Covid-19 trouxe um impacto significativo na educação em todo o mundo, especialmente no processo de alfabetização e letramento, pois durante os períodos de fechamento das escolas e isolamento social, muitas crianças e jovens foram privados do acesso à educação formal, o que prejudicou seu desenvolvimento de leitura, escrita e compreensão.

Ao abordar a alfabetização e letramento no pós-pandemia devemos considerar alguns pontos que foram observados durante a pandemia. Fomos pegos de surpresa, sem termos tempo de preparação em relação aos métodos escolares para lidar com essa situação, vários desafios surgiram durante e pós a pandemia, tornando essencial que novas e diferentes práticas na alfabetização e letramento, a fim de ajudar os estudantes a recuperar e desenvolver os conhecimentos essenciais de linguagem. A alfabetização e letramento pós pandemia são questões fundamentais a serem abordadas no contexto educacional atual.

A pandemia nos colocou frente ao desafio de pensar a escola, fora do ambiente da sala de aula física, o espaço que sempre foi o lugar de estabelecer os vínculos principais de mediações de conhecimento. A função docente desempenhada dentro da escola, onde professores, alunos e toda comunidade escolar se habituaram a conviver e interagir, já não é o espaço delimitado para essa função. O tempo de pensar sobre outras formas de ser e fazer a aula, acaba sendo redimensionado para outros espaços de ensino/aprendizagem. Sempre falamos na transformação da escola, que precisamos repensar novos modelos, eis que a pandemia nos obrigou a mudar.

No entanto, é importante ressaltar que a pandemia também obrigou os educadores a reinventarem seu modo de ensinar diante das adversidades. A adoção de novas estratégias de ensino, a busca por recursos digitais e a colaboração entre professores, alunos e famílias foram algumas das alternativas encontradas para minimizar os impactos negativos e promover a continuidade do processo de alfabetização e letramento. A retomada das aulas presenciais após a pandemia deve ser

vista como uma oportunidade de retomada e fortalecimento da alfabetização e letramento. Os educadores precisaram se preparar para lidar com as lacunas deixadas pelo ensino remoto e buscar estratégias que possibilitassem a recuperação desses conhecimentos. Para isso foi necessário que as secretarias municipais ofertassem formações continuadas para preparação dos professores, além da implantação de projetos de reforço que visassem a recuperação das aprendizagens.

Em conformidade com Dias e Pinto (2020):

Na sala de aula pós-pandemia, não adianta dominar teorias e compreender o desenvolvimento cognitivo das crianças, se não houver preparo profissional e muita flexibilidade. Conhecimento, atitude, mudança de métodos, boa vontade e saúde mental, são alguns dos novos ingredientes que vão compor a receita do ambiente escolar pós-moderno. Dessa forma, é preciso estímulo e empenho para fazer as aplicações adequadas dos conteúdos escolares, de modo que, essas estimulem um avanço pedagógico assertivo. (DIAS, PINTO, 2020).

Não podemos perder de vista que o processo de construção da aprendizagem é contínuo, e, portanto, o fazer docente necessita ser ressignificado e refletido diariamente, identificando os pontos frágeis desse processo, para assim desenvolver ações de intervenção que impulsionem a alfabetização nesse quadro pós pandemia. Repensar as práticas pedagógicas implica planejamentos sistematizados, com objetividade, de modo que levem os alunos a uma aprendizagem significativa, ou seja, o professor alfabetizador precisa ser intencional ao conduzir os alunos aos novos conhecimentos, exercendo sua função de mediador.

A escola se coloca como mediadora entre a família e vida social do aluno, daí a importância da alfabetização se efetivar dentro de um espaço alfabetizador adequado para isso, que permita para além da codificação e decodificação de códigos linguísticos, que possibilite práticas de letramento, enquanto habilidades de ler, escrever e compreender o espaço social a partir de uma aprendizagem significativa.

A alfabetização plena nas palavras de Soares (2021):

Deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de

recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão. (SOARES, p. 18, 2021)

Portanto o processo de alfabetizar crianças é de natureza complexa e de múltiplas facetas, sendo fundamental considerar ainda os aspectos sociais e políticos que determinam a aprendizagem na escola, da leitura e da escrita. É evidente que alfabetizar e letrar são processos indissociáveis, e o que anteriormente à pandemia era considerado desafiador neste cenário de retorno pós pandemia se tornou ainda mais complicado, uma vez que a alfabetização tem se configurado como forma de pensamento e processo de construção do saber.

Notadamente, reconfigurar o processo de alfabetização e letramento exige mudanças curriculares, substituição de métodos de alfabetização em uso por alternativas inovadoras, programas de formação e aperfeiçoamento de alfabetizadores entre outros. Além disso, é necessário investir em formações continuadas para os professores, a fim de capacitá-los a lidar com os desafios específicos da alfabetização e letramento pós pandemia. Essas formações devem abordar não apenas as questões pedagógicas, mas também aspectos emocionais e sociais que podem interferir no processo de aprendizagem. Por fim, é essencial que as escolas e governos invistam em políticas públicas voltadas para a alfabetização e letramento, garantindo recursos e infraestrutura adequados para que os alunos possam desenvolver plenamente suas habilidades de leitura e escrita.

Nessa perspectiva o desafio que se apresenta para o professor, que tem um compromisso assumido com a formação do aluno é como resgatar as aprendizagens não desenvolvidas no período pandêmico, lidando com aspectos emocionais e relacionais de crianças que ficaram isoladas por dois anos. A grande problemática passou a ser como propor estratégias que visassem alfabetizar e letrar com qualidade por meio de ações de intervenção para recuperação das aprendizagens? Dentro das novas concepções do que seja aprender a ler e escrever, os educadores ainda não se sentiam seguros para modificar uma prática há tantos anos utilizada, o que gerou práticas pedagógicas descontextualizadas das experiências sociais em que a linguagem será utilizada.

2.1 O perfil das professoras alfabetizadoras entrevistadas de Paranaíba-MS

O início da carreira do professor alfabetizador e sua trajetória no ciclo revelam aspectos do perfil profissional docente, cujo processo formativo se concretiza no

ambiente escolar com as especificidades da cultura da própria escola, pois os indivíduos são determinados por múltiplos fatores sociais que evidenciam as suas características.

As disposições sociais vivenciadas pelos professores no contexto profissional determinam suas práticas, opiniões e comportamentos. Como Bernard Lahire afirma:

Uma disposição é uma realidade reconstruída, que como tal, nunca é observada diretamente. Portanto falar de disposição, pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc. trata-se de fazer aparecer o ou os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas. Ao mesmo tempo, essas práticas são constituídas como tantos outros indicadores da disposição. (LAHIRE, p. 27, 2004)

Essas disposições não são observáveis no princípio das práticas em primeira instância, é preciso reconstruí-las por meio de um trabalho de interpretação para compreender os aspectos de formação dos perfis profissionais docente. A forma de ver e reconhecer a realidade que os cercam determinam socialmente os indivíduos, o qual organizam suas experiências e as interiorizam.

Os sujeitos escolhidos foram professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal de ensino de Paranaíba-MS, que estiveram em salas de 1º e 2º anos do ensino fundamental durante a pandemia e que agora vivenciam o retorno presencial.

O quadro 3, abaixo, apresenta dados relacionados ao perfil das professoras alfabetizadoras de Paranaíba que responderam as entrevistas sob os seguintes pontos: idade, formação, tempo de docência no ciclo de alfabetização e situação profissional (vínculo com o município).

QUADRO 3 – Idade, Formação e tempo de docência no ciclo de alfabetização das professoras

Professoras	Idade	Formação	Tempo de Docência no ciclo de alfabetização	Situação Profissional
Professora O	39 anos	Pedagoga	5 anos	Efetiva
Professora A	57 anos	Pedagoga	14 anos	Efetiva
Professora Q	34 anos	Pedagoga	8 anos	Efetiva

Professora D	27 anos	Pedagoga	4 anos	Efetiva
Professora DI	54 anos	Pedagoga	5 anos	Efetiva

Inicialmente podemos observar que todas as entrevistadas são mulheres, um fato relevante ao considerar que estamos referindo ao ciclo de alfabetização. O perfil das professoras alfabetizadoras de Paranaíba revelado na tabela mostra que a maioria não são jovens, com exceção de uma delas que apresenta 27 anos.

Observa-se que todas as professoras possuem formação em pedagogia, e analisando o tempo de docência no ciclo de alfabetização constatamos que são iniciantes com pouco mais de 5 anos e uma delas apenas com 4 anos de experiência, ou seja, estão em processo de formação da identidade profissional, buscando métodos que possam ser aplicados de forma a melhorar os resultados. O vínculo efetivo com o município garante uma maior estabilidade profissional.

Ao observar aspectos das famílias de origem das professoras alfabetizadoras consideramos quantidade e a escolaridade dos irmãos. O quadro 4 mostra dados que nos permitem realizar esta análise.

QUADRO 4 - Aspectos das famílias de origem das professoras alfabetizadoras

	Tem irmãos (ãs)? Quanto (as)? Qual a idade, escolaridade e profissão deles (as)?
Professora O	Um irmão de 43 anos e uma irmã de 47 anos, os dois com apenas ensino médio completo
Professora A	Um irmão, biólogo
Professora D	Uma irmã, 33 anos, cursando pedagogia.
Professora Q	Sim 10 irmãos, a maioria com ensino superior.
Professora DI	7 irmãos, alguns 2º grau completo, outros curso superior

Nesse aspecto, podemos observar que as professoras são de famílias com grandes números de irmãos, com exceção da professora A e a professora D que possuem apenas um irmão/ã, o que indica serem de origem bem simples. Quanto ao grau de escolaridade percebe-se que a maioria possui ensino superior completo e alguns finalizaram o ensino médio, o que demonstra que todos receberam incentivos para buscar conhecimentos em determinadas áreas por meio da formação a nível superior.

Ao analisar os dados dos familiares notamos que a base da família dessas professoras é alicerçada na valorização da formação como meio para transformar vidas. Mesmo que todos não possuem ensino superior carregam uma bagagem de investimento escolar, uma apropriação de disposições intelectuais.

Quando observamos a situação profissional das professoras investigadas notamos que todas possuem vínculo efetivo com o município, o que nos permite inferir que estão em salas de alfabetização por escolha, por se identificarem com o período em que ocorre a alfabetização. Além disso, supõe-se que por serem iniciantes os desafios apresentados no início da carreira somados aos desafios de alfabetizar em tempos de pandemia tenha gerado grandes inseguranças e frustrações.

O que teria influenciado essas professoras na escolha profissional, porque decidiram ser alfabetizadoras, o quadro 5 a seguir trazem dados para responder essas questões.

QUADRO 5 – Aspectos da escolha profissional

Professoras	Quando e por que decidiu ser professora do Ciclo de Alfabetização? O que a influenciou?
Professora O	antes de ser alfabetizadora, eu sou formada em letras, sempre trabalhei de 6º ano até cursinho pré-vestibular, mais com a língua inglesa do que com a língua portuguesa, então quando eu fui pro Goiás eu tive acesso aos pequenos como professora de inglês, e a carência da criança, a falta de organização familiar. Trabalhando com a polícia conheci a realidade familiar daquela criança, as vezes os pais alcoólatras, as vezes drogas e você vê os alunos ali

	<p>misturados, isso fez com que eu quisesse ir para pedagogia, na minha visão, algo que criei em mim seria talvez eu faça alguma diferença enquanto forem crianças, porque do 6º ao 3º ano já tem uma personalidade mais formada, sinto mais dificuldade em fazer uma diferença, então eu fui para os pequenos com a intenção de ajuda-los de alguma forma, nesse sentido, não só em aprendizagem escolar mas em educação moral mesmo.</p>
Professora A	<p>Eu acho que isso foi natural, porque eu comecei na educação infantil, só que quando eu comecei era escola particular e na escola particular a educação infantil ela já pré alfabetiza, eles já saem lendo, então eu acho que foi natural, foi transitório porque comecei na educação infantil e logo passei para o ensino fundamental com 1º ano então foi um pulinho.</p>
Professora Q	<p>Tinha aluno que chegava lá no quinto ano e sabia escrever o nome e eu pensava gente não possível um aluno no quinto ano não saber e foi onde eu resolvi ir para área da alfabetização, porque eu não acreditava ser possível um aluno chegar assim, e depois eu me especializei mais nessa área, para ver se eu conseguia fazer um pouco mais a diferença, porque não é fácil alfabetizar.</p>
Professora D	<p>Quando eu fui tomar posse no concurso as salas de regência disponíveis eram salas de alfabetização, segundo e terceiro ano, foi um desafio porque eu não queria no momento, mas depois que eu iniciei eu também tive uma coordenadora que me ajudou muito e quando eu peguei o segundo ano foi um desafio né porque eu nunca tinha tido contato com a alfabetização a não ser durante as aulas do curso de pedagogia que tivemos uma disciplina, mas assim não me influenciou eu fui colocada mesmo naquela situação e a situação foi me levando e eu fui gostando e eu decidi continuar, tive ajuda porque nesse primeiro ano temos muitas dificuldades em como alfabetizar e ai eu fui me</p>

	especializar na área para ter mais conhecimento.
Professora DI	O fato de gostar de criança, eu vejo a criança como um ser vulnerável nas mãos dos adultos, e a criança é alicerce da vida adulta, então se você não trabalhar bem essa criança, não dar uma educação de qualidade ela não será um adulto desenvolvido, bem sucedido.

Ao analisar a resposta das professoras O e Q percebemos que inúmeras foram as razões as quais a levaram a ser alfabetizadora, principalmente a situação social da criança, a falta de estrutura familiar. Atuando nessa faixa etária de crianças, a professora entrevistada acredita fazer a diferença no futuro dos alunos, para além da aprendizagem escolar.

Em relação a professora D ela afirma ter assumido uma sala de alfabetização por falta de opção no momento de atribuição das aulas, e com o passar do tempo foi aprendendo a ser alfabetizadora, com as trocas de experiências e a busca por conhecimentos específicos na área.

O posicionamento da professora DI nos causa preocupação pois relata que decidiu ser professora alfabetizadora pelo fato de “gostar de crianças” considerando como um ser vulnerável. Sabemos que para ser professora alfabetizadora esse fato não é suficiente, a formação é contínua e acontece na interação entre professor-aluno, professor-professor, professor-família, e a busca constante por novos métodos na área.

Analisando o relato da professora A percebemos que ela decidiu ser alfabetizadora desde o início da formação, começando o percurso profissional da educação infantil e logo em seguida ingressou em uma sala de alfabetização, especificamente de 1º ano do ensino fundamental I.

No que se refere à percepção das famílias dos alunos sobre seu trabalho como professora alfabetizadora, as entrevistadas afirmam estabelecer uma relação de parceria entre escola e familiares, como exposto no quadro 6, onde mostra a visão do relacionamento com os pais e sobre o desenvolvimento do seu trabalho.

QUADRO 6 – Relação entre famílias e escola

	<p>Qual a sua percepção sobre seu relacionamento com os pais de seus alunos? Sabe o que pensam e dizem sobre o seu trabalho como professora alfabetizadora?</p>
<p>Professora O</p>	<p>Eu acho que a primeira imagem que eu passo, é todo início de ano eu passo por isso, eu tenho uma rejeição muito grande inicial, porque eu sou uma professora que cobro disciplina então quando os pais sabem que vai tarefa para casa que eu visto os cadernos um por um que eu exijo que a criança não rasgue sua folha ou não suje porque ela vai ser retirada e eu vou ter que organizar novamente, então quando eu começo com essa estrutura né tudo nessa vida é mérito eu falo isso para eles e quando eles não cumprem eles não merecem e eles ficam realmente sem, então não há tipo segundo lugar para você a regra é para todos, então hoje vocês vão a tecnologia por mérito, você não está com sua vida organizada você não tem como ir para segunda etapa, primeiro organiza e depois você vai, então esse tipo de trabalho assusta um pouco os pais, principalmente os pais que estão acostumados a verem seus filhos com notas elevadíssimas sem merecimento, não é mérito, porque quando você conhece a realidade da criança você vê que ela está bem abaixo daquela nota que ela possui, então quando essa nota tende a cair quando me procuram e eu sou muito sincera em dizer que eu não vou mudar minha metodologia por causa de uma única criança que não aceita ouvir não, uma criança que ela não está sendo educada moralmente mas sim bajulada, então os pais as vezes eles confundem esses conceitos eles perdem o peso sobre a criança, então ao invés de educar eles bajulam então a minha aceitação ela acontece durante o processo, ela acontece exatamente quando vem os resultados, quando começam aparecer nos cadernos, a criança começa a evoluir o pai de repente nota que o filho está lendo ou que teve</p>

	algum pequeno progresso ai vem uma aceitação, vem um apoio, e os pais na maioria das vezes se tornam parceiros e vão até o final do ano junto comigo.
Professora A	Sim eu tenho percebido que assim, acho que com o tempo e com a idade a gente vai fazendo um trabalho bom, então os pais já sabem que a gente é compromissada, tem responsabilidade, então eu penso que eu sei, eu tenho muito boa relação com eles.
Professora D	Temos noção de alguns pais, não todos, porque tem uns pais que não participam frequentemente na escola, as vezes a gente nem sabe quem o pai do aluno, mas alguns pais eu sei que gostam do meu trabalho que conhecem meu trabalho como alfabetizadora, outros não tem conhecimento.
Professora Q	Olha não tenho o que questionar em relação aos pais, tenho boa relação com todos, até com pais de ex alunos, acredito que eles gostam do meu trabalho porque tem pais que pedem para colocar o aluno na minha sala, então eu deduzo que se não gostassem não fariam esse pedido para mudar para minha sala, pais de ex alunos que tem filhos pequenos procuram saber se tem como colocar na minha sala então acredito que desenvolvo um bom trabalho, senão não teria esse reconhecimento.
Professora DI	Olha a gente nunca pode dizer 100%, mas na maioria nas primeiras reuniões eu sempre tenho esse primeiro contato com os pais, com a família, explico meu processo de ensinar, e já falo que é um método tradicional, misto com o lúdico, e já falo sobre as tarefas, eu busco a parceria, eu já converso com a família e digo: vocês estão dispostos a me ajudar, eu sozinha não faço nada, o aluno aprende 50% na escola e 50% em casa, ele vem com uma educação, essa educação vai auxiliar no nosso processo de ensino e aprendizagem, se ele não tiver uma educação que a escola, o saber é importante, ele não vai dar importância pra isso, então em primeira mão quem tem que dar

	<p>importância a esse saber é a família. Se a família der importância a educação do filho ele vai aprender bem, com facilidade, se a família não fizer isso ele vai aprender, mas com entraves nesse processo. Eu lido com a família como parceiros.</p>
--	--

Na percepção das professoras em relação à opinião dos pais dos alunos sobre o desenvolvimento do seu trabalho, todas afirmam manter boas relações com as famílias e acreditam fazer um bom trabalho enquanto docente, a professora O relata que de início percebe uma rejeição pela forma que desenvolve seu trabalho, por cobrar tarefas, por exigir disciplina, por mostrar a criança que ela precisa manter-se organizada com os materiais escolares, ou seja por buscar que a família assuma suas responsabilidades com a criança perante a escola. É somente quando a criança começa a avançar e mostrar progresso na leitura e na escrita que os pais mudam seus olhares sobre sua metodologia e seguem como parceiros até final do ano letivo.

A professora A diz que a percepção do seu trabalho vem o com tempo de experiência na área, por ter um longo percurso na área da alfabetização as famílias já percebem o seu comprometimento e responsabilidade, mantendo uma boa relação durante o ano letivo. Já a professora D apresenta que possui dúvidas dessa opinião de alguns pais pois não são frequentes na escola e não acompanham a vida escolar dos filhos, mas que ainda assim julga desenvolver um trabalho de qualidade pela fala dos pais que possui mais contato com ela.

Na afirmação da professora Q ela conta que os pais reconhecem a qualidade do seu trabalho e gostam de suas metodologias. A entrevistada professora DI também busca parceria entre a escola e a família, explicando aos pais a importância do saber transmitido pela escola, que a aprendizagem da criança se dá em 50% com o que o professor ensina em sala de aula e 50% com o incentivo da família, com essa parceria o processo é facilitado pois a criança tem consciência da importância de estar na escola. Portanto ambas as professoras reconhecem a fundamental participação da família no processo de aprendizagem e visam estabelecer um trabalho de colaboração.

No próximo quadro serão analisadas as relações que as professoras alfabetizadoras estabelecem com seus pares e com seus superiores.

QUADRO 7 – Relação das professoras com seus pares e superiores

	Sabe o que os outros professores e os gestores pensam e falam sobre seu trabalho?
Professora O	Então eu não tenho recebido muitas críticas com relação ao meu trabalho, na verdade em 4 anos que estou aqui, esse nosso 5º ano já de efetivo aqui em Paranaíba eu não recebi críticas que fossem negativas, talvez uma crítica positiva que na verdade ela vem mais como um direcionamento ou uma sugestão, então de algum modo eu sinto que há uma admiração pelo meu trabalho, um pequeno reconhecimento da forma que eu trabalho, até do próprio esforço em tentar fazer algo bem feito.
Professora A	Olha eu sei que eu sou uma pessoa responsável, eu então eu acho que isso obvio passa no meu trabalho, compromisso, dedicação, eu sei que os coordenadores sabem que eu tenho esse perfil e os professores eu penso que também.
Professora D	Os outros professores não, mas pensando na coordenação acredito que veem que desenvolvo um bom trabalho como alfabetizadora, agora a questão dos outros professores eu não sei a opinião deles em relação a isso.
Professora Q	Alguns eu sei, uns falam que sou muito rígida com meus alunos e sou mesmo em questão de organização, eu cobro muito isso deles e é pra vida que eles levam, e por ser assim já escutei de coordenação que meu trabalho é bem feito apesar de bater muito de frente com a gestão. Mas acredito que falam bem do meu trabalho.
Professora DI	É complicado eu dizer que sei, eu não ouço muitas críticas, mas eu não sou perfeita.

Analisando os principais aspectos relacionais com os pares e seus superiores que envolvem o processo de constituição dos perfis das professoras alfabetizadoras, elas

possuem boas relações de troca de experiências e apoio em relação ao trabalho que desenvolve na instituição. A professora O relata que as críticas recebidas são um direcionamento para melhorar sua prática e que há um reconhecimento de todo esforço para desenvolver com qualidade.

Na perspectiva da professora A, é visível na forma como desenvolve suas metodologias a seriedade com que leva sua profissão, a responsabilidade de alfabetizar, ela afirma que os colegas de trabalho e seus superiores como coordenação percebem e a veem com perfil de alfabetizadora. A professora D argumenta que seus superiores demonstram que ela realiza um bom trabalho, já em relação a seus pares não sabe dizer a opinião deles.

Observando o relato da professora Q notamos que se identifica como uma alfabetizadora rígida com seus alunos, e que em alguns momentos é necessário cobrar algo a mais dos superiores, o que ela chama de “bater de frente” mas que ainda assim a visão sobre sua prática é de excelência. E por último a professora DI acredita fazer um bom trabalho já que não apontam tantas críticas a ela.

A formação do perfil de alfabetizador é legitimada nos espaços de saberes e competências escolares, entretanto essa formação inicia-se antes do ingresso em uma sala de aula. Os professores sabem das suas funções e competências, mas em meio as várias tarefas desenvolvidas no dia a dia da escola essas disposições acabam sendo diluídas gerando uma confusão na visão de outras pessoas sobre o perfil profissional desse docente.

2.2 Os desafios na prática pedagógica das professoras da rede municipal de Paranaíba

Os desafios na prática pedagógica dos professores são variados e complexos, refletindo as múltiplas dimensões do ato de ensinar e aprender. A prática pedagógica dos professores alfabetizadores teve que ser ressignificada abruptamente após o retorno pós pandemia, métodos antes utilizados que traziam resultados satisfatórios, passaram a necessitar de inovação, uma vez que a crise do coronavírus aprofundou a grande defasagem na aprendizagem que já permeava o sistema educacional.

As professoras entrevistadas possuem formação em pedagogia com especialização em áreas afins e a faixa etária varia de 27 a 57 anos. Todas atuantes em área de

concurso com no mínimo 3 anos de experiência no ciclo de alfabetização, relatam encontrar vários desafios no início da carreira profissional como lidar com a parte burocrática da profissão, elaboração de planejamentos, estratégias para colocar disciplina na turma, relação família e escola.

Ao analisar as respostas das professoras alfabetizadoras da rede municipal de Paranaíba em relação aos desafios enfrentados no período pandêmico evidencia-se a grande tensão ocasionada pela transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. As instituições tentaram se adequar rapidamente ao novo modelo de ensino, os professores buscaram recursos e novos métodos para ensinar, porém apesar de todo esforço da comunidade escolar nem todos os alunos tiveram condições de acompanhar as aulas e realizar todas as atividades propostas pelo professor.

A educação passa a enfrentar diversos problemas com a implantação das aulas remotas, apesar deste ser o único meio para concluir o ano letivo não podemos afirmar que foi a forma mais eficaz do ensino acontecer, evidencia-se a grande desigualdade social entre os alunos na medida em que aqueles que tinham condições financeiras de adquirir os recursos necessários puderam ter acesso as aulas online, enquanto que outros ficaram totalmente excluídos desse processo.

De acordo com Tonin, Machado e Dias (2021):

Diferentes condições para suspender ou dar seguimento às atividades escolares sem a presencialidade fizeram com que as desigualdades ficassem ainda mais acentuadas no Brasil. Retomar as atividades via telas foi a urgência sentida por muitos e pelas escolas que puderam ofertar essa modalidade, tudo em uma atmosfera embebida de ansiedades, medos, pânico — lembremos das corridas por papel higiênico e álcool em gel — e falta de conhecimento das ferramentas disponíveis para buscar “transportar” uma escola inteira para as telas, pois, essencialmente, o ensino para crianças é presencial, sendo previsto por lei o ensino a distância nesta etapa apenas como complemento à aprendizagem ou em situações emergenciais. (TONIN, MACHADO e DIAS, p. 3, 2021)

Sabemos que mesmo com os inúmeros avanços tecnológicos, a profissão docente não pode ser substituída por uma tela, o ato de alfabetizar necessita das intervenções e interação com o professor, transferir esse complexo processo totalmente para o online resultou no agravamento de dificuldades de aprendizagem, pois mesmos aqueles alunos que tiveram acesso as aulas online o seu avanço foi mínimo. As tecnologias digitais tem seu ponto favorável na educação quando associadas ao ensino presencial, como

complemento a aprendizagem, porém não como a única e principal ferramenta de ensino.

O nosso objetivo é compreender os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores na rede municipal de Paranaíba no contexto de pandemia, quais as principais dificuldades e qual a sua percepção sobre alfabetizar no período pandêmico. É necessário compreender como se deu a aprendizagem neste momento para em seguida realizar a análise do processo de alfabetização pós pandemia que é o nosso principal objetivo nesta pesquisa.

Para realizar esta pesquisa foram entrevistadas cinco professoras alfabetizadoras da rede municipal de Paranaíba, todas com tempo de atuação que varia de 5 anos a 15 anos em específico no ciclo de alfabetização, possuem curso de pedagogia com especializações na área, e vínculo efetivo com o município. Ao analisar as respostas das professoras sobre a escolha profissional deixam transparecer que foram movidas pela vontade de ajudar as crianças não apenas ao que compete sua função pedagógica, mas formá-los como cidadãos para a sociedade. Mesmo aquelas professoras que inicialmente não pensavam em exercer a profissão acabam por permanecer na docência buscando novos conhecimentos sobre alfabetização.

Indagamos as professoras entrevistadas sobre o que seria em sua percepção, ser alfabetizadora, quais conhecimentos consideravam relevantes para desenvolver esta função, pois de acordo com Carvalho (2014):

A contemporaneidade exige e precisa de uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais, principalmente na fase da alfabetização, uma vez que nessa etapa da vida escolar os alunos terão a oportunidade de reconhecer códigos da sociedade através da leitura e da escrita. Aos professores, por sua vez, é indispensável realizar leituras aprofundadas sobre os desafios da educação, destacando a importância da alfabetização e do letramento na trajetória discente. (CARVALHO, p. 99, 2014)

A educação no Brasil requer práticas escolares condizentes com a realidade dos alunos que se pretende ensinar, para o professor alfabetizador é necessário ter a capacidade de se reinventar diariamente, porque sabemos que não existe método eficaz e sim conhecimentos que auxiliam durante a trajetória pedagógica do professor, diante do seu papel como mediador do conhecimento.

É nessa perspectiva que as professoras entrevistadas entendem seu papel como alfabetizadora:

Professoras	<p>O que é ser uma professora alfabetizadora?</p> <p>Quais os saberes que considera essenciais para ser professora alfabetizadora?</p>
Professora O	<p>Eu considero que tenho pouca experiencia já que eu comecei trabalhando no Estado, a primeira turma que eu tive para alfabetização foi nos primeiro dois anos que eu trabalhei com 5º ano no Estado, para depois vim para cá concursada, então ao meu ver, quando você inicia, falando lá do primeiro aninho, e olha que a gente nem trabalha tanto com o primeiro né, mas é uma situação quando você parte do nome da criança, pra mim ser alfabetizadora é mostrar a existência dessa criança no mundo, através do estudo do próprio nome, mostrar que ela existe, uma existência que ela faz parte de um grupo bem maior que a família dela, então a partir do nome, ela aprendendo as letras, ela saber que tem um nome pra ela, que esse nome vai vir futuramente uma identidade, o alfabetizador a partir do momento que ele ensina a leitura e a escrita a essa criança ele está mostrando a existência dela numa comunidade muito maior do que ela imagina. É mostrar pra ela o papel dela diante da função de um coletivo, sair de dentro da casa sabe, daquele convívio da sala de aula, e só família e sala de aula é um contexto bem maior e eu vejo assim nesse sentido.</p> <p>Quais os saberes que considera essenciais para ser professora alfabetizadora?</p> <p>Eu acho que primeiro a empatia ela não pode ficar fora de modo algum, empatia e tolerância, eu acho que o que mais nos falta é a tolerância, às vezes falta mais tolerância do que empatia, porque as vezes eu tenho uma certa piedade da criança eu sinto uma lástima por ela, porém, eu sou ainda intolerante com ela, então um alfabetizador quando você é tolerante você é paciente e entender que é um processo e que nesse processo não vale apenas o ponto de chegada mas sim o percurso inteiro percorrido, as pequenas conquistas, e a persistência naquela pequena conquista e pra mim é isso então tolerância que vem associada a paciência e saber que as coisas são devagar.</p>
Professora A	<p>Nossa é muita responsabilidade, só que eu penso da seguinte maneira: a base, o início desse processo de alfabetização e letramento é no 1º ano, é nos anos iniciais, então é prazeroso porque ele te dá a</p>

	<p>devolutiva do aprendizado muito rápido, de um mês para o outro você já vê a diferença, depois de um dia para o outro, então eu penso que é a responsabilidade do professor.</p> <p>Quais os saberes que considera essenciais para ser professora alfabetizadora?</p> <p>Eu penso que para ser alfabetizadora o diferencial é que você tenha que saber na minha opinião os níveis de escrita de Emília Ferreiro, você tem saber sobre Ana Teberosky, um pouquinho de Constance Kamií sobre avaliação, então tem alguns educadores que temos que saber, Piaget, Vygotsky, não dá para não ter a teoria porque se você não tem a teoria como você vai praticar, e eu sou muito curiosa, eu tenho muito compromisso com a educação, então toda vez que eu me defronto com algum problema eu pesquiso, eu vou lá e vejo nossa mais porque ele não está aprendendo, onde que estou errando, deixa eu ler um pouco mais de Vygotsky, de Emília Ferreiro para a gente se situar.</p>
Professora D	<p>Um desafio, um desafio constante, porque a gente realmente pega uma sala multisseriada, alunos de todos os níveis, assim é um desafio diariamente, é você alfabetizar e letrar aquele aluno. Superação, desafio.</p> <p>Quais os saberes que considera essenciais para ser professora alfabetizadora?</p> <p>Eu acredito que primeiro precisamos nos especializar, conhecer um pouco do que é alfabetização, conhecer a questão familiar que isso influencia na alfabetização, e conhecer o seu aluno, saber das dificuldades dele, para intervir e ajudar ele nesse processo de alfabetização, conhecer os níveis de escrita, saber um pouco de avaliação.</p>
Professora Q	<p>Olha eu falo que uma professora alfabetizadora ela ao mesmo tempo que carrega um peso muito forte porque afinal a criança depende dela no aprendizado também é um mérito, porque você ver a criança que chega sem saber pegar no lápis terminar o ano lendo e escrevendo é uma gratificação muito grande, pra mim estar na alfabetização é muito gratificante, apesar de ser trabalhoso.</p> <p>Quais os saberes que considera essenciais para ser professora alfabetizadora?</p> <p>Olha eu não falo se é bem um saber, mas a paciência, se você não tiver paciência não consegue fazer nada na sala de aula, a partir da sua paciência você consegue pesquisar atividades diferenciadas, para</p>

	trabalhar de forma diferenciada com determinado aluno.
Professora DI	<p>Eu tenho muito prazer em trabalhar na alfabetização, adoro ensinar, cuidar, aqui eu não só estou alfabetizando, mas estou formando cidadãos, e isso é gratificante.</p> <p>Quais os saberes que considera essenciais para ser professora alfabetizadora?</p> <p>Primeiro temos que ter a didática, trabalhar a teoria, eu tenho que conhecer a teoria para chegar no meu objetivo, eu tenho que ter estudado, ler sobre como fazer com que a criança seja letrada, como ela pode adquirir o conhecimento das letras, então em primeira mão eu tenho que ter a teoria, para depois eu colocar em prática, tem que amar e querer, ser alfabetizadora não é só você trabalhar bem na escola na instituição que é nosso ganha pão de cada dia, nós temos que amar o que faz e dedicação.</p>

Portanto, é fundamental que o professor alfabetizador tenha conhecimento das discussões que são desenvolvidas em torno do campo de atuação, que seja dinâmico, e que possibilite ao sujeito ao qual ensina o entendimento do mundo, uma vez que as práticas sociais de leitura e escrita estão presentes na vida cotidiana.

Analisando as afirmações das professoras O e Q constatamos uma concepção do que é ser alfabetizadora de forma muito superficial, apontam empatia e paciência como fatores que embasam seus métodos de alfabetizar, em nenhum momento demonstram considerar relevante a associação entre teoria e prática, métodos de avaliação, hipóteses de escrita. As demais entrevistadas trazem uma bagagem sobre esses conceitos e apresentam suas definições sobre o conceito de alfabetizar associando aspectos teóricos com os métodos práticos.

Diante das respostas das professoras constatamos que é essencial apropriação das primeiras letras pelo aluno, a base precisa estar sólida para que o processo de alfabetização se conclua com qualidade ao final do ciclo, e quando voltamos ao período pandêmico sabemos que grande parte dos alunos não adquiriram esse conhecimento, esse ciclo ficou esvaziado uma vez que os professores só podiam ter contato com seu aluno por meio de telas.

Observamos que o trabalho do professor alfabetizador vai além da apropriação pelo aluno dos signos linguísticos, fonemas-grafemas, é fazer com que essa criança perceba sua existência em uma comunidade muito maior, uma sociedade, é mostrar o papel dela diante da função de um coletivo por meio do processo de alfabetização e letramento.

E para que esse processo seja significativo para o aluno, os professores precisam buscar novos recursos e métodos que atendam às necessidades dos alunos como mostra a professora D:

Temos as atividades de recursos para estar melhorando com aulas mais dinâmicas, jogos, leituras, sempre com atividades complementares, não trabalho muito apostila, trabalho assim para a dificuldade do aluno, porque às vezes o sistema apostilado que temos na rede não ajuda o aluno no processo e na dificuldade dele, então procuro trazer algo novo, que chame a atenção deles, algo dinâmico e diversificado.

Em meio aos grandes desafios enfrentados pelos profissionais, a sobrecarga de trabalho, a desvalorização profissional, as docentes entrevistadas tem proporcionado às crianças vivências de atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. Durante as entrevistas percebeu-se que são utilizados vários instrumentos didáticos para alfabetizar letrando, como nos diz a professora O:

Tudo que eu preparo eu preparo pensando na possibilidade de sair do didático, então se eu trabalho a cigarra e a formiga nós trabalhamos não somente texto, as atividades contextualizadas como também as crianças tiraram fotos de cigarras pra mim e de formigueiros que encontraram na fazenda, então assim tudo parte da realidade da criança, trazendo o mais próximo possível e não algo difícil de se alcançar, então até meus textos são muito bem escolhidos, alguns elaborados por mim porque as vezes nós temos dificuldade de ter um assunto que seja digamos que palpável, então se eu vou falar do planeta para a criança eu tento estar com o globo, eu tento fazer igual estamos trabalhando o rio amazonas então eu levei para sala de aula diversos barulhos de rios, desde uma correnteza a um oceano, então o silencio total para ouvir aquele som, a tentativa de identificação desde do pingo da agua de uma torneira, eu tento trazer os meus conteúdos vamos dizer assim o mais palpável possível.

A alfabetização deve acontecer de forma prazerosa, e as professoras tem consciência da importância de considerar a criança em sua totalidade, na profissão docente é exigido do professor uma formação investigativa, reflexiva, crítica e

atualizada para que possam buscar qualidade no ato de ensinar, pensando na possibilidade de avançar os conhecimentos já apropriados pelos alunos, levando-os a superar as dificuldades agravadas pela pandemia.

Ao questionar sobre o período pandêmico todas as professoras relataram o intenso desafio e experiência que foi alfabetizar nesse contexto. Nesse momento o ensino se dava de duas formas: por aulas remotas, via aplicativos que permitiam o professor estar com seus alunos e explicar seus conteúdos e via impresso, onde as famílias direcionavam até a escola em uma data marcada e retirava as atividades mensais preparadas pelo professor, como explicita a fala da professora D:

Era de forma remota e também pelos alunos serem de área rural eles tinham acesso as atividades de forma impressa, como que funcionava, a gente tinha dias marcados que fazíamos aulas pelo Google Meet, a sala não comparecia 100% vamos dizer 10% da sala assistia essas aulas de forma online, pelo Google Meet, o restante pegava as atividades impressas na escola e os pais os ajudavam.

Reforçando a fala da professora acima, a professora Q e a professora DI também enfatizam:

Professora Q: Foi muito difícil, era por meio de vídeo, na época baixei um aplicativo no meu celular e tirava foto da atividade ia lendo e explicando para os alunos, tudo por meio de vídeo e eles com atividade impressa em casa, foi difícil ao extremo, porque nem todos tem acesso à internet, e dependíamos dela para passar as explicações para o aluno. Nesse período eram aulas remotas e atividades impressas só que se ele não tinha entendimento como iria realizar, porque presencial não tinha aula.

Professora DI: Iniciei meu processo aqui na escola Maria Luiza no período da pandemia. Olha eu montei uma sala de aula na minha casa, com lousa e tudo mais, todos os dias eu ministrava aula pelo Google Meet, no aplicativo, e alguns alunos assistiam, e aí eu sempre entrei em contato e todos os dias sem falhar um dia eu entrava e dava meu conteúdo, aquela família que achava importante ouvir e assistir a minha aula, ela colocava o filho, porque a criança como eu falei ela é um ser vulnerável, nós adultos é que vamos direcionar essas crianças, aquela família que colocava o filho todos os dias nós assistíamos a aula, então deu certo, e aqueles que não assistiam eu ia de casa em casa e levava o material.

Nota-se que as professoras heroicamente se esforçaram para fazerem as aulas acontecerem por meio das formas possíveis para alcançar os seus alunos, porém a pandemia chegou de forma inesperada sem tempo para que as instituições refletissem e

planejassem seus métodos. Não havia outro meio para que a educação continuasse, haveria de ser de forma remota, entretanto sabemos que esse formato de ensino com crianças que por si só não é suficiente.

Todos foram mobilizados com a situação que o país enfrentava, aquele espaço de troca de interações, de discussões e de intervenções foi para sala de descanso na casa de cada um dos professores, o ato lúdico e prazeroso de ensinar se tornou o motivo de adoecimento de muitos profissionais, ansiedade, desespero em não conseguir lidar com todas as ferramentas tecnológicas necessárias para dar aula. A educação se tornou um caos assim como os demais setores da sociedade.

Aquilo que estava ao alcance de cada professor realizar para melhorar o ensino foi feito, porém infelizmente os impactos da pandemia no processo de alfabetização foram inevitáveis. Houve um grande crescimento no número de evasão escolar pois de acordo com a professora D “foi um processo vazio aquele que não evadiu, também não aprendeu, mas o processo para escola existia, para instituição houve essa evasão”. Sobre as dificuldades encontradas para lecionar nas classes de alfabetização no período de pandemia as professoras foram unânimes ao apontar a falta de conhecimentos básicos para lidar com as tecnologias, a falta de familiaridade com as ferramentas virtuais dificultou ainda mais esse processo de transposição da sala de aula do chão da escola para nosso ambiente particular. Além da dificuldade em estabelecer uma parceria com as famílias para auxiliar nesse processo.

Nas palavras da entrevistada professora O sobre a experiência de alfabetizar no contexto da pandemia:

Isso é interessante, porque eu entendi que era uma coisa que assim eu já não sou muito de quantidades de papéis, eu sou uma professora de utilizar o quadro, isso pra mim tirou noites de sono, como que uma professora voltada extremamente para o quadro, uma professora que trabalha mais a escrita escrevendo, trabalha leitura lendo, como eu iria fazer isso em papel, como eu iria manusear esse papel para minha criança que eu nem tinha acesso, a alfabetização nesse período eu sinto que ela foi muito difícil e na verdade eu tenho dúvidas de onde que foi um ganho meu ou um ganho familiar porque eu não consigo te falar até onde eu alcancei aquela criança e até onde a família alcançou, então foi assim um trabalho digamos que em conjunto, mais familiar do que do próprio professor, então quando eles retiravam aqueles envelopes de atividades, aquela família que se organizava para ensinar o mérito é total da família porque eu não me sentia nesses papéis então o que eu

passei a fazer com a alfabetização tentei o máximo possível trazer para o lúdico, numa tentativa de alcançá-los então estávamos trabalhando cantigas de roda, faça um vídeo com as cantigas de roda que você conhece, convide um primo, a mamãe para dançar e envie o vídeo de volta, se é o gênero receita vamos fazer uma culinária e mostrar para tia o que você vai cozinhar hoje, ou então que tipo de medidas, me ensina a receita, então partindo para a prática, foi uma tentativa de prática, então eu trabalhei muito o soletrar, a lista de palavras ia e a família gravava, onde falava assim boneca e ai a criança falava B O N E C A então é uma tentativa de eu ver realmente a aprendizagem da criança além da família estar interferindo, o que não significa que a família mesmo que ela tenha estudado aquela lista de palavras com a criança demonstre conhecimento além de tudo aprendido, mas foi partindo para o lúdico na tentativa do lúdico da prática de alcançar as crianças.

Escrever sobre o sentimento de impotência, de não pertencimento a profissão

Observamos como foram impactantes os efeitos da pandemia na formação da identidade profissional do docente, como relata a professora acima os papéis impressos não representavam a função do professor sobre aquela criança, não foi possível diagnosticar até onde o aprendizado se deu por intervenção do professor, a percepção é que foi um trabalho mais familiar do que da própria escola. A identidade docente se constitui por meio das trocas com os pares, é a forma como os professores definem a si mesmos e são definidos pelos outros, nesse período os docentes não conseguiam definir seu papel nas aulas online, assim como afirma Marcelo (2009) sobre a identidade profissional:

É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional. (MARCELO, p. 112, 2009)

A construção da identidade profissional não é fixa, estável, ela é formada em uma complexa relação entre a imagem profissional e os diversos papéis desempenhados pelo professor, é um processo evolutivo das experiências adquiridas ao longo da carreira docente. o sentimento instaurado foi de perda do “eu professor” nesse período, quem sou eu nesse momento onde aparentemente não desempenhamos nosso trabalho com qualidade.

A pandemia trouxe para a escola essa busca em alcançar os alunos, todos os métodos e atividades lúdicas propostas foram pensadas na tentativa de trazê-los para essa escola virtual, vários professores ao perceberem que as atividades de escrita e leitura estavam sendo deixadas de lado tentaram diversificar e tornar o processo mais atraente e prazeroso por meio de jogos, contações de histórias e atividades práticas. Considerando as angústias relatadas pelas professoras é perceptível que sua identidade profissional se perdeu em meio a tantos desafios, o professor alfabetizador não reconhece sua função sendo exercida por meio de aulas remotas, ele não se sente parte dessa escola desconhecida.

Durante o período de isolamento social ficou difícil avaliar até que ponto o docente conseguiu envolver o seu aluno, e ainda mais complexo foi avaliar a sua prática e refletir como seu trabalho estava fazendo a diferença no aprendizado dessas crianças que tinham acesso de alguma forma às aulas ou às atividades. O que a professora D afirma é que:

Não houve alfabetização, os poucos que aprenderam foram mais com a ajuda dos pais, porque a questão do online na alfabetização eu não vi muito sucesso nisso, eu acho que não tem como alfabetizar de forma online, isso é meu ponto de vista, mas acredito que os alunos não foram alfabetizados no período de pandemia e aqueles poucos que tiveram algum desenvolvimento foi por conta dos pais que foram participativos, ajudaram nas atividades, sempre buscando e tirando suas dúvidas, mas mesmo assim não houve alfabetização na pandemia, eu acredito que foi parado, o conhecimento de alguns estabilizaram, outros tiveram poucos avanços. A alfabetização não teve sucesso na pandemia. A questão de chamar a atenção do aluno, porque eles não tinham interesse em participar de forma online, ou seja, um olhando na tela, conversando por forma de tela, os alunos ficaram muito desmotivados, desinteressados, os alunos tiveram muita dificuldade em acessar por meio dos recursos tecnológicos por serem de zona rural, a internet quando tinham não eram boa qualidade.

Vejamos como a professora D aponta sua visão sobre a alfabetização nesse período deixando claro que os alunos não foram alfabetizados e os poucos que obtiveram algum avanço se deu pela participação comprometida dos familiares que estiveram presentes em todo processo. A afirmação é que a alfabetização não teve sucesso.

É fundamental ressaltar que a alfabetização e o letramento se realizam quando o aluno compreende como o sistema de escrita funciona, isto é, quando aprende a ler, a entender as relações entre fonemas e grafemas, e passa a utilizar esses novos conhecimentos na sociedade em que está inserido. Assim, a dificuldade do professor em não estar pessoalmente fazendo as intervenções com os alunos fez com que o ritmo de aprendizagem estagnasse trazendo às famílias e as crianças o sentimento de desmotivação e desinteresse diante do novo formato de ensino. As inúmeras dificuldades estabelecidas pela pandemia, tanto em relação ao professor como para as famílias, fizeram com que a alfabetização não alcançasse os objetivos esperados.

Segundo as professoras entrevistadas, elas tiveram todas os desafios possíveis para lecionar nesse período, primeiro gravar os vídeos, mandar, tirar foto, gravar vídeo de conteúdo, levar a escola para o ambiente particular do professor utilizando como único meio os recursos digitais, não havia mais a separação da esfera particular com o trabalho. Utilizaram todos os recursos que haviam disponíveis no momento para exercer e desempenhar o seu papel de alfabetizadora, as professoras apontaram Google Meet, Youtube, WhatsApp, Paint, como as ferramentas mais usadas, e que apesar de não serem instrumentos de difícil manuseio não tinha sido colocadas anteriormente na rotina de trabalho, e quando chegou a pandemia foi necessário aprender a percorrer todas as funções disponibilizadas pelo aplicativo para inseri-los no seu espaço de docência.

A professora A também relata a dificuldade de interação com seus alunos e cita os investimentos realizados para desenvolver o seu trabalho:

A dificuldade de não ter como você estar lá pessoalmente fazendo as intervenções com os alunos, tirando as dúvidas, porque pela internet não havia quase dúvidas, você encerrava a aula e perguntava vocês entenderam todos falavam que sim e isso não acontece em sala de aula, a gente já nota no exercício que é dado logo depois, que as dúvidas surgem, as intervenções surgem, então nessa época eu penso que não foi real, não foram reais as dificuldades, elas não apareceram, elas vieram aparecer quando voltou as aulas presenciais, agora nessa época foi muito difícil. Não teve um aproveitamento nem de 50 %, ainda mais os nossos que são da fazenda, o acesso é mais difícil ainda, eu investi em várias coisas, investi em internet melhor, investi em cartões de memória, vários, investi em luz, é uma coisa pouca, mas conta, tive que comprar uma lousa para dar aula, então eram outros recursos, eu comprei sacolas para colocar as atividades todo mês que iam para casa para fazer de tarefa, então houve um investimento sim, celular melhor.

Para as professoras entrevistadas foi muito difícil constatar as reais dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem, a apropriação dos conteúdos foi

mínima para a maioria, todo investimento realizado pelos professores não foram suficientes para garantir um ensino efetivo para todas as crianças, pois a diferença do capital cultural de cada família é diferente o que estabelece as disparidades de aprendizagens de entre cada aluno, “os sistemas de ensino transforma as diferenças iniciais – resultado da transmissão familiar da herança cultural – em desigualdades de destino escolar” (BOURDIEU, p. 9, 1982)

Portanto, fica evidente que o processo de alfabetizar no momento de isolamento social teve despesas que antes não faziam parte da atuação do professor e prejuízos no aprendizado, que ainda hoje não foram recuperados, a percepção do professor em relação ao aprendizado do aluno difere do presencial para o online, no modo presencial tem-se o acompanhamento das dúvidas e da evolução de cada aluno, onde realiza-se as mediações necessárias, no formato online não foi possível diagnosticar o quanto de aprendizado as crianças adquiriram, se a base do processo, que é a apropriação das primeiras letras estava sólida, o que só foi possível após o retorno presencial. E apesar de todos os investimentos realizados pelos professores, como cita a professora A, não podemos afirmar que o aproveitamento das aulas foi de 100% já que também dependiam de investimentos por parte das famílias, que em muitos casos não tinham condições financeiras para realizá-los.

Refletir sobre as várias questões que permeiam a educação no contexto da pandemia traz à tona todos os desafios que foram agravados nesses dois anos de isolamento. As professoras deixam claro como foi a experiência de alfabetizar e letrar por meio das telas, os impactos no processo de ensino e aprendizagem foram inevitáveis e dessa forma cabe a toda a comunidade escolar, estados e municípios desenvolverem projetos para recuperação da aprendizagem após o retorno presencial.

2.3 A organização da prática docente para alfabetizar e letrar no contexto pós pandemia.

Chegou o momento do retorno presencial das aulas, hora de levar a criança novamente para escola, reconstruir os sentidos do ato de ensinar, é a oportunidade de o espaço educativo voltar ao seu lugar. Sabemos que durante a pandemia houve a necessidade de novos planejamentos, novas estratégias, novos métodos e um novo perfil de professor, com a volta presencial das aulas todas as defasagens no processo de ensino e aprendizagem passaram a ser claramente observadas pelos professores. No retorno

passou a ser necessário pensar como a escola deveria se organizar para acolher essas crianças não apenas no sentido pedagógico, mas em todas as esferas que fazem da instituição esse espaço de socialização e trocas de experiências.

Não há como deixar para trás todas as mudanças que a tecnologia fez no ambiente escolar. É fato que as tecnologias sozinhas não funcionam e não substituem o ato do professor, entretanto nesse retorno é o momento de planejar a inserção das tecnologias como uma ferramenta complementar da prática pedagógica em sala de aula.

Considerando todas as dificuldades que permearam o processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia, com o retorno das aulas os docentes reorganizaram suas práticas de alfabetizar e letrar na tentativa de amenizar os impactos deixados e recuperando os conhecimentos que não foram concretizados naquele período. Porém, é evidente que com apenas a ação do professor essas defasagens percorreriam o ensino por um longo tempo, é fundamental a intervenção por meio de projetos dos Estados e Municípios com reforços para todas as instituições que oferecem os ciclos de alfabetização.

A organização da prática docente para alfabetizar e letrar no contexto pós-pandemia requer uma abordagem que considere as dificuldades e desafios impostos pela experiência da pandemia, além de um planejamento cuidadoso que promova a inclusão e a equidade no processo de ensino-aprendizagem. Em relação ao retorno presencial a professora O entrevistada afirma:

Esse retorno ele era mais positivo, pois as atividades elas não vinham de volta, quando chegavam a vir estavam em estado de calamidade, destruídas, rasgadas, sujas, molhadas, não tinha nem como ser feita a correção, ou então vinham em tão perfeito estado de letra e organização que era feita pelos pais, então essa devolutiva das atividades para mim por vídeos foi melhor.

A gente via na criança uma alegria enorme de estar na escola, pelo menos em relação a minha turma, só que era uma alegria pelo contato humano, então na verdade o retorno a escola foi o meu primeiro contato humano pós tempo sem sair da casa sem aquelas restrições de onde podia ir, então foi uma gaiola aberta, a escola era minha liberdade, a sensação de liberdade do contato humano da vivencia com outras crianças iguais a mim, companheiros meus, coleguinhas, principalmente quem já frequentava escola, trouxe uma desorganização imensa para a aula, porque a necessidade do falar, do brincar, muita coisa eu quero contar, então há coisas que outros passaram e eu não tinha visto, um brinquedo assim, tudo era novidade, e essa

ansiedade, essa euforia, foi um atraso na aprendizagem, o regresso deles, que foi bimestres e bimestres preparando eles para essa organização.

Ao retornar as aulas presenciais houve uma grande alegria dos alunos em estar de volta à escola, foi a primeira oportunidade de contato com os pares após tanto tempo dentro de casa, as crianças sentiam a liberdade de estar perto de outras sem restrições, como afirma a professora foi uma “gaiola aberta” onde todos queriam falar, abraçar, contar as experiências vivenciadas enquanto esteve com a família.

Analisar o retorno pós pandemia não significa dizer que todos os problemas e desafios enfrentados na pandemia foram solucionados, mas que a partir de agora é preciso preparar os alunos para construir seus conhecimentos, ou seja, prepará-los significa dizer que precisam entender a função da escola e do professor, é preciso que compreendam que as instituições possuem regras a serem seguidas, é um coletivo onde todos devem se organizar para boa convivência. A falta de sociabilidade trouxe essa dificuldade para o ambiente escolar, os alunos não sabiam conviver uns com os outros, não entendiam as regras, o que causou uma grande desorganização na sala de aula. Recebemos alunos mais ansiosos e eufóricos, esse regresso para muitas crianças foi a primeira oportunidade de contato humano, de interação com o outro e os professores levaram tempo para trabalhar todas as sensações e conflitos que influenciaram no desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula.

Referindo-se a todos os desafios enfrentados pelos professores na retomada pós pandemia a professora A também afirma que um dos desafios foi resgatar, primeiro os conhecimentos, que eles ficaram privados de tudo, cada um ficou na sua casa, não teve mais como interagir com ninguém, a dificuldade de interação, de conhecimento, de apropriação do que é a escola novamente, o que se faz na escola, como que se procede uma escola, as regras os combinados, tudo isso foi necessário resgatar no início.

Dessa forma no planejamento dos docentes as atividades foram organizadas para recuperar a escola em todo seu sentido, em conhecimentos e em particularidades que compõem a escola, o desafio está para além de recuperar as defasagens na aprendizagem dos alunos, é preciso reconstruir a escola novamente. E é nesse sentido que as aulas das professoras entrevistadas são preparadas:

Professora A: Eu trabalho primeiro a avaliação diagnóstica, eu sempre trabalho com sequência didática, que eu acho que é um

tema gerador que a gente destrincha ele durante 15 dias, 20 dias, eu gosto muito de jogos para alfabetização, continuo dando muitos jogos sempre fiz isso, e também não restrinjo só a apostila e livros, eu acho que só isso não basta, eu sempre coloco algum cartaz em qualquer atividade que eu dê nova eu levo cartazes, eu levo slides, eu coloco na tecnologia para jogar, para ver algum vídeo, então sempre com alguma dinâmica diferenciada.

A professora destaca a importância de realizar uma avaliação diagnóstica, que consiste em atividades cujo objetivos são verificar os conhecimentos que os alunos já possuem, em que nível esse aluno está, o que precisa ser trabalhado para consolidar a base do processo de alfabetização, esse é o início do trabalho do professor alfabetizador. É a partir dos resultados da avaliação diagnóstica que as professoras organizam sua prática com diversas atividades que vão desde escrita e leitura à jogos, dinâmicas, vídeos, cartazes e slides. Importante ressaltar que todas as atividades diversificadas propostas pelas professoras possuem intencionalidades para alcançar determinados objetivos fundamentais para que a criança ao final do ciclo seja alfabetizada e letrada.

Após a pandemia se tornou ainda mais difícil prender a atenção dos alunos para a dinâmica das aulas, uma vez que estão mais impacientes e ansiosos para voltarem para suas famílias, e com isso se tornou necessário um trabalho paciente e bem planejado pelos docentes para que essas crianças compreendessem a importância de estar na escola e usufruir de tudo que ela pode oferecer. Inicialmente, os alunos precisariam de preparo emocional para estar na escola e em seguida para receber os novos conhecimentos.

As professoras foram unânimes ao afirmar que trabalham com materiais diferenciados para tornar suas aulas mais atrativas e lúdicas, a professora DI enfatiza:

Trabalho atividades diversificadas, trabalho um pouco de apostila, porque a rede é apostilado né, nós temos a apostila Aprende Brasil e MS Alfabetiza que são materiais muito bom, só que principalmente Aprende Brasil é um pouco mais avançado né, e as nossas crianças não estão preparadas para aquele material, então nós temos que fazer a nossa adequação com a sala, com a turma, é atividade diversificada, é lúdica, vai para o livro, para a lousa, então utilizamos todos os métodos possíveis, o professor ele tem que ser psicólogo, tem que ser coreógrafo, tem que aprender a dançar em todos os sentidos.

Fica evidente as várias funções que o professor desempenha dentro do ambiente escolar e todas as modificações nos materiais para atender a sua sala de aula. Com a

retomada escolar pós pandemia as adequações aos métodos foram ainda mais necessárias, visto que os alunos não estavam preparados para acompanhar o material apostilado e livros didáticos oferecidos pela rede municipal de ensino.

Outro ponto que nos chama atenção nas falas das professoras é que apesar de todas as dificuldades encontradas para desenvolver seu trabalho estão sendo pensadas estratégias para atender a essas crianças em todos os aspectos, emocional e pedagógico, ou seja, os docentes estão tentando preencher esse vácuo que ficou por meio de atividades, de jogos, de parlendas, trabalhar ludicamente, já que são crianças.

A professora Q ainda relata sobre o incentivo das famílias aos filhos em relação à escola, esse é outro desafio que se impôs com o retorno pós pandemia. “Cada família transmite a seus filhos um certo capital cultural, sistema de valores implícitos e interiorizados, que contribui para definir as atitudes face à instituição escolar. A herança cultural é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar” (BOURDIEU, p. 41-42, 1982). Ela afirma que anteriormente já era complicado esse incentivo e a presença das famílias na escola, agora estamos refazendo essa parceria, começando a estabelecer vínculos de responsabilidade com os familiares, é preciso que assumam suas tarefas diante da escola, acompanhar o desenvolvimento do aluno não é apenas tarefa do professor é uma relação conjunta entre a escola e as famílias. Assim, para alcançar seus objetivos de alfabetizar e letrar, a professora Q menciona:

Primeira coisa que exijo dos meus alunos é organização, então eu não consigo dar aula com a sala bagunçada, não gosto de trabalhar em dupla, apenas em casos específicos, no dia a dia não, faço leituras com eles diárias, questiono sobre a leitura, levam livros para casa, tem tarefas impressas, uso da apostila, livros didáticos, fazemos cartazes. Em sala de aula tem hora que não consigo trabalhar diferenciado, porque é uma demanda muito grande, levo atividades diferenciadas, mas não consigo ficar o tempo todo ali lado a lado do aluno com dificuldade, eu mando atividades para casa de reforço, faço tomada de leitura.

O processo de alfabetização requer práticas que priorizem a leitura e a escrita, em todas as atividades propostas o objetivo final deve ser a alfabetização e o letramento, percebe-se a ênfase que as professoras designam ao momento da leitura diária, a interpretação dessas histórias, e o momento da leitura em família. Realizar um trabalho diferenciado que propicie uma aprendizagem significativa é uma das metas das professoras entrevistadas.

Desse modo, as estratégias que estão ao alcance dos professores estão sendo realizadas com objetivos claros para alfabetização das crianças que retornaram à escola com grandes defasagens no ensino, as instituições estão renovando seus métodos e reconstruindo os pilares da educação, as práticas pedagógicas estão sendo alinhadas de acordo com a realidade escolar como fica evidente nas falas das entrevistadas.

Alfabetizar e letrar no contexto pós pandemia mostra o quão complexo e desafiador é esse processo, resgatar os conhecimentos perdidos durante a pandemia e reconstruir os sentidos da escola para as famílias e para a sociedade tem sido o esforço de todos os profissionais que buscam uma educação de qualidade.

2.3.1 O programa de recomposição da aprendizagem no Estado de Mato Grosso do Sul

A pandemia intensificou os desafios presentes na educação, e a partir deste momento é necessário articular ações para reordenar e impulsionar as aprendizagens. Nas palavras de Santos (2022):

A recomposição de aprendizagem é como um grande guarda-chuva, que envolve olhar para múltiplos aspectos. Havia uma lógica na Educação até 2019, e a pandemia mudou tudo. Agora, é preciso justamente reordenar, mas não basta só ‘voltar ao que era antes’, é preciso voltar melhorando, prestando atenção às coisas que devemos olhar. É por isso que falamos em ‘recomposição. (SANTOS, 2022, p. 3-4)

O projeto de recomposição não deve ser apenas uma política pública burocrática, mas a grande proposta das secretarias que englobam tópicos como avaliação, currículo, formação continuada e acompanhamento pedagógico. De acordo com Santos (2022) “é preciso olhar para tudo: habilidades não consolidadas e o que foi ou não oferecido no período pandêmico. Analisar o que não foi consolidado e, depois de tudo isso, construir estratégias para recompor as aprendizagens, traçando grandes diretrizes”.

O processo de elaboração de políticas públicas também é conhecido como ciclo de políticas públicas. O ciclo de políticas públicas é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes. (SECCHI, 2010)

Uma política pública é uma orientação elaborada para enfrentar um problema coletivo, é uma organização intencional de medidas em resposta a um ciclo que aflige uma sociedade, nas palavras de Saravia:

Trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que pública participam do processo decisório. Com uma perspectiva mais operacional, poderíamos dizer que ela é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos. (SARAVIA, 2006, p. 28-29)

Assim, toda política pública é elaborada para colocar em prática e amparar os objetivos de superação de uma problemática social, após a pandemia Covid-19, os governos de vários Estados começaram a reunir estratégias para reconstruir as aprendizagens priorizando as habilidades não consolidadas durante o ensino remoto. A crise gerada se materializou nas instituições, a desigualdade entre os alunos nunca foi tão grande e não se encontrou uma solução plausível nem previsível para os conflitos que proliferam no cotidiano das escolas.

O poder público visando ações destinadas a modificar a realidade educacional instaurada pela pandemia lançou o PRA – Programa de Recomposição das Aprendizagens. Este é uma das propostas do governo em conjunto com as secretarias para realizar a correção das habilidades que não foram apropriadas pelos alunos no período pandêmico, e busca realizar o fortalecimento das oportunidades iguais de acesso à educação.

O programa de recomposição da aprendizagem no Estado de Mato Grosso do Sul foi organizado e estruturado por meio da Resolução n. 4.026, de 02 de maio de 2022, a SED/MS, com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais e educacionais vigente.

No Art. 2º é disposto que o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA-MS), deve ser executado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

(SED/MS), por intermédio das escolas da Rede Estadual de Ensino, tendo por finalidade implementar, no ano letivo de 2022, estratégias de intervenção na aprendizagem e de consolidação de habilidades consideradas relevantes e inegociáveis para a vida e trajetória escolar do estudante, com vistas à redução das desigualdades de aprendizagem entre os estudantes da rede estadual de ensino.(MATO GROSSO DO SUL, 2022)

Dessa forma, para que o PRA tenha sua efetivação as escolas da rede estadual de ensino deverão adequar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) com os objetivos, diretrizes e ações para recomposição das aprendizagens. (MATO GROSSO DO SUL, 2022)

Em linhas gerais, a proposta de MS, foi pensada em uma intervenção pedagógica em conjunto, ou seja, toda a escola deve reunir esforços e trabalhar para minimizar a desigualdade, focando na consolidação de habilidades consideradas relevantes e inegociáveis para a vida e trajetória escolar do estudante. A normativa determina ainda em seu Art. 4º que o PRA-MS deverá ser oferecido de forma presencial, podendo haver a inclusão de metodologias de ensino não presencial. Toda a estrutura posta, é focada na consolidação de habilidades tidas como essenciais aos estudantes.

As atividades de recomposição da aprendizagem deverão ser implementadas como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, a fim de que todas as crianças se apropriem dos conhecimentos considerados fundamentais pelo Estado, para que haja equidade no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, o trabalho com a recomposição de aprendizagens deve mirar o futuro rompendo com a linearidade de aprendizagens tradicionalmente imposta e com a visão cumulativa da aprendizagem. Além disso,

A necessidade de priorizar aprendizagens na retomada do ensino presencial também expôs o quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um marco relativamente recente. “Se a gente considerar que a maior parte dos professores se formou antes de a BNCC existir, você pode imaginar que eles estavam fazendo um imenso processo de apropriação desse documento, de pensar como é que ele aterrissa no seu planejamento. E aí veio a pandemia. (BONINO, 2022)

A pandemia acelerou a mudança do comportamento e pensamento de professores com a educação remota. Os professores ainda não haviam se tornado digitais e não sabiam ao certo como utilizar as tecnologias para promover a

alfabetização e garantir que o conhecimento chegasse de forma objetiva aos seus alunos. O novo programa elaborado pelo governo em parceria com o MEC deve estabelecer as principais diretrizes a serem reforçadas pelas escolas com base nos resultados das avaliações de larga escala. Entretanto também é necessário levar em consideração a aprendizagem dos professores em relação à BNCC, é preciso garantir a compreensão sobre a diferença entre trabalhar com um currículo voltado para objetos de conhecimento e para habilidades. Ou seja, é necessário compreender globalmente as habilidades do componente curricular para apontar o que é prioritário ou não para o aluno e para a turma.

2.3.2 Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança

Instituído por meio da **LEI Nº 5.724, DE 23 DE SETEMBRO DE 2021**, tem por objetivo o fortalecimento da aprendizagem e a melhoria dos indicadores educacionais dos estudantes matriculados nas redes públicas de ensino do território sul-mato-grossense, por meio da aquisição do domínio das competências de leitura e escrita adequados à sua idade e ao seu nível de escolarização, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular.

Tendo em vista a grande defasagem na aprendizagem durante o período de pandemia, o Estado de MS buscou instituir programas e projetos cujos objetivos seriam de resgatar as aprendizagens perdidas no período pandêmico. O programa MS Alfabetiza alinhou seus objetivos com as competências e habilidades trazidas pela BNCC no que concerne ao ciclo de alfabetização, propondo práticas de recuperação do processo ensino e aprendizagem. A proposta do governo do Estado é que este projeto seja executado por intermédio da Secretária de Estado de Educação a qual compete:

- I - planejar as formações e a logística de sua operacionalização por intermédio dos setores responsáveis e orientar sobre os mecanismos de acompanhamento das ações;
- II - realizar, anualmente, por intermédio do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS), a aplicação das avaliações nas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, das redes estadual e municipal de ensino, participantes do Programa MS Alfabetiza, em conformidade com a legislação vigente;
- III - elaborar e distribuir o material didático complementar para a alfabetização aos estudantes e professores regentes do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental das redes públicas de ensino

adesas ao Programa MS Alfabetiza. (LEI Nº 5.724, DE 23 DE SETEMBRO DE 2021)

Além disso para que a proposta seja implementada com qualidade em sala de aula pelos docentes, está disposto no texto da lei que regulamenta o programa a responsabilidade de viabilizar a formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos gestores escolares da Rede Pública de Ensino do Município. A implementação organizará novos materiais didáticos com destaque para temas regionais, a formação continuada dos professores da rede municipal e estadual de ensino e a avaliação anual que será aplicada no [Sistema de Avaliação Básica de Mato Grosso do Sul](#) (SAEMS) para os alunos do segundo ano do ensino fundamental.

O material didático complementar oferecido foi disponibilizado com o intuito de auxiliar no desenvolvimento das habilidades e dos campos de experiência, conforme articulação com o Currículo de MS e a BNCC. O diferencial apresentado está na contextualização e regionalização, ou seja, aborda-se temas pertinentes a cultura do Estado de MS o que proporciona aos alunos a oportunidade de aprofundar-se nas riquezas regionais, cabendo ao professor desenvolver práticas educativas pautada nas questões socioculturais e ambientais do Estado.

Após o período de pandemia as demandas educacionais cresceram diariamente, os professores encontram-se perdidos em que estratégias adotar para amenizar os impactos deixados pelo ensino remoto, a deficiência nas aprendizagens está cada vez mais visível e as escolas necessitam de reforços para recolocar as especificidades da educação no eixo, e esse Programa veio para dar suporte para as secretarias municipais no sentido de apoiar com as ações de formação continuada, com o apoio na formação de gestores e oferta de materiais didáticos que retratam as particularidades do nosso Estado.

O Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança, portanto têm por finalidade o estabelecimento de condições necessárias para que os alunos matriculados nas redes públicas sul-mato-grossenses adquiram o domínio das competências de leitura e escrita adequados à sua idade e ao seu nível de escolarização. Sabe-se que o sucesso na alfabetização contribui para o desenvolvimento do aluno em todas as etapas da educação básica; diante disso, busca a implementação de uma política com foco na alfabetização das crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental.

“É preciso olhar para tudo: habilidades não consolidadas e o que foi ou não oferecido no período pandêmico. Analisar o que não foi consolidado e, depois de tudo isso, construir estratégias para recompor as aprendizagens, traçando grandes diretrizes” (Santos, p. 3, 2022). Para atender as premissas desse programa o professor deverá realizar seu planejamento com foco na diferenciação pedagógica, preparando atividades com intencionalidades específicas para cada nível de aprendizagem, atendendo as dificuldades já mapeadas na avaliação diagnóstica.

A pandemia deixou explícito que temos que trabalhar com a tecnologia a favor da educação, porém isso é algo muito amplo e que exige formações e direcionamentos para compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem quando utilizamos as tecnologias como apoio, para enriquecer nossas práticas como docentes. As ferramentas digitais podem ser utilizadas como suportes ao professor, uma vez que sozinhas não são suficientes para vencer os desafios da recomposição da aprendizagem.

Em todo país a busca por novas estratégias, adaptações nos currículos e nas metodologias foram preocupações de todas as secretarias, e é nesse contexto de crise que surgiu o MS Alfabetiza. É necessário compreender globalmente as habilidades do componente curricular para apontar o que prioritário no ciclo de alfabetização, levando em consideração também que não foi somente as aprendizagens dos alunos que foram desorganizadas pelo isolamento social, mas também de todos aqueles que estavam na linha de frente da educação: os docentes.

Portanto o programa MS Alfabetiza está em vigência com ações voltadas para o fortalecimento dos conhecimentos que não foram plenamente desenvolvidos no período pandêmico. Esta ação do governo do Estado de MS em parceria com as secretarias municipais pode ser considerada como uma das tentativas de alcançar os alunos em suas particularidades para que todos possam caminhar juntos, na integralidade das aprendizagens. As instituições escolares precisam recuperar seus princípios perdidos na pandemia, a organização do ambiente escolar é fundamental no processo de ensino, entretanto, a responsabilidade de fazer a educação acontecer em sua plenitude está nessa parceria entre escola, comunidade e ações governamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos que o período pandêmico trouxe vários desafios novos a educação e intensificou-se as desigualdades escolares que permeavam o sistema de ensino anteriormente a pandemia. Os velhos problemas agravaram-se com a crise sanitária e outros foram surgindo durante o período, não houve possibilidades para desenvolver o trabalho escolar senão por meio do Ensino Remoto Emergencial, sendo a única alternativa para que os alunos tivessem minimamente algum contato com o professor. Entretanto pensar a educação básica neste formato de ensino parece um equívoco, e de fato concluímos que não houve sucesso em alfabetizar por meio das telas, utilizando os recursos digitais como meio exclusivo de promoção da aprendizagem.

O processo de alfabetização e letramento possui suas particularidades, que o caracteriza como uma atividade complexa, que vai para além do reconhecimento das letras, fonemas e grafemas, este necessita das intervenções e interações com o professor para que a criança compreenda a função social de ler e escrever com autonomia, não basta apenas codificar e decodificar os códigos linguísticos, é preciso entender a essencialidade do seu uso no meio social, é necessário reconhecer os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade e sua função, e é dentro do ambiente escolar que a criança tem esse contato frequente com o mundo da leitura e da escrita.

Durante a pandemia esse processo foi paralisado, a maioria das crianças não puderam ter acesso aos diferentes livros, a contação de histórias, a materiais que impulsionariam o seu desenvolvimento no processo de alfabetização e letramento, o capital cultural investido pelas famílias dependem do capital econômico que possuem, o que tem causado grandes desigualdades escolares e conseqüentemente desigualdades sociais, uma vez que o desempenho do aluno é determinado pelo nível de acesso a bens culturais que serão transformados em conhecimentos. Quanto maior o seu capital cultural maior será seu desempenho escolar.

Alfabetizar e letrar no contexto pandêmico foi um grande desafio para todos os professores e famílias, uma vez que esta parceria se tornou requisito básico para a continuidade das tarefas escolares, o professor encontrava-se disponível para atender o seu aluno virtualmente, porém as crianças desse ciclo não possuem autonomia para realizar uma videochamada e acompanhar as orientações, tornando-se necessário a participação efetiva das famílias no acompanhamento das atividades diárias. O

professor abruptamente teve que aprender a manusear todos os aplicativos e recursos para suas aulas, as famílias do mesmo modo tiveram que adequar sua rotina de trabalho e frequentar as aulas online, àquelas famílias que dispunham de recursos digitais para participar das videoaulas.

A essas famílias que não tinham acesso virtual as aulas foi disponibilizado material impresso, entretanto fica evidente que essas crianças não realizavam as atividades, por vários motivos, entre eles pais analfabetos que não conseguem auxiliar os filhos, a falta de organização de tempo das famílias para exercer essa função, dando prioridade ao trabalho. Desses materiais impressos poucos alunos davam devolutivas, outros nem retiravam da escola, alguns professores até se disponibilizaram em levar as atividades na residência do aluno, porém nem todos era possível encontrar, não havia uma estratégia para solucionar esse problema, pois dependiam de as famílias irem até a escola, o que resultou na exclusão de várias crianças em ter a oportunidade de apropriar-se do mínimo de conhecimento que podia ser oferecido no momento.

A falta de familiaridade com as novas tecnologias e as novas formas de ensinar trouxeram grandes inseguranças aos professores, levar a sala de aula para um ambiente virtual exigiu esforços e aplicação de novas metodologias de trabalho para alcançar o seu aluno. Nesse período a escola reinventou novas formas de construir conhecimento, uma vez que houve a necessidade de esvaziar as instituições, todo corpo escolar tinha consciência do número de alunos que estavam matriculados pela primeira vez, mas não conheciam de fato quem eram esses alunos, seu contexto familiar, suas expectativas diante da escola, para a escola é como se tivéssemos alunos apenas em números, e para as famílias foi uma escola invisível.

Os professores e alunos estiveram inseguros em suas práticas de ensino e aprendizagem, os alunos não reconheciam a escola acontecendo por uma tela, os professores se viram impossibilitados de realizar suas intervenções e alcançar seus alunos em sua totalidade. A escola teve que se readequar, os conhecimentos escolares foram reduzidos ao que era básico do ciclo de alfabetização, uma vez que cabiam às famílias auxiliá-los nesse processo devido à falta de acesso as aulas remotas. Os desafios a educação nesse período foram visivelmente expandidos, a dificuldade de acesso por parte dos alunos, a falta de familiaridade com os recursos tecnológicos pelos professores, a impossibilidade de uma avaliação e acompanhamento do real aprendizado

dos alunos, o desgaste emocional, enfim vários fatores fizeram desse momento um caos sem perspectivas de uma retomada nos moldes anteriores a pandemia.

A pandemia transformou as escolas em um caos, a situação foi preocupante para todos os setores, as estratégias pensadas para dar continuidade ao período letivo não houve sucesso, pois, inúmeras crianças foram deixadas para trás, e ainda as aprendizagens essenciais ao ciclo de alfabetização não foram consolidadas, já que não houve condições reais para a solidificação desse processo. Como podemos constatar nas afirmações das professoras entrevistadas apesar da grande dificuldade em manusear os aparelhos tecnológicos, a principal dificuldade neste período foi acessar o aluno, alcançar o aluno por meio de uma tela, e ainda as professoras relataram que o processo de leitura é construído e desenvolvido no próprio ato da leitura e como desenvolver essas práticas de leitura e escrita virtualmente, como apresentar o encantamento das histórias infantis para essas crianças que se encontravam do outro lado, tão distantes, de que forma esses alunos poderiam sentir-se motivados a leitura se não havia o acesso aos livros. Sem dúvida, a pandemia trouxe inúmeras angústias e incertezas aos rumos que a educação deveria tomar.

Após dois anos de isolamento social, é chegada a hora de retornar para a escola presencialmente, não nos moldes anteriores a pandemia pois as instituições precisam ser reconfiguradas, mas é o momento de renovar e reconstruir todas as esferas que fazem da escola o lugar de construção de saberes e de socialização de diferentes opiniões. Houve a necessidade repensar as práticas docentes, de reformular os valores escolares, reconstruir a identidade de cada instituição escolar, o retorno presencial é a possibilidade de refazer uma parceria sólida com as famílias e de construção de um ambiente escolar mais acolhedor.

Nos depoimentos de cada uma das professoras é possível identificar o que é único e específico do processo de alfabetização, bem como as dificuldades reiteradas durante a pandemia. Mostrou, enfim que alguns obstáculos no processo de alfabetização já existiam e foram agravados com a pandemia, outros novos surgiram durante esse período, além de reforçar a necessidade de criação de políticas públicas de valorização profissional e de projetos para recuperação das aprendizagens.

Esta investigação mostrou o peso e os impactos de uma pandemia na educação brasileira, os vestígios deixados perduram por longos anos até a restauração de todo

sistema de ensino. Acrescento ainda a gravidade da perda da identidade profissional, onde os professores já não mais reconheciam suas funções exercidas em um espaço que não a sala de aula, a análise das entrevistas traz aspectos que demonstram esses conflitos de anulação da função docente perante a sociedade.

Ainda não é o momento de descansar, pois os desafios não findaram, uma nova escola precisa ser construída, as estratégias de ensino deverão ser repensadas com vistas a resgatar as aprendizagens não consolidadas durante a pandemia e que são fundamentais ao ciclo de alfabetização. Os professores estão com a responsabilidade não só de alfabetizar e letrar como também promover a ressocialização saudável entre os pares, novos projetos e programas adentram a escola para recuperar e trazer os alunos novamente para a escola, ou seja, é a oportunidade de trazer os significados e funções sociais que as instituições exercem na formação de cada sujeito.

As ações a serem pensadas e realizadas a partir de agora devem ser conjuntas entre as secretarias municipais, coordenadores pedagógicos e professores com perspectivas de trazer melhorias para o funcionamento das escolas e também para o aprendizado das crianças, a solução para os desafios instaurados na educação não é descartar todo conhecimento tecnológico que fomos aprimorando com o uso durante a pandemia, a tentativa é trazer esses recursos para sala de aula com metodologias mais dinâmicas, diversificadas e prazerosas com objetivo de fazer uma escola atrativa alcançando seus alunos em sua totalidade.

Alguns questionamentos ainda surgem para próximas investigações, os problemas deixados pela pandemia não findam aqui. Várias indagações não foram possíveis esclarecer nesta pesquisa, como de que maneira as tecnologias contribuíram (ou não) para a educação? Quais as políticas públicas elaboradas para superação do agravamento do fracasso escolar ocasionado pelo ensino remoto? São questões que deixo aqui para futuras investigações.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Liliane da Veiga Silva. **Estudo de revisão sistemática sobre o impacto da pandemia sobre a aprendizagem no Brasil e no mundo**, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Marília, 2023.

ARDEO, Thaís. **Mapeamento da heterogeneidade do acesso à educação a distância devido a pandemia de COVID-19**. Funadação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 2021.

BINOTTO e SÁ, Cláudia e Ricardo Antunes de. **Tecnologias digitais no processo de alfabetização: analisando o uso do laboratório de informática nos anos iniciais**. Práxis Educacional, v. 10, Vitória da Conquista. 2014.

BONINO, Rachel. Os caminhos para a recomposição de aprendizagens pós pandemia. **Quais reflexões e lições sobre a prática pedagógica o ano de 2022, o mais presencial desde o início da pandemia, deixou para os educadores?** Nova Escola, p. 1-7, outubro, 2022. Disponível em: [Os caminhos para a recomposição de aprendizagens pós-pandemia | Nova Escola](#).

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Vozes, Petrópolis-RJ, 9º edição, 2007.

BOURDIEU e PASSERON, Pierre e Jean Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Editora Francisco Alves, Rio de Janeiro, 2º edição, 1982.

BRASIL. **DECRETO Nº 11.079, DE 23 DE MAIO DE 2022**. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 97 ed, 24 maio, 2022.

CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto. **O perfil do professor alfabetizador: Formação, concepções e práticas docentes**. Temporis (ação), v.14, n.2, p. 99 - 109. 2014.

DIAS, Eliane Carvalho Vidal. **Contribuições das tecnologias digitais da informação e comunicação para o ensino em tempos de pandemia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Itaituba**, Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Lajeados, 2022.

DIAS e PINTO, Érika e Fátima Cunha Ferreira. **A educação e a Covid-19**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro. 2020

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa. Rio de Janeiro. 2002.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555. 2004.

FLORES, Gelvânia Mailde. **A alfabetização e o letramento na prática pedagógica.** Educere, Uruguai.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Tecnologias digitais na alfabetização: O trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita.** CEALE, 1º. ed, Belo Horizonte. 2018.

FRANÇA, Clarissa Gomes. **“Eu 'se' esforço, mas não consigo”:** sentidos do processo de alfabetização para crianças não alfabetizadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2022.

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

GATTI, Bernardete. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia.** Estudos Avançados, p. 29-41, São Paulo, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil.** Espaços em Branco, São Paulo. 2010.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: Disposições e Variações Individuais.** Porto Alegre, Artmed, 2004.

MACEDO e CARDOSO, Maria do Socorro Alencar Nunes e André Luís Janzkovski. **Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19: Resultados de uma pesquisa em rede.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022.

MACEDO, Renata Mourão. **Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública.** Estudos Históricos Rio de Janeiro, vol 34, nº 73, p.262-280. 2021

MACHADO, Yzynyia Silva Rezende. **Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças,** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2020.

MAINENTE, Maria Jozelma Barbosa. **Relação da família com o processo de escolarização durante a pandemia: dificuldades encontradas,** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: Constantes desafios.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131. 2009.

MARQUES, Yone Martins Medeiros. **Experiências na alfabetização de crianças com sistemas remotos em meio à pandemia de Covid-19 no Distrito Federal**, Universidade de Brasília, 2021.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação. **LEI Nº 5.724, DE 23 DE SETEMBRO DE 2021**. Institui o Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança, cria o Prêmio Escola Destaque, e dá outras providências. Campo Grande, setembro, 2021. Disponível em: https://www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/lei_n.5.724.pdf.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio**. Campo Grande – MS, SED, 2021. (Série Currículo de Referência; 2).

MENDES, Luciana. **O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia**, Universidade de Brasília, 2021.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Educação, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan/abr. 2015.

NÓVOA e ALVIM, António e Yara Cristina. **Os professores depois da pandemia**. Educ. Soc., Campinas, v. 42. 2021.

PALUDO, Elias Festa. **Os desafios da docência em tempos de pandemia**. Em Tese, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 44-53. 2020.

PORTO, Maria Rebeca de Carvalho. **Análise das habilidades cognitivas e ambiente familiar de alunos dos primeiros anos do ensino fundamental no período de abertura gradual das escolas durante a Covid-19**, Universidade de Brasília, 2022.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Secretaria-Geral. **LEI Nº 13.987, DE 7 DE ABRIL DE 2020** disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/l13987.htm

RONDINI, PEDRO e DUARTE, Carina Alexandra, Ketilin Mayra e Cláudia dos Santos. **Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na prática pedagógica**. Vol.10. p. 41-57, Aracajú: Interfaces Científicas, 2020.

SANTOS, Victor. O que é recomposição de aprendizagens e como ela acontece no dia a dia das escolas públicas. **A pandemia intensificou desafios que já existiam na Educação, e agora é necessário articular ações para reordenar e impulsionar as aprendizagens**. Nova Escola, p. 1-7, fevereiro, 2022. Disponível em: [O que é](#)

[recomposição de aprendizagens e como ela acontece no dia a dia das escolas públicas | Nova Escola.](#)

SARAVIA, Enrique. **Políticas Públicas, coletânea. Introdução à teoria da política pública.** 1 vol. Brasília, ENAP, 2006.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de análises, Casos práticos.** 1ed. São Paulo, CENGAGE learning, 2012.

SILVA, Crislane Santos. **Impactos da pandemia no ciclo de alfabetização em uma escola pública da periferia paulistana,** Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2022.

SILVA, Vergas Vitória Andrade da. **A covid-19 e a reprodução das desigualdades escolares: Um estudo sobre acesso digital na educação básica.** Revista Humanidades e Inovação v.8, n.61. 2020.

SILVA e SILVA, Jon Enderson do Nascimento e Maria Girley Roberto da. **Práticas docentes em tempos de pandemia: Refletindo sobre escolas públicas situadas em contexto de vulnerabilidade social.** CCTA, João Pessoa, 2020.

SILVA, SOUZA e CHARLOT, Janine Cristina Santos, Beatriz Noia e Veleida Anahi Capua da Silva. **O ensino remoto emergencial no período da pandemia: estratégias, obstáculos e condições favoráveis.** Vol.15. Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2021.

SOARES, Magda Becker e BATISTA. Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor.** 01 ed. Belo Horizonte: CEALE, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos.** Revista Pátio, Artmed Editora, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, Minas Gerais. 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 7.ed, Contexto, São Paulo. 2021.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160. 2002.

TONIN, MACHADO e DIAS, Juliana, Anderson dos Santos, Patrícia Ruas. **2020 nas telas: Escola online para crianças em fase de alfabetização.** Scielo, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2684>

APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO**

Autorizo a pesquisadora Gésley de Oliveira Ribeiro – CPF: 068.720.301-51 responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **A Alfabetização Pós Pandemia: Desafios na Prática Pedagógica dos professores da Rede Municipal de Paranaíba/MS**, a utilizar as escolas pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Paranaíba – MS como possíveis campos de coleta de dados diretos e/ou indiretos. Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas nas instituições a qual represento. O referido projeto somente poderá ser iniciado nestas instituições de Ensino mediante a aprovação documental por este Comitê de Ética em Pesquisa e pela Secretaria Municipal de Educação.

Paranaíba, _____ de abril de 2023

Secretária Municipal de Educação

Tanandra Leal

DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____ portadora do
CPF: _____, responsável pela direção da Escola Municipal
Professora Maria Luiza Correa Machado, autorizo a realização da pesquisa **A
Alfabetização Pós Pandemia: Desafios na Prática Pedagógica dos professores da
Rede Municipal de Paranaíba/MS** nas dependências da Escola Municipal Professora
Maria Luiza Correa Machado. A pesquisa será conduzida por Gésley de Oliveira
Ribeiro, sob orientação da Prof^ª. Dra. Milka Helena Carrilho Slávez, sendo a mesma
realizada com professores alfabetizadores em atuação do Ensino Fundamental I.

Paranaíba, 17 de agosto de 2023

Assinatura do responsável

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa A Alfabetização Pós Pandemia: Desafios na Prática Pedagógica dos professores da Rede Municipal de Paranaíba/MS voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Gésley de Oliveira Ribeiro, a qual pretende analisar as dificuldades e desafios pedagógicos enfrentados por professores/as em salas de alfabetização na retomada escolar pós pandemia da rede municipal de Paranaíba.

Eu, _____, portador do CPF nº _____ e RG nº _____ fui informado e aceito participar da pesquisa **A Alfabetização Pós Pandemia: Desafios na Prática Pedagógica dos professores da Rede Municipal de Paranaíba/MS**, onde a pesquisadora Gésley de Oliveira Ribeiro me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

O espaço escolar apresenta um cenário difícil em que o retorno presencial seria inevitável, os grandes impactos deixados pela pandemia estão refletindo diretamente na prática docente e a problemática apresenta-se em como recuperar as condições de aprendizagem neste novo cenário. Então surge a inquietação para analisar os desafios pedagógicos dos professores alfabetizadores na retomada escolar pós pandemia.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevistas semiestruturada. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para compreender os desafios dos professores no processo de alfabetização em tempos de pós pandemia e a importância de organizar práticas pedagógicas que venham ao encontro da alfabetização e letramento neste contexto.

A identificação do participante será mantida em sigilo e suas declarações serão analisadas cientificamente livres de qualquer julgamento pessoal. Os *riscos* colocados pelo presente projeto limitam-se ao aflorar de questões que podem causar constrangimento a alguns professores ao referir sobre a própria busca pelos desafios na

prática pedagógica como forma de aprofundar o conhecimento profissional e desta forma melhorar a atuação na escola organizando práticas que possibilitem alfabetizar e letrar em diferentes contextos. Outro risco refere-se a possíveis críticas/comentários que posteriormente poderão ser realizados por leitores sobre trechos citados na dissertação referente às suas declarações. No ato de qualquer dano proveniente da pesquisa, o participante deverá estar amparado por indenização conforme a Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.h.

Os relatórios elaborados semestralmente a respeito do desenvolvimento da pesquisa serão disponibilizados a todos os envolvidos para que possam acompanhar como estão sendo utilizados os dados obtidos na entrevista. Ficará acordado entre os participantes e as escolas municipais da rede um retorno do pesquisador para apresentação dos resultados da pesquisa. Também serão socializados em forma de artigos em revistas científicas de Educação e como comunicações científicas em eventos sobre o tema.

Esta pesquisa apresenta grande relevância para a comunidade científica e social uma vez que visa compreender os desafios dos professores alfabetizadores no período pós pandemia, com intuito de ampliar as discussões a respeito.

A coleta de dados deste estudo será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com sete professores alfabetizadores de uma escola pública da rede ensino municipal de Paranaíba/MS que estão percebendo dificuldades na organização e realização do trabalho pedagógico para o nível fundamental em salas de alfabetização no contexto pós pandemia.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): será submetido a uma entrevista semiestruturada com questões relacionadas ao processo de alfabetização no período pós pandemia, sendo esta gravada pelo pesquisador e transcrita para análise de dados.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Gésley de Oliveira Ribeiro nos telefones: (67) 98146-8657 ou via e-mail: gesleyribeiro16@gmail.com. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco A, piso superior – Sala 11 -Horário de atendimento: 8:00 às 13:00 horas, de segunda a sexta.

Paranaíba, _____ de _____ de 2023

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Gésley de Oliveira Ribeiro

Telefone para contato: (67)98146-8657

E-mail: gesleyribeiro16@gmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES****PROJETO**

A Alfabetização Pós Pandemia: Desafios na Prática Pedagógica dos professores da Rede Municipal de Paranaíba/MS

Roteiro diagnóstico sobre os dados pessoais das entrevistadas, seus percursos de formação, suas experiências/atuações profissionais, assim como sobre suas percepções como professoras alfabetizadoras, referente ao Desafios na Prática Pedagógica dos professores da Rede Municipal de Paranaíba/MS

As informações obtidas serão utilizadas para fins de pesquisa, para a realização da dissertação de Mestrado e será preservado o anonimato dos participantes, até mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

_____, ____/____/2024

Título da Pesquisa: A Alfabetização Pós Pandemia: Desafios na Prática Pedagógica dos professores da Rede Municipal de Paranaíba/MS

Pesquisadores responsáveis:

Gésley de Oliveira Ribeiro (Aluna de Mestrado)

Milka Helena Carrilho Slavez (Orientadora)

Sujeitos da Pesquisa: seis professores do Ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino de Paranaíba

BLOCO 1- DADOS PESSOAIS

- 1- Qual é o seu nome completo?
- 2- Qual a sua idade?
- 3- Qual o seu endereço?
- 4- Qual o seu e-mail?
- 5- Qual a escolaridade?
- 6- Tem irmãos (ãs)? Quanto (as)? Qual a idade, escolaridade e profissão deles (as)?
- 7- É casada ou vive com algum (a) companheiro (a)?
- 8- Qual a idade, escolaridade e profissão dele (a)?
- 9- Tem filhos (as)? Quantos? Qual a idade deles?
- 10- Escolaridade dos filho (as). cursando:
() Ed. Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio Ensino Superior ()

BLOCO 2- EXPERIÊNCIA/ ATUAÇÃO PROFISSIONAL

11. Em qual (is) instituição (ões) leciona?
12. Em qual (is) período (s) leciona?
13. Há quanto tempo leciona? E em específico no Ciclo de Alfabetização, compreendido pelos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental?
14. Atua em outras séries e em outras disciplinas? Quais? Onde?
15. Qual a sua situação profissional atualmente? Efetiva ou contratada?
16. O que ou quem a influenciou em sua escolha profissional?
17. Como foi o início da sua carreira profissional? Quais dificuldades encontrou? Como superou-as?
18. Quando e por que decidiu ser professora do Ciclo de Alfabetização? O que a influenciou?
19. Para a senhora, o que é ser uma professora alfabetizadora?
20. Quais os saberes que considera essenciais para ser professora alfabetizadora?
21. Quais são as suas atividades como professora do Ciclo de Alfabetização?

22. Quais saberes considera relevantes para os estudantes do Ciclo de Alfabetização?
23. Considera que tem autonomia em relação ao trabalho que desenvolve com seus alunos? Explique.
24. Qual a sua percepção sobre seu relacionamento com os pais de seus alunos? Sabe o que pensam e dizem sobre o seu trabalho como professora alfabetizadora? Comente.
25. Sabe o que os outros professores e os gestores pensam e falam sobre seu trabalho? Comente.
26. Como professora, você considera que tem mais acesso a bens de consumo e a bens culturais que antes de atuar nessa profissão? Explique.

BLOCO 3 - PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA.

27. Durante a pandemia você estava numa sala de alfabetização? Como se dava o processo ensino aprendizagem?
28. Qual recurso tecnológico você usou? Todas crianças tinham acesso?
29. Quantas crianças não tinham acesso? Para elas o que foi feito?
30. Houve evasão?
31. Conte-nos como foi à experiência de alfabetizar no contexto pandemia? Quais as principais dificuldades encontradas neste período?
32. Que estratégias você utilizou para desenvolver suas práticas neste período?
33. Na sua visão, quais os impactos que a pandemia deixou no processo de alfabetização?
34. Como as tecnologias digitais contribuíram (ou não) para o sistema escolar nesse período?
35. Na sua escola, todos os alunos tiveram o direito de acesso garantido e viabilizado no período de pandemia? Como isso se deu?
36. Em relação ao retorno presencial das aulas, como se deu este momento?

37. Quais iniciativas da rede municipal para recuperar as defasagens em consequência do ensino remoto?
38. Quais os desafios enfrentados na alfabetização na retomada escolar?
39. Conte-nos um pouco sobre a organização da sua prática de alfabetizar e letrar no contexto pós pandemia?
40. No que depende de você quais estratégias estão sendo pensadas e realizadas para amenizar os impactos deixados pela pandemia nos alunos?
41. Para finalizar, quais os conflitos socioemocionais e cognitivos você identifica no processo de alfabetização pós pandemia?