

OLHANDO COM A LUPA: OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E AS RELAÇÕES SOCIAIS, POLÍTICAS E CURRICULARES

LOOKING THROUGH A MAGNIFYING GLASS: THE CHALLENGES OF LITERACY
AND SOCIAL, POLITICAL AND CURRICULAR RELATIONSTÍTULO

MIRANDO A TRAVÉS DE UNA LUPA: LOS DESAFÍOS DE LA ALFABETIZACIÓN Y
LAS RELACIONES SOCIALES, POLÍTICAS Y CURRICULARES

Lucimar Gracia Ferreira¹ <https://orcid.org/0000-0003-4686-5803>
Giovana Cristina Zen² <https://orcid.org/0000-0001-6405-9843>

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA – Vitória da Conquista, BA, Brasil; lucimargracia@hotmail.com

² Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, BA, Brasil; giovanacristinazen@gmail.com

RESUMO: Este texto tem o objetivo de especificar os aspectos sociais, políticos e curriculares da alfabetização que impactaram nas práticas pedagógicas das professoras no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Deu-se a partir da realização de uma pesquisa qualitativa e exploratória, que fez uso das entrevistas semiestruturadas para produção dos dados. Esta investigação foi realizada no município de Itapetinga, Bahia, no ano de 2022, com 4 professoras que atuavam em classes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, cujos dados foram analisados com a técnica da Análise de Conteúdo. Evidenciamos que com a pandemia “tudo” mudou e que os desafios da alfabetização ascenderam. Constatamos que os aspectos sociais, políticos e curriculares impactam/impactaram na prática pedagógica de professores alfabetizadores no contexto da pandemia e pós-pandemia. Nuances como desigualdades sociais, pouca escolarização das famílias, falta de autonomia, falta de conhecimento prévio são alguns destes. Portanto, sabemos que continuaremos a ver as consequências da pandemia na educação pós-pandemia por muito tempo.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Alfabetização; Políticas curriculares.

ABSTRACT: This text aims to specify the social, political, and curricular aspects of literacy that impacted teachers' pedagogical practices in the pandemic and post-pandemic context. It was based on a qualitative and exploratory research, which used semi-structured interviews to produce data. This investigation was carried out in the municipality of Itapetinga, Bahia, in 2022, with 4 teachers who worked in 1st and 2nd grade elementary school classes, whose data were analyzed using the Content Analysis technique. We showed that with the pandemic "everything" changed and that the challenges of literacy increased. We found that social, political, and curricular aspects impact/impacted the pedagogical practice of literacy teachers in the context of the pandemic and post-pandemic. Nuances such as social inequalities, low schooling of families, lack of autonomy, lack of prior knowledge are some of these. Therefore, we know that we will continue to see the consequences of the pandemic in post-pandemic education for a long time to come.

Keywords: Pedagogical practice; Literacy; Curriculum policies.

RESUMEN: Este texto busca especificar los aspectos sociales, políticos y curriculares de la alfabetización que impactaron las prácticas pedagógicas del profesorado en el contexto pandémico y pospandémico. Se basó en una investigación cualitativa y exploratoria, que utilizó entrevistas semiestructuradas para la recopilación de datos. Esta investigación se llevó a cabo en el municipio de Itapetinga, Bahía, en 2022, con cuatro docentes de 1.º y 2.º grado de primaria. Los datos se analizaron mediante análisis de contenido. Se observó que, con la pandemia, todo cambió y que los desafíos de la alfabetización aumentaron. Se observó que los aspectos sociales, políticos y curriculares impactaron la práctica pedagógica del profesorado de alfabetización en el contexto pandémico y pospandémico. Matices como las desigualdades sociales, el bajo nivel educativo familiar, la falta de autonomía y la falta de conocimientos previos son algunos de ellos. Por lo tanto, sabemos que las consecuencias de la pandemia en la educación pospandémica seguirán presentes durante mucho tiempo.

Palabras clave: Práctica pedagógica; Alfabetización; Políticas curriculares.

Introdução

A proposta aqui posta tem como foco o olhar mais apurado sobre os desafios da alfabetização que não são recentes, não são poucos e que somam várias estratégias para superá-los. Esse estudo abarca uma perspectiva mais relacionada aos aspectos sociais, políticos e curriculares da alfabetização que traz impactos a outros campos como aqueles dos saberes e das práticas docentes etc.

Dessa forma, temos como objetivo nesta pesquisa, especificar os aspectos sociais, políticos e curriculares da alfabetização que impactaram nas práticas pedagógicas das professoras no contexto pandêmico e pós-pandêmico. O recorte para estes contextos está relacionado com as grandes lacunas deixadas pela pandemia que provocaram transformações na atualidade. Este tem a intenção de fortalecer os estudos já existentes, buscando contribuir para compreendermos as consequências para a educação, mais especificamente, para a alfabetização, oriundas da crise sanitária e suas nuances.

Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa, esta que “[...] explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 73). É também exploratória, pois o fenômeno em questão é visto com olhar de aprofundamento.

Para produção dos dados foram realizadas entrevistas semiestructuradas, no ano de 2022, com quatro professoras alfabetizadoras que atuaram no período pandêmico, no Ensino Remoto Emergencial (ERE) em escolas públicas do município de Itapetinga, Bahia, em classes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. A análise de conteúdo foi à técnica escolhida

para realizar a análise dos dados (Bardin, 2010). Decorrente do tratamento dos dados, duas categorias emergiram e foram mobilizadas para promover o diálogo dos dados com as bases teóricas que fundamentam este estudo.

Alfabetizar em contextos de crise: necessidades, exigências e reinvenções

Primeiramente, é preciso lembrar que foi através das mídias sociais que a Organização Mundial de Saúde (OMS), notificou para todos os países a existência de um surto do novo coronavírus (Sars-Cov-2), colocando o mundo em alerta, pois se tratava de uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). O novo coronavírus, que provoca a doença denominada Covid-19, tem como sintomas problemas respiratórios, febre, tosse entre outros e teve seus primeiros casos oficiais no final de 2019 em Wuhan na China.

Assim, o diretor da OMS ainda instruiu como os países deveriam se portar a partir daquele momento com procedimentos que envolviam governos e toda a sociedade, com planos integrais e articulados que viessem impedir novas infecções em prol de “salvar vidas e minimizar o impacto” (Ghebreyesus, 2020, s/p). Com a confirmação de estarmos numa pandemia, houve maior atenção por parte de muitos países e alguns se organizaram como puderam para que o vírus não se propagasse ainda mais. Destacamos algumas falas do Diretor da OMS em sua entrevista, relatando que:

Nunca vimos uma pandemia provocada por um coronavírus. Esta é a primeira pandemia causada por um coronavírus. E nunca vimos uma pandemia que, ao mesmo tempo, pode ser controlada. E pedimos todos os dias que os países tomem medidas urgentes e agressivas. Se os países detectam, testam, tratam, isolam, rastreiam e mobilizam sua população na resposta, aqueles com um punhado de casos podem impedir que esses casos se tornem clusters (aglomerados de casos) e esses clusters se tornem transmissão comunitária. Esta não é apenas uma crise de saúde pública, mas uma crise que afetará todos os setores – portanto, todos os setores e indivíduos devem estar envolvidos nesta luta (Ghebreyesus, 2020, s/p).

Apesar de o mundo ter vivenciado outras pandemias, talvez não imaginássemos que, em pleno século XXI, em meio à revolução tecnológica, ao avanço das pesquisas científicas, enfrentaríamos esse momento. Era possível controlá-la? Sim, mas exigiu medidas duras, rápidas e de forma conjunta entre governos e sociedade. O contato físico passou a ser limitado, pois o isolamento social tornou-se uma alternativa viável e eficiente para diminuir o contágio, assim como seguir procedimentos de higienização, uso de máscaras e outros

equipamentos. Portanto, as medidas tomadas de imediato em vários países foi o fechamento de estabelecimentos comerciais não essenciais e de várias instituições, sendo uma delas as escolas.

O distanciamento social que obrigou muitos de nós há ficarmos mais tempo em casa, impactou diretamente na educação, por ser a escola, por exemplo, um espaço de contato físico e pessoal e, também, bastante propício para proliferação e propagação do vírus. A ruptura do espaço escolar com maiores ou menores danos implicou no que chamamos de aspectos humanos, de ordem social, econômica, pedagógica e técnica. Ainda, observamos a exigência de “novas formas de relação pessoal, práticas inéditas de interação, condições diferenciadas de aprendizagem e, sobretudo, uma estrutura até então impensável de funcionamento escolar” (Colello, 2020, p. 4).

A escola, em sua forma de funcionamento habitual foi suspensa, e passou para o modo não presencial, a partir do ensino remoto, mediado ou não pelas tecnologias. Vários autores (Leite; Torres; Cunha (2020); Souza; Ferreira (2020; 2021); Cruz; Coelho; Ferreira (2021); Ferraz; Ferreira (2021); Ferreira; Abreu (2021); Teles; Gomes; Valentim (2021); Félix (2021); Santos; Oliveira (2021); Ribeiro; Ferreira (2022); Ferraz, Ferreira; Silva (2022); Ferreira; Ferraz; Ferraz (2022) se debruçou a dar visibilidade ao funcionamento das instituições, ao processo de ensino e de aprendizagem, às dificuldades estruturais e organizacionais enfrentadas pelos alunos e suas famílias, à exclusão social, e ao aumento das necessidades emocionais. Esse esforço nos possibilitou pensar sobre o ensino pós-pandemia e em como atender as demandas e necessidades surgidas a partir dele.

Esta pandemia demarcou a especificidade da escola, sua importância, suas limitações e potencialidades. Demarcou aquilo que ela representa que não pode, jamais, ser substituída; sua cultura como única; seus professores como necessários; e a interação e socialização como vitais no processo de desenvolvimento humano. Assim, “por intermédio do ERE, houve necessidade de atualização de conhecimento em diferentes aspectos, tanto com questões tecnológicas quanto didático-pedagógicas, que tiveram que ser (re)pensadas para o formato remoto” (Senefonte, 2023, p. 323).

A Legislação educacional na pandemia tem seu marco com a Portaria nº 343 (Brasil, 2020a), que suspende o ensino presencial no Brasil. Posterior a essa, surgiram as Medida Provisória 934 (Brasil, 2020b), os Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) 05, 09, 11 e 19, todos de 2020 (Brasil, 2020c; 2020d; 2020e; 2020f), e o 06 de 2021 (Brasil, 2021). Estes apontaram modos de proceder na educação diante da pandemia, com a amenização ou compensação de perdas e perspectivas de retorno presencial. No entanto, as

legislações não consideravam aspectos cruciais do contexto da prática que necessitavam de interação e socialização, especialmente no processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De fato, como alfabetizar remotamente em pleno século XXI? O Parecer 05/2020 (Brasil, 2020c) aponta que:

Nesta etapa, existem dificuldades para acompanhar atividades on-line uma vez que a criança do primeiro ciclo encontra-se em fase de alfabetização formal, sendo necessária supervisão de adulto para realização de atividades. No entanto, pode haver possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais com as crianças desta etapa da educação básica, mesmo considerando a situação mais complexa nos anos iniciais. Aqui, as atividades devem ser mais estruturadas, para que se atinja a aquisição das habilidades básicas do ciclo de alfabetização (Brasil, 2020, p. 11).

O próprio parecer reconhece a complexidade de apresentar para a criança um ensino remoto, seja pelas necessidades de interação fortemente vinculada ao processo de desenvolvimento na Educação Infantil ou pelas necessidades de “estar junto” no processo de alfabetização, por isso a presença do adulto seria essencial.

Dessa forma, diante do contexto da pandemia da Covid-19, tida como contexto de crise, os desafios de ensinar e aprender no processo de alfabetização, e não somente nela, mas de todas as modalidades e níveis de ensino, sofreu modificações bruscas, das quais podemos citar: 1) mudança no estado emocional por estarmos naquele momento, vivenciando uma pandemia em um contexto de doenças e óbitos; 2) para evitar o contágio da população em massa, foi necessária a suspensão das aulas presenciais no espaço físico da escola, por mais de um ano; 3) medida de isolamento social; 4) a alternativa de ensino remoto; 5) professores aprendendo a ensinar de forma remota/virtual; 5) formação necessária para que o ensino remoto acontecesse; 6) ensinar de forma virtual através da tela do computador ou rotatividade de atividades; 7) conseguir que todos os alunos participassem das aulas remotas ou realizassem as atividades; 8) problemas de acesso à internet e de aparelhos tecnológicos por parte dos alunos; 9) dificuldade dos professores e alunos em se adaptar a alternativa do ensino remoto.

Aquém do contexto de crise da pandemia, a alfabetização enfrenta várias dificuldades. Temos vários métodos e estratégias de alfabetização que a história nos apresenta como fato, cuja existência nos possibilitou aprendizagens plurais, mas que não foi capaz de diminuir os desafios já existentes no processo de aprender a ler e escrever. Conforme Silva, (2019):

Em função das transformações sociais, incluindo aí a emergências das tecnologias digitais, bem como do desenvolvimento produzido por pesquisas científicas, o processo de alfabetização exige, minimamente, das

alfabetizadoras a garimpagem de propriedades de diferentes métodos para responder às demandas escolares (Silva, 2019, p. 225).

O processo de alfabetização atualmente não pode fazer uso somente de um método, tão pouco utilizar-se de métodos tradicionais que não coadunam com as mudanças ocorridas nas esferas sociais, escolares e tecnológicas. É preciso análise cuidadosa que proporcione reflexão sobre a prática, considerando os vários métodos existentes, avaliando quais se adequam melhor ao seu perfil de aluno.

A gênese do retrocesso da alfabetização não está no contexto pandêmico, mas, ela já vinha se arrastando há anos, e se vincula a uma crise política, econômica, cultural, social, que mostra as relações de poder na sociedade. O conservadorismo do governo anterior (Jair Bolsonaro 2019-2023), não criou políticas, na verdade acabou com as já existentes (Extinção da Secadi, mudança da política de inclusão, política de direitos humanos, alguns vetos - internet para a comunidade escolar no ensino remoto etc.).

Segundo o relatório “Pobreza e Equidade no Brasil – Mirando o Futuro Após Duas Crises” (2022), o momento vivenciado com a pandemia do novo coronavírus, só veio acentuar os problemas educacionais, políticos, econômicos, culturais e sociais que vinham se arrastando há anos no Brasil, que foram mais visualizados com a crise sanitária, retratando a fragilidade do país diante dos acontecimentos.

Portanto, superar os desafios da alfabetização deve ser uma prioridade em nosso país, no qual as dificuldades para alcançar os objetivos são significativas e os investimentos, insuficientes. No entanto, além das necessidades e exigências, essa realidade nos instiga a buscar mudanças e nos motiva a reinventar nossas práticas.

Usando a lupa: ampliando olhares

Esta seção dialoga com os dados da pesquisa referentes aos desafios de ensinar e aprender às práticas pedagógicas e suas reinvenções, bem como à alfabetização e suas várias mudanças antes, durante e após a pandemia. Buscamos especificar os aspectos sociais, políticos e curriculares que impactaram as práticas pedagógicas alfabetizadoras no contexto pandêmico e pós-pandêmico.

Mudando as lentes: com a pandemia “tudo” mudou

A pandemia, mais que um evento catastrófico, é um divisor de águas. Tudo existe antes da pandemia, durante a pandemia e depois da pandemia. Por isso, “com a pandemia tudo mudou”. Projetos tiveram que ser reinventados. As análises desses tempos permanecem e precisam mesmo, porque tudo no mundo mudou e precisamos analisar para conhecer essas mudanças. Estas são de diversas ordens.

Acho que hoje está muito mais difícil, sabe, depois da pandemia. A pandemia, ela trouxe um prejuízo muito grande porque ela afetou todos: crianças, os profissionais psicologicamente e emocionalmente. Enfrentamos as dificuldades tecnológicas, porque nem todas as crianças tinham acesso à internet. Houve um prejuízo enorme, porque aquelas que puderam acessar, elas ainda tiveram acesso à educação, aquelas que tinham acesso à internet, elas ainda tiveram acesso à educação, mas, aquelas que não tinham acesso, elas passaram todo o tempo da pandemia sem ter aula. Ela tinha o material didático. Então, ela vinha uma vez na semana na escola e pegava seu material para responder e depois trazia de volta para o professor corrigir. Mas, ela não tinha acesso às aulas. Então, a gente vê um prejuízo muito grande em relação à aprendizagem (Maria).

[...] aí o que acontece, tinham aqueles meninos que assistiam às aulas, mas a frequência era baixa, os meninos não tinha interesse quando a gente pedia para ligar a câmera, via que o menino ficava era pulando na sala com mãe do lado, entendeu, atenção nenhuma, responder a atividade a gente via que nem era ele que respondia, oralmente, a mãe ou quem estava do lado falava e ele respondia, e escrito, quando a gente ia ver, via que, era praticamente feito pela família. Entendeu, a gente não via uma resposta dada pela criança [...] (Jaqueline).

Percebemos que a pandemia nos afetou como seres humanos de um modo tal que escancarou nossa vergonha - a desigualdade social. Assim, vimos alunos matriculados que não tinham acesso à escola. Primeiro porque a escola já não era mais “acessível” em sua estrutura física; segundo porque, socialmente falando, para alcançá-la era necessário bens e modos que exigiam condições econômicas maiores. Restou para a maioria dos estudantes de escolas públicas, pobres, “o ensino *delivery*”¹, narrado pela professora.

A pandemia exigiu a transformação da escola. Canário (2006) já nos chamava atenção para a necessidade ou não de reinvenção desta instituição, mas, com a pandemia, não tivemos escolha, ela precisou ser reinventada. Com isso, a aprendizagem passou a ter vários sentidos, isto porque, os vários modos de ensinar na pandemia, provocaram vários modos de aprender

¹ Segundo Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021, p. 332), “faz referência ao planejamento de atividades realizadas pelo professor que são impressas e os alunos ou seus familiares buscam na escola para que este realize durante a semana. Estas atividades respondidas são devolvidas na escola na semana seguinte e também outras são buscadas. Esta alternativa tem sido utilizada pelas famílias que não dispõem de equipamentos tecnológicos (celular, *tablet* ou computador) ou acesso (internet) em casa para que os alunos realizem as/participem das aulas síncronas e realizem atividades *online*”.

(aprender pouco, muito, não aprender). Várias crianças matriculadas na pandemia neste modelo remoto precarizado, foram penalizadas com a defasagem na aprendizagem, fruto da descontinuidade do modelo anterior.

A pandemia exigiu mudanças nas práticas docentes, muitas delas provocaram rupturas entre o público e o privado, entre a casa e o trabalho, e obrigou outras aprendizagens, conforme narrativa.

Durante a pandemia foi terrível para mim, porque essa questão de internet, de mexer em celular, computador, eu não tenho esta prática, e pegou a gente, não, vocês têm que fazer, tem que dar aula pelo computador, tem que utilizar plataforma. Então foi tudo assim muito jogado. O tempo que a gente teve de aprendizagem, foi pouco, colocaram um rapaz para ensinar a gente, virtualmente, o cara era tão culto, que eu não conseguia acompanhar o que ele falava, porque ele sabia muito de computadores, das tecnologias e eu nada, porque só sabia o básico ali, aí ficou aquela coisa [...] (Jaqueline).

Com a pandemia, bruscamente, de forma, vou dizer até cruel, a gente teve que aprender a mexer no que nunca mexeu, no que não sabia, sem uma formação adequada [...]. [...] Eu, tenho filhas, então eu tinha um *notebook*, eu tinha celular, minha filha mais velha ia para o *notebook*, porque ela precisava de algo melhor por estar no Fundamental II, a minha pequena ia para um celular e eu ia para o outro, eu dava aula com o celular. Eu fazia tudo pelo celular. Eu fazia *powerpoint*, eu trabalhava com o *word*, tudo, eu postava vídeos no celular, que é muito mais difícil. Uma coisa é você fazer isto no *notebook*, mas, eu não podia ocupar o *notebook*, porque minha filha precisava do *notebook* e ela estava em processo de aprendizado, não podia tirar dela, né. Então, eu fui me adaptar por conta própria, sozinha, descobrir como fazer tudo pelo celular, eu acho isso muito cruel (Maria).

A renúncia foi necessária muitas vezes, com práticas mais “primitivas” como as do ensino *delivery* e mais tecnológicas com produção de vídeos, montagens e uso de plataformas/aplicativos. Segundo Ferreira, Ferreira e Ferraz (2024), os desafios se impuseram: a mudança de rotina, com a conciliação das tarefas domésticas e profissionais; outros modos de ministrar aulas, pois as horas de trabalho aumentaram.

A aprendizagem do novo na pandemia era uma demanda, por isso: “Eu falei assim: eu não sei, mas preciso, então vou aprender. Quando tinha alguém que pudesse me dar suporte, eu pedia socorro, quando não tinha eu me virava” (Maria). O professor foi mobilizado a aprender o que não sabia para reinventar a escola, movimentar outros modos de aprendizagens, utilizar outros recursos etc.

Então assim, o lado bom foi isso, eu aprendi muita coisa também, o lado ruim, é o lado da solidão mesmo, te cobra, mas não te dá suporte, te vira. E aí. Esse lado é triste. Você se sente angustiada, porque você tem que dar conta de algo, que você não tem uma base. [...] Então assim, para mim teve

esse lado bom, e teve esse lado ruim de você se sentir só, de você se sentir impotente, às vezes, de você se sentir invadida. [...]. Então assim, foram coisas boas e angustiantes, que eu preferia estar em sala de aula mil vezes, do que está vivendo esta situação que nós vivemos [...] (Maria).

Percebemos que as professoras participantes vivenciaram os percalços da pandemia e da profissão docente, que se desmembra em antes, durante e depois dela. Ambas podem provocar o adoecimento e Maria relata como a exaustão emocional a atingiu, provocando angústia, solidão, sentimento de impotência e como sua escolha se volta para um ensino presencial.

As condições humanas para desenvolver a atividade docente mudaram e isso foi externado por muitos professores, inclusive Maria. Em um cenário “normal”, o professor, pela atividade que exerce já está exposto a várias adversidades que podem levá-la a situações de sofrimento psíquico/físico ou ao adoecimento. No caso de contextos inabituais, de crises, como este vivenciado na pandemia, esse risco aumentou consideravelmente.

Vários autores (Ferreira; Ferreira; Ferraz, 2024; Ferraz; Almeida, 2023; Cruz; Coelho; Ferreira, 2021; Ferraz, R. D.; Ferreira; Ferraz, 2021; Ferreira; Ferraz; Ferraz, 2021; Pereira; Santos; Manenti, 2020) referem-se às alterações de rotinas na pandemia e, conseqüentemente, na saúde do professor que afetam seu desenvolvimento profissional e modos de trabalho. Tudo isso, que tem como pano de fundo, também, os novos desafios a serem superados, geraram sentimentos negativos e, portanto, outros desafios.

Em meio às crises vivenciadas pelas professoras (Ferreira, 2021), as práticas pedagógicas tiveram que mudar. Práticas cotidianas precisaram ser revistas, reinventadas, ressignificadas. O processo de consciência dessa necessidade já configura por si só uma aprendizagem. Assim:

[...] a vida mudou, não dá para continuar do mesmo jeito. Não dá para continuar em nada. Não dá para continuar fazendo essas práticas. Não dá para voltar a mesma rotina de antes. Não dá, mudou, mudou tudo. O que aconteceu, o que era antes da pandemia e o que se tornou depois da pandemia, não dá para ser mais, não dá. [...].

Então, a gente não pode ter a ilusão de que a gente vai conseguir voltar o que era antes. É uma ilusão, não vai. Pós-pandemia é outra vida, é outra realidade, você precisa seguir a realidade de hoje (Maria).

[...]. As práticas não são mais para retornar as de antes, elas têm que evoluir. A gente está evoluindo, mesmo com a pandemia, a gente está procurando seguir a vida em frente, a gente está se modificando. Precisamos entender isto, se o mundo está modificando, nossa prática precisa modificar. (Maria).

A pandemia nos ensinou muito, mas também nos tirou muitas coisas. “Voltar à normalidade? Não. Este é o tempo de reinventar o futuro, isto é, de construir coletivamente uma outra educação” (Nóvoa, 2023, p. 107). De fato, não dá para voltar, temos que evoluir e seguir esta nova realidade. É assim que reinventaremos o futuro.

Aprender vai além de interpretar códigos. Aprender envolve interpretar, interpretar o mundo conforme Freire (2021), fazer leitura de mundo. A pandemia mudou muitas de nossas leituras, conseqüentemente de nossas aprendizagens. Tudo mudou e as práticas pedagógicas precisam acompanhar essas mudanças. No mundo pós-pandemia, as práticas já não são as mesmas de antes nem de durante, precisaram ser novamente reinventadas. Eis aí um desafio.

A barreira do ERE impõe limites para superar desafios. As professoras perceberam esse limite e explicitaram em muitas falas aqui postas. Nem sempre conseguimos controlar tudo. Assim, essa transição do ensino presencial para o ensino remoto não foi fácil e veio com conseqüências para os envolvidos, pois “demandaram mudanças, principalmente nas práticas, isso quer dizer que exigiu novos recursos e uma nova postura didática” (Ferreira, 2022a, p. 5).

Em tempos de pandemia, o professor foi visto como aquele que “deve agora guiar o processo de aprendizagem do estudante de forma a desenvolver as suas capacidades, nomeadamente de aprender a aprender, da sua autoaprendizagem e da sua autonomia” (Moreira, Henriques; Barros, 2020, p. 354). Novos papéis foram denominados para professores e estudantes que, para continuarem suas atividades, fizeram uso do ensino *delivery* e/ou das ferramentas digitais. Percebemos que os desafios para ensinar e aprender foram enfrentados conforme as demandas e as condições da realidade.

Ajustando o foco: a alfabetização

Alfabetizar exige contato, presença, é assim que a confiança professor-aluno é construída. O cotidiano escolar é um aspecto favorecedor de práticas coerentes para o processo de ensinar e de aprender. O Ensino Remoto Emergencial “esvaziou” muitas práticas e limitou muitas aprendizagens tanto de alunos quanto de professores. Conforme relatado:

Então, a gente precisou, a gente precisa, precisou e precisa mudar as práticas, não tem jeito, a gente tem que tentar, não que a gente vai ficar com a tecnologia o tempo todo na sala, mas, a gente precisa se adaptar, o que eu posso fazer que vai chamar a atenção no meu aluno. [...] Então, a gente tem que avaliar agora o mundo de hoje, até mesmo para colocar e adaptar as nossas práticas a nossa realidade da sala de aula. [...] A criança na alfabetização ela quer pegar, ela quer sentir, então, se você traz a parte concreta para a sala, você traz aquilo que já é da vivência dela como a própria internet em si, você vai ter um resultado melhor. Porque se você ficar

no quadro e giz, já era, não vai, entendeu. A prática precisa ser modificada, a gente tem que olhar o todo, não dá para continuar, achar que escrever no quadro e colocar lá e que a criança vai aprender, não é mais assim (Maria).

A educação se faz com os outros, nas relações, não se faz em contextos de isolamento, é o que profere Nóvoa (2023). Após passarmos por uma pandemia e uma mudança no ensino que passou a ser remoto, isso se tornou mais perceptível. Assim, entendemos que situações difíceis nos exigem mudanças drásticas. Nas práticas pedagógicas elas aconteceram e impactaram, sobremaneira, a vida de professores e alunos, como já sinalizamos no eixo anterior.

Maria ressalta a necessidade de mudança em meio à pandemia, mas que não poderíamos nos acomodar com aquilo, pois as rotatividades de práticas se tornaram imprescindível no ERE. A alfabetização foi desafiada e os professores responderam a estes desafios com muitas limitações, mas com afinco. Segundo Nóvoa (2023, p. 116):

Não podemos esquecer que as melhores respostas à pandemia foram resultado da colaboração entre grupo de professores, que conseguiram pôr em prática ideias e projetos inovadores, mantendo os vínculos com os alunos e mobilizando-os do ponto de vista das aprendizagens.

A interação desempenha um papel crucial no processo de alfabetização, pois permite que os alunos troquem experiências, tirem dúvidas e construam conhecimento coletivamente. Essa dinâmica favorece não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também o desenvolvimento social e emocional das crianças. Contudo, durante a pandemia, essa interação foi severamente comprometida, uma vez que o ensino remoto limitou o contato presencial entre alunos e professores.

A criança em processos de alfabetização necessita de um intenso contato com seus pares. Por isso, mudanças foram exigidas. Nogueira *et al.* (2022, p. 18), no estudo com uma professora alfabetizadora no período da pandemia constatou que “a odisseia vivenciada por esta alfabetizadora retrata a realidade de tantas outras professoras que atuaram no ensino remoto, tendo elas que (re)configurarem os planejamentos, as estratégias de ensino, a organização curricular, entre outros aspectos”. Não foi diferente no estudo em tela.

Antes da pandemia, depois da pandemia, as comparações são recorrentes e ficam mais visíveis as complexidades da alfabetização. Emília ressalta como o que já não era fácil ficou ainda mais complexo – alfabetizar.

[...] Depois da pandemia piorou, porque com a pandemia o aluno, principalmente, o aluno que vem da pré-escola e do 1º ano, eles não frequentavam escola, aqui alguns participavam das aulas remotas, das aulas

online, pouquíssimos, e outros não, mas os alunos que vieram de outra escola, eles não participaram, e foram dois anos fora da sala de aula, dois anos em casa, ocioso, na rua, sem fazer nada, foram dois assim, bem complicado. Aí quando o aluno vem para a escola depois dessa pandemia, no início do ano quando fui fazer o diagnóstico, meu Deus, eu me desesperei, porque eu peguei aluno três anos sem ir à escola [...] (Emília).

[...]. Se as dificuldades já eram muitas antes da pandemia, com a pandemia piorou bastante, acentuou bastante. Aqui na escola mesmo, o Secretário de Educação teve que trazer quatro salas de reforço para nos ajudar no processo de alfabetização, porque não foi fácil. Pensa, pegar aluno na sala de aula no 2º ano, que não sabe pegar no lápis, eu tive vários alunos que não sabiam pegar no lápis. Então, com a pandemia, isso piorou bastante. Depois da pandemia eu foquei em alfabetizar e letrar, eu foquei nisso, porque não tem como no 2º ano você chegar e dá assuntos de 2º ano, se fizesse isso, seria o faz-de-conta que ensina, o aluno ia fazer de conta que aprende, a dificuldade, a defasagem série idade só ia crescer, só ia aumentar. Então, eu tive que mudar a minha prática, eu tive que mudar as metodologias que eu usava, e focar no processo de alfabetizar e letrar, e acabou (Emília).

O retorno presencial, pós-pandemia, também se configurou como um momento [movimento] difícil para professores e alunos. Em meio a expectativas havia também a ansiedade e o medo. Para, além disso, a necessidade de acolhimento e afeto tão escassos no período de isolamento social. Mesmo sendo tão evidente, vários autores (Andrade *et al.*, 2022; Ferreira; Ferraz; Ferraz, 2022; Ferraz, R. de C.; Ferreira; Ferraz, 2021; Ferreira; Ferreira; Zen, 2020) ressaltam a importância das reinvenções docentes nos modos de fazer e sentir.

Na alfabetização esse caráter foi bem urgente, visto que “essa compreensão acerca de o processo de Alfabetização carece da presença, da relação “face a face”, do jogo interativo do/a alfabetizador/a com a criança” (Barros-Mendes; Silva; Mota, 2022, p. 8). Ter consciência desta necessidade fez a professora Emília, após diagnóstico de sua turma, se desesperar. Ela sabia que seria grande o trabalho para colaborar com aprendizagens efetivas dos alunos que ficaram dois anos com o processo de escolarização remoto.

Os alunos de Emília são aqueles que ficaram remotamente pré-infantil I e o 1º ano. Por isso, talvez, pegar no lápis, fosse algo difícil para o aluno. Pegar no lápis exige concretude, manuseio, toque, confiança e isso o aluno não teve na pandemia. Isso se coaduna com a fala de Ferreira, Ferreira e Zen (2020, p. 296):

O ERE impõe limites e, apesar de se configurar na única alternativa possível no contexto pandêmico, não se constitui na melhor alternativa para a alfabetização. O ERE assegura a manutenção do vínculo das crianças com o contexto escolar, mas cerceia as possibilidades de participação em diversas práticas sociais de leitura e escrita que envolvem a participação do coletivo.

De fato, as limitações podem ser vistas no pós-pandemia que, pela sua complexidade, cria outros desafios, oriundos do ERE, para o processo de escolarização como um todo. Por isso, estratégias foram criadas como salas de reforço, por exemplo, importantes para diminuir os prejuízos na aprendizagem dos alunos. As dificuldades de aprendizagens dos alunos aumentaram e a defasagem também, portanto, os esforços foram/são imprescindíveis.

Apesar de serem alunos do 2º ano, estes conhecimentos (do 2º ano) não poderiam ser construídos/adquiridos com tantas defasagens dos anos anteriores. As intervenções do contexto escolar são condições *sine qua non* para o processo de aprendizagem, pois os estudantes têm a oportunidade de participar de situações planejadas e organizadas que intenciona colocar em xeque o que sabem para provocar avanços na apropriação da leitura e da escrita. Essa defasagem também é relatada por Ana:

Antes da pandemia já tinha aquele ritmo, a criança saía do pré já conhecia o alfabeto, ela já tinha feito toda aquela parte da coordenação motora. Aquelas atividades, ela já vinha sabendo o nome dela. E agora depois da pandemia não, a gente pegou as crianças praticamente cruas, cruas mesmo assim que eu falo não é o saber nada, porque a gente sabe que todo mundo sabe alguma coisa, mas, a questão de estar na escola, de estar num ambiente escolar, à questão da socialização, a questão da coordenação motora, de saber as letras, as cores, teve criança também com dificuldade com isso. Antes da pandemia, quando chegava à alfabetização, já não iríamos trabalhar com isso, e agora depois da pandemia, até isso tivemos que trabalhar lateralidade, alto, baixo, grande, pequeno, tem que dar continuidade, mas, tivemos que começar do zero, tanto eu como a outra professora. A gente trabalhava, e ela falava, olha colega, estou trabalhando tal coisa e aí eu reforçava na minha aula, porque, era dela, mas, eu aproveitava também, fazia alguma atividade. Na matemática também já tinha algumas coisas, eu aproveitava e reforçava, as crianças vieram desse jeito, sem saber. E aí, como vamos alfabetizar uma criança sem ela saber direita, esquerda, alto, baixo, grande, pequeno, ela vai chegar no 2º ano sem saber essas coisas? A direção e a coordenação chamaram a nossa atenção para isso, no início no ano, é difícil para ele também. Porque se para nós que é adulto pegar eles desse jeito, como vamos ficar trabalhando só a questão da alfabetização e não vai trabalhar essas outras coisas, a questão da socialização. Tem criança que chegou sem saber dividir as coisas, dividir os brinquedos, porque é filho único, que ficou preso na pandemia. E na escola quando eles são menores, no infantil mesmo o que bem tem é questão de brinquedos, de brincadeiras, e aí, a gente trabalhou bastante isso (Ana).

Na alfabetização tivemos que segurar algumas atividades que realmente eram do 1º ano. No início eu peguei bastante atividade do pré II, para eu poder entrar nas atividades do 1º ano, porque se não eles não iriam conseguir. Tivemos que iniciar com atividades do pré II, a avaliação diagnóstica do 1º ano mesmo a gente não pode dá, porque eles não iam acompanhar. Então, a avaliação diagnóstica deles foi do pré II, tivemos que fazer este trabalho, para nós também depois não termos dificuldades com as outras demais atividades, porque sabemos que numa turma grande nem todo

mundo vai acompanhar, mesmo sem pandemia, a gente sabe disso, mas, se não tivermos feito isso iria ficar bem pior (Ana).

Ana, assim como Emília, expõe a necessidade de adaptações das práticas pedagógicas e curriculares. A Educação Infantil não deve ser entendida como um mero estágio preparatório para o Ensino Fundamental, mas sim, como uma etapa essencial no desenvolvimento integral da criança. No entanto, é importante reconhecer que as crianças que têm a oportunidade de vivenciar uma Educação Infantil de qualidade chegam ao 1º ano com condições diferenciadas, beneficiadas por experiências que enriquecem seu processo de aprendizagem. Segundo Ferreira (2022b), a reconfiguração do trabalho pedagógico na Educação Infantil, foi um dos mais difíceis, pois:

[...] o trabalho é realizado com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (0 a 5 anos), com utilização de várias linguagens, cuja recomendação não é de um trabalho pedagógico “em tela” (virtual) nem mesmo individual, como ressaltado, pois a interação e socialização são elementos essenciais do processo ensino-aprendizagem das crianças.

As crianças em idade pré-escolar durante a pandemia não estavam totalmente privadas de participar das culturas do escrito, pois, mesmo dentro de casa, tiveram a oportunidade de vivenciar diversas práticas sociais de leitura e escrita no cotidiano familiar. Essas experiências, embora diferentes do contexto escolar, enriqueceram seu repertório e habilidades. No entanto, foi necessário adaptar o ensino no 1º ano para reconhecer e integrar essas vivências. É fundamental ressaltar que as crianças em idade pré-escolar não podem ser condenadas ao fracasso escolar por não terem frequentado a escola durante a pandemia; ao contrário, suas experiências em casa devem ser valorizadas como parte de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Isso requer refletir sobre que educação possibilitará às crianças na escola, reconhecendo que esta é uma instituição em metamorfose, como nos sinaliza Nóvoa (2023). A socialização e a interação são processos que se potencializam na Educação Infantil. A criança precisa vivenciar e se desenvolver por meio das relações com o ambiente e com outras pessoas.

Maria, Jaqueline, Emília e Ana fizeram o trabalho possível na pandemia e seguiram se esforçando ainda mais no pós-pandemia. Apesar de não parecer suficiente, o trabalho sensível de olhar e de ter consciência de necessidades outras, colaborou para que estas professoras transformem a escola e a educação para estes alunos, oriundos da escolarização na pandemia.

Olhando além, enxergando os desafios

Os desafios existentes/decorrentes da alfabetização são muitos e não são recentes. Há anos busca-se superá-los. A pandemia impôs outros, além dos já existentes que são de diversas ordens - sociais, políticos, curriculares, culturais, relacionais etc. – e influenciadoras das práticas pedagógicas.

Neste contexto, Tassoni e Brito (2022), ao apresentar dados referentes ao vivido por professores alfabetizadores durante a experiência do ensino remoto emergencial e do retorno presencial, parcial e total às aulas, evidenciou “que o maior desafio foi conseguir que os alunos realizassem as atividades propostas [...]” (p. 8). Ratificando com esses dados, Barros-Mendes, Silva e Mota (2022, p. 17) ressaltaram “como maiores desafios a frágil participação efetiva das crianças na realização e na devolutiva das atividades impressas ou mesmo daquelas que eram mediadas via uso de tecnologias, além da falta de infraestrutura tecnológica e formação adequada para seu uso”.

Os resultados dessas duas pesquisas dialogam com a nossa, pois se referem a aspectos sociais que dizem respeito ao acesso a bens culturais - como a tecnologias, a internet, livros etc. - e ao grau de instrução da família. Este último tem a ver com a realização das atividades por parte dos alunos. Fica visível que a escola tem um papel fundamental na educação desses alunos de instituições públicas que, muitas vezes, é o único espaço de acolhimento, socialização e alimentação dos alunos e que a pandemia tirou isso deles. O primeiro está ligado, entre outras coisas, às desigualdades sociais que ascenderam muito com a pandemia.

As dificuldades de aprendizagem não são um problema que tem origem apenas no aspecto social, mas também político. A sociedade e, principalmente a escola, é perpassada pela dimensão política, esta que diz respeito à sua organização e ao seu funcionamento e que foram extremamente prejudicados com a pandemia. A dinâmica da vida humana foi desordenada com a crise sanitária. Como isso, são desafios da alfabetização que não temos, muitas vezes, o controle para superá-los, pois surgiram como consequências de uma estrutura macro.

Freire (2019) aponta que o diálogo é um princípio fundamental para a emancipação e faz parte de um projeto político de libertação do homem. Portanto, essa dimensão demanda tomada de decisões, governança, participação cidadã e exercício do poder político. Mas, nem todas as decisões referentes ao processo social e educacional na pandemia favoreceram a sociedade mais necessitada e/ou a escola pública. A cidadania foi negligenciada e muitas pessoas morreram, afetando a capacidade de ensinar e aprender. Não foi fácil passar por uma

pandemia com um chefe maior da nação que negligenciava as nossas demandas com chacotas, negativas ou marginalização.

Alfabetizar é um compromisso social e político e deve receber apoio de diversos âmbitos. Também é mais que codificação de letras. Mais que apreensão cognitiva, aprender a ler e escrever tem a ver com mudança de vida, mudanças ideológicas. Assim:

Assumimos a alfabetização como um processo desafiador e complexo, seja em face do trabalho cognitivo desenvolvido pelas crianças no processo de apropriação da linguagem escrita, seja em virtude da gama de conhecimentos que exige dos alfabetizadores na atividade de ensinar a ler e a escrever. Portanto, reafirmamos que aprender a ler e a escrever não se resume à aquisição de habilidades técnicas de codificação/decodificação. Esse aprendizado demanda, por parte das crianças, um trabalho cognitivo para compreensão do que é a escrita, do que representa e a natureza dessa representação (Tassoni; Brito, 2022, p. 6, 7).

Dessa forma, é essencial que enfrentemos a complexidade da alfabetização em busca de soluções para os desafios que se apresentam. Reconhecemos, além disso, a falta de formação de professores como um desafio significativo. Não fomos preparados para lidar com a incerteza e, portanto, não estávamos prontos para situações como a da pandemia. Essa questão foi ainda mais negligenciada durante a crise sanitária, pois os professores tiveram que fazer muito com poucas condições de trabalho e sem a formação necessária para contextos de crise. Nesse sentido, é importante ressaltar que “a pandemia da COVID-19 não escancarou as fragilidades dos professores, mas a inoperância das políticas públicas de formação de professores, que não conseguem propor transformações significativas na sala de aula” (Ferreira; Ferreira; Zen, 2020, p. 294).

Os desafios sociais e políticos que pouco avançou em direção à sua superação estão em destaque nas discussões, impactando significativamente as práticas pedagógicas no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Além disso, as professoras colaboradoras também ressaltam os desafios curriculares, mencionando as adaptações realizadas para favorecer a aprendizagem dos alunos.

As professoras tiveram que realizar as devidas adaptações para que os alunos do Ensino Fundamental dessem continuidade aos estudos, mesmo sabendo que “promover adaptações ou flexibilizações no ensino demandam trabalho duplo, não somente para o planejamento, mas também para a sua execução” (Cardoso, 2024, p. 8). Com isso, as práticas das professoras foram sendo modeladas conforme os desafios postos na pandemia e pós-pandemia.

Assim, olhar para o período anterior à pandemia para reconfigurar práticas pós-pandemia é necessário, pois não se trata apenas de uma passagem de “tempo” cronológico, é uma reorganização da vida cotidiana, escolar e não escolar. Portanto, maior atenção precisa ser dispensada a estas questões. A pandemia mudou muitas coisas e precisamos mudar as lentes e ajustar os focos para construir, para estes alunos, oriundos de uma escolarização remota, uma educação possível.

Considerações Finais

O estudo realizado possui grande potencial, especialmente por abordar a alfabetização no contexto da pandemia e do pós-pandemia. Constatamos que a pandemia trouxe mudanças significativas, incluindo novas formas de conceber e fazer educação. O público e o privado se misturaram tanto para os estudantes e suas famílias quanto para os profissionais da educação. As práticas pedagógicas passaram a ser realizadas por meio do Ensino Remoto Emergencial, a maioria mediada pelas tecnologias. Dessa forma, as professoras, assim como todas as pessoas, também foram afetadas de diversas maneiras por essas transformações.

As professoras alfabetizadoras no período pós-pandemia relataram um aumento nas dificuldades para atuar nas turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Além dos desafios de alfabetização já existentes, surgiram outros, de natureza social, política e curricular, resultantes da pandemia. A grande desigualdade social e a falta de instrução das famílias evidenciaram um abismo significativo entre aqueles que podem "ser educados" e os que não podem. Também se destacou a falta de diálogo e de oportunidades para a construção da autonomia e do poder de decisão, o que tornou a já difícil tarefa de educar ainda mais árdua.

Ademais, as questões curriculares, as adaptações necessárias e o atendimento às necessidades dos estudantes foram amplamente discutidos. Assim, consideramos que a pesquisa responde a particularidades importantes sobre os desafios da alfabetização e as nuances dos aspectos sociais, políticos e curriculares que impactam/impactaram na prática pedagógica de professores alfabetizadores no contexto da pandemia e pós-pandemia. Dessa forma, contribuímos, com este artigo, as bibliografias já existentes sobre o tema e fortalecemos a temática em questão para produções futuras.

Referências



ANDRADE, Sandra dos Santos; PICCOLI, Luciana Piccoli; NUNES, Marília Forgearini; SPERRHAKE, Renata. Entre máscaras, ansiedades e expectativas: desafios enfrentados por professoras no retorno ao ensino presencial. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, 2022, p. 1-24.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Edições 70, 2010.

BARROS-MENDES, Adelma; SILVA, Dilene Kátia Costa da; MOTA, Sandra. Alfabetização no contexto de isolamento social no Amapá: um mapeamento. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, 2022, p. 1-20.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: DF, 2020a. disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória 934**, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020b. Disponível em: <https://abre.ai/eO3G>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: DF, 2020c. Disponível em: <https://abrir.link/RbheY>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 9**, de 08 de junho de 2020. **Parecer CNE/CP 11**, de 07 de julho de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: DF, 2020d. Disponível em: <https://abre.ai/eO3y>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 11**, de 07 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: DF, 2020e. Disponível em: <https://abre.ai/eO3w>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP19**, de 08 de dezembro de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: DF, 2020f. Disponível em: <https://encurtador.com.br/FM7qV>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 06**, de 06 de julho de 2021. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília: DF, 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/IK1GR>. Acesso em: 22 set. 2021.

CANÁRIO, RUI. **A escola tem futuro: das promessas às incertezas**. São Paulo: Artmed, 2006.

CARDOSO, Amália Noemia. A educação pós pandemia, as políticas públicas, as adaptações curriculares e a inclusão. **VERUM – Revista de Iniciação Científica**, v. 4, n. 1, p. 1-10, jan.-dez. 2024.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. A alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, n. 35. São Paulo: CEMOrOc- FEUSP, jan-abr, 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/mCD09>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CRUZ, Lilian Moreira; COELHO, Livia Andrade; FERREIRA, Lúcia Gracia. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**. v. 13, n. 31, jan./abr. Disponível em: <https://encurtador.com.br/DREH4>. Acesso em: 29 jun. 2021.

FÉLIX, Carlos Marcelo Cavalheiro. Escola pública, formação docente e as tecnologias digitais no contexto da pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 5, p. 1-19, jul./set., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8836>. Acesso em: 4 jan. 2022.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar. **Revista Cocar**. Edição Especial n. 09/2021, p.1-19. Disponível em: <https://abre.ai/kdDU>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FERRAZ, Roselane Duarte; FERREIRA, Lúcia Gracia. Estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial: entre a expectativa e a resignificação. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, p. 1-28, abr.-jun., 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/CmAzU>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FERRAZ, Roselane Duarte; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. O coordenador pedagógico e a organização do trabalho escolar no contexto da pandemia. **Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 61, p. 318-336, 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/P0m5p>. Acesso em: 23 jun. 2022.

FERRAZ, Roselane Duarte; FERREIRA, Lúcia Gracia; SILVA, Michelle Cristina da. Elementos para se pensar na organização do trabalho pedagógico docente no ensino remoto. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 3, n. 8, p. 1-22, abr./jun., 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11015>. Acesso em: 2 ago. 2022.

FERRAZ, Roselane Duarte; ALMEIDA, Solange Trindade de. Planejamento no ensino remoto: desafios e estratégias na organização do trabalho de professores da educação básica. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 04, n. 11, p. 1-21, jan./dez,

2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/14117>. Acesso em: 23 jun. 2024.

FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Reinvenção docente e as mudanças de paradigmas educacionais: novas formas de ensinar-aprender em tempos de pandemia. *In: SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto; Santos, Arlete Ramos dos. **Experienciando a educação em tempos de pandemia e ensino remoto**. Salvador: EDUFBA, 2024. p. 83-105.*

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. **Fólio - Revista De Letras**, v. 13, n. 1, p. 323-344, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9070>. Acesso em: 8 ago. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia; ABREU, Roberta Melo de Andrade. Características e desafios dos/nos anos iniciais do ensino fundamental: vozes de estagiários. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 5, p. 1-31, jul./set., 2021. Disponível em: <https://abre.ai/kdDT>. Acesso em: 20 out. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERRAZ, Roselane Duarte. Educação como direito público: reflexões sobre a aprendizagem em tempos de pandemia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. 11810, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11810>. Acesso em: 15 abr. 2024.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Os contextos de crises e a relação com as políticas de valorização docente. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGÉS)**, Itapetinga, v. 2, n. 3, p. 55-77, set.-dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/9973>. Acesso em: 8 jan. 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Reinventar a docência: problematizando o tempo da pandemia no estágio supervisionado. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 3, n. 8, p. 1-25, abr./jun., 2022a. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11008>. Acesso em: 2 ago. 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Estágio em educação infantil no contexto pandêmico: experiências didáticas e de aprendizagens no ensino remoto. **Polyphonía**, Goiânia-GO, v. 33, n. 2, p. 199-218, jul./dez. 2022b. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/74869/39213>. Acesso em: 12 jan. 2023.

FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia; ZEN, Giovana Cristina. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio - Revista De Letras**, v. 12, n. 2, jul./dez., 2020. p. 283-299. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7453>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GHEBREYESUS, Tedros Adhanom. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia.** 11 Mar 2020. <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 15 jun. 2022.

LEITE, Maria Laís dos Santos; TORRES, Geovane Gesteira Sales; CUNHA, Rocelly Dayane Teotonio da. Entre sonhos e crises: esquadrinhando os impactos acadêmicos da pandemia por COVID-19 na vida de pós-graduandas(os) brasileiras(os). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 1, n. 2, 2020. p. 7-30. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7532>. Acesso: 05 jan. 2021.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>. Acesso em: 14 ago. 2020.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janaina Soares Martins; MICHEL, Caroline Braga; SILVEIRA, Juliane de Oliveira Alves. A odisseia de uma alfabetizadora em tempos de pandemia da COVID-19. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e136622, 2022, p. 1-22.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Pereiraetal>. Acesso em: 20 mar. 2021.

RELATÓRIO. **Pobreza e Equidade no Brasil: mirando o futuro após duas crises**. World Bank Group, 2022. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/19298bfa-067d-504c-8e34-00b20e3139d2/content>. Acesso em: 23 mar. 2024.

RIBEIRO, Djeissom Silva; FERREIRA, Lúcia Gracia. O estágio supervisionado em gestão escolar: construindo alternativas para a formação docente em tempos de ensino remoto. **Espaço Acadêmico**. v. 21, n. 233, mar./abr., p. 04-15. 2022. Disponível em: <https://abrir.link/ytfAG>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SANTOS, Marcia Eliza de Godoi; OLIVEIRA, Adriana Leonidas de. Educação em tempos de pandemia: projeto de vida de jovens do ensino médio. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, p. 1-19, abr./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8470>. Acesso: 05 jul. 2021.

SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa. Estágio supervisionado de língua inglesa em tempos de pandemia: percepções de alunos-professores de Letras. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 62.2, 322-336, mai./ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8668290/32750>. Acesso em: 25 jan. 2024.

SILVA, Wagner Rodrigues. Polêmica da Alfabetização no Brasil de Paulo Freire. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 58.1, 219-239, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8654598/19276>. Acesso em: 25 jan. 2024.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 13, n. 32, e-14290, p. 1-19, jan./dez.; 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>. Acesso: 15 nov. 2020.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. A matrícula como direito do estudante na pandemia da COVID-19. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-21, jan./mar, 2021. Disponível em: <https://abrir.link/oqEIT>. Acesso em: 20 mar. 2021.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; BRITO, Antônia Edna. A alfabetização em tempos de pandemia: tensões, desafios e a persistência de professoras. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e186622, 2022, p. 1-21.

TELES, Nayana; GOMES, Tiago Pereira; VALENTIM, Fabrício. Universidade multicampi em tempos de pandemia e os desafios do ensino remoto. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, 2021. abr./jun. p. 1-24. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8151/5878>. Acesso: 05 jul. 2021.

SOBRE AS AUTORAS

Lucimar Gracia Ferreira. Doutora em Educação pela UFBA. Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA. Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos Pedagógicos (GPEP/UESB). <https://lattes.cnpq.br/2085017310415412>

Giovana Cristina Zen. Doutora em Educação pela UFBA. Professora Adjunta da FACED/UFBA e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL) e do Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP). <https://lattes.cnpq.br/6443852511866889>

Como citar

FERREIRA, Lucimar Gracia; ZEN, Giovana Cristina. Olhando com a lupa: os desafios da alfabetização e as relações sociais, políticas e curriculares. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade, Itapetinga**, v. 6, n. 13, p. 1-22, jan./dez., 2025.