

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI - CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
PPGEDU - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

WEYLA ROSICLER DA SILVA DENDENA

**A DEFASAGEM NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PERÍODO
PANDÊMICO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE NOVA XAVANTINA/MT:
DESAFIOS PEDAGÓGICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS À EDUCAÇÃO**

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2024

WEYLA ROSICLER DA SILVA DENDENA

**A DEFASAGEM NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PERÍODO
PANDÊMICO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE NOVA XAVANTINA/MT:
DESAFIOS PEDAGÓGICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS À EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Dra. Edite Maria Sudbrack.

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2024

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade:

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;
URI - Câmpus de Frederico Westphalen/RS.

Reitoria:

Reitor: Dr. Arnaldo Nogaro;
Pró-Reitora de Ensino: Dra. Edite Maria Sudbrack;
Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Dr. Marcelo Paulo Strake;
Pró-Reitor de Administração: Dr. Ezequiel Plinio Albarello.

Direção do Câmpus:

Diretora Geral: Dra. Elisabete Cerutti;
Diretora Acadêmica: Dr. Carlos Eduardo Blanco Linhares;
Diretor Administrativo: Me. Alzenir de Vargas.

Disciplina:

Dissertação.

Linha de Pesquisa:

Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Tema:

Políticas públicas para a redução da defasagem de aprendizagem na alfabetização e letramento.

Orientadora:

Dra. Edite Maria Sudbrack.

Discente:

Weyla Rosicler da Silva Dendena.

D456d Dendena, Weyla Rosicler da Silva

A defasagem na alfabetização e letramento no período pandêmico nas escolas municipais de Nova Xavantina/MT: desafios pedagógicos, políticos e sociais à educação / Weyla Rosicler da Silva Dendena. – 2024. 134 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2024.
Orientadora: Dra. Edite Maria Sudbrack.

1. Defasagem escolar. 2. Alfabetização. 3. Pandemia – COVID-19. 4. Ensino remoto emergencial. 5. Políticas públicas educacionais. I. Sudbrack, Edite Maria. II. Título.

CDU 37

WEYLA ROSICLER DA SILVA DENDENA

**A DEFASAGEM NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PERÍODO
PANDÊMICO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE NOVA XAVANTINA/MT:
DESAFIOS PEDAGÓGICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS À EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentado como requisito para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

Federico Westphalen/RS, 30 de Agosto de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack – Orientadora
URI/Câmpus de Frederico Westphalen

Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt
Universidade Federal da Fronteira Sul, Câmpus de Erechim.

Dra. Jordana Wruck Timm
URI – Câmpus de Frederico Westphalen

Dedico este trabalho à minha família, pois sempre me inspiram e acompanham minha trajetória dia a dia, sendo minha maior força e inspiração na vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, refúgio de todas as horas, que está sempre ao meu lado, abençoando cada um de meus passos e me proporcionando inúmeras realizações. Ele é o responsável por todas as minhas conquistas. Sempre foi Deus, nunca foi sorte!

Agradeço ao meu esposo, Rafael, e meu filho, Enzo Rafael, pelo apoio e motivação, por compreenderem os momentos que eu não estava disponível.

Agradeço à professora Dra. Edite Maria Sudbrack, orientadora dessa caminhada, que me fez dar o meu melhor, do início ao fim desse processo, por ter aceitado e me acompanhado nesta pesquisa. O seu empenho foi essencial para a minha motivação à medida que as dificuldades iam surgindo ao longo do percurso (e olha que não foram poucas).

Agradeço a todos os professores do Curso de Mestrado em Educação, pela partilha de seus conhecimentos e experiências. O meu carinho e agradecimento aos professores que contribuíram e aceitaram o convite para fazerem parte deste trabalho.

Agradeço aos membros da banca avaliadora pela leitura atenciosa, comentários, contribuições e sugestões para o desenvolvimento e finalização deste estudo.

Agradeço a Clesensia e Lu Miranda, que me receberam em sua casa de braços abertos, passei dias maravilhosos com vocês, a jornada foi mais leve e alegre.

Agradeço a Sueni, que sempre estava ali para tirar dúvidas e dar apoio para o que fosse necessário.

Agradeço a oportunidade de conhecer pessoas que fizeram parte desta trajetória, meus colegas de Mestrado. Com certeza, alguns permanecerão por mais tempo.

A todos(as), meu muito obrigada!

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo geral **explorar estratégias que podem ser implementadas para reduzir a defasagem em alfabetização e letramento ocorrida no período pandêmico, com vistas a superação dos desafios pedagógicos, políticos e sociais, nas escolas municipais de Nova Xavantina/MT**. Tal objetivo teve origem no seguinte problema de pesquisa: quais as estratégias que podem ser implementadas para reduzir a defasagem em alfabetização e letramento ocorrida no período pandêmico, com vistas a superação dos desafios pedagógicos, políticos e sociais, nas escolas municipais de Nova Xavantina/MT? Inserida no contexto do Mestrado em Educação da URI, a pesquisa foca na linha de Políticas Públicas e Gestão de Educação, que investiga temas relacionados à política e gestão educacional. A pandemia acentuou as desigualdades existentes, impactando significativamente a alfabetização das crianças, evidenciando a falta de recursos tecnológicos e o despreparo de professores e alunos para o ensino remoto. A falta de apoio familiar e problemas de conectividade exacerbaram essa situação, criando um cenário onde muitas crianças se tornaram analfabetas escolarizadas. Nessa linha, este estudo analisa os relatos de professores e gestores das escolas municipais de Nova Xavantina/MT para entender os desafios enfrentados durante a pandemia, as práticas pedagógicas adotadas e as políticas públicas implementadas. É importante ressaltar que as opiniões e vivências compartilhadas pelos participantes não pretendem representar todo o município, mas refletem as experiências individuais dos professores e gestores envolvidos. Seguindo a orientação de Gil (2018), a pesquisa se destaca pela sua abordagem qualitativa, que busca compreender características e reflexões sobre eles. Classificada como descritiva, inclui revisões bibliográficas e um estudo em quatro escolas locais, explorando o impacto da pandemia na defasagem de leitura e escrita dos alunos. A coleta de dados inclui professores e gestores de quatro escolas, seguindo a metodologia de Bauer e Gaskell (2008). A análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), permite categorizar os dados em temas centrais, facilitando a interpretação das percepções dos educadores sobre as dificuldades de alfabetização e letramento pós-pandemia. A análise segue três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Esse método possibilita compreender as estratégias educacionais e os fatores que impactaram a aprendizagem dos alunos durante o período pandêmico, fornecendo um panorama inicial das práticas e desafios enfrentados pelos professores. A pesquisa identifica a exclusão digital como um fator crucial que contribuiu para a defasagem na aprendizagem. A substituição repentina do ensino presencial pelo remoto revelou a falta de preparação e recursos necessários para uma transição eficiente, aprofundando as desigualdades educacionais. A narrativa dos professores destaca como a pandemia revelou e intensificou problemas de comprometimento das famílias, apoio governamental insuficiente e desafios com o ensino remoto. Reportaram uma carga adicional de responsabilidades para garantir a continuidade da educação, mesmo com a falta de preparação e suporte institucional adequados. Durante o isolamento social, os professores se adaptaram ao ensino remoto usando tecnologias e atividades impressas para manter o contato com os alunos, muitas vezes assumindo um papel além do pedagógico, com contato frequente com os pais via WhatsApp. Essa situação aumentou o nível de stress e desmotivação entre os docentes, especialmente diante das dificuldades de muitas famílias em apoiar os filhos na educação, seja pela falta de alfabetização dos próprios pais ou pela ausência de rotina de estudos em casa. O retorno às aulas presenciais expôs defasagens significativas na alfabetização, bem como problemas emocionais e comportamentais nos alunos, reflexo do longo período de isolamento e da falta de interação social. A desmotivação dos professores e a dificuldade em lidar com o déficit de habilidades básicas em leitura e escrita foram problemas recorrentes. Eles sentem que as políticas educacionais atuais são insuficientes para enfrentar o problema e

defendem a necessidade de políticas públicas mais eficazes e de um modelo educacional que acolha melhor as famílias, especialmente as mais vulneráveis. Ademais, a promoção automática, que permitiu a passagem de ano letivo sem a devida preparação, trouxe benefícios questionáveis e prejuízos significativos para os alunos. Os objetivos da dissertação visam explorar estratégias para reduzir a defasagem na alfabetização e letramento, analisando práticas pedagógicas e políticas públicas implantadas durante a pandemia. O estudo busca investigar as medidas tomadas e os impactos da promoção automática, oferecendo uma visão crítica e empírica dos problemas enfrentados. A pesquisa destaca a importância de políticas públicas eficazes e práticas pedagógicas adaptadas para mitigar os efeitos negativos da pandemia na educação, promovendo um retorno seguro e responsável às aulas presenciais, com atenção especial ao apoio emocional dos alunos e à redução das desigualdades sociais.

Palavras-Chave: defasagem; alfabetização; pandemia; ensino remoto; políticas públicas; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The general objective of this dissertation is to explore strategies that can be implemented to reduce the gap in literacy that occurred during the pandemic period, with a view to overcoming pedagogical, political and social challenges in municipal schools in Nova Xavantina/MT. This objective originated from the following research problem: what strategies can be implemented to reduce the gap in literacy and literacy that occurred during the pandemic period, with a view to overcoming pedagogical, political and social challenges, in municipal schools in Nova Xavantina/MT? Inserted in the context of the Master's Degree in Education at URI, the research focuses on the Public Policies and Education Management line, which investigates topics related to educational policy and management. The pandemic has accentuated existing inequalities, significantly impacting children's literacy, highlighting the lack of technological resources and the unpreparedness of teachers and students for remote teaching. The lack of family support and connectivity issues exacerbated this situation, creating a scenario where many children became illiterate in school. In this line, this study analyzes the reports of teachers and administrators of municipal schools in Nova Xavantina/MT to understand the challenges faced during the pandemic, the pedagogical practices adopted and the public policies implemented. It is important to highlight that the opinions and experiences shared by the participants do not intend to represent the entire municipality, but reflect the individual experiences of the teachers and managers involved. Following the guidance of Gil (2018), the research stands out for its qualitative approach, which seeks to understand characteristics and reflections on them. Classified as descriptive, it includes bibliographical reviews and a study in four local schools, exploring the impact of the pandemic on students' reading and writing gaps. Data collection includes teachers and managers from four schools, following the methodology of Bauer and Gaskell (2008). Content analysis, proposed by Bardin (2016), allows data to be categorized into central themes, facilitating the interpretation of educators' perceptions about post-pandemic literacy and literacy difficulties. The analysis follows three stages: pre-analysis, exploration of the material and treatment of results. This method makes it possible to understand the educational strategies and factors that impacted student learning during the pandemic period, providing an initial overview of the practices and challenges faced by teachers. The research identifies digital exclusion as a crucial factor contributing to the learning gap. The sudden replacement of in-person teaching by remote teaching revealed the lack of preparation and resources needed for an efficient transition, deepening educational inequalities. The

teachers' narrative highlights how the pandemic revealed and intensified problems with family commitment, insufficient government support and challenges with remote teaching. They reported an additional burden of responsibilities to ensure the continuity of education, even with the lack of adequate preparation and institutional support. During social isolation, teachers adapted to remote teaching using technologies and printed activities to maintain contact with students, often taking on a role beyond the pedagogical, with frequent contact with parents via WhatsApp. This situation increased the level of stress and lack of motivation among teachers, especially given the difficulties many families have in supporting their children in education, whether due to the parents' own lack of literacy or the lack of a study routine at home. The return to in-person classes exposed significant gaps in literacy, as well as emotional and behavioral problems in students, a reflection of the long period of isolation and lack of social interaction. Teachers' lack of motivation and the difficulty in dealing with the deficit in basic reading and writing skills were recurring problems. They feel that current educational policies are insufficient to face the problem and defend the need for more effective public policies and an educational model that better accommodates families, especially the most vulnerable. Furthermore, automatic promotion, which allowed students to move to the next school year without proper preparation, brought questionable benefits and significant harm to students. The general and specific objectives of the dissertation aim to explore strategies to reduce the literacy gap, analyzing pedagogical practices and public policies implemented during the pandemic. The study seeks to investigate the measures taken and the impacts of automatic promotion, offering a critical and empirical view of the problems faced. The research highlights the importance of effective public policies and adapted pedagogical practices to mitigate the negative effects of the pandemic on education, promoting a safe and responsible return to in-person classes, with special attention to the emotional support of students and the reduction of social inequalities.

Keywords: gap; literacy; pandemic; remote teaching; public policies; pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 01: Políticas Públicas de Alfabetização | 40 |
| Quadro 02: Leis e Decretos direcionados a Educação no Brasil durante o período pandêmico | 46 |
| Quadro 03: respostas à pergunta quais estratégias pedagógicas têm sido adotadas para minimizar a defasagem na alfabetização e letramento dos alunos nesse período? | 76 |
| Quadro 04: respostas à pergunta quais recursos tecnológicos têm sido utilizados para auxiliar no processo de alfabetização e letramento durante a pandemia? | 79 |
| Quadro 05: respostas à pergunta como tem sido o acesso e a utilização de materiais didáticos adequados para o ensino da alfabetização e letramento durante a pandemia? | 80 |
| Quadro 06: respostas à pergunta quais são suas principais expectativas e planos para superar a defasagem na alfabetização e letramento dos alunos após a pandemia? | 82 |
| Quadro 07: respostas à pergunta quais são os principais desafios enfrentados por você enquanto professor(a) na alfabetização e letramento durante o período pandêmico nas escolas municipais? | 84 |
| Quadro 08: respostas à pergunta quais são as principais dificuldades encontradas pelos alunos no processo de alfabetização e letramento nesse contexto? | 87 |
| Quadro 09: respostas à pergunta que iniciativas têm sido realizadas para envolver as famílias no processo de alfabetização e letramento dos alunos? | 89 |
| Quadro 10: respostas à pergunta quais são os principais aspectos positivos que podem ser destacados no processo de alfabetização e letramento durante o período pandêmico nas escolas municipais? | 91 |
| Quadro 11: respostas à pergunta como os desafios pedagógicos, políticos e sociais causados pela defasagem na alfabetização e letramento durante o período pandêmico afetam o processo de progressão automática dos alunos nas escolas municipais? | 92 |
| Quadro 12: respostas à pergunta como você, enquanto docente, vê a progressão automática dos alunos das escolas municipais, tendo em vista o período pandêmico e suas consequências? | 92 |
| Quadro 13: respostas à pergunta quais são as medidas políticas e sociais que estão sendo implementadas para enfrentar os desafios na alfabetização e letramento durante a pandemia? | 96 |
| Quadro 14: respostas à pergunta você se sentiu amparado ou teve algum curso ou orientação pedagógica para trabalhar durante a pandemia e quando as aulas retornaram? | 100 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|--|
| ANA | Avaliação Nacional da Alfabetização |
| AVA | Ambientes Virtuais de Aprendizagem |
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONSED | Conselho de Secretários Estaduais de Educação |
| COVID-19 | Coronavírus SRS-CoV-2 |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DM | Dissertação de Mestrado |
| EaD | Educação à Distância |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EPC | Equipamento de Proteção Coletivo |
| EPI | Equipamento de Proteção Individual |
| ERE | Ensino Remoto Emergencial |
| ES | Espírito Santo |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FW | Frederico Westphalen |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| MT | Mato Grosso |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNA | Plano Nacional de Alfabetização |
| PNAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |

| | |
|---------|---|
| PNE | Plano Nacional da Educação |
| PPGEDU | Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| SciELO | <i>Scientific Electronic Library Online</i> |
| SE | Secretaria Executiva |
| SEALF | Secretaria de Alfabetização |
| SEB | Secretaria de Educação Básica |
| SEMEC | Secretaria Municipal de Educação e Cultura |
| SEMESP | Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TD | Tese de Doutorado |
| TDIC | Tecnologia Digital da Informação e Comunicação |
| UNDIME | União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação |
| URI | Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. INTRODUÇÃO | 14 |
| 2. ESTADO DO CONHECIMENTO | 20 |
| 2.1. Definição dos descritores e procedimento da coleta dos dados | 21 |
| 2.2. Construindo ideias com outros autores: o que dizem os colegas pesquisadores?..... | 22 |
| 3. METODOLOGIA | 27 |
| 3.1. O <i>locus</i> da Investigação..... | 28 |
| 3.2. Aspectos éticos da Pesquisa | 29 |
| 3.3. Coleta de dados e/ou produção de dados..... | 30 |
| 3.4. Análise de Dados..... | 31 |
| 4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: POLÍTICA E CONCEITOS | 34 |
| 4.1. Conceito de Políticas Públicas e Educacionais..... | 35 |
| 4.2. Políticas públicas para alfabetização e letramento..... | 38 |
| 4.3. Aproximações conceituais..... | 46 |
| 5 PANDEMIA E ENSINO REMOTO | 49 |
| 5.1 Defasagem na Alfabetização e letramento no período pandêmico | 60 |
| 6 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERSPECTIVAS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE NOVA XAVANTINA/MT | 70 |
| 6.1 Estratégias de alfabetização e resultados | 71 |
| 6.2 Significado de superação dos desafios pedagógicos..... | 81 |
| 6.3 Sentido de enfrentar desafios políticos e sociais | 92 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 101 |
| REFERÊNCIAS | 113 |
| APÊNDICES | 122 |
| APÊNDICE A: Textos do grupo Focal | 123 |
| APÊNDICE B - Roteiro de Questões Norteadoras para o Grupo Focal | 126 |
| APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 127 |
| APÊNDICE D – Termo de Autorização Institucional | 129 |

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação se insere no contexto do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEDU), da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), na Linha de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão de Educação”. Nessa linha, concentram-se estudos das políticas e dos processos vinculados à educação em diferentes configurações históricas. Sob a orientação da professora Dra. Edite Maria Sudbrack, orientadora desse estudo, já foram concluídas e defendidas 26 Dissertações de Mestrado (DM), investigando temáticas atinentes às políticas e à gestão da educação, seus impactos socioeducacionais/culturais nos diferentes níveis e modalidades da educação, possibilidades emancipatórias decorrentes das contradições inerentes ao contexto em que se situam, epistemologias e metodologias de estudo das políticas educacionais.

Nesse âmbito, a alfabetização é considerada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) como “meio básico para o desenvolvimento da capacidade de aprender” no decorrer da vida escolar (Brasil, 2013, p. 70). Segundo a mesma diretriz da educação brasileira, espera-se que, ao final dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a criança tenha construído as capacidades necessárias para ler e escrever. No entanto, a indicação legal não garante que esse objetivo curricular seja plenamente cumprido. A principal evidência disso é o desconfortante fato de que, embora vivencie a etapa do Ensino Fundamental destinada à alfabetização, inúmeras crianças não desenvolvem habilidades necessárias à leitura e à escrita, tornando-se, com o passar do tempo, analfabetas escolarizadas.

A pandemia da COVID-19 agravou as desigualdades, impactando na grande maioria dos estudantes, em especial os que vivem em situação de vulnerabilidade. A aprendizagem das crianças foi a mais prejudicada no período da pandemia, principalmente das que se encontram na fase de alfabetização. Isso é preocupante, pois ler e escrever servem de base para que o estudante possa compreender todas as outras disciplinas.

Colelle (2021) explicou que, em 2020, a pandemia de Covid-19 impôs uma mudança drástica na vida escolar ao introduzir o ensino remoto, desafiando famílias e educadores a adaptar-se rapidamente a essa nova realidade. O fechamento das escolas gerou um cenário inusitado, com a escola “invadindo” o espaço doméstico e criando condições desiguais de acesso ao ensino, especialmente entre escolas públicas e privadas. As dificuldades tecnológicas e a falta de familiaridade com métodos de ensino online por parte dos professores evidenciaram desigualdades socioeconômicas e regionais, destacando a disparidade de acesso ao ensino remoto em diversas regiões do país. Além disso, a adaptação pedagógica para os diferentes

níveis escolares, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, revelou a complexidade e as fragilidades desse modelo emergencial, afetando o vínculo das crianças com o aprendizado e provocando desmotivação, ansiedade e desafios para as famílias na mediação do processo educacional.

Colelle (2021) apresenta uma reflexão abrangente sobre as dificuldades e adaptações que marcaram a transição do ensino presencial para o ensino remoto durante a pandemia. Salienta o cenário de incertezas e adaptações, em que, no afã de evitar maiores prejuízos ao ano letivo, houve uma confusão entre as modalidades de ensino, como remoto, presencial, à distância e domiciliar, ignorando suas características próprias. A manutenção de uma carga horária próxima à do ensino presencial, com alunos diante de telas por longos períodos, sobrecarregou professores e alunos e resultou em desgaste para todos os envolvidos. Também frisa a exaustão dos educadores, que precisaram adaptar seu trabalho a novas tecnologias, ajustar métodos de ensino e buscar formas alternativas de se conectar com os alunos e suas famílias, muitas vezes sem condições adequadas. Além disso, a pressão emocional sobre os professores se acentuou pela frustração e pela impotência frente aos alunos “desaparecidos”, aqueles que não podiam ser contatados por falta de recursos básicos. Ainda menciona as dificuldades enfrentadas pelas famílias, como desemprego e insegurança alimentar, que afetaram diretamente o ambiente de aprendizado dos alunos, e descreve como muitas escolas se tornaram centros de ajuda humanitária para atender a essas necessidades básicas, evidenciando que o papel da escola, durante a pandemia, foi muito além do ensino.

Identificar processos e fatores que impulsionaram e impulsionam o abandono e a evasão escolar dos jovens envolve a complexidade de se entender as raízes políticas históricas, socioeconômicas e até culturais envolvidas na questão. Enquanto as causas são complexas e envolvem inúmeros fatores, as consequências do afastamento precoce da escola comprometem toda a trajetória de vida de um cidadão ou cidadã e o desenvolvimento do próprio país.

A educação é um processo histórico, que sofre constantes alterações de acordo com o contexto socioeconômico de cada momento, tanto local, quanto global (Domingues, 2019). Nesse sentido, a pandemia da COVID-19 provocou uma grande mudança no sistema educacional, quando as aulas presenciais foram suspensas e substituídas pelo ensino remoto, ofertado via *internet*. Essa mudança foi possível graças aos avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que reconfiguraram o ambiente escolar, modificando as práticas pedagógicas, tornando o processo educativo possível em um tempo de isolamento social. Como consequência, a forma

dos professores e alunos se relacionarem mudou consideravelmente a partir dos espaços escolares virtuais.

Foi necessário repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados. Com isso, foram abertos novos campos na educação *online*, pela *internet*, principalmente na Educação à Distância (EaD). Na educação presencial, a chegada da *internet* também está trazendo novos desafios para a sala de aula, tanto tecnológicos como pedagógicos. As tecnologias sozinhas não mudam a escola, mas trazem mil possibilidades de apoio ao professor e de interação com e entre os alunos (Moran; Masetto; Behrens, 2003). Nesse novo contexto, outras formas de relações são formadas. A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos das TDICs, mas também aos novos comportamentos. Por isso, a substituição da sala de aula presencial pela sala de aula virtual trouxe grandes mudanças e possibilidades.

As atividades dirigidas aos alunos via *internet* eram essenciais para diminuir os prejuízos do período pandêmico, na ausência das aulas presenciais. Contudo, observou-se a existência de muitos desafios nessa nova forma de ensinar e aprender, principalmente porque a implantação do ensino remoto foi feita repentinamente.

Os desafios eram muitos, como por exemplo, problemas de conectividade, famílias que não tem acesso aos recursos tecnológicos e não têm condições de ajudar seus filhos, alunos que não tem maturidade para estudar à distância e professores sem formação específica para lidar com o ensino remoto. Outro desafio se refere às desigualdades educacionais. Neste ponto, antes de falar da heterogeneidade das ações no período da pandemia, é necessário compreender que o sistema de ensino já se encontrava com muitas defasagens, seja na rede pública ou privada. A efetividade do ensino remoto depende das condições sociais do aluno: espaço físico para os estudos; necessidade de colaborar com tarefas domésticas e; a escolarização dos pais, a capacidade de acompanhar, bem como auxiliar nas atividades escolares.

A mediação familiar no ensino remoto é uma prática complexa e multifacetada, consoante Colello (2021), destacando-se a importância de apoio aos alunos sem que os pais assumam o papel de professores. No contexto de alfabetização, é essencial que os responsáveis promovam um ambiente favorável ao aprendizado, respeitando o processo interacionista, onde a criança possa construir conhecimento de forma ativa e reflexiva. Nesse viés, a perspectiva do “alfabetizar letrando” enfatiza que, além de aprender a ler e escrever, o aluno deve desenvolver habilidades discursivas, sendo incentivado a interpretar, comunicar, relacionar e expressar ideias. Assim, a família se torna uma mediadora, garantindo um apoio que respeita a autonomia

e protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, especialmente em tempos de ensino remoto.

Além disso, há recursos e insumos que são necessários para as aulas virtuais, como computador e *internet* que, como forma de capital cultural objetivado, têm implicações sobre o desempenho escolar, uma vez que estão distribuídos de forma seletiva e desigual (Oliveira, 2020). O professor precisa adquirir a competência da gestão dos tempos, à distância e presencial. Gerenciar o que vale a pena fazer pela *internet*, que ajuda a melhorar a aprendizagem, mantém a motivação, traz novas experiências para a classe e enriquece o repertório do grupo.

Nesse sentido, Berg, Vestena e Costa-Lobo (2020) alertaram que era preciso considerar que existiriam graves consequências, como o aumento da defasagem escolar devido às diferenças sociais e tecnológicas entre os alunos. Huang *et al.* (2020) complementam dizendo que o fechamento das escolas gera consequências sociais para as pessoas e sociedade, tais como: aprendizado interrompido; má nutrição; confusão e estresse para os professores; lacunas na assistência à infância; aumento na taxa de evasão escolar e; o desafio para medir e validar o que se aprendeu durante o ensino remoto.

Sob essa perspectiva, é importante refletir sobre o futuro e visionar que a educação nunca mais será a que era antes. Ela terá um novo ritmo e será cada vez mais digital. Por isso, pode se tornar mais excludente. Portanto, tem-se um período complicado de uma nova transição (do virtual para o presencial), no qual será preciso trabalhar o emocional dos alunos e cuidar para que as diferenças sociais não fiquem mais evidenciadas em uma educação fortemente digital e defasada.

Para Brasil e Capella (2020), a pandemia, no Brasil, revelou um jogo de poderes que tentou descaracterizar os problemas decorrentes da COVID-19, dificultando uma mudança efetiva na agenda política, corroborando com a defasagem nesse setor. Os autores destacam que a utilização de meios tecnológicos foi indevida ao desconsiderar as estruturas necessárias para a qualidade do ensino, já que sem o aparato adequado, não há formulação nem acesso aos conteúdos, a falta de disponibilidade de equipamentos de maior capacidade evidencia a vulnerabilidade do sistema educacional.

Portanto, o principal desafio que se apresenta aos sistemas de ensino é articular tempo e qualidade a serviço da educação, por meio de políticas públicas que, a partir de um diagnóstico efetivo, apresentem planejamentos objetivos para desenvolver ações específicas - ‘o quê’, ‘como’, ‘quando’, ‘quem’ – explicitando a forma de monitoramento com indicadores e metas, avaliação e resultados esperados. Essas políticas devem orientar e se desdobrar em práticas

pedagógicas mais efetivas nas escolas e em sala de aula, tudo isso sem perder de vista a realização do acolhimento seguro e responsável à comunidade escolar no período de retorno às aulas presenciais, com ênfase à necessidade de cuidar de sentimentos e emoções.

Com a volta das aulas presenciais foi possível perceber que a defasagem de aprendizagem na leitura e escrita ganhou uma proporção maior, fato decorrente de que no período da pandemia muitos pais não deram o apoio necessário aos filhos, seja por falta de tempo ou preparo. Macedo (2022) traz um panorama da situação da alfabetização de crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, em 2020, período pandêmico. “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, 2022, p. 17-18). A pesquisa apontou como maior desafio fazer com que os estudantes realizassem as atividades propostas e conseguir maior engajamento dos alunos com as propostas de ensino, além de lidar com as dificuldades que surgem em atividades que requerem a participação dos pais e/ou responsáveis.

Para Macedo (2022), a exclusão social e econômica é a principal razão para as crianças não retornarem às atividades propostas, resultando na exclusão digital. Antes da pandemia, os dados já apontavam para a extensa exclusão digital no país, especialmente nas camadas populares. Assim, tem-se crianças no quarto ano com defasagem da fase de alfabetização e escolas com salas superlotadas, muitas vezes, em salas com 30 alunos, apenas 10 ou 15 sabem ler, o restante ainda está na fase de alfabetização. Nos anos iniciais o estudo à distância é muito difícil, pois os alunos ainda não têm maturidade para estudarem sozinhos.

Justifica-se essa pesquisa ainda por ser de relevância social, no sentido de contribuir para que as reflexões acerca das defasagens de alfabetização e a promoção automática nos anos iniciais possam ser pensadas e discutidas no âmbito acadêmico. A defasagem sempre esteve presente, mas com a pandemia seu aumento foi considerável. Há poucos estudos a respeito da defasagem de alfabetização no período pandêmico, assim como sobre a promoção automática e seus efeitos na aprendizagem.

Como justificativa pessoal, a pesquisadora é formada em pedagogia e matemática, atualmente é pedagoga dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e trabalha na rede pública municipal, atuando na área de educação desde 2016, já atuou nos anos finais e Ensino Médio como professora de matemática, história e geografia, sendo efetivada no município em 2018, pela prefeitura de Nova Xavantina/MT. Dessa forma, desde que iniciou sua atuação na educação

tem percebido uma grande defasagem na aprendizagem da leitura e da escrita, a qual foi amplificada no contexto da pandemia.

A pesquisa sobre a defasagem na alfabetização e letramento no período pandêmico nas escolas municipais de Nova Xavantina/MT é de extrema relevância acadêmica por diversos motivos. Primeiramente, ela se destaca por dar voz aos professores e, sobretudo, aos gestores das escolas, reconhecendo sua expertise e experiência no enfrentamento dos desafios pedagógicos, políticos e sociais durante a pandemia. Ao colocar esses profissionais como protagonistas da pesquisa, ela proporciona uma visão mais empírica e contextualizada dos problemas enfrentados no âmbito educacional. Além disso, a pesquisa assume importância significativa por ser realizada em um período no qual a pandemia já se encerrou, permitindo uma análise mais profunda e precisa das consequências geradas no processo de ensino-aprendizagem. Isso possibilita a identificação de lacunas, demandas e potenciais soluções para mitigar os impactos negativos causados pela crise sanitária, contribuindo assim para o aprimoramento das políticas educacionais e práticas pedagógicas no contexto local e, eventualmente, em outros lugares com desafios semelhantes.

Nessa toada, o problema de pesquisa que se desenhou foi: **quais as estratégias que podem ser implementadas para reduzir a defasagem em alfabetização e letramento ocorrida no período pandêmico, com vistas a superação dos desafios pedagógicos, políticos e sociais, nas escolas municipais de Nova Xavantina/MT?** E, a partir deste, surgiram as questões norteadoras, quais sejam: quais as práticas pedagógicas e sociais que auxiliam/auxiliaram a alfabetização e o letramento no município de Nova Xavantina/MT?; que políticas públicas são/foram viabilizadas em relação à defasagem de alfabetização e letramento no município de Nova Xavantina/MT?; quais os benefícios e prejuízos da promoção automática?

Por conseguinte, o objetivo geral se apresenta como: **explorar as estratégias que podem ser implementadas para reduzir a defasagem em alfabetização e letramento, ocorrida no período pandêmico, com vistas a superação dos desafios pedagógicos, políticos e sociais, nas escolas municipais de Nova Xavantina/MT.** E, conseqüentemente, os objetivos específicos são: analisar as práticas pedagógicas e as políticas implantadas para sanar a defasagem em alfabetização e letramento no município de Nova Xavantina/MT; pesquisar as medidas tomadas pelas políticas públicas para a defasagem de alfabetização e letramento no período pandêmico no município de Nova Xavantina/MT; investigar os benefícios e prejuízos que a promoção automática pode trazer para o aluno no município de Nova Xavantina/MT.

2. ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado do Conhecimento, de acordo com Kohls-Santos e Morosini (2021), permite identificar, sintetizar e refletir acerca daquilo que já foi produzido sobre uma temática específica, em um recorte temporal e espacial determinado. Essa consulta, sistematização e análise acerca dos trabalhos já existentes é de fundamental importância para fundamentar a nova produção.

Assim, o Estado do Conhecimento, a partir da produção científica de uma determinada área e em um espaço de tempo, pode congrega periódicos, teses, dissertações e livros em torno de uma temática (Kohls-Santos; Morosini, 2021), e contribuir significativamente para a presença do novo no trabalho em construção (Morosini; Fernandes, 2014). A metodologia contribui também para a construção do campo científico e para que a educação ocupe e consolide seu território entre as áreas do conhecimento (Kohls-Santos e Morosini, 2021).

O Estado do Conhecimento tem como objetivo identificar as pesquisas que vêm sendo realizadas nos últimos anos, a fim de verificar se o tema é de interesse da academia e conhecer a originalidade na nova proposta de pesquisa. A presente proposta tem a finalidade de conhecer as causas da defasagem escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (3º, 4º e 5º ano), na área da leitura e escrita, dos alunos das escolas municipais de Nova Xavantina/MT.

A proposta de definir o Estado do Conhecimento acerca da defasagem escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental na área da leitura e escrita visa justificar a escolha da temática, cujo objetivo consiste em analisar as causas da defasagem escolar durante o período pandêmico. Com o intuito de oportunizar a sistematização da produção científica na área e viabilizar um panorama capaz de contemplar a amplitude daquilo que vem sendo produzido, realizou-se o estado do conhecimento. Para efetivar esse estudo bibliográfico, com metodologia de análise quantitativa e qualitativa e com enfoque descritivo, pesquisaram-se dissertações e teses através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Biblioteca Digital (BDTD), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando como período temporal os anos entre 2021 e 2023, já na base de informações da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) o recorte temporal foi de 2011 a 2023.

Tratando da pandemia da COVID-19, foi possível observar os reflexos negativos que ela causou, inclusive na educação. Esses impactos são preocupantes não somente em relação à aprendizagem, mas também quanto ao número de crianças e jovens que abandonaram os estudos por diversos fatores. Devido à pandemia, quase todas as escolas optaram por aulas

online, o que contribuiu para que muitas crianças e jovens ficassem sem aulas, pois muitos não tinham acesso a um computador ou a um celular com *internet*.

2.1. Definição dos descritores e procedimento da coleta dos dados

Para a realização desta pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa e quantitativa e enfoque descritivo, foram utilizados os repositórios de maior credibilidade científica: o Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), sistema da CAPES, focando em Dissertações e Teses e; a base de dados SciELO. A pesquisa foi conduzida entre outubro de 2022 e fevereiro de 2023, focando na identificação e classificação de Dissertações de Mestrado (DM) e Teses de Doutorado (TD) de universidades brasileiras. A coleta de dados foi realizada na BDTD do IBICT e no Portal CAPES de Dissertações e Teses, utilizando filtros para delimitar o período pandêmico e pós-pandêmico (2021 a 2023), e na SciELO, nos últimos dez anos (2011 a 2023).

Inicialmente, foram selecionados estudos cujo título tivesse relação com o tema da pesquisa. Em seguida, os resumos dos trabalhos foram analisados para garantir a relevância com o problema de pesquisa. Finalmente, apenas as publicações integralmente relacionadas ao tema foram selecionadas e analisadas. Três descritores principais foram utilizados: “defasagem de alfabetização AND pós-pandemia”; “defasagem de alfabetização AND progressão automática AND pandemia” e; “defasagem de alfabetização AND fracasso escolar AND pós-pandemia”.

No banco de dados do IBICT, a busca foi refinada utilizando o sistema de Procura Avançada, com filtros de país (Brasil), grau de trabalho (Dissertações ou Teses), idioma (português) e período (2021 a 2023). Os mesmos delimitadores foram aplicados na SciELO, com o período de 2011 a 2023. A pesquisa resultou na coleta de 149 trabalhos, dos quais 102 eram dissertações de mestrado e 27 teses de doutorado. Após a leitura dos resumos e a avaliação da relevância, seis trabalhos foram selecionados para análise aprofundada, sendo cinco dissertações e uma tese.

Esse mapeamento, identificação, classificação e análise visaram esboçar o Estado do Conhecimento sobre a defasagem de alfabetização no contexto pandêmico e pós-pandêmico, identificando aspectos relevantes pesquisados e dimensões destacadas em diferentes épocas e localidades.

2.2. Construindo ideias com outros autores: o que dizem os colegas pesquisadores?

Essa parte do estudo se propõe a buscar, nos trabalhos selecionados para a descrição quantitativa dos dados, algumas ideias que se aproximam do contexto do presente tema de pesquisa, que é a defasagem escolar de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental no período pandêmico.

Examinamos os escritos com os descritores já mencionados. Um trabalho de grande relevância para essa dissertação é intitulado “O processo de alfabetização e defasagem escolar: estudo de caso em escola da rede municipal de Canoas/RS”, de autoria de Raquel Amélia dos Santos (2021). A dissertação se orientou pela metodologia estudo de caso, de natureza qualitativa e dialética, com o propósito de dialogar com as teorias de aprendizagem, de alfabetização e a prática pedagógica com crianças em defasagem escolar, no 3º ano do Ensino Fundamental, em escola da rede municipal de Canoas/RS.

A problemática da pesquisa foi: Quais relações os estudantes em processo de alfabetização, em defasagem escolar, estabelecem com a língua escrita na escola e nas demais vivências sociais cotidianas? Tendo como objetivo identificar aspectos nos processos de alfabetização de estudantes, em defasagem escolar, que indiquem as relações destes com a língua escrita ensinada na escola e nas demais vivências sociais, com vistas à superação das dificuldades. Assim, o estudo se vinculou à linha de pesquisa “Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação”, sob a perspectiva dos principais conceitos elaborados por Vygotsky, articulados com a Psicogênese da Língua Escrita de Ferrero e Teberosky e; Ferrero, os aspectos linguísticos propostos por Cagliari e a relação entre o saber e a mobilização da atividade intelectual, discutidas por Charlot.

A análise de dados resultou em reflexões sobre processos de alfabetização de crianças em defasagem escolar, a partir de tensionamentos entre os saberes destes estudantes e escrita escolar, apontando aspectos potencializadores do processo em interações com escritas contextuais e textos literários, vislumbrando possibilidades de aproximação entre interpretações infantis sobre a língua, ensino sistematizado e os provenientes da realidade social como: nomes, placas, bilhetes, convites, cartazes, encartes, rótulos e embalagens. Assim, foi proposto pela pesquisadora “o diálogo entre os conhecimentos como forma de contribuir com a mobilização da atividade intelectual do estudante e de legitimá-lo no mundo da cultura escrita” (Santos, 2021, p. 08).

Outro trabalho que merece atenção foi a pesquisa produzida na Universidade de São Paulo (USP), intitulada “Progressão Continuada e outros dispositivos escolares: êxito e fracasso

escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, de autoria de Adolfo Samuel de Oliveira (2014). A tese teve por objetivo investigar como a progressão continuada atua na produção do êxito e do fracasso escolar, tendo como pano de fundo outros dispositivos escolares. Teve como campo de estudo uma cidade do interior do Estado de São Paulo, na qual investigou duas escolas, da mesma região, que ofereciam os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo uma estadual, que adotava a progressão continuada e outra municipal, que mantinha a reprovação por aproveitamento insuficiente entre as séries. Realizou um estudo de caso, de natureza qualitativa. A pesquisa evidenciou a complexidade existente no processo de socialização e escolarização, ao apontar, além do nível socioeconômico do público atendido, alguns dos principais dispositivos escolares que condicionam a produção do êxito e do fracasso escolar, bem como as potencialidades e as limitações da configuração estadual, o que inviabiliza responsabilizar, de maneira isolada ou preponderante, a progressão automática pela baixa qualidade da educação.

A pesquisa produzida na Faculdade Vale do Cricaré, na cidade São Mateus/ES, recebeu o título “Os desafios para a progressão continuada nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola do Ensino Fundamental no município de Presidente Kennedy/ES”. A autora dessa DM é Carmen Lúcia Custódio da Silva (2021). A dissertação apresenta discussões sobre os desafios para a progressão continuada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por isso ela se configura como uma iniciativa que contribui para que os alunos obtenham as habilidades e competências em um ciclo que é mais longo do que um ano ou uma série. Tem como objeto de estudo uma escola do Município de Presidente Kennedy/ES, debatendo sobre possibilidades de práticas avaliativas que considerem e reconheçam os conhecimentos dos alunos em relação à alfabetização e letramento, fundamentados na ideia da não retenção. Como resultados, foram constatados os desafios que as professoras enfrentam com a progressão continuada, pois destacaram inúmeras dificuldades na sala de aula, dentre elas a alfabetização, o letramento e a avaliação, evidenciou-se também a dificuldade de atender os alunos de forma individualizada. Assim, como resultado, foi elaborada uma Formação Continuada contemplando ações para o enriquecimento do fazer cotidiano escolar do professor, promovendo estudos, reflexões e discussões, sobre progressão continuada, com suporte de materiais para enriquecimento de suas práticas pedagógicas de forma que favoreçam o crescimento da aprendizagem dos alunos com maior qualidade e equidade.

Layze Cristinne Cordeiro (2019) publicou sua DM, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), tendo como objeto de estudo os artigos publicados na base SciELO, entre 2010 a 2017, sobre alfabetização e o que propõem para a superação do fracasso escolar, visando

verificar se esses artigos apontam intervenções voltadas à superação do problema do fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e quais são essas intervenções, bem como seus resultados efetivos, utilizando as construções teóricas de denúncia e anúncio em Paulo Freire. Quanto ao contexto do fracasso escolar e suas implicações na educação, essa pesquisa se reportou aos estudos de Delors; Patto; Boruchovitch; Charlot; Zago; Silva, Mascarenhas e Silva; Damasceno, Costa e Negreiros; Navarro *et al.*; dentre outros. Em relação ao processo de alfabetização, considerou-se Soares; Mortatti; Freire e; Freire e Macedo, que auxiliaram na compreensão da multiplicidade de facetas que envolvem o processo de aprendizagem inicial da língua escrita, das diferentes perspectivas sob as quais esse fenômeno pode ser estudado e dos sentidos que foram sendo atribuídos a esse campo do conhecimento, decorrentes de sua trajetória histórica, além de subsidiar compreensões a respeito da alfabetização como ato político e de conscientização. Destaca-se o referencial teórico de Freire e; Freire e Macedo na análise dos artigos, em uma perspectiva problematizadora, que busca identificar as denúncias e anúncios levantados. Essa dissertação é de natureza qualitativa e bibliográfica.

Para a análise dos dados utilizou os procedimentos da pesquisa bibliográfica, a partir dos passos de Salvador; Lima e Miotto; Minayo; Gil; Creswell e; Lüdke e André, que contribuíram para a seleção e leitura dos dados coletados, bem como a análise de conteúdo de Bardin para o delineamento de categorias de análise dos artigos. Os resultados obtidos identificaram que há uma lacuna nas publicações sobre alfabetização, as quais fazem muitas denúncias em relação às práticas de ensino-aprendizagem inicial da língua escrita, mas com pouca ênfase em propor intervenções que buscam superar o problema de crianças com defasagem no processo de alfabetização.

Outro trabalho de interesse foi da autora Eliana Ferreira de Mattos (2019), o tema da DM foi o “Processo de aquisição do sistema da escrita alfabética de alunos em defasagem idade/série”. A pesquisa teve como tema norteador a análise do processo de aquisição do sistema de escrita alfabética de educandos do 4º ano, que apresentavam defasagem idade/série. Uma turma de 20 alunos que, por variados motivos, não consolidou os pré-requisitos que os caracterizassem alfabetizados-letrados, contudo, as dificuldades evidenciadas envolviam principalmente a escrita e a leitura. Mediante a pesquisa foi demonstrado que era necessário mais tempo para ajustar e melhor concretizar todas as informações apreendidas naquele ano letivo.

Os demais alunos demonstraram maior entendimento ao produzir os textos com coesão, coerência, argumentação, legibilidade da letra, aspectos gramaticais, notacionais e, por fim, a forma de discurso. Nesses termos, destaca o trabalho da intervenção associados aos variados

recursos textuais, comprovou-se a relevância da ampliação e da promoção do processo de leitura e escrita, visto que a aprendizagem significativa pode servir de parâmetros para propiciar maior controle da repetência e evasão escolar.

Outro trabalho que merece destaque é o artigo científico intitulado “Políticas públicas na alfabetização: um diálogo com a avaliação nacional da alfabetização e o Programa Mais Alfabetização”, produzido pelos pesquisadores Helen Vieira de Oliveira, Dina Maria Vieira Pinho e Luiz Antônio Gomes Senna (2022), fruto de uma pesquisa de cunho bibliográfico, com uma análise do documento norteador do Programa Mais Alfabetização, implementado em 2018.

Notou-se que nas políticas públicas, assim como afirma Mortatti (2010), há uma atenção a alguns aspectos específicos da alfabetização, reduzindo-a a aspectos neutros e meramente técnicos. Esse caráter redutor é preocupante, principalmente em políticas públicas de Educação que visam regular o trabalho docente. O Programa Mais Alfabetização, como resposta aos resultados insatisfatórios da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), propõe uma política do governo de maior controle e monitoramento, o que acentua a percepção de que existe uma relação direta entre a capacitação do professor e a melhoria do desempenho dos alunos. São desenvolvidas, assim, ações que, por vezes, podem reduzir a autonomia do docente, que é considerado um técnico, não obtendo um espaço de reflexão crítica e desenvolvimento profissional.

Após extensivas buscas nas diversas plataformas acadêmicas, constatou-se a ausência de teses e dissertações com resultados concretos, capazes de avaliar os danos causados na educação durante a pandemia. Essa lacuna evidencia a relevância da presente proposta de pesquisa. A pandemia da COVID-19 revelou uma realidade educacional previamente conhecida: a falta de continuidade nas políticas públicas comprometidas com a educação.

A análise da produção acadêmica que concernem ao período pandêmico ainda se encontra em fase inicial, uma vez que o tempo necessário para elaboração e defesa de dissertações e teses implica um processo mais demorado. Dissertações sobre o tema, por exemplo, começaram a surgir apenas no final de 2021, e as teses, por sua vez, demandarão ainda mais tempo, com previsões para o final de 2023 ou início de 2024, especialmente considerando o ciclo mais longo de pesquisas aprofundadas e defesas em cursos de doutorado. Esse cenário faz com que a produção científica sobre o impacto da pandemia ainda esteja em construção e explica a menor disponibilidade de estudos completos, especialmente quando comparados a outras temáticas menos recentes.

Para contornar essas limitações temporais, fontes de dados alternativas, como a SciELO, apresentam-se como recursos valiosos, especialmente em relação ao descritor “pandemia”, que

oferece maior quantidade de publicações, incluindo artigos científicos e revisões de literatura, com atualização mais rápida do que as teses e dissertações. No entanto, a relevância e a necessidade de futuras dissertações e teses são essenciais para enriquecer o entendimento sobre o impacto da pandemia sob uma ótica mais crítica e metodologicamente robusta, consolidando perspectivas que os estudos de curto prazo podem apenas introduzir.

Na sequência, narramos a construção metodológica desse estudo.

3. METODOLOGIA

Nesse capítulo se apresenta o desenho metodológico da pesquisa, ou seja, os passos que conduziram ao desenvolvimento do estudo. Gil (2018) compreende a pesquisa como um procedimento racional e sistemático, que objetiva trazer respostas aos problemas propostos. Destaca-se a necessidade de desenvolver estratégias e metodologias adequadas para se realizar uma pesquisa eficiente e eficaz.

A pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa quanto aos seus fins, uma vez que, tratando-se de política educacional recente, ainda são escassos os estudos a respeito dos reflexos da pandemia no ensino, o que objetiva a melhora da qualidade do ensino e a consequente redução da defasagem na leitura e escrita. Segundo Leite, Silva e Martins (2017, p. 44):

A pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos e não simplesmente explicá-los [...] compete ao pesquisador saber explorar as possibilidades da pesquisa qualitativa em sua investigação, [...] neste sentido, a análise qualitativa deve dar conta do que se pretende investigar.

A presente pesquisa teve cunho descritivo, de campo e bibliográfica, contemplando quatro escolas municipais que ofertam o Ensino Fundamental anos iniciais. A pesquisa bibliográfica é uma técnica de pesquisa que envolve a busca, análise e discussão de informações contidas em livros, artigos científicos, revistas, teses, dissertações e outras fontes secundárias. Segundo Gil (2018), a pesquisa bibliográfica é uma técnica útil para a elaboração de trabalhos acadêmicos, uma vez que permite a coleta de dados relevantes e atualizados sobre o tema em questão. É importante ressaltar que a pesquisa bibliográfica não se limita apenas à coleta de informações, mas também envolve a análise e síntese dessas informações e a elaboração de uma reflexão crítica a respeito delas.

Segundo Santos (2001), a pesquisa descritiva é um tipo de investigação científica que busca detalhar características, comportamentos, situações ou fenômenos específicos, fornecendo um panorama claro e detalhado sobre o tema em estudo. Geralmente realizada com base em observação sistemática, levantamento de dados e análise de informações, sem interferir ou manipular as variáveis estudadas. O principal objetivo da pesquisa descritiva é entender “como” e “o que” está acontecendo em determinado contexto, sendo especialmente útil para identificar padrões, tendências e aspectos particulares de um grupo ou situação.

A importância da pesquisa descritiva está em sua capacidade de fornecer uma base sólida de informações para estudos futuros e para a tomada de decisões informadas. Ao detalhar

e documentar características de determinado fenômeno, essa abordagem permite que pesquisadores, gestores e profissionais compreendam melhor o ambiente ou grupo que estão investigando, facilitando o desenvolvimento de políticas, estratégias e intervenções eficazes. Além disso, contribui para o avanço do conhecimento, pois oferece dados e insights que podem ser analisados em estudos exploratórios ou experimentais subsequentes (Santos, 2001).

Nesse contexto, mostra-se relevante para a pesquisa sobre defasagem de leitura e escrita no período pandêmico, pois permitirá ao(a) pesquisador(a) obter um panorama inicial da situação, identificar as possíveis causas do problema e delimitar o público-alvo a ser estudado. Ademais, a pesquisa descritiva também pode ser útil para identificar lacunas no conhecimento existente sobre o tema, o que poderá nortear a definição das questões de pesquisa que orientarão a investigação subsequente.

3.1. O *locus* da Investigação

O Município de Nova Xavantina se situa ao Médio Araguaia, Leste do Estado de Mato Grosso, às margens do Rio das Mortes, em área da Amazônia Legal, a 653 km de Cuiabá. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), Nova Xavantina conta atualmente com 21695 habitantes, a população é formada principalmente por imigrantes oriundos da região Sul, Sudeste, Nordeste, Centro-Oeste e Norte, é um importante centro comercial e econômico na região.

A economia de Nova Xavantina/MT é baseada, principalmente, na agropecuária, com destaque para a produção de soja, milho, algodão e gado de corte. A cidade também é conhecida pelo extrativismo mineral, sendo uma importante produtora de calcário e areia. O município conta com onze escolas, sendo seis escolas municipais (duas creches e quatro que ofertam Ensino Fundamental anos iniciais), uma escola privada, quatro escolas estaduais que ofertam do Ensino Fundamental anos finais ao Ensino Médio, há também uma unidade do Instituto Federal de Mato Grosso, que oferece cursos técnicos e de graduação. Com um quadro profissional de 101 professores efetivos e 43 contratados, o total de alunos matriculados no Ensino Fundamental dos anos iniciais é de 1278 e 1046 na Educação Infantil, as escolas municipais têm o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 5.8 como média.

Nova Xavantina é uma cidade com forte presença indígena, sendo a Terra Indígena Maraiwat uma das mais importantes da região. A cidade também conta com diversos atrativos turísticos, como cachoeiras, rios e trilhas para caminhada e ciclismo. Além disso, é um

importante ponto de acesso ao Parque Nacional do Araguaia, uma das mais importantes áreas de preservação ambiental do país.

3.2. Aspectos éticos da Pesquisa

Sobre ética na pesquisa, Goldim (2002) destaca que ela envolve garantir que não haja discriminação na seleção dos participantes e que estes não sejam expostos a riscos desnecessários. Dessa forma, outras questões precisaram estar asseguradas para a pesquisadora e para os docentes participantes. Diante disso, todos os participantes da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), juntamente com o texto para o grupo focal. A seguir, o participante pode ler e dar sua aceitação.

Os gestores das escolas selecionadas para a pesquisa foram inicialmente contatados para receber informações detalhadas sobre os procedimentos metodológicos planejados para o estudo, além de receber o Termo de Autorização da Instituição (APÊNDICE D). A inclusão de todos os participantes na amostra de pesquisa ocorreu somente após a obtenção da autorização expressa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Nessa perspectiva, os riscos aos participantes dessa investigação são mínimos e se referem ao fato de, por algum motivo, os participantes podem sentir algum desconforto durante o grupo focal, ressalta-se que os participantes estão livres para deixarem a pesquisa a qualquer momento. Já no que se refere aos benefícios, justifica-se contribuir com uma dissertação de mestrado sobre um tema atual e relevante, pouco explorado no campo organizacional desse idioma, permeia também a possibilidade de dar voz aos gestores e os docentes do município de Nova Xavantina/MT.

Na pesquisa realizada com professores(as), coordenadores(as) e gestores(as) será respeitada a Resolução n. 510/2016, que delimita os aspectos éticos que devem ser adotados na pesquisa com seres humanos. De modo geral, tais aspectos estão relacionados ao cuidado e respeito com a dignidade do(a) participante, no sentido de não expor sua identidade, de respeitar o sigilo dos dados e de usá-los com fins científicos, entre outros.

Em conformidade com este instrumento e com os princípios éticos estabelecidos, foi assegurado o anonimato dos participantes. Ademais, a participação na pesquisa não implicou em nenhum custo para os envolvidos, que também foram informados da possibilidade de desistir do estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

As informações coletadas foram utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento deste estudo. As respostas serão arquivadas digitalmente por um período de cinco anos, após o

qual serão excluídas. Somente as pesquisadoras tiveram acesso aos dados do grupo focal, garantindo a confidencialidade das informações.

3.3. Coleta de dados e/ou produção de dados

: Para este estudo, realizou-se uma pesquisa em campo, com as escolas municipais de Nova Xavantina/MT. Para a coleta dos dados foi realizado um grupo focal, que nas palavras de Bauer e Gaskell (2008, p. 75):

No grupo focal, o entrevistador, muitas vezes chamado de moderador, é o catalisador da interação social (comunicação) entre os participantes. O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade [...].

Os autores aludidos compreendem que o grupo focal apresenta uma visão diferente ao pesquisador, pois propicia um olhar do todo, além de proporcionar uma interação entre os(as) participantes. Outro ponto importante do grupo focal é de que ele permite que diálogos sejam construídos, que opiniões sejam debatidas e que os(as) participantes esclareçam sobre suas próprias experiências e sobre as dos outros. A utilização do grupo focal pode oferecer ao pesquisador maior criatividade para a obtenção dos dados, por meio de disparadores, como por exemplo, textos, vídeos, fotos, entre outros (Bauer; Gaskell, 2008).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa com grupo focal é utilizada para explorar experiências, crenças, valores e perspectivas dos participantes sobre um determinado tema. A abordagem por meio de grupo focal pode colaborar para a compreensão de como as estratégias de ensino remoto afetaram o processo de aprendizagem de crianças e adolescentes, bem como para a identificação de possíveis soluções para minimizar os impactos da falta de acesso às aulas presenciais. Dessa forma, a utilização do grupo focal como instrumento de pesquisa pode se justificar pela necessidade de se compreender as percepções dos alunos, professores e demais envolvidos no processo educacional sobre os desafios impostos pela pandemia, especialmente no que diz respeito à leitura e escrita.

Pelo exposto, elegeram-se textos como disparadores para instigar o diálogo entre os participantes. O moderador, ou facilitador, portanto, assume papel fundamental na coleta dos dados, não um papel passivo, mas sim questionador. Neste sentido, é importante levar em conta a proposição de reflexões e de diálogo diante dos textos elencados para debate (Bauer; Gaskell, 2008).

O município de Nova Xavantina/MT foi selecionado tendo em vista delimitar a área de pesquisa. Em relação aos estabelecimentos de ensino, foram selecionadas quatro escolas municipais. Os participantes da pesquisa serão professores(as) do terceiro ano ao quinto ano do Ensino Fundamental e gestores das escolas municipais desse município.

Para a realização da pesquisa de campo, contou-se com a Secretaria de Educação do município para obter autorização para realizar a pesquisa. As instituições foram contatadas e efetuado um levantamento de docentes que atuam do terceiro ao quinto ano. Para a realização do estudo, os(as) gestores(as) das escolas selecionadas assinaram o Termo de Autorização da Instituição (APÊNDICE D). Os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental assinaram o TCLE (APÊNDICE C), o qual indicou a finalidade da pesquisa, informando todas as particularidades do estudo. Somente após a assinatura, foi marcada a data e o horário do grupo focal.

3.4. Análise de Dados

Os dados colhidos foram considerados com base na análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), trata-se de um método de análise que permite identificar e interpretar o significado dos fenômenos observados por meio da análise sistemática de dados. Ela envolve a identificação de categorias temáticas e o agrupamento das informações coletadas com base nelas, de forma a identificar relações e padrões de significado.

Portanto, essa técnica pode ser útil para estudar os dados coletados na pesquisa sobre a defasagem de alfabetização e letramento durante a pandemia nas escolas municipais de Nova Xavantina/MT, uma vez que permite identificar as principais questões e desafios enfrentados pelos professores e alunos nesse contexto, bem como as estratégias e soluções adotadas para superá-los. As análises consideraram os descritores e os objetivos específicos, citados anteriormente.

Com o objetivo de atingir os resultados planejados no estudo, foi necessário selecionar os procedimentos de análise, após definir a opção e a concepção de pesquisa, assim como delinear o desenho metodológico. Neste estudo em questão, a análise de conteúdo, sugerida por Bardin (1997), foi utilizada como procedimento de análise. Essa técnica permitiu entender o conteúdo das comunicações estabelecidas em mensagens escritas, por meio de uma dinâmica atemporal.

A análise de conteúdo auxiliou na compreensão das informações contidas nos documentos selecionados para a pesquisa, por meio da codificação, classificação e

categorização das informações encontradas. O processo de análise de conteúdo é dividido em fases, Bardin (2016) assim as define: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Ler os materiais não é suficiente para uma análise consistente de conteúdo, por isso, a escolha e adoção de uma técnica é essencial para uma compreensão mais profunda e objetiva. Bardin (1997, p. 29) descreve essa situação como sendo “o desejo de ir além das aparências”.

Baseando-se nos objetivos estabelecidos, a análise para que se pudesse desenvolver a discussão e apresentar os resultados da pesquisa se baseou nas falas, observações e interpretações obtidas a partir dos dados coletados na pesquisa de campo. A Análise de Conteúdo, de Bardin (1997), permitiu identificar o que é expresso sobre o tema. O objetivo principal foi compreender as percepções dos professores sobre a defasagem em alfabetização e letramento no município de Nova Xavantina/MT, bem como os fatores que influenciam esse processo. A pesquisa possibilitou interpretar os dados teóricos e entender as características subjacentes às mensagens analisadas (Bardin, 2016).

O processo de análise e interpretação dos dados exige uma avaliação criteriosa devido à sua importância na identificação das melhores condições para o desenvolvimento da pesquisa. A investigação utilizou um conjunto de instrumentos metodológicos aplicáveis a conteúdos e contextos diversos. Nessa linha, considera-se relevante detalhar as etapas da Análise de Conteúdo:

a) Pré-análise: essa fase inicial incluiu o contato preliminar, preparação e organização dos materiais coletados. Foi realizada uma leitura flutuante e individual, identificando as unidades de registro para categorização conforme os objetivos da pesquisa.

b) Exploração do material: nessa etapa, o material foi codificado e categorizado em três categorias principais:

-Estratégias de alfabetização e letramento: analisaram-se as práticas pedagógicas e metodológicas utilizadas para reduzir a defasagem em alfabetização e letramento ocorrida durante a pandemia;

-Superação dos desafios pedagógicos: identificaram-se os desafios enfrentados pelos docentes e as estratégias adotadas para superá-los, incluindo capacitações, desenvolvimento de novas metodologias de ensino e adaptação às tecnologias;

-Enfrentamento de desafios políticos e sociais: refletiu-se sobre a capacidade das escolas em Nova Xavantina/MT para enfrentar os desafios políticos e sociais durante e após a pandemia, considerando políticas educacionais implementadas, apoio governamental e engajamento comunitário.

A identificação dos participantes das entrevistas foi feita pela letra P seguida de um número (P1, P2, P3, P4, P5). Participaram cinco professores atuantes nas escolas municipais de Nova Xavantina/MT, e as entrevistas foram realizadas de 01 a 05 de julho de 2024.

c) Tratamento e interpretação dos resultados: essa fase envolveu a sistematização, ordenação, interpretação e confronto dos resultados obtidos com a literatura existente. A inferência foi utilizada para relacionar os conceitos e teorias com os dados encontrados, respondendo às questões norteadoras da pesquisa.

4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: POLÍTICA E CONCEITOS

A alfabetização e o letramento são fundamentos essenciais para a educação e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Essas duas dimensões, embora intimamente relacionadas, apresentam diferenças significativas que devem ser compreendidas em suas nuances. A alfabetização refere-se ao processo de aprendizado da leitura e da escrita como habilidades técnicas, enquanto o letramento abrange a capacidade de usar essas habilidades em contextos sociais e culturais diversos, permitindo que os indivíduos compreendam e se comuniquem efetivamente. Assim, a promoção da alfabetização e do letramento deve ser vista como um compromisso essencial das políticas públicas de educação, visando garantir que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de formar indivíduos críticos e participativos na sociedade.

Neste contexto, as políticas públicas desempenham um papel crucial na definição e implementação de programas eficazes voltados para a alfabetização e o letramento. Ao longo das últimas décadas, o Brasil desenvolveu diversas iniciativas que refletem a importância desses processos para o fortalecimento do sistema educacional e a redução das desigualdades sociais. A análise das políticas educacionais existentes e a discussão dos conceitos de alfabetização e letramento permitem uma compreensão mais ampla dos desafios enfrentados pelas escolas e educadores. Além disso, é fundamental reconhecer o papel dos diferentes atores envolvidos na construção dessas políticas, desde gestores públicos até a sociedade civil, que juntos podem contribuir para a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

Nesse rumo, a seguir, traz-se uma série de reflexões e considerações sobre as políticas públicas voltadas para a alfabetização e o letramento, bem como suas implicações práticas no âmbito educacional. Inicialmente, será apresentado um panorama contemporâneo do conceito de políticas públicas e educacionais, abordando sua evolução ao longo do tempo e o impacto que possuem na promoção do direito à educação. Em sequência, serão analisadas as principais políticas públicas de alfabetização implementadas no Brasil, destacando os avanços e desafios enfrentados em cada uma delas. Por fim, o texto discutirá as aproximações conceituais entre alfabetização e letramento, enfatizando a necessidade de um entendimento integrado que considere a realidade sociocultural dos estudantes e os contextos locais. Dessa forma, busca-se proporcionar uma visão abrangente sobre o tema, evidenciando as relações dinâmicas entre teoria e prática na construção de uma educação que promova não apenas a aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas também o exercício pleno da cidadania e da inclusão social.

4.1. Conceito de Políticas Públicas e Educacionais

É essencial analisar e discutir as políticas públicas para entender seu significado, importância, extensão e os passos necessários para garantir o direito à educação. Ao abordar a elaboração do conceito de política é importante considerar suas transformações ao longo do tempo. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 7):

o termo ‘política’ prenuncia uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do Ocidente. Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de *polis* – *politikós* – e se refere à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao público, ao social.

Segundo as autoras, o livro “A Política”, escrito por Aristóteles, no século IV a.C., é amplamente reconhecido como o primeiro estudo abrangente sobre o assunto, abordando principalmente a natureza, as funções e as estruturas do Estado, bem como os diferentes sistemas de governo. Elas enfatizam que essa obra desempenhou um papel fundamental na introdução e no desenvolvimento das discussões políticas. Ainda nessa concepção, as autoras complementam dizendo que:

O conceito de política se encadeou, assim, ao do poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 7).

A autora Ângela Maria Martins (2010, p. 30) aponta:

O termo política se origina na obra de Aristóteles – primeiro tratado sobre as funções do Estado e diferentes formas de governo – e essa noção perdurou até a modernidade. A partir daí passou a significar todas as atividades desenvolvidas na *polis*. Assinalem-se alguns aspectos do debate atual sobre a própria noção de política, vista por muitos teóricos como as ações e confrontos entre grupos de interesses, nem sempre diretamente envolvidos na formulação do conjunto legal e normativo e dos programas governamentais.

Dias e Matos (2012) relacionam o termo política ou política pública com poder social. Ainda, complementam que “[...] enquanto política é um conceito amplo, relacionado com o poder de modo geral, as políticas públicas correspondem a soluções específicas de como manejar os assuntos políticos” (Dias; Matos, 2012, p. 1). Os autores afirmam que, na língua inglesa, existem duas palavras que se distinguem: *politics*, que se refere à política como um processo de construção do consenso e da luta pelo poder, ou relacionada à carreira de um político e; *policies*, que se refere às ações do governo para garantir, por meio do direito, a segurança externa e a solidariedade interna de um território específico, “[...] garantindo a

ordem e providenciando ações que visam atender às necessidades da sociedade” (Dias; Mattos, 2012, p. 2).

Para assimilar a Política Pública, cabe ressaltar o que é público. O termo público “[...] compreende aquele domínio da atividade humana que é considerado necessário para a intervenção governamental ou para a ação comum” (Dias; Matos, 2012, p. 11). Portanto, associando os termos política e público, tem-se um conceito do que seja uma política pública. Das diversas definições e modelos sobre políticas públicas, Souza (2006), ao extrair e sintetizar seus elementos principais, diz que:

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz. A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes. A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras. A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados. A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo (Souza, 2006, p. 36).

É importante salientar que existe uma diferença entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, ele faz. Nem sempre as políticas públicas são implementadas conforme o planejado. Há diversos fatores que podem influenciar a sua implementação, como restrições orçamentárias, resistências políticas e burocráticas, entre outros.

Além disso, as políticas públicas não são apenas de responsabilidade dos governos, pois envolvem outros atores e níveis de decisão. Os participantes formais, como gestores públicos e legisladores, são importantes na definição e implementação das políticas públicas, mas os participantes informais, como a sociedade civil, as comunidades e as instituições de ensino, também desempenham um papel fundamental.

As políticas públicas não se restringem apenas à elaboração de leis e regras. Elas são abrangentes e envolvem também ações concretas para alcançar os objetivos propostos. Nesse sentido, é necessário analisar não apenas os programas e medidas adotados pelo governo, mas também os princípios, valores e concepções de educação embutidos nessas políticas, bem como a sua relação com outros atores sociais e contextos.

A implementação efetiva das políticas públicas educacionais requer a consideração de diversas mediações. Fatores políticos, econômicos, sociais e culturais podem influenciar a forma como as políticas são implementadas e percebidas pelas comunidades e grupos sociais envolvidos. A compreensão dessas mediações é essencial para garantir que o direito à educação seja efetivamente alcançado. Silva (2002, p. 7) contribui afirmando:

[...] que políticas se refere ao conjunto de atos, de medidas e direcionamentos abrangentes e internacionais, estabelecidos no campo econômico e estendidos à

educação pública pelo Banco Mundial, dirigidas aos Estados da América Latina e assumidos pelos governos locais, que tratam de disciplinar, de ordenar e de imprimir a direção que se deseja para a educação nacional.

Exemplo disso é o Plano Nacional de Educação (PNE), um instrumento político que estabelece prioridades e conteúdos sistematizados para a educação no Brasil. Esse plano é prescrito na Constituição, de 1988 e reafirmado na LDB, de 1996. Por meio dele, o Ministério da Educação coordena, controla e fiscaliza a educação em todo o país, em todos os níveis de ensino. Após a sua aprovação, ele serve como referência para estados e municípios elaborarem seus próprios planos de educação. Apesar de ser sugerido que as escolas exerçam autonomia, há também regulação por parte dos órgãos responsáveis pela direção da educação. Segundo Ball e Mainardes (2011, p. 13):

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Na prática as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexequíveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequada (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.

Durante a análise dessas políticas é preciso reconhecer que o estado exerce um poder de controle, regulação e avaliação, embora defenda princípios democráticos. No entanto, muitas vezes, essas medidas adotadas podem entrar em conflito com as necessidades e exigências da educação. Portanto, é necessário ressaltar a importância do estado e seu papel no campo da educação pública, mesmo que não se tenha a intenção de discutir sua natureza em detalhes. É fundamental entender que as políticas públicas educacionais são fundamentais para o desenvolvimento do assunto em estudo e devem ser elaboradas pensando no benefício da sociedade como um todo.

É importante considerar que o estado precisa desenvolver políticas públicas educacionais que atendam às demandas de todos os indivíduos da sociedade, sem privilegiar apenas alguns grupos específicos. De acordo com Sidney Silva (2010, p. 39):

[...] não caberia ao Estado assumir a perspectiva ético-política de uma comunidade promovendo um bem comum relacionado com uma tradição local (como, por exemplo, definir a identidade e a cultura de um grupo específico como componente obrigatório do currículo da educação pública) ou com os valores nacionais, em nome

dos quais certas políticas públicas deveriam ser promovidas. O Estado deve proteger os indivíduos de imposições comunitárias, ou de uma maioria no poder, de uma forma de vida ou valor específico a ser seguido. Atrelado a uma concepção de democracia formal, cabe ao Estado, sobretudo, garantir os direitos civis, entre os quais estão a liberdade de escolha cultural e educacional.

O autor defende que o Estado deve garantir os direitos civis, incluindo a liberdade de escolha cultural e educacional, dentro de uma concepção de democracia formal. As políticas educacionais desempenham um papel relevante na formação de uma sociedade justa e igualitária. Elas são responsáveis por criar um ambiente educacional propício ao aprendizado, incentivando a participação ativa dos alunos e fornecendo recursos adequados para o ensino. Além disso, essas políticas visam garantir o acesso igualitário à educação, assegurando que todas as crianças e jovens tenham a oportunidade de receber uma educação de qualidade, independentemente de sua origem social, econômica ou geográfica.

Reduzir as desigualdades educacionais também é um objetivo fundamental das políticas educacionais. Elas buscam identificar e combater as disparidades existentes no sistema educacional, proporcionando oportunidades equitativas para todos os alunos, independentemente de suas circunstâncias. Outra função importante das políticas educacionais é fortalecer o sistema educacional como um todo. Isso envolve investimentos em infraestrutura, capacitação de professores, implementação de currículos modernos e atualizados, além de avaliações contínuas para garantir a qualidade do ensino.

4.2. Políticas públicas para alfabetização e letramento

É importante destacar a relevância desses conceitos no cenário educacional mundial. Para isso, não há como deixar de mencionar a atuação do Banco Mundial, organização internacional que tem investido em programas de alfabetização e letramento em diversos países, visando a melhoria da qualidade da educação e o acesso a oportunidades para todos. É fundamental compreender o papel do Banco Mundial nesse contexto e discutir seus projetos e impactos na área da educação.

O Banco Mundial apresentou proposições para a política educacional brasileira entre 2016 e 2018, essas proposições foram elaboradas em um relatório intitulado “Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público em educação no Brasil”. O relatório indicou que o Brasil investe uma proporção significativa de seu orçamento em educação, mas que há problemas na eficiência e na equidade dos gastos.

Para enfrentar esses problemas, o Banco Mundial propôs medidas como a melhoria da gestão escolar, a valorização do mérito no sistema de remuneração de professores, a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a implementação de políticas de monitoramento e avaliação do desempenho escolar.

Em relação à alfabetização, o relatório apontou que o Brasil tem conseguido reduzir as taxas de analfabetismo, mas que ainda há desafios relacionados à qualidade da educação oferecida, para enfrentar esses desafios, o Banco Mundial propôs a implementação de programas específicos para a alfabetização, com foco na formação de professores e na adoção de boas práticas pedagógicas. Essas informações podem ajudar a compreender as políticas públicas relacionadas à educação no Brasil e a pensar em possíveis soluções para a defasagem de alfabetização.

Além disso, reforça a importância da gestão eficiente dos recursos destinados à educação, com um olhar para a equidade e para a qualidade do ensino. A valorização do mérito no sistema de remuneração de professores também é um tema importante, pois pode incentivar a adoção de práticas pedagógicas mais efetivas e a busca por formação e aperfeiçoamento constante. A ampliação da oferta de educação em tempo integral pode beneficiar, principalmente, os estudantes mais vulneráveis, que enfrentam dificuldades para acessar atividades extraclasse e que precisam de mais tempo e acompanhamento para aprender. Já a implementação de políticas de monitoramento e avaliação pode ajudar a identificar problemas precocemente e realizar intervenções pontuais, melhorando o desempenho escolar e garantindo que os recursos investidos em educação sejam eficientemente utilizados. Em resumo, as proposições do Banco Mundial apontam para a importância de uma gestão eficiente, equitativa e pedagogicamente eficaz da educação pública no Brasil.

As políticas públicas de alfabetização e letramento são instrumentos fundamentais para promover a educação de qualidade e a inclusão social. Como citado, o Banco Mundial é uma organização que desempenha um papel relevante no financiamento e recomendações para essas políticas em diversos países ao redor do mundo, buscando a redução do analfabetismo e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em todas as faixas etárias.

Quadro 01 - Políticas Públicas de Alfabetização

| Políticas Públicas de Alfabetização | Breve Síntese |
|-------------------------------------|---------------|
|-------------------------------------|---------------|

| | |
|--|--|
| Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) | Redefinidos os objetivos do MOBRAL, passa a ser denominado Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela saíram antes de concluírem todo o percurso escolar (Decreto n. 91.980, de 25 de novembro de 1985). |
| Constituição Federal, de 1988 | A Constituição Federal dispõe que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. |
| Programa Nacional de Alfabetização (PNA) | Instituído em 1990, durante o governo de Fernando Collor, o PNA tinha o objetivo de erradicar o analfabetismo no país até o ano 2000. O programa se baseava em metodologias de ensino inovadoras, como o método Paulo Freire. O PNA alfabetizou cerca de 23 milhões de pessoas. |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) | A LDB determina que, no Ensino Fundamental, a formação básica do cidadão ocorra mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, e estabelece a educação de jovens e adultos. |
| Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) | Instituído em 1998, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o PRONERA tinha o objetivo de proporcionar educação básica para cidadãos assentados em áreas de reforma agrária, incluindo a alfabetização. O programa é composto por estudantes, professores, movimentos sociais e instituições de ensino. |
| Plano Nacional de Educação (PNE) | Plano Nacional de Educação I (2001-2010), Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, buscava alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos (até 2006) e, até o final da década (2011), erradicar o analfabetismo. |
| Brasil Alfabetizado | Criado em 2003, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o programa tinha o objetivo de ampliar o alcance da educação de jovens e adultos. O Brasil Alfabetizado se concentrava em regiões e grupos populacionais com maiores índices de analfabetismo. O programa alfabetizou cerca de 14 milhões de pessoas até a sua extinção, em 2019. |
| Brasil Carinhoso | Criado em 2012, durante o governo de Dilma Rousseff, o Brasil Carinhoso tinha o objetivo de reduzir a pobreza e a desigualdade social no país. Uma das medidas do programa era a implementação de escolas em tempo integral para crianças em situação de vulnerabilidade social, incluindo atividades de alfabetização. |
| Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/2012) | O PNAIC, criado em 2012, tem como principal objetivo assegurar que todas as crianças até oito anos de idade estejam alfabetizadas e letradas, promovendo uma educação de qualidade desde os primeiros anos escolares. |
| Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA/2013). | A avaliação é realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). A ANA teve sua primeira edição em 2013 e é uma das principais ferramentas utilizadas para aferir o desempenho dos alunos em relação às competências básicas de leitura, escrita e matemática. |
| Plano Nacional de Educação II (PNE - 2014-2024) | Plano Nacional de Educação II (PNE - 2014-2024), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, objetiva alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental e erradicar o analfabetismo até o fim de 2024 |
| Programa Novo Mais Educação (2016) - Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016 | Visa contribuir para a alfabetização das crianças por meio de acompanhamento pedagógico específico |
| Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017 | Dispõe que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. |
| Programa Mais Alfabetização - Portaria n. 142, de 22 de fevereiro de 2018 | Busca contribuir para a alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental [...]. |
| Política Nacional de Alfabetização (PNA) - | Alfabetização baseada em evidências científicas, apresentou como finalidade melhorar a qualidade da Alfabetização no território nacional e combater o |

| | |
|--|---|
| Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019 | analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação básica e da Educação não formal |
| Compromisso Criança Alfabetizada (2023) | Tem como principal objetivo ampliar e aprofundar as ações implementadas pelos programas anteriores para atingir ainda mais crianças e garantir maior eficiência no aprendizado e que todas tenham acesso a uma educação de qualidade. |

Fonte: Adaptado de Fernandes e Colvero (2019, p. 292).

No quadro acima estão as políticas Públicas de Alfabetização que foram significativas para a educação no Brasil, aqui serão ressaltadas duas das principais políticas públicas de alfabetização nacionais, que são o PNAIC e a PNA. Tanto o PNAIC (Brasil, 2012) quanto a PNA (BRASIL, 2019) estavam/estão vinculados aos compromissos anunciados no âmbito nacional e internacional e, embora constituam o resultado de determinada conjuntura socioeconômica e político-social, expressam a continuidade do processo de reforma do Estado e da Educação que, a partir dos anos de 1990, por meio da “[...] agenda neoliberal, colocada em prática por diferentes governos, redefiniu o padrão de intervenção social do Estado” (Reis, 2015, p. 98). Esse é um processo que começou na década de 1990 e continua até hoje.

O PNAIC foi criado pelo MEC, em 2012, com o apoio do Governo Federal. Seu eixo principal de atuação foi “[...] a formação continuada presencial de professores alfabetizadores” (Alferes, 2017, p. 25). Foi instituído pela Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, lançado em 8 de novembro de 2012.

O PNAIC representou um compromisso formal, pelo qual o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação reafirmaram e ampliaram o compromisso previsto no Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Portanto, o documento visava, no programa de formação de professores, a melhoria dos índices de Alfabetização. Sendo assim, o compromisso com a Alfabetização das crianças está expresso no caderno de apresentação do PNAIC, conforme previsto no Artigo 5º:

- I-garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;
- II-reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III-melhorar o IDEB;
- IV-contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V-construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (Brasil, 2012, s/p).

Com base na legislação vigente, o PNAIC desenvolveu várias ações para atingir esses objetivos, atuando em quatro eixos principais: 1) formação continuada presencial para professores alfabetizadores e orientadores de estudo; 2) disponibilização de materiais didáticos,

obras literárias, apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais para as escolas; 3) realização de avaliações sistemáticas e; 4) fortalecimento da gestão, mobilização e controle social (Brasil, 2012, p. 2).

A Portaria n. 867/2012, como documento oficial, estabeleceu as responsabilidades de cada participante no programa. O principal desafio anunciado foi assegurar a plena alfabetização dos estudantes até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, enfatizando a valorização do trabalho em grupo por parte dos professores. Isso seria alcançado por meio de formação continuada presencial, o que permitiria a reflexão e a troca de conhecimentos.

O PNAIC tinha um conjunto integrado de ações para a alfabetização e letramento de crianças e, no caso, “[...] a formação continuada de professores, proporcionada pelo PNAIC, era apontada como uma das mais promissoras possibilidades de reverter os índices elevados de analfabetismo, baixo desempenho escolar e distorção idade-ano” (Alferes; Mainardes, 2019, p. 52).

No dia 11 de abril de 2019, o então Presidente Jair Bolsonaro, no uso de suas atribuições, no que confere artigo 84, *caput*, inciso IV, da Constituição Federal Brasileira, que trata sobre “[...] sancionar, promulgar e fazer publicar as leis, bem como expedir decretos e regulamentos para sua fiel execução” (Brasil, 1988, s/p), tendo em vista a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu no artigo 8º, § 1º, determina que “[...] caberá à União a coordenação da Política Nacional de Educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (Brasil, 1996, s/p), e a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE e dá outras providências, em seu artigo 2º, *caput*, inciso I, que visa a “[...] erradicação do analfabetismo” (Brasil, 2014, s/p), institui, pelo Decreto n. 9.765/2019, a Política Nacional de Alfabetização:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (Brasil, 2019a, s/p).

A concepção da PNA se deu com a formação de um grupo de trabalho, composto por diversos representantes, entre eles:

[...] A Secretaria de Alfabetização (SEALF), Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), Secretaria Executiva (SE), Gabinete do Ministro, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Brasil, 2019a, p. 7).

De acordo com o caderno de detalhamento da política, é mencionado que a PNA foi elaborada por um grupo de trabalho que convidou renomados pesquisadores da área de alfabetização para apresentarem suas contribuições. Além disso, foram realizadas audiências importantes para ouvir diversos atores da sociedade envolvidos com o tema (Brasil, 2019b). No entanto, a PNA foi instituída por decreto presidencial, sem o debate e a interlocução com pesquisadores brasileiros, o que denota o caráter autoritário presente no documento. Cabe destacar que os nomes dos pesquisadores convidados pelo grupo de trabalho da PNA e as respectivas instituições acadêmicas não foram divulgados (Franco; Martins, 2021).

Conforme o documento da PNA, com base no método fônico, propõe-se enfatizar o ensino em seis componentes considerados essenciais para a Alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita (Brasil, 2019a). No caderno da PNA, a especialista Alessandra Gotuzo Seabra ressalta que programas de Alfabetização que adotam instruções fônicas sistemáticas têm consistentemente apresentado resultados superiores em comparação com programas que não o fazem (Brasil, 2019b).

Tanto a PNAIC quanto a PNA apresentam e propõem a avaliação em larga escala e, com isso, o controle da atividade docente. Na PNA essa característica é intensificada e implica em uma nova abordagem curricular e de controle pelo Estado. Deve-se reconhecer que ambas as políticas são elaboradas a partir da implementação do neoliberalismo, sendo a PNA inserida em um contexto ultraconservador que reflete uma ideologia fundamentalista de extrema-direita.

Deduz-se, pelos enunciados da PNA, que há uma tendência de responsabilizar professores, alunos e famílias pelos resultados das avaliações no processo de Alfabetização. Isso se tornou uma tendência na política educacional brasileira, expressando o princípio liberal da individualidade e a continuidade das políticas neoliberais.

Pertuzatti e Dickmann (2019) apontam que existem divergências entre a BNCC e as políticas públicas existentes, especialmente no que diz respeito à concepção e método de alfabetização e letramento, destaca também algumas convergências entre a BNCC e as políticas públicas. Ambos reconhecem a importância do conhecimento prévio dos alunos, a valorização da diversidade cultural e linguística, a promoção da autonomia dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita críticas. Essas diferenças refletem diferentes perspectivas teóricas e filosóficas sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

O recente Programa de Educação – Compromisso Criança Alfabetizada (Brasil, 2023) é um exemplo de como tais divergências e convergências influenciam novas políticas educacionais. Inspirado na necessidade de enfrentar os desafios acumulados pelo impacto da pandemia, o programa busca ampliar e melhorar as ações de alfabetização propostas anteriormente, atendendo aos preceitos da BNCC e reconhecendo as variações regionais. O Compromisso Criança Alfabetizada tem como objetivo não só alfabetizar as crianças nos primeiros anos de escolarização, mas também recuperar a defasagem dos alunos que ficaram prejudicados no período pandêmico.

O Programa Compromisso Criança Alfabetizada é uma iniciativa essencial para promover investimentos de municípios e estados na alfabetização das crianças dos 1º e 2º anos, bem como na recuperação de aprendizagem para os alunos do 3º, 4º e 5º anos que foram impactados pelo período pandêmico. Esse programa surge em resposta ao cenário educacional afetado pelas diretrizes emergenciais adotadas durante a pandemia, como a implementação de ensino remoto e a retomada gradual das atividades presenciais, conforme definido pelas legislações e decretos no Brasil.

Essas diretrizes – priorizando o ensino remoto e a retomada cuidadosa das aulas presenciais – visaram garantir o direito à educação durante a crise sanitária, mas também criaram desafios significativos, principalmente para os alunos em fase de alfabetização. Assim, o Compromisso Criança Alfabetizada busca responder a esses desafios, oferecendo suporte para que os alunos afetados possam recuperar a defasagem no aprendizado e alcançar a fluência na leitura e escrita, independentemente das limitações impostas pelo contexto pandêmico.

As orientações nacionais para a educação na pandemia evoluíram ao longo do tempo, de acordo com o cenário epidemiológico e as recomendações das autoridades sanitárias. No início da pandemia, em março de 2020, o ensino remoto foi adotado como medida de prevenção à disseminação do coronavírus, em junho de 2020, o MEC publicou a Portaria n. 544, que estabeleceu orientações para a retomada das atividades presenciais nas instituições educacionais da educação básica e superior. A portaria previa a retomada das atividades presenciais de forma gradual e segura, conforme o cenário epidemiológico de cada região. Em agosto de 2020, o MEC publicou a Portaria n. 655, que alterou a Portaria n. 544, para estabelecer orientações complementares para a retomada das atividades presenciais. A portaria reforçou a necessidade de adoção de medidas de prevenção à disseminação do coronavírus.

Em agosto de 2021, o MEC publicou a Portaria n. 1.038, que estabeleceu diretrizes para a retomada das atividades presenciais nas instituições educacionais da educação básica e superior. A portaria estabeleceu a obrigatoriedade do ensino presencial para as instituições de

educação superior. Em setembro de 2021, o MEC publicou a Portaria n. 1.174, que alterou a Portaria n. 1.038, para estabelecer orientações complementares para a retomada das atividades presenciais. A portaria reforçou a necessidade de adoção de medidas de prevenção à disseminação do coronavírus, conforme o quadro.

Quadro 02 - Leis e Decretos direcionados a Educação no Brasil durante o período pandêmico

| LEGISLAÇÃO/DECRETO | DATA | PRINCIPAIS ORIENTAÇÕES |
|--|-------------|--|
| Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 | 06/02/2020 | Determina sobre as medidas a serem adotadas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19), que causou o surto de 2019. |
| Portaria n. 343, de 17 de março de 2020 | 17/03/2020 | Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). |
| Portaria MEC n. 544, de 16 de junho de 2020 | 16/06/2020 | Estabelece orientações para a retomada das atividades presenciais nas instituições educacionais da educação básica e superior. |
| Portaria MEC n. 655, de 28 de agosto de 2020 | 28/08/2020 | Altera a Portaria MEC n. 544, de 16 de junho de 2020, para estabelecer orientações complementares para a retomada das atividades presenciais nas instituições educacionais da educação básica e superior. |
| Portaria MEC n. 1.038, de 20 de agosto de 2021 | 20/08/2021 | Estabelece diretrizes para a retomada das atividades presenciais nas instituições educacionais da educação básica e superior. |
| Portaria MEC n. 1.174, de 20 de setembro de 2021 | 20/09/2021 | Altera a Portaria MEC n. 1.038, de 20 de agosto de 2021, para estabelecer orientações complementares para a retomada das atividades presenciais nas instituições educacionais da educação básica e superior. |

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Considerando a situação de calamidade pública resultante da Pandemia da COVID-19, a Medida Provisória n. 934/2020 permitiu, excepcionalmente, a flexibilização da obrigatoriedade de cumprimento do calendário escolar. Isso foi alcançado ao dispensar as instituições de ensino da necessidade de seguir o mínimo de 200 dias letivos, desde que cumprida a carga horária anual mínima de 800 horas, conforme estabelecido nos dispositivos correspondentes. A regulamentação das diretrizes ficou a cargo dos Sistemas de Ensino pertinentes. As medidas adotadas por meio da Medida Provisória n. 934/2020 refletiram um esforço significativo para garantir a continuidade do processo educativo durante a pandemia, reconhecendo a necessidade de adaptações nas políticas públicas em prol da alfabetização e letramento.

Nesse contexto, torna-se essencial explorar conceitos fundamentais que sustentam essas práticas educacionais, a fim de compreender como a alfabetização e o letramento se inter-relacionam e influenciam o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para os desafios do futuro.

4.3. Aproximações conceituais

Alfabetização e letramento são expressões incessantemente utilizadas no campo da educação, mas nem sempre totalmente assimiladas. Ambos incluem o processo de aprender a ler e escrever, mas há diferenças significativas entre eles.

A alfabetização é o processo de aprendizagem da escrita e da leitura, cujo principal objetivo é ensinar aos indivíduos o código linguístico que permite a leitura completa e a produção escrita. É um processo que ocorre em diferentes etapas e em diferentes níveis, envolve a aquisição de aptidões de decodificação e compreensão de textos.

O letramento, por outro lado, está ligado ao uso social da leitura e da escrita, ou seja, abrange as aptidões cognitivas, sociais e culturais necessários para o uso efetivo da linguagem escrita em um contexto social específico. Assim, a alfabetização engloba não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também de interpretar e compreender diferentes tipos e gêneros de textos, bem como se comunicar de forma eficaz em diferentes contextos sociais.

Magda Soares (2020, p. 11), em seu livro, explica que a alfabetização:

[...] não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um processo de representação, em que os signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas.

Soares (2020) afirma que a literacia não é apenas aprender um código, mas sim compreender um processo de representação, mostra a complexidade e a importância deste processo educativo. A alfabetização é essencial para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de se expressar e compreender textos escritos nos mais diversos gêneros e contextos.

Segundo a autora, aprender o alfabeto precisa ser visto como a compreensão de como as letras figuram informações sonoras, não apenas a memorização das relações entre letras e sons. Ou seja, a alfabetização é o processo de expressar uma língua que envolve a compreensão da relação entre a fala e a escrita. Aprender o alfabeto envolve a compreensão da relação entre as letras e os sons, não apenas a memorização das correspondências. É um processo social e não apenas pessoal, que envolve a compreensão do papel da escrita na sociedade e a leitura crítica e reflexiva. Por isso, é importante que os professores planejem atividades educacionais que desenvolvam a compreensão leitora dos alunos. O desenvolvimento das habilidades de

leitura e escrita é fundamental para a formação completa e significativa para o pleno desenvolvimento da cidadania (Soares, 2020).

Esse é um processo complexo que requer mediação docente presencial. Segundo Soares (2004), ao se referir à alfabetização e letramento, diz que a aprendizagem inicial da língua escrita exige “múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático - particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas - outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças” (Soares, 2004, p. 16).

A autora menciona que as metodologias utilizadas no processo de alfabetização podem ser caracterizadas pelo ensino direto, explícito e sistemático, consiste em uma abordagem prática que enfatiza a apresentação clara e imparcial do conteúdo, a ênfase é colocada na sequência de atividades a serem desenvolvidas de forma abrangente e formal. Portanto, para garantir uma aprendizagem bem-sucedida, é essencial entender e aplicar diferentes metodologias no processo de alfabetização e letramento das crianças, metodologias diretas, explícitas e sistematizadas devem ser aliadas à prática aleatória e motivacional, possibilitando a educação integral e equilibrada das crianças (Soares, 2004).

De acordo com Soares (2009, p. 17), o termo ‘letramento’, origina-se da palavra inglesa ‘*literacy*’, que é definida como “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, ou seja, [...] é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever [...]”. Então, ao comentar sobre o letramento, a autora questiona que ao invés de utilizar a palavra ‘alfabetismo’ (estado ou qualidade de alfabetizado), termo já dicionarizado, optou-se a verter a palavra inglesa *literacy*, criando assim uma nova palavra, o letramento, que surge com a função de nomear um conceito criado para definir os usos da língua escrita em diferentes contextos, concordando com Kleiman (2005, p. 6), que afirma que “a escrita está por todo lugar, faz parte da paisagem cotidiana do sujeito”, porém, [...] “o letramento não pode ser confundido ou considerado, como alfabetização, ou como método ou até mesmo uma habilidade”.

O letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura (Kleiman, 2005). Soares (2009 p. 70-71), afirma que “[...] as competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo indicando diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos, que podem ser aplicados a diferentes tipos de material escrito”.

Em outras palavras, o letramento é uma variável contínua e não discreta ou dicotômica. Portanto, é difícil especificar, de uma maneira não arbitrária, uma linha divisória que separaria o indivíduo letrado do indivíduo iletrado. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica, “implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1989). Só recentemente se passou a enfrentar essa nova realidade, em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente (Soares, 2003). Ela julga ser difícil separar a alfabetização do letramento, tendo em vista que os níveis de ambos são baixos relacionando um ao outro, “ser alfabetizado requer algum nível de letramento” (Soares, 2003 p. 20).

As pesquisas psicogenéticas feitas por Ferreiro e Teberosky (1985 *apud* Soares, 2020, p. 38-39), alteraram “[...] profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita pela criança [...], essa abordagem construtivista reconhece que as crianças constroem suas próprias hipóteses sobre a escrita com base em seus conhecimentos prévios sobre a linguagem falada”. Rego (2006, p. 2) concorda ao afirmar que o “[...] enfoque construtivista se tornou, sem dúvida, um dos mais influentes na elaboração de novas propostas de alfabetização”. De acordo com Soares (2020), o fracasso escolar concentrado nas crianças pertencentes a camadas populares ainda é um desafio para a alfabetização. A escola deve levar em consideração a diversidade sociolinguística e cultural dessas crianças e criar ambientes de aprendizagem que permitam que elas desenvolvam suas capacidades em diferentes áreas do conhecimento.

De acordo com Parteka e Willms (2020), além de uma alfabetização política e contextualizada, vinculada ao letramento e à realidade social da criança, é necessária uma alfabetização voltada para o desenvolvimento do ser humano de maneira integral, considerando os aspectos físicos, vitais e emocionais.

No contexto contemporâneo, é imprescindível trabalhar tanto a alfabetização quanto o letramento, visando à formação integral dos indivíduos e à construção de uma sociedade mais justa e democrática. É necessário que as políticas públicas de educação considerem a necessidade de formação de professores capacitados para ensinar ambas as habilidades em suas aulas, assim como medidas para garantir o acesso das crianças e jovens a materiais de leitura diversificados, capazes de estimular o interesse e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A alfabetização e o letramento são conceitos essenciais para a formação integral dos indivíduos e podem contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, portanto, precisa-se compreender a importância desses processos e buscar formas efetivas de promovê-los em todos os níveis de ensino. Com a chegada da pandemia, a educação passou por um processo de adaptação sem precedentes, levando a uma implementação maciça do ensino remoto. Esse novo cenário trouxe desafios significativos para a alfabetização e o letramento, bem como a necessidade de novas estratégias para garantir que todos os alunos, independentemente de sua situação socioeconômica, pudessem continuar seu desenvolvimento educacional. Assim, é fundamental analisar as implicações dessa transição e as oportunidades que surgiram para promover a inclusão e a equidade no acesso ao conhecimento.

5 PANDEMIA E ENSINO REMOTO

Nos últimos anos, o mundo tem enfrentado uma série de desafios sem precedentes, e a Pandemia da COVID-19 emergiu como um dos eventos mais disruptivos da história recente. Além de suas implicações devastadoras na saúde pública, a pandemia também desencadeou uma cascata de efeitos colaterais, com consequências significativas em diversos setores, incluindo a educação. À medida que as escolas fechavam suas portas para conter a propagação do vírus, o ensino remoto emergiu como uma resposta rápida e necessária para manter a continuidade do processo educacional.

Este capítulo se propõe a explorar o impacto da pandemia da COVID-19 no cenário educacional, com foco particular no ensino remoto como uma medida temporária de adaptação. Ao analisar as implicações dessa transição abrupta para o ambiente virtual, busca-se compreender os desafios enfrentados por educadores, alunos e instituições de ensino, assim como as oportunidades que surgiram nesse contexto.

Ao longo deste capítulo, serão examinados diversos aspectos relacionados ao ensino remoto durante a pandemia, incluindo suas implicações pedagógicas, tecnológicas, sociais e emocionais. Serão consideradas as diferentes experiências e perspectivas de alunos e professores, bem como as políticas e estratégias adotadas pelas instituições de ensino para enfrentar os desafios apresentados por esse novo paradigma educacional.

Por meio de uma análise abrangente e aprofundada, este capítulo visa contribuir para uma compreensão mais ampla do impacto da Pandemia da COVID-19 no ensino remoto, destacando as lições aprendidas e as possíveis direções futuras para o aprimoramento da

educação em um mundo pós-pandêmico. Primeiramente, traz-se a afirmação de Santos e Zaboroski (2020, p. 43):

É de suma importância frisar que o método de ensino brasileiro em meio à pandemia, embora inspirado nos moldes de um Ensino à Distância, muito se difere do mesmo. Diversos especialistas se referem a atual situação como ‘ensino remoto’ ou, até mesmo, ‘emergencial’, pelas notórias diferenças metodológicas, estruturais e sistêmicas em relação à prática que já vinha sendo implementada por vários cursos de pós-graduação no país.

Santos e Zaboroski (2020) reiteram que o ensino remoto desempenhou um papel fundamental durante a pandemia, quando as escolas tiveram que fechar suas portas para conter a propagação do vírus. O ensino remoto permitiu que as atividades acadêmicas continuassem e que o contato entre professores e alunos fosse mantido, viabilizando a realização e a participação nas aulas de qualquer lugar, sem a necessidade de deslocamentos diários, o que resultou na redução de custos com transporte e alimentação, entre outros. No entanto, é importante ressaltar que o ensino remoto também enfrentou diversos desafios, como a necessidade de adaptação a novas tecnologias, a dificuldade de manter a motivação e engajamento dos alunos, o risco de ampliar as desigualdades sociais e educacionais.

Apesar dessas dificuldades, o ensino remoto foi importante para garantir a continuidade do ensino durante a pandemia e pode se mostrar uma opção relevante mesmo após o retorno à normalidade, especialmente para aqueles que encontram obstáculos de acesso à educação tradicional. É válido destacar que tanto o ensino à distância quanto o ensino remoto apresentam desafios e oportunidades para a educação. Enquanto o ensino à distância pode proporcionar maior flexibilidade de horários e locais de estudo, o ensino remoto pode ser uma alternativa para manter a continuidade do processo educativo em situações de crise.

Nesse âmbito, Victor Hugo Nedel Oliveira (2020) faz uma associação, em seu artigo “‘O antes, o agora e o depois’: alguns desafios para a educação básica frente à Pandemia da COVID-19”, com a música de Caetano Veloso, “Sozinho”, conectando o antes, o agora e o depois. Essa relação explora a metáfora dos três tempos – antes, agora e depois – para descrever a situação contemporânea da educação. Um professor-pesquisador, isolado em casa, busca entender os diferentes estágios pelos quais a Educação Básica passou. O foco no “antes” da pandemia analisou os espaços escolares, especialmente a sala de aula e a formação de professores, além de sua relação com o mundo digital. O objetivo foi compreender as complexidades do cenário educacional pré-pandemia e identificar oportunidades para melhorias futuras. A estrutura tradicional das salas de aula não era adequada para atender as novas demandas impostas pela COVID-19.

Oliveira (2020) lembra que o advento da pandemia tornou imperativo o isolamento social e o fechamento das escolas, levando muitas instituições a transferirem, sempre que possível, suas atividades presenciais para modalidades virtuais. Um aspecto a ser considerado foi a falta de preparo dos professores em relação ao uso das novas tecnologias de comunicação e informação para fins pedagógicos. A partir dessas considerações, tornou-se evidente a necessidade de repensar e reestruturar os métodos de ensino, bem como de investir em capacitação docente para o uso eficaz das tecnologias digitais.

O agora concerne ao cenário da educação ao longo da pandemia, focando nas ações emergenciais relacionadas ao ensino remoto, as quais frequentemente foram realizadas de maneira pouco ou nada planejada. É importante ressaltar que o ensino remoto e a educação a distância são modalidades distintas, cada uma com seus próprios objetivos, metodologias e finalidades. As aulas à distância visavam garantir a continuidade do processo pedagógico iniciado no ano letivo, ademais de manter o vínculo dos estudantes com a escola e seus processos de aprendizagem. Essa estratégia, consoante Oliveira (2020), foi a alternativa possível diante da emergência da situação. No entanto, considera importante reconhecer as desigualdades sociais existentes no Brasil, que se refletem nas diferentes realidades das escolas durante esse período excepcional. Enquanto algumas escolas privadas conseguiram transpor suas atividades para o ambiente digital de forma relativamente fácil, mantendo as aulas *online* nos mesmos horários da grade presencial, muitas escolas públicas enfrentaram desafios estruturais que dificultaram essa transição rápida. Como resultado, alguns estudantes dessas escolas públicas não tiveram acesso a oportunidades educacionais adequadas.

Por sua vez, em relação ao amanhã, Oliveira (2020) entende que a perspectiva futura na educação apresenta diversos desafios que precisarão ser enfrentados. Mesmo com os avanços no desenvolvimento de medicamentos e tratamentos, novas práticas certamente serão necessárias nos espaços educativos. É preciso evidenciar que essa análise não se trata de uma especulação arbitrária, mas sim de uma reflexão baseada na experiência da pandemia em contraste com os cenários conhecidos no campo da educação.

Nessa linha, Smiderle e Tartarotti (2021) explicam que a pandemia obrigou o sistema de ensino a reavaliar o processo de ensino-aprendizagem, com o fechamento de escolas e substituição de aulas presenciais por sistemas virtuais. As instituições de educação que atendem aos diferentes níveis, tiveram que disponibilizar, como alternativa temporária, o ensino remoto. Os professores e alunos tiveram que interagir por meio de salas de aulas virtuais, que se tornaram a alternativa possível frente à nova situação.

Para Smiderle e Tartarotti (2021), o ensino *online*, por meio de salas virtuais, oferece uma abordagem prática e acessível para a aprendizagem, permitindo que os alunos estudem em qualquer momento e lugar, sem restrições de distância, espaço ou tempo. As ferramentas digitais disponíveis possuem um potencial inovador de ensino, facilitando o trabalho dos professores e melhorando a experiência de ensino-aprendizagem dos alunos. Através da *internet*, os alunos podem acessar uma variedade de recursos multimídia, como imagens, vídeos, áudios, textos e animações.

As novas tecnologias de comunicação desempenham um papel fundamental nas práticas educacionais contemporâneas. Apesar da constante disponibilidade de novas tecnologias, o desafio reside na capacitação dos profissionais e na escolha adequada dos instrumentos para alcançar os objetivos educacionais desejados. Portanto, é essencial investir na formação contínua dos professores, incentivando uma prática pedagógica centrada no aprendizado ativo, na investigação criativa e na pesquisa, em resposta às mudanças no contexto educacional, tanto no Brasil quanto no mundo.

Com o avanço das ferramentas tecnológicas, surgiram novas formas de comunicação, interação e organização das atividades humanas na sociedade. Na esfera da educação a distância, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), também conhecidos como salas virtuais, desempenham um papel essencial ao facilitar a comunicação entre professores e alunos, além de dinamizar as aulas teóricas por meio de recursos como videoaulas, exercícios, *chats* e fóruns (Smiderle; Tartarotti, 2021). Ao longo da pandemia, diversos aplicativos foram sendo desenvolvidos para aprimorar os processos educacionais, utilizando a *internet*, promovendo uma mudança significativa na maneira tradicional de ministrar aulas.

Para Smiderle e Tartarotti (2021), implementar a educação à distância sem garantir que todos tenham acesso aos recursos tecnológicos necessários é uma prática discriminatória. Entendem como fundamental adotar práticas de inclusão digital para assegurar que a educação seja acessível a todos que dependem dela. Caso o acesso igualitário não seja alcançado, há necessidade de oferecer alternativas que não dependam exclusivamente de tecnologia.

Atualmente, se a única maneira de acessar a educação é por meio de plataformas virtuais, então o direito à educação está intrinsecamente ligado ao acesso às tecnologias apropriadas. No entanto, a realidade apresenta desafios significativos. Embora a educação à distância tenha sido uma maneira de garantir a continuidade do ensino para muitos estudantes, preservando a saúde pública, há o risco de a educação virtual segregar economicamente uma parte da população estudantil (Smiderle; Tartarotti, 2021).

Smiderle e Tartarotti (2021) afirmam que o ensino durante a pandemia tem suscitado consideráveis dilemas em relação às decisões adotadas pelas instituições educacionais. O uso de ferramentas tecnológicas para o ensino remoto tem evidenciado ainda mais as desigualdades educacionais e de acesso aos recursos tecnológicos existentes no país. Enquanto há um grupo de indivíduos conectados e com condições de acesso semelhantes às de países desenvolvidos, existe outro grupo de brasileiros que se encontra significativamente abaixo dos padrões de acesso e uso da *internet* em comparação com o restante do mundo. Essa disparidade tem impactos não apenas na qualidade de vida e na cultura, mas também, principalmente, na educação do país.

Nesse contexto, torna-se dever da escola observar a realidade e os limites de acesso às tecnologias dos estudantes de cada região, sendo necessário considerar propostas inclusivas e que não reforcem a desigualdade. Havendo o risco de perdas na aprendizagem, principalmente dos alunos em situação de maior vulnerabilidade. Pensando nessa dificuldade de acesso à *internet*, a escola pública de Educação Básica de São Gabriel do Oeste/MS optou pelo ensino remoto emergencial utilizando duas formas distintas. A primeira foi disponibilizar estudos utilizando AVAs. E a segunda foi disponibilizar material impresso para os alunos sem acesso à *internet*. Entretanto, essa quantidade de opções implantadas para o ensino exigiu mais dos professores, que tiveram que reformular suas práticas de ensino em duas vertentes: uma *online* e outra produzindo e corrigindo materiais impressos, intensificando o trabalho e a exaustão docente (Smiderle; Tartarotti, 2021, p. 8).

De acordo com Smiderle e Tartarotti (2021), os professores brasileiros enfrentaram o desafio de se reinventar e adaptar suas metodologias de ensino a um novo contexto, utilizando novas ferramentas tecnológicas. Em muitos casos, essas ferramentas foram introduzidas pelo poder público, que determinou o retorno das aulas remotas e especificou os tipos de ferramentas a serem utilizadas. Os professores se viram diante de dois desafios principais: ensinar remotamente por meio de plataformas que ainda não estavam totalmente integradas nas escolas e; ao mesmo tempo, aprender a utilizá-las. O poder público ofereceu poucos recursos para capacitar os professores no uso desses ambientes virtuais e não proporcionou suporte tecnológico e material adequado para as atividades nessas plataformas.

Nesse viés, Berg, Vestena e Costa-Lobo (2020) explicam que a Pandemia da COVID-19 fechou escola após escola em todos os países, levando a um aumento da educação tecnológica. Essa forma de ensino, embora flexível, muitas vezes carece da presença física e da percepção da realidade, resultando em práticas distorcidas.

Santos e Zaboroski (2020) apontam como desafios enfrentados ao longo do período pandêmico e que, atualmente, ecoam no processo de ensino-aprendizagem: a questão

psicológica, “a preocupação de diversos profissionais psicopedagógicos é a instabilidade emocional – tanto de alunos, quanto de professores – provocada pelo isolamento social, com grande potencial de gerar danos no processo de aprendizado” (Santos; Zaboroski, 2020, p. 45); a falta de materiais e de infraestrutura nas residências brasileiras, pois não houve igualdade de condições de acesso à educação entre os estudantes brasileiros, especialmente quando se compara alunos de escolas públicas e privadas; a exclusão educacional nas zonas rurais, acerca dessa problemática Santos e Zaboroski (2020, p. 48) trouxeram dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), mostrando que “o Brasil tem 5,1 milhões de estudantes em escolas rurais, sendo que apenas 44% desses fazem uso de *internet*. Nas áreas urbanas, o índice – muito contrastante – é de 70%”.

Nesse cenário, os autores asseveram que a criação de uma metodologia de ensino *online* “é impraticável, uma vez que as escolas, assim como os alunos, não possuem ferramentas necessárias, como computadores ou, até mesmo, plataformas adequadas” (Santos; Zaboroski, 2020, p. 48). Ou seja, mesmo com a implementação do ensino remoto, não houve a adesão necessária, ainda que os estudantes e as famílias reconhecessem o poder da educação e se esforçassem para receber os conteúdos.

Nesse rumo, Gomes (2021) afirma que a Pandemia da COVID-19 tornou mais evidente a dificuldade que muitos professores, alunos, sistemas de ensino e pais possuem em lidar com as novas tecnologias. A busca de formação do professor ligada às tecnologias foi estratégia fundamental para realização das atividades à distância. Contudo, houve problema com a falta de acesso aos meios digitais tanto de alunos quanto de professores. Dessa forma, apesar das dificuldades, foi preciso pensar em soluções para o ensino, o qual passou de presencial para virtual sem direito a nenhum treinamento específico. A educação sofreu as consequências da Pandemia do Coronavírus. Porém, a disponibilidade de recursos tecnológicos e ferramentas digitais tornaram possíveis iniciativas diversas para se alcançar as famílias e os estudantes em distanciamento social.

O CNE (Brasil, 2020) recomendou que as atividades escolares fossem oferecidas de forma remota, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, a fim de manter o vínculo com a escola e evitar retrocessos no desenvolvimento dos estudantes. No entanto, o desafio de atender às famílias e estudantes sem acesso aos meios digitais ou que dependessem apenas de dados móveis para acessar a *internet*, muitas vezes possuindo apenas um telefone em casa, tornou-se evidente. Para encontrar soluções eficazes e evitar o aumento das desigualdades, da evasão e da repetência, Gomes (2021) destaca que a maioria dos Estados e Municípios brasileiros implementou políticas para minimizar os problemas de acesso. Isso incluiu a

disponibilização de materiais impressos para os alunos sem acesso à *internet*, além da disponibilização *online*.

Concernente às formas de ensino à distância/ensino remoto, Nascimento *et al.* (2022) evidenciam que a utilização de plataformas digitais, em especial o *Google Meet*, durante o ensino remoto, foi fundamental para a interação e promoção da educação. Diversas plataformas foram usadas por instituições de ensino e professores, sendo que o *Google Meet* se destacou como a mais utilizada, com 71,4%, seguida pelo *Zoom* e *Skype*, com 14,3%. A facilidade de utilização e eficácia do *Google Meet* como ferramenta de ensino remoto permitiu ao educador criar salas de aula virtuais, realizar apresentações e interagir com os alunos por meio de vídeo, favorecendo a compreensão dos conteúdos e estimulando o diálogo. O *Google Meet* foi essencial para tornar as aulas mais dinâmicas e menos monótonas durante o ensino remoto, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem.

Outro meio para que as aulas continuassem ocorrendo durante a pandemia, de acordo com Tatagiba, Serafim e Tatagiba (2023), foram os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), amplamente adotados por diversas instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, abrangendo todos os níveis de ensino. Os AVAs são ferramentas *online* que permitiram a transmissão de conteúdo e interação entre os envolvidos no processo educativo. Ainda, o *Moodle* e o *Google Classroom*, *softwares* gratuitos e livres de anúncios, foram usados, ambos executados em um ambiente virtual com recursos que auxiliam a aprendizagem. Ambos oferecem ferramentas semelhantes, que podem ser acessadas em qualquer dispositivo com conexão à *internet*. A instalação e configuração do *Moodle* pode ser complicada para pessoas sem conhecimento técnico, pois requer um servidor *web* capaz de interpretar código PHP e um programa de banco de dados. No entanto, o *Moodle* possui a vantagem de ser altamente personalizável, permitindo que seja configurado de acordo com as necessidades de cada instituição. Por outro lado, o *Google Classroom* é mais simples em termos técnicos, mas igualmente eficaz. Basta instalar o aplicativo no *smartphone* ou acessar a versão *web* para começar a utilizar. Os usuários podem se beneficiar de várias funcionalidades externas, como compartilhamento de arquivos, aulas ao vivo, gravações e atividades assíncronas, por meio das ferramentas integradas do *Google*. Tanto o *Moodle* quanto o *Google Classroom* possibilitaram interações síncronas e assíncronas entre professores e alunos, permitindo que o aprendizado aconteça fora da sala de aula física. Os alunos puderam continuar estudando e interagindo em casa ou em qualquer outro lugar, o que flexibilizou o processo de aprendizagem. Essas interações aconteceram em tempo real, por meio de *chat* ou videoconferência, ou por meio de

mensagens e fóruns de discussão, proporcionando um ambiente virtual de aprendizagem acessível em qualquer momento e lugar.

Sem embargo, é importante frisar que apenas a implementação desses recursos tecnológicos não garantiu o sucesso educacional. Para que o uso dos ambientes virtuais fosse efetivo, foi fundamental que o aluno se envolvesse no processo, que houvesse uma proposta pedagógica consistente, materiais de qualidade, bons profissionais envolvidos e que fossem utilizadas as ferramentas tecnológicas adequadas. Portanto, explorar plenamente as potencialidades dos ambientes virtuais na educação foi essencial para promover avanços, seja inovando métodos tradicionais de ensino, seja aprimorando práticas de aprendizagem ativas, significativas e colaborativas (Tatagiba; Serafim; Tatagiba, 2023). No que tange à alfabetização e letramento, notou-se que:

Com a ruptura do ensino presencial para o ensino remoto, dificultou ainda mais a situação, quando o assunto é 1º ano do Ensino Fundamental em que se espera acontecer as primeiras interações entre os alunos para além do contexto familiar, inclusive, assumindo este último (com a chegada da pandemia), ainda mais responsabilidades no processo de aprendizagem dos filhos, principalmente por corresponder a uma fase de ensino que espera o desenvolvimento da leitura e escrita [...] (Feitosa; Santos, 2020, s/p).

Gomes (2021), nessa esfera, preconiza que o processo de alfabetização já é complexo, pois inclui um conjunto de conhecimentos específicos, habilidades necessárias para acompanhar o processo de aprendizagem, organização, métodos e interação com os colegas. No contexto de distanciamento social, essa organização e interação também passou a ser responsabilidade da família. Por conseguinte, as novas estratégias educacionais para lidar com os impactos da Pandemia da COVID-19 necessitaram incluir parcerias com as famílias. Foi importante orientar os alunos e seus responsáveis, pois eles eram responsáveis por auxiliar as crianças nas atividades escolares remotas em casa. A tecnologia digital foi utilizada para mediar o conhecimento e a aprendizagem de forma pedagógica. Neste momento desafiador, muitas famílias estavam trabalhando em casa e acompanhando as atividades das crianças, situação bastante complicada. Organização, manutenção da rotina, flexibilidade, criatividade e a promoção do vínculo afetivo entre a criança e o professor foram estratégias úteis para reduzir as tensões, todavia, nem sempre conseguiram ser bem executadas e, por vezes, dadas inúmeras circunstâncias aqui tratadas, quase não ocorreram.

Um grande desafio do ensino remoto é assegurar a qualidade do conteúdo e do conhecimento fornecido. Os programas de ensino à distância costumam envolver muitos alunos, o que pode resultar em menos atenção individualizada e menos oportunidades para personalizar a aprendizagem. Além disso, garantir um corpo docente e especialistas em

quantidade suficiente em áreas específicas pode limitar o desenvolvimento de novos programas de ensino e a expansão do leque de disciplinas disponíveis (Rybalko *et al.*, 2023).

À vista disso, Berg, Vestena e Costa-Lobo (2020) se questionavam: como será o aluno que retornará à sala de aula? Quais serão os impactos do aprendizado interrompido, da má-nutrição, do estresse, da violência doméstica, do isolamento e do ensino à distância? Essa é a realidade da educação contemporânea, que precisa se adaptar diante da incerteza do mundo atual. Acerca disso, entendem que é importante desenvolver ideias que estimulem a cooperação e o reconhecimento de fatos e realidades, para além do conhecimento tradicional.

De acordo com os dados da pesquisa do Senado Federal (Brasil, 2022), os alunos foram impactados de diversas maneiras em sua aprendizagem. Alguns dos obstáculos mencionados incluem a dificuldade e a falta de tempo dos pais para auxiliar nos estudos, a ausência de um ambiente adequado para as aulas virtuais, a ineficácia do ensino remoto, especialmente para o público infantil, e a falta de acesso a equipamentos essenciais, como *internet* e dispositivos eletrônicos. Além disso, a falta de interação social com colegas e o isolamento resultaram em dificuldades emocionais para crianças e adolescentes. O ensino remoto resultou em uma diminuição da interação entre os alunos, prejudicando a aprendizagem colaborativa e o compartilhamento de ideias. Os estudantes de graduação relataram uma queda no rendimento acadêmico durante o período de ensino *online*, evidenciando uma fragilidade no processo de ensino-aprendizagem. As desigualdades educacionais e digitais foram destacadas, já que muitos estudantes não tinham acesso à *internet* de qualidade ou dispositivos para acompanhar as aulas virtuais, o que contribuiu para o aumento da evasão escolar. Com a falta de suporte para as aulas remotas, alguns alunos foram obrigados a abandonar os estudos (Bittencourt; Trindade; Nardes, 2023).

[...] dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a evasão escolar no Brasil atinge 5 milhões de alunos. Durante a pandemia da COVID-19, esses números aumentaram em 5% entre os alunos do Ensino Fundamental e 10% no Ensino Médio. Para os que ainda estão matriculados, a dificuldade foi de acesso, com 4 milhões de estudantes sem conectividade (Agência Câmara de Notícias, 2021, p. 1).

O Senado Federal (Brasil, 2022) também divulgou que o retorno às aulas presenciais em escolas públicas e privadas de todo o país, nos primeiros meses de 2022, trouxe à tona um desafio complexo: recuperar o conteúdo não absorvido e lidar com as sequelas psicossociais que afetam alunos e professores após quase dois anos de afastamento do ambiente escolar devido à pandemia da COVID-19. Durante esse período, alunos e professores tiveram que se adaptar a práticas remotas ou semipresenciais, utilizando recursos tecnológicos como

computadores, celulares, *tablets* e atividades “apostiláveis”, em que o material de estudo é entregue na escola e trabalhado em casa.

Uma pesquisa qualitativa divulgada pelo DataSenado (Brasil, 2022) sobre a educação durante a crise revelou os impactos da pandemia no ambiente doméstico, escolar e nas relações sociais, bem como as dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem. Os entrevistados nas cinco maiores capitais de cada região do Brasil compartilharam suas experiências, evidenciando um significativo retrocesso no ensino. Diante desse quadro preocupante, recentemente, o Senado aprovou um projeto de lei que estabelece o Plano Nacional de Enfrentamento dos Impactos da Pandemia da COVID-19 na Educação. O projeto, de autoria da senadora Maria do Carmo Alves (DEM-SE), foi aprovado na Comissão de Educação e agora aguarda análise na Câmara dos Deputados.

A proposta prioriza ações como a busca ativa de alunos que não retornaram às escolas, avaliação do aprendizado durante a pandemia e apoio às famílias para garantir o envolvimento dos alunos no processo de recuperação dos anos perdidos. A senadora destaca a urgência da situação e espera que o projeto seja rapidamente tramitado na Câmara. Em uma reportagem do Senado Federal (2022), é veiculado o seguinte depoimento:

Diretora do Colégio Estadual Doutor Adino Xavier, em São Gonçalo/RJ, Delma Rezende descreve o grau das ‘experiências desafiadoras’ vividas atualmente nas instituições de ensino:

— Não só a defasagem de aprendizagem se acentuou, mas também os prejuízos psicológicos. Nos anos anteriores, tínhamos um caso a cada mês, e mapeávamos o aluno, junto com a orientação educacional, com a família. Era algo pontual. Esse ano, todos os dias atendemos um aluno com alguma necessidade: ou numa crise de ansiedade, ou desmaiando, ou se cortando. É incrível. É o que tem sido para mim mais desafiador (Brasil, 2022, s/p).

Em conformidade com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), o impacto da COVID-19 na saúde mental de crianças, adolescentes e jovens é significativo, mas somente a ‘ponta do *iceberg*’. Crianças, adolescentes e jovens poderão sentir o impacto da COVID-19 em sua saúde mental e bem-estar por muitos anos, alertou o UNICEF.

Segundo as últimas estimativas disponíveis, calcula-se que, globalmente, mais de um em cada sete meninos e meninas com idade entre 10 e 19 anos viva com algum transtorno mental diagnosticado. Quase 46 mil adolescentes morrem por suicídio a cada ano, uma das cinco principais causas de morte nessa faixa etária. Enquanto isso, persistem grandes lacunas entre as necessidades de saúde mental e o financiamento de políticas voltadas a essa área. O relatório constata que apenas cerca de 2% dos orçamentos governamentais de saúde são alocados para gastos com saúde mental em todo o mundo. ‘Foram longos, longos 18 meses para todos nós – especialmente para as crianças e adolescentes. Com *lockdowns* nacionais e restrições de movimento relacionados à pandemia, as meninas e os meninos passaram anos indelévels de sua vida longe da família, de amigos, das salas de aula, das brincadeiras – elementos-chave da infância’, disse a diretora executiva do UNICEF, Henrietta Fore. ‘O impacto

é significativo e é apenas a ponta do *iceberg*. Mesmo antes da pandemia, muitas crianças estavam sobrecarregadas com o peso de problemas de saúde mental não resolvidos. Muito pouco investimento está sendo feito pelos governos para atender a essas necessidades críticas. Não está sendo dada importância suficiente à relação entre a saúde mental e os resultados futuros na vida' (UNICEF, 2021, s/p).

O fechamento das escolas devido à pandemia teve um impacto significativo nas crianças, afetando suas relações, aprendizagens, interações e acesso à cultura. Além disso, a ausência da escola aumentou os riscos de violência, pois é no ambiente doméstico que a maioria das agressões físicas e sexuais contra as crianças ocorrem. A escola também é um local no qual muitas vezes são feitas denúncias de violência doméstica por parte das crianças ou pelos profissionais da educação (Oliveira; Borges; Silva, 2022).

De acordo com a UNICEF (2021), a pandemia teve suas consequências, segundo os resultados preliminares de uma pesquisa realizada em 21 países, em 2021, em média, um em cada cinco adolescentes e jovens de 15 a 24 anos relataram se sentir, frequentemente, deprimidos ou desinteressados em realizar atividades. Transtornos mentais diagnosticados – incluindo transtorno do *déficit* de atenção com hiperatividade (TDAH), ansiedade, autismo, transtorno bipolar, transtorno de conduta, depressão, transtornos alimentares, deficiência intelectual e esquizofrenia – podem prejudicar significativamente a saúde, a educação, as conquistas e a capacidade financeira de crianças, adolescentes e jovens no futuro.

Os pesquisadores propõem uma série de sugestões para os gestores de diferentes níveis, a fim de enfrentar os problemas identificados. Segundo o MEC, é indicado assumir a liderança na elaboração de um plano nacional de recuperação da aprendizagem, com disponibilização de recursos e suporte técnico para orientar as ações das secretarias estaduais e municipais de educação. As secretarias estaduais de educação devem oferecer suporte técnico e financeiro para que os municípios desenvolvam e implementem suas estratégias. Enquanto isso, as secretarias municipais de educação precisam adotar programas de busca ativa de crianças na Educação Infantil e realizar diagnósticos sobre os impactos da pandemia no seu desenvolvimento e nas taxas de evasão escolar e abandono. Os diretores e professores podem incentivar uma maior integração entre famílias e escolas, incorporando estratégias eficazes de comunicação utilizadas durante a pandemia.

Serão necessárias estratégias pedagógicas que considerem não apenas o conteúdo acadêmico, mas também o bem-estar emocional e social dos alunos, auxiliando-os a lidar com os desafios enfrentados durante a pandemia. Além disso, a educação tecnológica traz consigo a possibilidade de ampliar o acesso ao conhecimento e promover a inclusão digital, mas também traz desafios relacionados à desigualdade de acesso à *internet* e equipamentos tecnológicos.

Portanto, será fundamental que as instituições de ensino e os governos trabalhem em conjunto para garantir a igualdade de oportunidades educacionais para todos os estudantes.

Em meio a tantas incertezas, a educação terá um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, autônomos e solidários, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. É preciso repensar o papel da escola e dos educadores, buscando novas formas de ensinar e aprender, que promovam a reflexão, a criatividade e a colaboração, preparando os alunos para um futuro incerto, mas cheio de possibilidades.

5.1 Defasagem na Alfabetização e letramento no período pandêmico

A defasagem na alfabetização e letramento no período pandêmico se refere a um atraso ou descompasso no processo de ensino-aprendizado da leitura e escrita, bem como na compreensão e uso efetivo da linguagem escrita. Essa defasagem se deu como consequência dos desafios enfrentados pelo sistema educacional durante a pandemia da COVID-19, que resultaram em interrupções significativas no processo educacional de crianças e jovens.

Esses desafios incluem a transição repentina para o ensino à distância ou ensino remoto, a falta de acesso adequado a recursos educacionais, a necessidade de adaptação rápida por parte dos professores e alunos ao ambiente virtual, além de questões socioeconômicas, que podem dificultar o acesso à educação de qualidade, como a falta de dispositivos eletrônicos e acesso à *internet*. A defasagem na alfabetização e letramento implica que muitos estudantes podem estar atrasados em relação às habilidades esperadas para sua série ou idade, o que pode ter efeitos de longo prazo em seu desenvolvimento acadêmico e no seu futuro.

As crianças em fase de alfabetização foram as mais afetadas pela falta de aulas presenciais, pois o processo de alfabetização envolve não apenas o aprendizado das letras, mas também o contato com o ambiente escolar. Assim Sousa, Nobrega e Freitas (2019, s/p) afirmam que:

O aluno aprende na escola quando os outros, inclusive a professora e o próprio contexto institucional e sociocultural, o ajudam a desenvolver suas capacidades mentais, com base nos conhecimentos, habilidades, modos de viver, já existentes na ciência e na cultura historicamente acumulada. Isso não é, de forma alguma, espontâneo, nem depende somente do ritmo de aprendizagem de cada aluno. Depende de uma estrutura organizacional forte, da atuação da escola e dos professores como adultos que realizam a mediação cultural; depende de que suscitem nos alunos o desejo de aprender, de serem melhores pessoas, de compreender melhor as coisas.

No contexto específico da alfabetização, é de extrema importância a intervenção do professor. A criança precisa receber instrução, orientação, acompanhamento e enfrentar

desafios para que ocorra a alfabetização. Ela necessita de apoio e orientação constantes. De acordo com as concepções de Vygotsky (1987), pode-se afirmar que, no papel de mediador, o professor explica, fornece informações, faz questionamentos, corrige o aluno e o incentiva a explicar, pois “os conceitos da criança são formados no processo de aprendizagem, em colaboração com o adulto” (Vygotsky, 1987, p. 92).

A mediação pedagógica possui uma dimensão afetiva. Nada substitui o contato com a criança, o olhar, as palavras de estímulo. É preciso segurar sua mão para auxiliá-la na escrita, convidá-la a ir ao quadro-negro, apontar uma palavra com o dedo, ler em conjunto com ela um pequeno texto, uma frase, uma palavra, uma letra. Todas essas ações fazem parte do processo e permitirão que, um dia, a criança consiga ler e escrever com autonomia, sem auxílio: “aquilo que uma criança consegue fazer com ajuda hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1988, p. 98). Alcançar essa autonomia é fundamental para a continuidade dos estudos e para o processo de constituição do sujeito. O isolamento social impediu que esses aspectos fossem vivenciados plenamente, resultando em defasagens significativas.

Com o retorno as aulas presenciais, as escolas tiveram que adotar medidas de prevenção, como uso de máscaras, o distanciamento entre os estudantes e a disponibilização de álcool em gel para garantir saúde e a segurança de todos os envolvidos.

De acordo Mainardes (2021), no caso dos alunos dos anos iniciais, em fase de alfabetização, haverá necessidade da obtenção do diagnóstico da aprendizagem de cada criança, buscando ter elementos concretos sobre o que são capazes de ler, de escrever, de interpretar; identificar as principais lacunas e as possibilidades de agrupamento dos alunos para o planejamento de situações de ensino diferenciadas (pedagogia diferenciada). Por meio desse diagnóstico é possível identificar as lacunas existentes na aprendizagem de cada aluno, ou seja, quais competências eles ainda não possuem. Além disso, é importante também identificar as habilidades que já foram adquiridas, para que essas possam ser levadas em consideração no planejamento das atividades de ensino.

Berard *et al.* (2021) discorrem sobre as multifacetadas desigualdades digitais e o impacto significativo que estas possuem na assimilação diversificada de atividades, ferramentas e conteúdo. Os autores salientam que, além dos fatores de acesso à *internet*, adequação de equipamentos e domínio tecnológico, a capacidade e o interesse dos familiares em supervisionar tais atividades emergiram como componentes relevantes para o aproveitamento eficaz, evidenciando-se uma expressiva desigualdade. Berard *et al.* (2021) identificam, além de prejuízos no âmbito educacional formal, consequências adversas nas esferas emocionais e relacionais dos estudantes.

No contexto do isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19, Berard *et al.* (2021) observam que, frequentemente, as maiores barreiras enfrentadas pelos estudantes derivam do ensino remoto e do distanciamento social. Os autores argumentam pela necessidade de reavaliação e reestruturação dos objetivos pedagógicos diante do cenário contemporâneo, apontando para o agravamento de desigualdades existentes e a emergência de novos desafios, como a retomada do ensino presencial, a vacinação infantil, a integração tecnológica e a implementação do Novo Ensino Médio.

Berard *et al.* (2021) destacam que estudantes em situações de vulnerabilidade social foram desproporcionalmente afetados, enfrentando limitações no acesso à *internet* e, conseqüentemente, na participação em aulas remotas, além de conviverem com carências básicas, tais como moradia e alimentação. Ele ressalta que a transição para o ensino *online*, impulsionada pela pandemia, configurou-se como um desafio monumental para *stakeholders* educacionais. O autor ressalva que, embora o direito à educação seja assegurado pela Constituição Federal, de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 e pela LDB, de 1996, tais garantias se mostraram desafiadas pelo cenário pandêmico.

De acordo com a Constituição Federal, de 1988, em seu artigo 5º, “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Brasil, 1988, s/p), portanto, os direitos fundamentais dispostos na Carta Magna devem ser garantidos a todas as pessoas da sociedade. Primeiramente, torna-se necessário elucidar quais são as diferenças entre os direitos estabelecidos na Constituição quanto à sua natureza. Os direitos fundamentais estão divididos em gerações, sendo que a primeira geração engloba os direitos relacionados a ideia de liberdade individual (a abstenção do Estado necessária). A segunda geração de direitos fundamentais está associada a ideia de igualdade, ou seja, referem-se à necessidade de atuação do Estado para garantir que todos tenham os mesmos direitos sociais, econômicos e culturais. Já a terceira geração de direitos se associa a concepção de solidariedade e faz referência aos patrimônios da humanidade, como por exemplo: o meio ambiente.

Entre os direitos sociais de segunda geração está o direito à educação, previsto no artigo 6º da Carta Magna, juntamente com os direitos “a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988, s/p). No seu artigo 205º, a Constituição Federal de 1988 ainda assegura que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, s/p).

A LDB (Lei n. 9.394/1996), em seu artigo 2º, afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, s/p). Isso significa dizer que a educação não acontece só nos ambientes formais, ou seja, nas instituições de ensino, mas em todos os espaços sociais em que se dá a própria vida humana.

Não se pode deixar de destacar que quando se trata da educação de crianças e adolescentes, o dever do Estado é ainda mais importante. De acordo com o ECA (Lei n. 9.069/1990), em seu artigo 3º, “a criança e adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana” (Brasil, 1990, s/p), isso é, pessoas de zero a 18 anos também possuem os direitos fundamentais previstos na Carta Magna. Em seu artigo 4º, o ECA estabelece como “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos” (Brasil, 1990, s/p) fundamentais das crianças e adolescentes. Além disso, o ECA também determina, no artigo 5º, que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990, s/p).

Então, com base no exposto, é possível inferir que o direito à educação se constitui como um direito fundamental de natureza social, que é dever tanto do Estado quanto da família assegurar o acesso e a permanência de todas as pessoas, em especial as crianças e adolescentes, na escola. Porém, não se pode negar que a pandemia da COVID-19 impôs obstáculos para a garantia deste direito, pelo fato de a frequência ao ambiente escolar trazer riscos à saúde das pessoas e, por consequência, afetar a garantia de outro direito fundamental: a vida.

Entretanto, a falta de recursos de acessibilidade nem sempre está relacionada à questão financeira, pois o professor pode utilizar recursos simples e pode proporcionar acesso ao aprendizado de seu aluno (Brasil, 2018). Segundo Patto (2015) quando os professores destacam suas dificuldades e necessidades em relação ao ambiente em que trabalham, também podem chamar a atenção para o estado de isolamento profissional. A democratização da gestão e a educação inclusiva estão diretamente relacionadas, uma escola inclusiva deve ser bastante direta e deve, antes de tudo, ser uma escola democrática.

O livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, escrito por Maria Helena Souza Patto (2015), psicóloga e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pela Universidade de São Paulo (USP), lançado inicialmente em 1990 e reeditado, em sua 4ª edição, em 2015, é uma obra que teve um grande impacto nas

discussões sobre o fracasso escolar. O livro é uma referência para pesquisadores em educação, psicólogos escolares, professores, diretores, entre outros. A autora aborda o fracasso escolar sob uma perspectiva crítica, questionando as explicações tradicionais que culpam, unicamente, o indivíduo ou seu contexto social e cultural por esse fenômeno. Ela argumenta que essa abordagem simplista serve para legitimar as desigualdades sociais. A autora contextualiza o fracasso escolar ao afirmar que:

[...] não se trata de preconizar uma sociedade na qual as desigualdades desaparecerão: trata-se de justificá-la sem colocar em xeque a tese da existência de igualdade de oportunidades na ordem social que vem substituir a sociedade de castas, essa sim, tida como inevitavelmente injusta. No nível das ideias, a passagem sem traumas da igualdade formal para a desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista se dá pela tradução das desigualdades socializem desigualdades raciais, pessoais ou culturais (Patto, 2015, p. 72).

Portanto, conforme o explicitado pela autora, o fracasso escolar não pode ser atribuído apenas ao indivíduo ou ao seu contexto, mas é resultado de um sistema educacional que cria obstáculos para o sucesso. Além disso, ela destaca como discursos científicos muitas vezes naturalizam esse processo. Na quarta edição do livro há uma seção adicional, intitulada “25 anos depois”, que inclui textos que refletem sobre o impacto e a relevância da obra ao longo do tempo. Um desses textos explora as trajetórias de vida das crianças acompanhadas no estudo original, mostrando como o fracasso escolar afetou suas vidas (Patto, 2015). No geral, o livro de Maria Helena Souza Patto (2015) oferece uma análise crítica e profunda do fracasso escolar, desafiando explicações simplistas e destacando a importância de considerar fatores estruturais e sociais na compreensão desse fenômeno. É uma leitura recomendada para estudantes, professores e pesquisadores interessados na psicologia escolar e na educação em geral.

No artigo intitulado “A alfabetização em tempos de Pandemia”, de Jefferson Mainardes (2021), é possível compreender o processo de alfabetização durante a pandemia da COVID-19 e apresenta estratégias para o período pós-pandemia. Além disso, o autor destaca que a pandemia teve impactos significativos na educação, incluindo o fechamento das escolas, desafios no ensino remoto e aumento das desigualdades sociais.

Durante a pandemia, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi implementado de forma variada, com muitos alunos enfrentando dificuldades de acesso à *internet* e materiais impressos. O processo de ensino à distância exigiu esforços significativos de gestores, professores, famílias e alunos, mas também revelou limitações e a importância do ensino presencial (Mainardes, 2021). O autor destaca alguns pressupostos teóricos, como a necessidade de mediação na aprendizagem, a compreensão da alfabetização como um processo de representação e a

influência da escolarização anterior e do ambiente familiar nas habilidades de leitura e escrita. Assim, Mainardes (2021, p. 61) destaca que:

O ano letivo de 2020 se iniciou em 2020. Em março, as escolas foram fechadas. A partir daí, todo o trabalho se tornou remoto, que se efetivou graças ao esforço, compromisso e criatividade dos professores(as). Houve também o esforço das crianças e suas famílias, com pais e mães lutando para acompanhar o que estava sendo proposto.

O artigo enfatiza a importância do retorno à escola de maneira planejada e participativa, considerando as diferenças individuais dos alunos e a necessidade de diagnóstico e planejamento de intervenções. Também destaca a necessidade de práticas sistemáticas e significativas na alfabetização (Mainardes, 2021). Assim sendo, Mainardes (2021) conclui ressaltando a importância da escola como um espaço de acolhimento, inclusão e apoio aos alunos, enfatizando a necessidade de decisões democráticas e cooperativas para enfrentar os desafios pós-pandemia.

Gatti (2020), no artigo “Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia”, discute a necessidade de refletir sobre as possíveis reconfigurações na educação no período pós-pandemia, abrangendo tanto a educação básica quanto a educação superior. A reflexão envolve a consideração dos impactos da pandemia no âmbito econômico, cultural e social, questiona se esses impactos levarão a mudanças significativas na forma como se vive, trabalha, produz, consome e educa.

A importância da interdependência entre as pessoas e a natureza é destacada, assim como a necessidade de construir uma sociedade que promova direitos humanos e respeito ao meio ambiente. Relata que:

O papel relevante da presença, atitudes e ações de adultos em situações de aprendizagens com crianças e jovens, e nas condições de socialização e desenvolvimento, já foi suficientemente destacado por teorias fortes do desenvolvimento humano e da neuropsicologia [...] (Gatti, 2020, p. 33-34).

Enfatiza ainda que todos são seres sociais e que a educação desempenha um papel fundamental na expansão do conhecimento e na preservação de valores que contribuem para o progresso social, mesmo diante das desigualdades e conflitos de interesses. Gatti (2020) pondera se a pandemia resultará em transformações profundas na sociedade ou se as pessoas retornarão aos padrões anteriores, como se as experiências da pandemia fossem esquecidas, menciona a possibilidade de trajetórias intermediárias, com mudanças pontuais em diferentes aspectos da vida humana. A questão central do texto é se a sociedade, desafiada pela pandemia,

será capaz de ampliar sua consciência social e promover mudanças significativas em direção a um futuro mais consciente e sustentável.

Para dar continuidade às aulas durante o período de pandemia, foi necessário seguir diretrizes e tomar medidas recomendadas pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), dadas as circunstâncias de distanciamento social. Além disso, houve negociações entre os estados e municípios, por meio do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e suas respectivas regionais.

O propósito dessas interações foi encontrar soluções apropriadas para a prestação de ensino durante a pandemia, levando em consideração toda a situação e as consequências econômicas, sociais e culturais trazidas pelo vírus. As Secretarias de Educação, tanto em nível municipal quanto estadual, juntamente com os conselhos estaduais e municipais, colaboraram para desenvolver orientações coordenadas em relação ao calendário escolar, educação à distância e currículos (Gatti, 2020).

Considerando a situação de calamidade pública resultante da Pandemia da COVID-19, a Medida Provisória n. 934/2020 permitiu, excepcionalmente, a flexibilização da obrigatoriedade de cumprimento do calendário escolar. Isso foi alcançado ao dispensar as instituições de ensino da necessidade de seguir o mínimo de 200 dias letivos, desde que cumprida a carga horária anual mínima de 800 horas, conforme estabelecido nos dispositivos correspondentes. A regulamentação das diretrizes ficou a cargo dos Sistemas de Ensino pertinentes.

Considerando as alternativas para cumprir a carga horária mínima estabelecida pela LDB, destacam-se: a reposição das horas presenciais após o período de emergência e a realização de atividades pedagógicas não presenciais (incluindo mediação *online*) durante a emergência, desde que sejam mantidos os demais dias letivos previstos nos calendários anuais/semestrais (Mato Grosso, 2023).

O prolongamento da suspensão das aulas presenciais, devido à Pandemia da COVID-19, resultou em retrocessos educacionais e no aprendizado dos alunos devido à ausência de atividades regulares de ensino, é preciso lembrar que a principal missão da educação é atender aos direitos e metas de aprendizado estabelecidos para cada etapa educacional, conforme definido pelas competências da BNCC e pelos projetos pedagógicos das instituições municipais.

Segundo o jornal oficial eletrônico dos municípios (Mato Grosso, 2023), o Parecer CNE/CP n. 05/2020 define atividades não presenciais como aquelas conduzidas pela instituição

de ensino com os estudantes quando a presença física destes não é possível nas instalações escolares. O objetivo é evitar o retrocesso no aprendizado dos estudantes e a perda do vínculo entre aluno e escola, o que poderia levar à evasão e abandono escolar.

A Pandemia do Coronavírus (COVID-19) forçou muitas escolas a interromper suas atividades e, inesperadamente, a desenvolver estratégias para aulas não presenciais, com o intuito de manter os alunos conectados às escolas. O ensino eficaz por meio de atividades não presenciais é uma alternativa para reduzir a necessidade de reposição de horas presenciais após a emergência e garantir que os estudantes continuem a se envolver em atividades educacionais mesmo fora do ambiente escolar. No entanto, esse novo formato requer responsabilidade e um foco na qualidade do ensino, mesmo durante a pandemia.

Dada a suspensão das aulas presenciais na Rede Municipal de Ensino desde março de 2020, seguindo as orientações do Ministério da Saúde, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) adaptou o calendário escolar para incluir atividades não presenciais, seguindo as diretrizes do MEC.

Para garantir o sucesso dessas atividades não presenciais, a Secretaria adotou uma abordagem estratégica, envolvendo a equipe escolar na elaboração de um plano detalhado de ação. Isso incluiu a garantia de que todas as atividades fossem compatíveis com as diretrizes da Organização Mundial de Saúde (OMS) e outras orientações de distanciamento social.

Outras medidas incluíram a participação dos professores e outros profissionais da educação no planejamento e distribuição das atividades, garantindo equidade e qualidade. Também foi importante levar em consideração os objetivos de aprendizagem das aulas presenciais realizadas até o momento e garantir que nenhum aluno fosse excluído do processo educacional.

Além disso, a Secretaria de Educação e Cultura manteve comunicação frequente com as famílias e os alunos, usando os meios de comunicação mais eficazes disponíveis. Reuniões periódicas da equipe foram realizadas para avaliar o progresso das atividades e fazer ajustes quando necessário.

Todo o processo pedagógico das atividades não presenciais foi alinhado com a BNCC e os projetos pedagógicos, para que fosse coerente com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Também foi levado em consideração que o ambiente doméstico é diferente do ambiente escolar e muitos alunos enfrentam situações de vulnerabilidade e desigualdade.

Segundo o jornal oficial eletrônico dos municípios (Mato Grosso, 2023), a Secretaria proporcionou estratégias e metodologias que atendessem às necessidades educacionais dos alunos, incluindo atividades impressas quando necessário. Também houve orientação,

monitoramento e avaliação constantes do planejamento das atividades não presenciais. A programação das atividades curriculares foi desenvolvida considerando os recursos disponíveis na Instituição de Ensino e as características do público-alvo. Para a Educação Infantil, foram fornecidas orientações informais e educativas aos pais ou responsáveis para atividades sistemáticas com seus filhos.

O diálogo contínuo com as famílias e os alunos, usando os meios de comunicação mais eficazes, foi promovido. Reuniões regulares da equipe foram realizadas para acompanhar o progresso das atividades e fazer ajustes conforme necessário. Todos os procedimentos foram definidos de acordo com a Resolução Normativa CEE/MT n. 003/2020 e outras normas vigentes (Mato Grosso, 2023).

Foi dada ênfase à qualidade e relevância das atividades propostas, garantindo que estivessem alinhadas com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, foram consideradas as diferenças entre o espaço doméstico e o escolar, especialmente em relação às situações de vulnerabilidade e desigualdade enfrentadas por muitos alunos. Registros detalhados de todas as atividades foram mantidos para fins de comprovação. Em 17 de março de 2020, o Prefeito Municipal de Nova Xavantina/MT publicou o Decreto n. 3.725/2020, que estabeleceu medidas temporárias e emergenciais de prevenção à disseminação do novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito da administração pública municipal e criou o Comitê de Enfrentamento ao novo Coronavírus (Mato Grosso, 2023).

Conforme estabelecido no artigo 1º da referida legislação, foi instituído um Plano de Contingência, visando o retorno das atividades presenciais e híbridas para o ano letivo de 2021 nas unidades vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, tendo como data prevista o dia 01 de junho de 2021. O artigo 2º especifica que o mencionado plano será estruturado com base nas medidas sanitárias delineadas pelos órgãos de saúde competentes. Além disso, o artigo 3º atribui à Secretaria Municipal de Educação e Cultura a responsabilidade de fornecer Equipamentos de Proteção Individual (EPI's) e coletivos (EPC's) para todas as Unidades de Ensino da Rede Municipal. Por fim, o artigo 4º destaca a incumbência da mesma Secretaria em disponibilizar, quando necessário, capacitação a todos os servidores de todos os segmentos vinculados, por meio de colaborações com as demais secretarias.

Os artigos citados anteriormente compreendem um Plano de Contingência para o retorno das atividades presenciais nas instituições da rede municipal de ensino de Nova Xavantina/MT, durante o ano letivo de 2021. Esse plano foi estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura e leva em consideração diversos decretos e normativas relacionados à prevenção da COVID-19 (Nova Xavantina, 2021).

O plano aborda várias medidas para garantir a segurança dos alunos e funcionários durante o retorno às atividades presenciais, incluindo o distanciamento social, higiene dos espaços físicos e objetos, o uso obrigatório de máscaras, a organização dos espaços físicos, a oferta de capacitação para os servidores, entre outras ações. Além disso, o documento menciona que o sistema de ensino adotado será o Sistema Híbrido, que combina momentos presenciais e remotos, visando garantir a continuidade da educação enquanto a pandemia da COVID-19 ainda representa uma ameaça à saúde pública (Nova Xavantina, 2021).

O documento também enumera as unidades vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e Cultura que seguirão as diretrizes deste plano. Além disso, enfatiza a necessidade de cada unidade atualizar seus regimentos internos e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) para estar em conformidade com as medidas estabelecidas. O capítulo referente ao distanciamento social estabelece regras específicas para controlar o fluxo de pessoas nas escolas, a fim de evitar aglomerações e menciona a importância de seguir as orientações de higiene e a disponibilidade de materiais de limpeza e higiene em toda a escola (Nova Xavantina, 2021).

O documento define o uso obrigatório de máscaras em todas as áreas das unidades de ensino e enfatiza a necessidade de trocar as máscaras quando necessário. Além disso, menciona que as atividades pedagógicas serão realizadas de forma híbrida, combinando ensino presencial e remoto, com o objetivo de assegurar que os alunos continuem aprendendo durante a pandemia. No geral, o plano aborda várias questões relacionadas à saúde e segurança dos alunos e funcionários das escolas de Nova Xavantina e estabelece diretrizes específicas para garantir um retorno seguro às atividades presenciais durante a pandemia da COVID-19 (Nova Xavantina, 2021).

Desde então, a Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em colaboração com o Conselho Municipal de Educação e as equipes gestoras das escolas, tem trabalhado incansavelmente para fortalecer o vínculo pedagógico com as crianças da rede, em especial do 3º ao 5º ano, anos em que a escrita e estratégias educacionais voltadas para a leitura são intensificadas.

É possível perceber que a dicotomia entre a realidade das classes mais elevadas, que possuem condições financeiras, materiais e acesso à educação remota e a realidade das classes mais baixas, que além de não possuir acesso à *internet* e a aparelhos tecnológicos ainda enfrentam outros problemas de natureza econômica. Porém, é dever e responsabilidade do Estado garantir o acesso à educação de todas as pessoas, em especial, daquelas que não possuem condições para garantir esse direito por si mesmas.

6 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERSPECTIVAS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE NOVA XAVANTINA/MT

Este capítulo dedica-se à análise dos dados produzidos através da coleta de entrevistas na comunidade escolar de Nova Xavantina/MT. É importante ressaltar que as opiniões e vivências compartilhadas pelos participantes não pretendem representar todo o município, mas refletem as experiências individuais dos professores e gestores envolvidos. O objetivo central da pesquisa foi entender quais estratégias podem ser implementadas para reduzir a defasagem em alfabetização e letramento, que se intensificou durante o período pandêmico. Para tanto, buscamos compreender as percepções dos professores e gestores sobre essa questão, bem como identificar os fatores que influenciam o processo de alfabetização e letramento nas escolas municipais.

As entrevistas com os professores e gestores não apenas esclareceram os desafios enfrentados, mas também revelaram sugestões e soluções propostas por esses sujeitos, que foram fundamentais na construção das estratégias a serem consideradas. Assim, este capítulo não apenas apresenta os resultados da pesquisa e as falas dos participantes, mas também evidencia como as estratégias discutidas emergem a partir das contribuições dos sujeitos da pesquisa.

A análise dos dados será fundamentada na Análise de Conteúdo de Bardin, que possibilita a identificação dos principais pontos abordados pelos entrevistados sobre o tema. A seguir, serão apresentados os resultados da pesquisa, acompanhados das observações e interpretações elaboradas a partir das falas dos participantes, permitindo uma compreensão mais ampla das características subjacentes às mensagens analisadas (Bardin, 2011). O processo de análise e interpretação de dados exige uma avaliação criteriosa, dada sua importância em identificar as melhores condições para o desenvolvimento da pesquisa. Com essa concepção, optou-se por uma pesquisa de análise qualitativa, do tipo descritiva, pois essa abordagem permite compreender as teorias desenvolvidas no referencial teórico e estabelecer uma conexão com as informações obtidas nas entrevistas realizadas. A investigação proposta nesta pesquisa envolveu a análise de conteúdo, utilizando um conjunto de instrumentos metodológicos aplicáveis a conteúdos e contextos extremamente diversificados. Com múltiplas técnicas, essa abordagem constitui uma hermenêutica controlada, baseada na dedução e inferência (Machado, 2020).

As três etapas seguidas para aplicar a análise de conteúdo envolveram:

a) Pré-análise, marcada pelo contato inicial, preparação e organização dos materiais coletados. Isso incluiu a leitura flutuante e individual, identificando as unidades de registro para proceder à sua categorização, considerando os objetivos da pesquisa;

b) Exploração do material, que abrangeu a codificação e categorização do material em três categorias: 1) **Estratégias de alfabetização e letramento**: Esses dados possibilitaram entender as práticas pedagógicas e metodológicas utilizadas para reduzir a defasagem em alfabetização e letramento ocorrida durante o período pandêmico; 2) **Significado de superação dos desafios pedagógicos**: Esses dados permitiram perceber quais os desafios pedagógicos impostos pela pandemia e como os docentes estavam orientados para os superar, por meio de capacitações, desenvolvimento de novas metodologias de ensino e adaptação às tecnologias; 3) **Sentido de enfrentar desafios políticos e sociais**: Esses dados consideraram a reflexão sobre a capacidade das escolas em Nova Xavantina/MT de enfrentar os desafios políticos e sociais durante e após a pandemia. Isso incluiu a análise de políticas educacionais implementadas, apoio governamental e engajamento comunitário para a melhoria da educação.

A identificação dos sujeitos participantes das entrevistas se deu por meio da letra P seguida de um número, iniciando em 1 (P1, P2, P3, P4, P5). Participaram cinco professores, atuantes nas escolas municipais do município de Nova Xavantina/MT. As entrevistas foram efetivadas entre 1º e 05 de julho de 2024.

c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação, feitos por meio da inferência, que envolveu a sistematização, ordenação, interpretação e confrontação com as informações encontradas na literatura. Isso teve como ponto de referência os autores citados nas produções teóricas, que viabilizaram relacionar os conceitos, teorias e os dados encontrados, respondendo, assim, às questões norteadoras da pesquisa.

A sequência desta pesquisa apresenta os dados coletados junto aos professores municipais que aceitaram participar, discorrendo sobre as estratégias implementadas para reduzir a defasagem em alfabetização e letramento e superar os desafios pedagógicos, políticos e sociais pós-pandemia.

6.1 Estratégias de alfabetização e resultados

Sobre os conceitos de alfabetização e letramento, entende-se que ambos os processos não se limitam à simples prática didática de ler e escrever. Para Santos *et al.* (2016), são dois conceitos e um processo. Dito de outra forma, “alfabetizar e letrar são processos distintos, mas inseparáveis. Alfabetização e letramento se somam” (Santos *et al.*, 2016, p. 2).

Nessa linha, Soares (1998) destaca que é importante que o letramento seja entendido como uma forma de encontrar prazer em diversos atos de leitura, em variados locais e condições. A autora afirma que a leitura não se restringe apenas ao ambiente escolar. Ou seja, as crianças trazem consigo diferentes experiências de letramento, adquiridas no ambiente familiar e social, antes de ingressarem na escola. Conseqüentemente, cada uma inicia o processo de alfabetização com uma bagagem única.

Por seu turno, Rego (2006) explica que, ao longo dos anos, a alfabetização escolar, no Brasil, tem sido objeto de numerosas controvérsias teóricas e metodológicas. Essas controvérsias exigem que as escolas, especialmente os profissionais envolvidos na alfabetização, tomem uma posição, o que certamente influenciará as práticas pedagógicas adotadas. No Brasil, por décadas, a discussão tem se concentrado na eficácia dos métodos de alfabetização. Dentre os estudos, métodos e conceitos que foram sendo investigados no decorrer do tempo, em diversos países, a autora explana que:

Se concebermos que o desenvolvimento da consciência fonológica é mera consequência da aprendizagem da leitura e da escrita ou da evolução psicogenética da criança, a nossa postura pedagógica será a de que não necessitaremos de atividades específicas que estimulem esse tipo de reflexão, porém se considerarmos que o desenvolvimento da consciência fonológica é um facilitador da evolução psicogenética e da aprendizagem da leitura e da escrita transformaremos este tipo de reflexão em um alvo pedagógico durante o processo de alfabetização (Rego, 2006, p. 5).

Nesse tocante, Rego (2006) disserta que, a partir da década de 1980, as pesquisas emergentes e as novas concepções teóricas abriram caminho para a proposição de modelos pedagógicos diversificados de alfabetização. Alguns desses modelos colocaram uma forte ênfase no processo de letramento, utilizando práticas de leitura e escrita na sala de aula. Outros modelos destacaram a necessidade de atividades específicas de alfabetização, reconhecendo a importância de incorporar os resultados da literatura que investigou o impacto do estímulo à consciência fonológica na aprendizagem de sistemas de escrita alfabética.

Rego (2006) também explica a proposta que se incorporou aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e aos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil:

A proposta construtivista influenciada pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986) e pelos modelos de leitura propostos por Goodmann (1967) e Smith (1971) defende uma alfabetização contextualizada e significativa através da transposição didática das práticas sociais da leitura e da escrita para a sala de aula e considera a descoberta do princípio alfabético como uma consequência da exposição aos usos da leitura e da escrita que devem ocorrer de uma forma reflexiva a partir da apresentação de situações problema nas quais os alunos revelem espontaneamente as suas hipóteses e sejam levados a pensar sobre a escrita, cabendo ao professor o papel de intervir de forma a tornar mais efetiva esta reflexão (Rego, 2006, p. 5).

Nessa ótica, a alfabetização ocorreria por meio de uma imersão profunda das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita, descartando atividades didáticas desvinculadas dessas práticas. A formação de um vocabulário estável, a partir dessas práticas, seria essencial para a criança descobrir o sistema alfabético, confrontando sua concepção original de escrita com a escrita convencional. Rego (2006) aclara que, para os adeptos dessa abordagem, não seria necessário o estudo sistemático das correspondências som-grafia ou atividades de estímulo à consciência fonológica, pois estas seriam consequências naturais da evolução conceitual da criança ao aprender leitura e escrita de forma reflexiva.

No entanto, há autores que discordam dessa proposta, estabelecendo diversas polêmicas em torno da alfabetização e letramento. Já para Rego (2006), não é possível descartar a importância das práticas socioculturais de leitura e a apropriação da língua escrita como forma de comunicação, é incontestável que a descoberta do princípio alfabético e das convenções ortográficas é essencial para formar leitores e escritores autônomos. Portanto, defende uma proposta pedagógica que apoie o desenvolvimento pleno desses dois aspectos desde o início da escolaridade. Isso inclui a distribuição equilibrada e individualizada do tempo pedagógico entre atividades que incentivem o uso social da língua e aquelas que estimulem a consciência fonológica, salientando as relações entre as unidades sonoras das palavras e suas formas gráficas. E, ainda, ressalta que, “no Brasil, foram poucos os estudos que se preocuparam em investigar empiricamente os efeitos produzidos pelas inovações pedagógicas introduzidas na alfabetização de crianças a partir de 1980” (Rego, 2006, p. 7).

Dessa forma, a pesquisa ora desenvolvida se revela relevante, pois são poucos os estudos que focam em entender e analisar a defasagem na alfabetização e no letramento nas escolas, especialmente a partir da perspectiva dos professores. Esses profissionais são os principais agentes no processo de ensino-aprendizagem e sua visão é fundamental para compreender essa realidade. Nesse viés, haja vista a categorização com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) para a verificação dos dados, passa-se, a partir de agora, a apresentar a análise da categoria Estratégias de alfabetização e letramento.

Essa categoria se compõe por quatro perguntas, das 12 realizadas aos professores, quais sejam: quais estratégias pedagógicas tem sido adotadas para minimizar a defasagem na alfabetização e letramento dos alunos nesse período?; quais recursos tecnológicos têm sido utilizados para auxiliar no processo de alfabetização e letramento durante a pandemia?; como tem sido o acesso e a utilização de materiais didáticos adequados para o ensino da alfabetização e letramento durante a pandemia? E; quais são suas principais expectativas e planos para superar a defasagem na alfabetização e letramento dos alunos após a pandemia?

O objetivo dessa categoria de análise das perguntas dirigidas aos professores foi entender as práticas pedagógicas e metodológicas utilizadas para reduzir a defasagem em alfabetização e letramento ocorrida durante o período pandêmico em Nova Xavantina/MT. Esses dados forneceram uma visão detalhada das estratégias adotadas pelos educadores para enfrentar os desafios impostos pela pandemia e melhorar a aprendizagem dos alunos nesse contexto.

A primeira pergunta que compõe a categoria – quais estratégias pedagógicas têm sido adotadas para minimizar a defasagem na alfabetização e letramento dos alunos nesse período? – recebeu as respostas que estão no Quadro 03:

Quadro 03: Respostas à pergunta quais estratégias pedagógicas têm sido adotadas para minimizar a defasagem na alfabetização e letramento dos alunos nesse período?

| Professor | Resposta |
|-----------|--|
| P1 | Uso de jogos digitais e construídos pelos próprios alunos, o aluno aprende brincando, se divertindo e interagindo. |
| P2 | Jogos lúdicos, para que fizessem com os pais. Jogos de matemática e tabuada, por vezes <i>online</i> , por vezes impressos. Após a pandemia foi preciso buscar material adequado ou que desse conta de amenizar um pouco a defasagem, pois voltaram com muita defasagem para a escola. |
| P3 | Eram enviadas atividades no grupo de <i>WhatsApp</i> , para que fossem feitas no caderno, eram enviados vídeos e vídeoaula. A devolução das atividades era mínima. No pós-pandemia foi necessário fazer o resgate de conteúdo e pensar em atividades que dessem conta do que se perdeu durante o isolamento. A família não tem ajudado. |
| P4 | Eram enviadas atividades <i>online</i> e impressas, em semanas intercaladas. Mas com pouco retorno delas. Agora, o trabalho é com atividades que recuperam o que não foi aprendido, tento usar muito o lúdico. |
| P5 | Orientações explicando que podiam usar tampinhas, garrafas <i>pet</i> , palitinhos, caixa de ovos, para trabalhar a matemática, na introdução do sistema decimal, unidade, dezena e centena. Quando mandava as atividades para casa, os pais podiam ajudar em casa, pois acompanhavam os vídeos, que eram uma orientação para os pais mais que para as crianças. O retorno foi muito positivo dos pais, pois eles tinham esses materiais e conseguiram usá-los de maneira lúdica. Fizeram as atividades, os brinquedos e devolviam os <i>feedbacks</i> e até hoje é feito dentro da sala desse jeito, com tampinha, palitinho, lápis de cor, montam e fazem a decomposição do número, brincando. Não precisam saber a nomenclatura, mas aprendem o conteúdo. |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Consoante as respostas, percebe-se que os professores intercalaram envios de atividades *online*, seja pelo sistema que a escola usava, seja pelo grupo de *WhatsApp* de cada turma, com atividades impressas, que deveriam ser retiradas em cada escola. Como estratégias, no período de isolamento, as professoras indicaram que se valeram de jogos, tanto digitais como com materiais reciclados, ensinando, por meio de vídeos, como os alunos e pais deveriam usá-los para aprender determinado conteúdo. Assim, a ideia era que conseguissem aprender brincando. No retorno às aulas presenciais, as estratégias estão voltadas para sanar as lacunas que ficaram ainda empregando muito o lúdico.

As falas dos professores destoam dos documentos municipais, pois, de acordo com o jornal oficial eletrônico dos municípios (Mato Grosso, 2023), a Secretaria implementou estratégias e metodologias para atender às necessidades educacionais dos alunos durante o ensino não presencial, incluindo a distribuição de atividades impressas conforme necessário. Houve também um acompanhamento contínuo, orientação e avaliação do planejamento das atividades. A programação curricular foi desenvolvida levando em conta os recursos disponíveis na instituição de ensino e as características individuais dos alunos. Para a Educação Infantil, foram fornecidas orientações informais e educativas aos pais ou responsáveis para a realização de atividades estruturadas com as crianças. A isso, os profissionais entrevistados garantiram que receberam muitas cobranças, no entanto, nenhuma formação ou orientação.

A alfabetização e o letramento são processos complexos que requerem a mediação docente presencial. Segundo Soares (2004), a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias. Algumas são caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático, especialmente na alfabetização em suas diversas facetas. Outras metodologias são incidentais, indiretas e subordinadas às possibilidades e motivações das crianças. Soares (2004) menciona que o ensino direto, explícito e sistemático enfatiza a apresentação clara e imparcial do conteúdo, com uma sequência abrangente e formal de atividades. Para garantir uma aprendizagem bem-sucedida é essencial entender e aplicar diferentes metodologias no processo de alfabetização e letramento das crianças. Metodologias diretas, explícitas e sistematizadas devem ser aliadas a práticas incidentais e motivacionais, possibilitando uma educação integral e equilibrada.

Nesse rumo, Santos e Zaboroski (2020) enfatizam a importância do ensino remoto e da educação à distância durante a pandemia, destacando que ele foi fundamental para a continuidade das atividades acadêmicas enquanto as escolas estavam fechadas para conter a propagação do vírus. Esse modelo de ensino garantiu a continuidade do aprendizado e preservou o contato entre professores e alunos, essencial para o processo educacional.

Gomes (2021) salienta que o processo de alfabetização, que já é complexo por natureza, tornou-se ainda mais desafiador durante o distanciamento social. A responsabilidade pela organização e interação, anteriormente exclusiva da escola, passou a ser compartilhada com as famílias, consoante explicitado por P2 e P5, isso também fica evidente, na fala de P1.

As novas estratégias educacionais desenvolvidas para enfrentar os impactos da Pandemia da COVID-19 exigiram uma colaboração próxima com as famílias, orientando alunos e responsáveis no apoio às atividades escolares remotas, como afirma P5: *“Quando mandava as atividades para casa, os pais podiam ajudar em casa, pois acompanhavam os vídeos, que*

eram uma orientação para os pais mais que para as crianças”. Nesse contexto, a tecnologia digital se tornou fundamental para mediar o conhecimento e a aprendizagem de forma pedagógica.

Por seu turno, conforme o Senado Federal (Brasil, 2022), o retorno às aulas presenciais apresentou um desafio complexo: recuperar o conteúdo não assimilado e lidar com as sequelas psicossociais que afetaram alunos e professores após quase dois anos afastados do ambiente escolar devido à COVID-19. Isso foi apontado por três entrevistados – P2, P3 e P4, que asseveraram: *“após a pandemia foi preciso buscar material adequado ou que desse conta de amenizar um pouco a defasagem, pois voltaram com muita defasagem para a escola”* (P2); *“no pós-pandemia foi necessário fazer o resgate de conteúdo e pensar em atividades que dessem conta do que se perdeu durante o isolamento”* (P3); *“Agora, o trabalho é com atividades que recuperam o que não foi aprendido, tento usar muito o lúdico”* (P4).

Acerca de como trabalhar a alfabetização e letramento nas escolas nesse retorno às aulas presenciais, os professores se mostraram bastantes inseguros e sem orientação dos órgãos governamentais, atuando segundo seus conhecimentos, envoltos de muitas dúvidas e dificuldades. Os professores participantes desta pesquisa têm buscado inserir o lúdico em todas as atividades, para que possam retomar ao que ficou perdido, tentando conciliar ao conteúdo do ano, a fim de que os alunos possam aprender se divertindo. Contudo, fica claro que:

[...] as aprendizagens alfabetizadoras exigem muito além que sondagens sistêmicas, uma vez que precisamos criar materiais que melhorem essa aprendizagem da melhor forma possível. É preciso, ainda, que esse professor conheça a BNCC e os diálogos possíveis que cada área faz entre si, contribuindo, assim, para a vinculação de conceitos e competências que respeitem esse cenário adverso. Só assim, ele pode convidar o aluno para uma aprendizagem mais participativa e significativa, de fato (Oliveira; Borges; Silva, 2022, p. 63).

Nesse cenário, os professores devem buscar estratégias que promovam a interligação entre as diversas disciplinas, criando um ambiente de aprendizagem mais ‘palpável’ e significativo. Ao fazer isso, ajudam os alunos a verem as conexões entre os diferentes saberes, tornando a aprendizagem mais relevante e aplicável à vida real. Esse tipo de abordagem não apenas melhora a compreensão dos conteúdos, mas também contribui para o desenvolvimento de competências essenciais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração.

Na sequência, a pergunta “quais recursos tecnológicos têm sido utilizados para auxiliar no processo de alfabetização e letramento durante a pandemia?” foi feita aos professores, que responderam conforme mostra o Quadro 04.

Quadro 04: Respostas à pergunta quais recursos tecnológicos têm sido utilizados para auxiliar no processo de alfabetização e letramento durante a pandemia?

| Professor | Resposta |
|-----------|---|
| P1 | O uso de <i>smartphones</i> , <i>tablets</i> e computadores vem ganhando cada vez mais importância dentro do ambiente escolar que, por sua vez, percebe essas ferramentas como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e o pensamento computacional como meios facilitadores da aprendizagem em sala de aula e fora dela. |
| P2 | Computador, celular, gravar vídeos, sugerir vídeos do <i>youtube</i> , elaborar logos ou sugerir jogos <i>online</i> . Jogos lúdicos, vídeos explicativos, vídeos com contação de história. |
| P3 | Computador, celular, gravar vídeos, sugerir vídeos do <i>youtube</i> , elaborar jogos ou sugerir jogos <i>online</i> , grupos do <i>WhatsApp</i> , embora quase nunca o professor fosse procurado para entender as atividades ou para qualquer interação. |
| P4 | Computador, celular, gravar vídeos, sugerir vídeos do <i>youtube</i> , sugerir jogos <i>online</i> . |
| P5 | Os vídeos e cada atividade colocava o <i>site</i> do qual foi retirado, para que quem pudesse e quisesse acessasse, se tinha jogos, avisávamos. Agora, também tem esse acesso, e se o pai tem limite do filho, a <i>internet</i> traz muitos benefícios. A escola tem sala de informática e usamos muito, temos a lousa digital. Uso o celular para mostrar algumas histórias e vídeos em sala às vezes também. |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Apesar das adversidades enfrentadas, o ensino remoto desempenhou um papel crucial na manutenção do ensino durante a pandemia e pode continuar sendo uma alternativa viável mesmo após a normalização das condições. Logo, os professores apresentaram como recursos tecnológicos usados durante o isolamento o computador e o celular, explicando que eram empregados para gravar vídeos, enviar as atividades, ministrar as aulas, ter contato com alunos e pais. Por sua vez, sobre as aulas presenciais, percebe-se que a estratégia de vídeos e jogos continua sendo empregada, ou em sala, ou sugerida como atividade para ser feita em casa. Destaca-se a fala de P5:

os vídeos e cada atividade colocava o site do qual foi retirado, para que quem pudesse e quisesse acessasse, se tinha jogos, avisávamos. Agora, também tem esse acesso, e se o pai tem limite do filho, a internet traz muitos benefícios. A escola tem sala de informática, e usamos muito, temos a lousa digital. Uso o celular para mostrar algumas histórias e vídeos em sala às vezes também.

Fica claro o entendimento de que a tecnologia pode e deve ser usada a favor da educação, tanto que P5 realça que usa muito a sala de informática disponível na escola. Em consonância com o preconizado pela BNCC e pelos Parâmetros Curriculares, a alfabetização e o letramento devem ser integrados a um contexto que considere a realidade dos alunos, valorizando os

conhecimentos prévios que trazem consigo. Nesse sentido, é imprescindível reconhecer o papel da tecnologia como ferramenta educacional contemporânea. A incorporação adequada da tecnologia no processo de ensino não apenas amplia as possibilidades de aprendizagem, mas também promove uma educação mais inclusiva e contextualizada. Ao incorporar recursos tecnológicos de maneira pedagogicamente eficaz, os educadores podem potencializar o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e interpretação, garantindo uma formação integral e adaptada às demandas do século XXI.

Nesse sentido, Santos (2021) reflete que a escola enfrenta o desafio de oferecer experiências significativas com a escrita, permitindo que as crianças a incorporem em tarefas relevantes e essenciais para suas vidas e complementa:

Dizemos isso, considerando que crianças não são envolvidas a fazerem uso da escrita em situações de trabalho ou comerciais, que lhes exijam escrever cotidianamente como muitos adultos. De modo geral elas não têm necessidade de preencher formulários, fazer relatórios, produzir lista de compras ou similares em suas vivências diárias. Além disso, na contemporaneidade a ‘escrita à lápis’ em cadernos, folhas de papel, atividades impressas e cópias das ‘lições escritas no quadro negro’ são atividades escolares, cada vez mais desinteressantes e distantes da realidade infantil. Em contrapartida, há outros modos e outros suportes de produção escrita como os muitos recursos tecnológicos que possibilitam o uso de ícones, imagens, memes, mensagens de voz e vídeos (Santos, 2021, p. 80).

Esses novos modos de produção escrita refletem a realidade digital em que as crianças estão imersas e proporcionam oportunidades para expressar criatividade e se comunicar de maneiras diversificadas e interativas. Assim, é importante que a escola reconheça e integre essas novas formas de escrita em suas práticas pedagógicas, garantindo que os alunos se engajem de maneira significativa e relevante com o aprendizado da linguagem escrita.

Em continuidade, a próxima pergunta que compõe essa categoria é “como tem sido o acesso e a utilização de materiais didáticos adequados para o ensino da alfabetização e letramento durante a pandemia?”. As respostas seguem descritas no Quadro 05:

Quadro 05: Respostas à pergunta como tem sido o acesso e a utilização de materiais didáticos adequados para o ensino da alfabetização e letramento durante a pandemia?

| Professor | Resposta |
|-----------|---|
| P1 | Os docentes que criaram grupos com os pais e responsáveis dos alunos no <i>WhatsApp</i> , deram orientações, tirando dúvidas e mantendo uma comunicação constante. |
| P2 | Que acesso e que materiais? Talvez o Alfabetiza, mas não trouxe materiais, estratégias, orientação, somente as avaliações para serem aplicadas. E esse material não corresponde à realidade, nem alcançando o 3º, 4º e 5º anos. |
| P3 | Não tem. Há o programa Alfabetiza, mas não é nenhum método novo ou sugestões e orientações, muito menos materiais. Reforçando que esse é o primeiro ano que vai ter, que irá até o quinto, mas não tenho perspectiva de que venha material ou orientação que nos ajude em sala. |
| P4 | Não tem. Tem o Alfabetiza, que está começando, mas não houve formação algum, vieram só as avaliações para os alunos, por enquanto. |

| | |
|----|---|
| P5 | Quanto às políticas públicas, estão vindo materiais, há acompanhamento da assistência social, mas o maior problema é a família, que dificulta o processo. |
|----|---|

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No que concerne ao acesso e à utilização de materiais didáticos adequados para o ensino da alfabetização e letramento durante o isolamento e no pós-isolamento, os professores foram unânimes em afirmar que não receberam materiais que os pudessem auxiliar durante as aulas à distância. Ademais, no retorno às aulas presenciais, o que notaram é a implementação do Programa Alfabetiza, que está em andamento no ano de 2024, por isso, não tem muitas informações.

Para Batista e Aureliano (2023), os materiais didáticos desempenham um papel essencial no desenvolvimento dos educandos, promovendo sua autonomia ao explorar e manipular objetos e contextos ao seu redor. A necessidade de práticas docentes inovadoras que acompanhem o avanço da sociedade é cada vez mais evidente, enriquecendo o processo educacional ao transformar o aluno de um receptor passivo em um participante ativo do conhecimento. Com a COVID-19, essa necessidade de inovação se intensificou, com os recursos didáticos agora incorporando ferramentas digitais essenciais para a construção do aprendizado dos alunos. Dessa forma, os recursos didáticos são fundamentais como ferramentas para os professores guiarem o processo de ensino-aprendizagem de maneira eficaz.

No que tange ao acesso aos materiais didáticos e ao trabalho do professor, no período de isolamento, Phillipps *et al.* (2023, s/p) reiteram::

O professor, que é o principal mediador do ensino-aprendizagem, precisou descobrir novas formas de realizar esse processo. A sobrecarga de trabalho e o contexto envolvido na modificação do ambiente laboral – isto é, a quebra – clara da divisão entre o ambiente de trabalho e o familiar, junto com a necessidade de administrar as novas tarefas, desempenhar adequadamente as funções junto à instituição na qual estavam inseridos, proporcionar um ensino de qualidade aos alunos, suprir as demandas dos alunos e o fato de a doença ainda estar presente no país em um contexto sem precedentes e inseguro, poderiam gerar consequências no estado de saúde geral dos professores.

Apesar da sobrecarga mencionada, muitos professores enfrentaram esses desafios sem o suporte adequado para se adaptarem rapidamente ao novo meio de ensino remoto. A transição para aulas à distância ou remotas exigiu não apenas habilidades técnicas, mas também uma nova abordagem pedagógica e didática. A falta de treinamento específico e de recursos adequados pode ter impactado negativamente na qualidade do ensino oferecido e na saúde emocional dos professores. É fundamental reconhecer que, diante de um contexto de incertezas e adaptações constantes, os professores necessitam de apoio contínuo e capacitação adequada para enfrentar os desafios educacionais emergentes.

Por fim, a pergunta “quais são suas principais expectativas e planos para superar a defasagem na alfabetização e letramento dos alunos após a pandemia?” encerra essa categoria de estratégias de alfabetização e letramento, recebendo as seguintes respostas:

Quadro 06: Respostas à pergunta quais são suas principais expectativas e planos para superar a defasagem na alfabetização e letramento dos alunos após a pandemia?

| Professor | Resposta |
|-----------|---|
| P1 | Identificar estratégias pedagógicas utilizadas por professores alfabetizadores no período pós-pandemia e; refletir como a pandemia impactou no processo de ensino-aprendizagem. |
| P2 | Acredito que não vai dar para suprir, para o que houve serão necessários cinco anos para resolver. |
| P3 | Sinceramente, não tenho, faço o que posso dentro da sala de aula, com as realidades que tenho a cada ano. |
| P4 | Não sei de nenhuma política que pense nisso. |
| P5 | Já superamos muito depois da pandemia, mas é preciso avançar muito, principalmente deixar de ser delegadas tantas funções à escola que não são dela. Talvez o excesso de modernidade esteja atrapalhando um pouco, as vezes é preciso voltar, recuperar valores. Uma das frustrações é a não aprovação, porque se esforçar se vai passar de qualquer maneira. Vejo que as novas teorias colocam a reprovação como punitiva, não é assim, não é punição, mas queremos alunos que saibam alguma coisa, profissionais que saibam algo. Hoje se pesquisa tudo o tempo todo no <i>Google</i> . |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Sobre o questionamento das expectativas e planos dos professores para superar a defasagem na alfabetização e letramento dos alunos após a pandemia, constatou-se o quão desmotivados e sem expectativas estão os professores. Suas respostas evidenciam que entendem que as defasagens são muitas, não sendo possível supri-las, por mais que façam. Além disso, P2 afirma que serão necessários ainda cinco anos para que essa defasagem seja resolvida, esse dado, acrescido da afirmação de que desconhecem políticas públicas que estejam, efetivamente, focando em sanar as dificuldades que ficaram e são gritantes acerca da alfabetização e letramento. Nesse sentido, P5 lembra que “*é preciso avançar muito, principalmente deixar de ser delegadas tantas funções à escola que não são dela*”.

Ademais, os docentes questionados não conseguiram apontar expectativas, P5 desabafa sua frustração, que talvez seja a de muitos docentes:

[...] uma das frustrações é a não aprovação, porque se esforçar se vai passar de qualquer maneira. Vejo que as novas teorias colocam a reprovação como punitiva, não é assim, não é punição, mas queremos alunos que saibam alguma coisa, profissionais que saibam algo.

Essa inquietação, demonstra a percepção de profissionais que atuam na Educação Básica e que estão vivenciando a realidade da educação brasileira:

Muitos docentes que retornaram para as salas de aula estão enfrentando cenários assustadores de alunos que não conseguem cumprir tarefas simples, seguir comandos e orientações básicas. A maioria dos alunos não sabe ler e escrever corretamente, não

só alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental 1 (1° ao 5° ano), como também alunos do Ensino Fundamental 2 (6° ano 9° ano) (Oliveira; Borges; Silva, 2022, p. 55).

Parece que, apesar dos esforços contínuos em implementar leis, políticas públicas e programas educacionais, além dos consideráveis investimentos financeiros, os resultados visíveis na alfabetização e letramento não acompanham essas iniciativas. Existe uma discrepância notável entre o que está registrado nos documentos e o que realmente se verifica na prática educacional. Essa disparidade indica a necessidade urgente de revisão e ajuste das abordagens educacionais para garantir que os recursos e esforços investidos resultem em melhorias concretas e sustentáveis na educação.

6.2 Significado de superação dos desafios pedagógicos

A garantia da alfabetização para todas as crianças brasileiras têm sido um desafio histórico e complexo, especialmente agravado durante a pandemia, devido às profundas desigualdades econômicas, sociais e étnico-raciais que caracterizam nossa realidade. Esses fatores têm impactado negativamente a qualidade da educação escolar oferecida a todas as crianças e adolescentes. Acerca disso, Melo e Tassoni (2024, p. 83), versam que

Embora a Pandemia da COVID-19 tenha afetado a educação escolar em diversos países do mundo, no Brasil, a situação é apontada como ainda mais grave, seja porque significativa parcela da população estudantil não teve acesso às ações de ensino remoto emergencial por escassez de *internet* e ou tecnologias digitais, seja porque foi um dos países em que as crianças passaram o maior número de dias afastadas das escolas. Ressalte-se, ainda, a omissão do governo federal na disponibilização e na condução de políticas educacionais que pudessem fazer frente à situação de calamidade educacional, deixando sobre as famílias e educadores/as a responsabilidade pelo desenvolvimento de iniciativas de manutenção de vínculos com os/as estudantes como forma de evitar o abandono escolar.

Para as autoras, os efeitos adversos da pandemia foram intensificados pelos impactos das desigualdades sociais e educacionais, além da fragilidade do sistema educacional brasileiro, que sofre com subfinanciamento, estruturas antiquadas e má gestão. Esses fatores, somados à falta de um projeto educacional-democrático e inclusivo, prejudicaram especialmente aqueles que mais dependem da educação escolar para melhorar sua condição social. Melo e Tassoni (2024) corroboram sua afirmação com uma pesquisa recente do UNICEF (2023) sobre a pobreza infantil e juvenil no Brasil, que mostra que houve um aumento na proporção de crianças de sete anos que não dominam a leitura e a escrita, passando de 20% para 40% entre 2019 e 2022, com impactos significativos entre crianças negras e aquelas mais afetadas pela pandemia durante o período de alfabetização.

Tratando-se da categoria dos desafios pedagógicos, seis perguntas ajudam a tecer o entendimento acerca deles: quais são os principais desafios enfrentados por você enquanto professor(a) na alfabetização e letramento durante o período pandêmico nas escolas municipais?; quais são as principais dificuldades encontradas pelos alunos no processo de alfabetização e letramento nesse contexto?; que iniciativas têm sido realizadas para envolver as famílias no processo de alfabetização e letramento dos alunos?; quais são os principais aspectos positivos que podem ser destacados no processo de alfabetização e letramento durante o período pandêmico nas escolas municipais?; como os desafios pedagógicos, políticos e sociais causados pela defasagem na alfabetização e letramento durante o período pandêmico afetam o processo de progressão automática dos alunos nas escolas municipais? e; como você, enquanto docente, vê a progressão automática dos alunos das escolas municipais, tendo em vista o período pandêmico e suas consequências?

O primeiro questionamento tencionou saber sobre os principais desafios enfrentados pelos professores do município de Nova Xavantina/MT na alfabetização e letramento durante o período pandêmico e no retorno às aulas presenciais, nesse pós-pandemia. As respostas a essa questão são apresentadas na sequência.

Quadro 07: Respostas à pergunta quais são os principais desafios enfrentados por você enquanto professor(a) na alfabetização e letramento durante o período pandêmico nas escolas municipais?

| Professor | Resposta |
|------------------|---|
| P1 | A falta de contato com o aluno e a falta de acompanhamento da família na realização das atividades. Assim, os professores tiveram que se reorganizar e pensar como se daria a continuidade do trabalho educativo mediante o distanciamento social obrigatório estabelecido, ainda mais os que realizavam trabalho com as crianças em fase de alfabetização. |
| P2 | Chegar até o aluno, porque ele, na verdade, ficou sozinho. As atividades que deveriam ser buscadas na escola, pelos pais, a maioria não chegava aos alunos, ficaram na escola. E, nesse tempo, alegava-se e segue se alegando que o aluno teve várias perdas, e realmente teve, mas não teve compromisso por parte dos pais também. |
| P3 | Os pais foram a maior dificuldade enfrentada, que não tinham nem a responsabilidade de pegar as atividades na escola, de fazer um horário de estudo para os filhos. |
| P4 | O comprometimento, os professores estavam <i>online</i> , mas os alunos não procuravam, não entravam nas aulas, não acessavam a sala de aula <i>online</i> . Os pais foram insuficientes. Independente da atividade que o professor elaborasse, aula diferenciada, vídeos, as atividades não eram acessadas, nem abertas, as atividades não eram feitas. Foi exigido muito do profissional, mas não houve a contrapartida da família. |
| P5 | Falta do coletivo, da criança presente. Quando mandava as atividades para casa, os pais podiam ajudar em casa, pois acompanhavam os vídeos, que eram uma orientação para os pais mais que para as crianças. Mas assim, muitas crianças não entendiam o processo ainda, pois os pais não eram letrados. Foi um processo cansativo, mas eu tive resultados positivos. A criança que tem vontade de aprender e tinha pais que a apoiavam, aprendeu, quem não tinha isso, traz essa defasagem até hoje. |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As respostas denotam que o maior desafio para a alfabetização e letramento foi o distanciamento, a falta de contato presencial com o aluno, somando-se à dificuldade de que as atividades e aulas propostas pelos professores chegassem até o aluno, haja vista a falta de acompanhamento dos pais e a falta de rotina de estudo em casa. No termos de P2: *“chegar até o aluno, porque ele, na verdade, ficou sozinho. As atividades que deveriam ser buscadas na escola, pelos pais, a maioria não chegava aos alunos, ficaram na escola”*.

Segundo a professora Carlota Boto, diretora da Faculdade de Educação da USP, em entrevista ao programa de rádio USP (2022), é essencial reconhecer que o momento atual é desafiador. Historicamente, a alfabetização demanda uma atenção cuidadosa e presencial por parte do educador e isso ficou evidente, sobretudo ao que toca os alunos em fase de alfabetização e letramento. Oliveira (2024) ratifica a fala da professora Boto, ao corroborar que o processo de aprendizagem humana é intrinsecamente ligado à interação social e à mediação mútua. Na escola, a interação entre professor e aluno é fundamental para o sucesso do ensino.

[...] durante a pandemia, muitas crianças foram privadas do acesso ao espaço alfabetizador adequado e de mediações apropriadas feitas pelos profissionais alfabetizadores, devido à obrigatoriedade do isolamento social. A substituição das trocas de aprendizagem presenciais, tão necessária nessa etapa de vida da criança com seus pares, causaram danos significativos para o processo de ensino-aprendizagem de alfabetização (Oliveira; Borges; Silva, 2022, p. 58).

A entrevista enfatiza a contínua importância da escola, demonstrando que muitos pais enfrentaram desafios significativos ao tentar auxiliar seus filhos no processo de ensino-aprendizagem. Entre os fatores que contribuíram para essas dificuldades estão a falta de preparo pedagógico, a sobrecarga de responsabilidades familiares e profissionais, e a dificuldade em estabelecer uma rotina de estudos eficaz. Esses obstáculos reforçam a necessidade de um ambiente escolar estruturado e de profissionais capacitados para garantir o sucesso educacional dos alunos. De outra banda, novamente, percebe-se que os professores, ao longo de todo esse processo, sentiram-se desvalorizados, consoante se observa na fala de P4:

[...] os professores estavam online, mas os alunos não procuravam, não entravam nas aulas, não acessavam a sala de aula online. Os pais foram insuficientes. Independente da atividade que o professor elaborasse, aula diferenciada, vídeos, as atividades não eram acessadas, nem abertas, as atividades não eram feitas. Foi exigido muito do profissional, mas não houve a contrapartida da família.

A concepção de Cordeiro (2019, p. 77) ajuda a entender o cenário dos professores:

Muitos são os educadores que vencidos pelo medo, pelo cansaço, pelas prescrições que recebem das entidades governamentais ou mesmo empresariais, que já não acreditam na transformação da educação. Que desesperançados, aceitam naturalmente as situações de exclusão, de desumanização e que se calam diante das injustiças, somente reproduzindo mecanicamente formas de ensinar e transmitindo os conteúdos

aos educandos pelo autoritarismo, desestimulados a mudar sua realidade, sem se conscientizarem de suas ações.

Por conseguinte, conforme Cordeiro (2019), para que homens e mulheres recriem e ressignifiquem o mundo, precisam estar conscientes e engajados na luta por uma mudança verdadeira da realidade. No entanto, deixa-se aqui uma inquietação: como os professores farão isso se não são respeitados, valorizados e se sentem desmotivados e sobrecarregados?

A fala de P5: “*mas assim, muitas crianças não entendiam o processo ainda, pois os pais não eram letrados*” ilustra de maneira clara os desafios adicionais que a pandemia trouxe para o processo de alfabetização. O período pandêmico não apenas interrompeu a presença física dos professores, essenciais para o acompanhamento diário e próximo da aprendizagem dos alunos, mas também revelou as profundas desigualdades sociais. Muitas crianças, ao serem privadas do ambiente escolar, não conseguiam progredir no processo de alfabetização devido à falta de apoio em casa, já que seus pais, muitas vezes, não eram alfabetizados e, portanto, incapazes de auxiliá-las adequadamente. Esse cenário evidenciou a realidade de uma parcela significativa da população, ressaltando a necessidade de estratégias educacionais que considerem e mitiguem essas disparidades sociais.

A segunda pergunta que compõe esta categoria – quais são as principais dificuldades encontradas pelos alunos no processo de alfabetização e letramento nesse contexto? – complementa a anterior. Como resposta, os professores asseveraram o apresentado no quadro a seguir.

Quadro 08: Respostas à pergunta quais são as principais dificuldades encontradas pelos alunos no processo de alfabetização e letramento nesse contexto?

| Professor | Resposta |
|------------------|---|
| P1 | Por apresentarem problemas como: falta de atenção, distração, perda do interesse por novas atividades, deixar atividades ou trabalhos inacabados, dificuldade para seguir instruções do professor, faltar às aulas. |
| P2 | A falta de contato deixou o aluno sozinho no momento da alfabetização e como os pais não assumiram o compromisso de organizar os horários para que as crianças assistissem as aulas <i>online</i> nos dias marcados, a dificuldade aumentou. Ao contrário do que ocorreu nas escolas particulares, que conseguiram cobrar dos pais e alunos a assiduidade para que todos assistissem e participassem das aulas <i>online</i> . |
| P3 | O aluno ficou sem apoio, sem o suporte essencial na alfabetização, pois além da falta de compromisso de muitos pais, outros tantos eram analfabetos e, por isso, não conseguiam ajudar, por mais que desejassem. |
| P4 | Com certeza o estar sozinho frente as atividades, sem as técnicas, métodos e olhar do professor. |
| P5 | É preciso entender que a criança não é o problema e eu tento trabalhar e dar o melhor de mim, não julgo jamais a criança, tem que acolher e trazer os pais para perto, entender e conversar com eles, mostrar, ser firme com eles, seu filho vai daqui até aqui, você quer que ele vai até ali, sou positiva com os pais, mas firme, às vezes me acham grossa, mas acho que falar a verdade e contar com eles é fundamental. A maior parte das nossas crianças está com a família |

| | |
|--|---|
| | desestruturada, por isso, se não acolher a família e não mostrar o caminho para o filho evoluir, a aprendizagem não acontece. |
|--|---|

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As respostas a essa indagação ratificam as já dadas anteriormente, a maior dificuldade se relaciona ao fato de o aluno das escolas municipais ter ficado sem apoio presencial: “*a falta de contado deixou o aluno sozinho no momento da alfabetização*” (P2); “*o aluno ficou sem apoio, sem o suporte essencial na alfabetização*” (P3); “*com certeza o estar sozinho frente as atividades, sem as técnicas, métodos e olhar do professor*” (P4). Em razão disso, o retorno à sala de aula se mostrou desastroso.

As limitações impostas pelo ensino remoto emergencial ocasionaram processos educativos superficiais e, portanto, insuficientes para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, na pandemia houve defasagem no processo de letramento das crianças, que começa muito cedo, antes mesmo das práticas de alfabetização, contribuindo para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra de forma significativa (Melo; Tassoni, 2024, p. 85-86).

Ao retornar as aulas presenciais, a defasagem que já existia se avultou consideravelmente. De acordo com a pesquisa do Senado Federal (Brasil, 2022), a pandemia afetou significativamente a aprendizagem dos alunos. Entre os principais desafios estavam a falta de tempo e a dificuldade dos pais em ajudar nos estudos, a ausência de um ambiente adequado para as aulas virtuais e a ineficácia do ensino remoto, especialmente para crianças. A falta de acesso a equipamentos essenciais, como *internet* e dispositivos eletrônicos foi outro grande obstáculo. Além disso, o isolamento e a falta de interação social com colegas causaram dificuldades emocionais para crianças e adolescentes. A redução da interação entre alunos comprometeu a aprendizagem colaborativa e o compartilhamento de ideias.

Ainda, o Senado Federal (Brasil, 2022) destacou que o retorno às aulas presenciais, em escolas públicas e privadas, no início de 2022, revelou um desafio complexo – a recuperação do conteúdo não assimilado durante a pandemia. Uma pesquisa qualitativa do DataSenado (Brasil, 2022) sobre a educação durante a crise evidenciou os profundos impactos no processo de aprendizagem. Entrevistas realizadas nas cinco maiores capitais de cada região do Brasil indicaram um significativo retrocesso no ensino. A defasagem de aprendizagem se tornou ainda mais evidente, agravada pelos prejuízos psicológicos sofridos pelos alunos. Esses fatores ressaltam a marcante presença da defasagem escolar no retorno às aulas presenciais, sublinhando a necessidade urgente de estratégias eficazes para mitigar esses impactos negativos.

Nessa linha, P1 apresentou sinais que dificultaram o processo de ensino-aprendizagem durante o isolamento, dada a distância, ao fato de que era preciso prender a atenção dos alunos

estando frete a uma tela. E, por sua vez, os alunos não estavam em ambiente calmo, adaptado para a aula, com diversas distrações disponíveis. Tais característica, identificadas no ensino à distância, persistiram e se fortaleceram em sala de aula, ficando mais acentuados: “*por apresentarem problemas como: falta de atenção, distração, perda do interesse por novas atividades, deixar atividades ou trabalhos inacabados, dificuldade para seguir instruções do professor, faltar às aulas*” (P1).

Estudo realizado por Akiyoshi *et al.* (2023), analisando o retorno à sala de aula no pós-pandemia, confirma a constatação de P1, pois trazem dados de que no retorno às aulas presenciais houve uma dificuldade específica dos alunos nas duas escolas para seguir regras, rotina e comportamento. A palavra ‘rotina’ surgiu, na pesquisa, tanto como uma dificuldade quanto como uma estratégia adotada. Na percepção dos pais, 33,3% acreditam que seus filhos não conseguiram socializar como antes. Entre os comportamentos mais comuns relatados na sala de aula as professoras da Escola A destacaram indisciplina (19%), dificuldade de concentração (19%) e inquietação (19%), enquanto na Escola B as dificuldades principais foram seguir regras e rotinas (20%). Ainda, acerca das falas resultantes dessa categoria, traz-se a assertiva de P5:

É preciso entender que a criança não é o problema e eu tento trabalhar e dar o melhor de mim, não julgo jamais a criança, tem que acolher e trazer os pais para perto, entender e conversar com eles, mostrar, ser firme com eles, seu filho vai daqui até aqui, você quer que ele vai até ali, sou positiva com os pais, mas firme, às vezes me acham grossa, mas acho que falar a verdade e contar com eles é fundamental. A maior parte das nossas crianças está com a família desestruturada, por isso, se não acolher a família e não mostrar o caminho para o filho evoluir, a aprendizagem não acontece.

A seu modo, o docente consegue mostrar que o problema está muito além de questões pedagógicas, a escola precisará lidar com o acolhimento às crianças e famílias, por vezes, desestruturadas, por vezes órfãs da pandemia. De acordo com o UNICEF (2021), a pandemia da COVID-19 teve um impacto profundo na saúde mental de crianças, adolescentes e jovens, que pode perdurar por muitos anos. Estima-se que mais de um em cada sete jovens entre 10 e 19 anos tenha algum transtorno mental diagnosticado e cerca de 46 mil adolescentes morram por suicídio anualmente, uma das principais causas de morte nessa faixa etária. Apenas 2% dos orçamentos de saúde globais são destinados à saúde mental, revelando uma grande disparidade entre as necessidades e o financiamento. Henrietta Fore, diretora executiva do UNICEF, destacou que o isolamento e a falta de interação social durante a pandemia agravaram os problemas de saúde mental, já subestimados antes da crise.

Haja vista as respostas dadas, perguntou-se aos entrevistados que iniciativas têm sido realizadas para envolver as famílias no processo de alfabetização e letramento dos alunos? A essa questão, as respostas seguem no quadro abaixo.

Quadro 09: Respostas à pergunta que iniciativas têm sido realizadas para envolver as famílias no processo de alfabetização e letramento dos alunos?

| Professor | Resposta |
|-----------|--|
| P1 | Acolher, trazer a família para perto, entender qual é o real problema e trabalhar diferentes estratégias pedagógicas e enturmações são algumas das ações que as escolas precisam focar para garantir a aprendizagem de todos. |
| P2 | Não há uma ação da escola pensando na defasagem, eu, iniciativa minha, como tenho um grupo de <i>WhatsApp</i> , relembro os pais da importância de rever os conteúdos, fazer as tarefas e cobro o porquê não foi feita, buscando o compromisso deles. Agora, do poder público, nada de concreto ainda. |
| P3 | Nem a escola como um todo e nem o poder público trouxeram estratégias ou houve um momento de parar e pensar e estruturar estratégias para sanar as dificuldades evidentes. Muitos pais nem nas reuniões de pais participam. |
| P4 | Nenhum. O que se percebe é que os pais querem que a escola eduque e ensine, cumpra os dois papéis, da família e da escola. |
| P5 | O maior desafio é a família, ainda, em nos auxiliar, pois a criança sabe driblar o pai, e o pai está muito sem autoridade com o filho, o maior desafio é esse, é o filho que está mandando. Quando a gente vê que a criança flui, a gente vê que o pai e a mãe estão mandando. |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Sobre esse quesito, as respostas foram: “*acolher, trazer a família para perto, entender qual é o real problema e trabalhar diferentes estratégias pedagógicas e enturmações são algumas das ações*” (P1); “*não há uma ação da escola pensando na defasagem, eu, iniciativa minha, como tenho um grupo de WhatsApp, relembro os pais da importância de rever os conteúdos, fazer as tarefas e cobro o porquê não foi feita, buscando o compromisso deles*” (P2).

Constata-se que os professores, já sobrecarregados, ainda se esforçam para acolher e dialogar com as famílias, tentando integrá-las ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, muitas vezes não encontram a resposta esperada dos pais. Apesar disso, é fundamental que, neste momento, família e escola colaborem estreitamente para superar as dificuldades.

Para além disso, as falas também apontam que, no caso de alguns professores, não acontece nenhuma estratégia de envolvimento das famílias no processo de alfabetização e letramento dos alunos. Ademais, sentem-se desamparados pelos órgãos públicos e pela gestão escolar, pois “*não há uma ação da escola pensando na defasagem*” (P2) e “*do poder público, nada de concreto ainda*” (P2); ainda afirmaram que “*nem a escola como um todo e nem o poder público trouxeram estratégias ou houve um momento de parar e pensar e estruturar estratégias para sanar as dificuldades evidentes*” (P3).

Nessa toada, o excerto de Oliveira, Borges e Silva (2022, p. 60) explica a situação que, hoje, as escolas vivenciam:

Dois anos de pandemia seria a forma modeladora para novos contextos. Isto é, prelúdios das dificuldades de aprendizagem que hoje são sentidas na sala de aula. Sem dúvida, a falta de um padrão orientador, investimentos de capacitação e políticas públicas que incentivem a atualização dos docentes agravaram o processo.

A carência de ações governamentais e escolares específicas é notável, particularmente no que tange à orientação e ao preparo dos professores para as novas demandas emergentes com o retorno às aulas presenciais. A pandemia não só alterou o cenário educacional como também deixou claro que o modelo tradicional já não é suficiente. Para enfrentar os desafios atuais é imperativo que haja um investimento contínuo na formação dos docentes, capacitando-os para lidar com as consequências do ensino remoto prolongado e as lacunas de aprendizado que surgiram.

Além disso, as políticas públicas devem ser adaptadas para refletir essas novas realidades, promovendo um sistema de educação mais resiliente e flexível. Isso inclui a implementação de programas de desenvolvimento profissional, focados em metodologias de ensino híbrido, uso de tecnologias digitais e estratégias para apoiar a saúde mental e o bem-estar dos alunos. Os governos e as escolas precisam trabalhar juntos para criar um ambiente educacional que não apenas recupere o tempo perdido, mas que também prepare os alunos para um futuro incerto e dinâmico. A colaboração entre todos os setores envolvidos na educação é fundamental para garantir que as mudanças necessárias sejam efetivas e sustentáveis, promovendo um ensino de qualidade que responda às necessidades contemporâneas.

Em continuidade com as perguntas que fazem parte desta categoria, buscou-se saber – quais são os principais aspectos positivos que podem ser destacados no processo de alfabetização e letramento durante o período pandêmico nas escolas municipais? As respostas podem ser visualizadas no Quadro 10:

Quadro 10: Respostas à pergunta quais são os principais aspectos positivos que podem ser destacados no processo de alfabetização e letramento durante o período pandêmico nas escolas municipais?

| Professor | Resposta |
|------------------|--|
| P1 | Textos como parlendas, cantigas, rimas, trava-línguas, poemas, piadas, adivinhas, letras de músicas, todos esses elementos que fazem parte da cultura dos alunos e contribuem grandemente no momento de alfabetização. |
| P2 | Não vi nenhum positivo no período pandêmico. Foi um período de perda de todos os lados. |
| P3 | Não vi aspectos positivos. Parece que o trabalho todo foi perdido, estamos tendo que refazer tudo de novo e ter que dar conta do que faltou e do que é do ano. |
| P4 | Não teve nenhum aspecto positivo. |

| | |
|----|---|
| P5 | Agora de cabeça não sei, mas acho que tive bons resultados, com aqueles alunos que os pais se empenharam. |
|----|---|

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao que concerne à pergunta sobre haver aspectos positivos no processo de alfabetização e letramento durante o período pandêmico, foi quase unânime a resposta de que não observaram nenhum ponto positivo, foi um *“um período de perda de todos os lados”* (P2), e *“parece que o trabalho todo foi perdido, estamos tendo que refazer tudo de novo e ter que dar conta do que faltou e do que é do ano”* (P3). À exceção de P1, que apresentou alguns trabalhos que conseguiu fazer: *“textos como parlendas, cantigas, rimas, trava-línguas, poemas, piadas, adivinhas, letras de músicas, todos esses elementos que fazem parte da cultura dos alunos”*; e P5, que afirmou ter alguns resultados expressivos com alunos que se interessavam em estudar e tinham pais participativos: *“mas acho que tive bons resultados, com aqueles alunos que os pais se empenharam”*.

Essa percepção, vindo dos agentes principais e basilares da educação, deixa muitas preocupações, leva a reflexões e traz uma certeza: *“ressignificar práticas e se adaptar ao novo cenário do século XXI é sim uma meta a ser alcançada pelos profissionais professores na retomada das atividades pós-pandemia”* (Marinho; Soares; Teixeira, 2022, p. 145).

Por fim, questionou-se – como os desafios pedagógicos, políticos e sociais causados pela defasagem na alfabetização e letramento durante o período pandêmico afetam o processo de progressão automática dos alunos nas escolas municipais?; e complementarmente: como você, enquanto docente, vê a progressão automática dos alunos das escolas municipais, tendo em vista o período pandêmico e suas consequências?, recebendo as respostas apresentados no Quadro 11 e 12, respectivamente. Acerca dessas perguntas, optou-se por analisá-las conjuntamente, dado que se completam.

Quadro 11: Respostas à pergunta como os desafios pedagógicos, políticos e sociais causados pela defasagem na alfabetização e letramento durante o período pandêmico afetam o processo de progressão automática dos alunos nas escolas municipais?

| Professor | Resposta |
|-----------|---|
| P1 | Entre eles, destacam-se aspectos ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares. Fatores como condições habitacionais, sanitárias, de higiene e de nutrição também são considerados determinantes para a aprendizagem do aluno na escola e fora dela. |
| P2 | Nas minhas turmas não há nem como reprovar, pois a única coisa que reprova são as faltas. A progressão desses alunos vai acontecer. |
| P3 | O que acontece é que, independentemente do nível de aprendizagem, esses alunos passam para o próximo ano, pois não pode reprovar, nem reter. |
| P4 | A consequência é continuar no próximo ano sem resolver as dificuldades, a defasagem, pois não conseguimos sanar, às vezes parece que chovemos no molhado, está muito difícil. |

| | |
|----|--|
| P5 | Na verdade, os alunos que vieram com dificuldade passam sem saber e isso vai se arrastando, é uma lástima para nossos alunos esse sistema. |
|----|--|

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 12: Respostas à pergunta como você, enquanto docente, vê a progressão automática dos alunos das escolas municipais, tendo em vista o período pandêmico e suas consequências?

| Professor | Resposta |
|-----------|---|
| P1 | As aulas práticas precisam ser bem planejadas e estar de acordo com a realidade da instituição, considerando tempo, espaço e recursos. Diferentes espaços da escola podem ser explorados durante as atividades, como o pátio, a biblioteca e a sala de informática. |
| P2 | A progressão automática está trazendo muitas perdas, está colocando adolescentes com <i>déficit</i> terrível em escolas, sem condições em anos avançados, sem o mínimo domínio das habilidades necessárias para aquele ano. Acho que isso é uma situação sem volta, que trará resultados desastrosos. Isso vai se arrastar pelo Ensino Médio e para a faculdade. |
| P3 | Essa progressão automática, somada à realidade pandêmica, é um desastre. |
| P4 | Concordo com as colegas, nada de bom virá desse contexto de progressão e período de pandemia e pós-pandemia. |
| P5 | As políticas públicas estão começando, materiais já foram enviados. Você chama a família, ela não vem, encaminha a família para algum setor que pode ajudá-la em relação a algum transtorno e família não vai, por exemplo, neuro, psicólogo, fono. A professora que atende no AEE, os alunos não são levados nos atendimentos. E agora está sendo implantada a justiça restaurativa, estou confiante nessa ação. Eu nunca desisti da educação, eu posso estar mais velha, não exercendo meu papel de professora, quando surgir efeito, mas meu coração vai ficar em paz, porque o que a gente deixa, o legado que a gente deixa. É tão bonito ver que as escolas estão caminhando, não é o prédio, mas as pessoas que passam por aqui. Acredito muito na justiça restaurativa, porque as coisas não podem ficar como estão para as crianças, elas estão sendo muito lesadas, e com esse novo olhar as crianças vão expandir. |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A defasagem é um grande problema, visto que, no ciclo em que ocorre a alfabetização e o letramento, a progressão é automática, os alunos não podem ser retidos no mesmo ano. Isso resulta em alunos avançando para anos subsequentes sem terem adquirido as habilidades básicas necessárias para acompanhar o conteúdo, gerando um acúmulo de deficiências ao longo dos anos escolares. Nesse sentido, ao que compete à como os desafios pedagógicos, políticos e sociais causados pela defasagem na alfabetização e letramento durante o período pandêmico afetam o processo de progressão automática dos alunos nas escolas municipais, os professores entrevistados preocupam-se, pois “*independentemente do nível de aprendizagem, esses alunos passam para o próximo ano, pois não pode reprovar, nem reter*” (P3).

Silva (2021), acerca da progressão automática, aclara que muitos intelectuais contemporâneos das universidades brasileiras apoiam a fundamentação dos sistemas de progressão continuada e o regime de ciclos escolares como formas de organização escolar. Essa abordagem permite que os alunos avancem sucessivamente sem interrupções entre séries, ciclos

ou fases. No entanto, há autores que alertam para a necessidade de garantir a aprendizagem efetiva dos alunos, evitando que o ensino público seja empobrecido. Eles defendem que os alunos devem realmente aprender antes de progredir, garantindo que avancem com o conhecimento necessário. Essa abordagem visa combater a evasão escolar, reduzir a distorção idade/série e prevenir a repetência nas redes de educação estaduais e municipais.

Para isso, é muito importante que se tenha, como alternativas, a centralização, o processo de ensino voltado totalmente para a aprendizagem do aluno e que se busque o envolvimento de toda a escola. Para isso, é preciso que se promova a capacitação continuada dos docentes, que se organizem os processos avaliativos e os laboratórios de aprendizagem, em busca de uma proximidade com a família, para que conquiste o apoio dos pais e da comunidade em que a escola está inserida, bem como promover eventos motivadores. Hoje, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a progressão está relacionada entre competências gerais que se desdobram em competências e habilidades, as quais os alunos devem desenvolver no decorrer de toda a Educação Básica, isto é, ao longo dos anos, bem como do currículo, com competências específicas de área e componente curricular (Silva, 2021, p. 33).

Todavia, a autora esclarece que muitos estudiosos e professores são contra a progressão automática, tal qual os docentes participantes desta pesquisa: “há aqueles que não defendem a progressão continuada, pois acreditam que da forma como se efetiva nas escolas atropela todo o processo de aprendizagem dos alunos e, ainda, os aprova de forma automática, não garantindo seu aprendizado” (Silva, 2021, p. 33).

Nesse viés de não concordar com a progressão automática, os entrevistados asseveraram sobre como veem a progressão automática dos alunos das escolas municipais, tendo em vista o período pandêmico e suas consequências:

[...] a progressão automática está trazendo muitas perdas, está colocando adolescentes com déficit terrível em escolas, sem condições em anos avançados, sem o mínimo domínio das habilidades necessárias para aquele ano. Acho que isso é uma situação sem volta, que trará resultados desastrosos. Isso vai se arrastar pelo Ensino Médio e para a faculdade” (P2);

Para P3: “*essa progressão automática, somada à realidade pandêmica é um desastre*” e; “*nada de bom virá desse contexto de progressão e período de pandemia e pós-pandemia*” (P4). Frisa-se, nas falas, a colocação de P5, que apresenta uma visão mais otimista da educação e do ser professor, além de trazer uma informação interessante, de que no município de Nova Xavantina/MT está sendo implantada a Justiça Restaurativa, que abrangerá as escolas também:

[...] agora está sendo implantada a justiça restaurativa, estou confiante nessa ação. Eu nunca desisti da educação, eu posso estar mais velha, não exercendo meu papel de professora, quando surgir efeito, mas meu coração vai ficar em paz, porque o que a gente deixa, o legado que a gente deixa. É tão bonito ver que as escolas estão caminhando, não é o prédio, mas as pessoas que passam por aqui. Acredito muito na justiça restaurativa, porque as coisas não podem ficar como estão para as crianças, elas estão sendo muito lesadas e com esse novo olhar as crianças vão expandir.

A dedicação dos profissionais da educação, mesmo diante das inúmeras dificuldades, é crucial para o progresso e a transformação social. Ter educadores comprometidos e que acreditam no poder transformador da educação é fundamental. São esses profissionais que, com sua perseverança e paixão, inspiram e moldam as futuras gerações. Eles são os verdadeiros agentes de mudança, capazes de criar um impacto duradouro na vida de seus alunos. A educação, portanto, não depende apenas de estruturas físicas, mas, sobretudo, das pessoas que se dedicam a esse propósito, deixando um legado de conhecimento e valores.

6.3 Sentido de enfrentar desafios políticos e sociais

Ao abordar os desafios políticos e sociais, é essencial reconhecer que eles estão intrinsecamente ligados aos desafios pedagógicos. As ações políticas e sociais têm um impacto direto e significativo no campo educacional. Portanto, é fundamental analisar a defasagem educacional sob duas perspectivas distintas: pedagógica e político-social. A análise pedagógica permite identificar as lacunas de ensino-aprendizagem, enquanto a análise político-social destaca as influências externas, como políticas públicas e condições socioeconômicas que afetam o ambiente escolar. Separar essas categorias facilita a compreensão completa do problema e a formulação de estratégias mais eficazes para enfrentá-lo.

Dada essa relação paralela entre os aspectos pedagógicos e político-sociais, é pertinente citar a observação de Santos (2021, p. 166-167) sobre a influência mútua entre essas esferas:

Nessa pesquisa sublinhamos a importância da alfabetização (ler, escrever, interpretar e expressar suas percepções) nos demais processos educacionais. Entretanto, identificamos a inconstância das políticas públicas voltadas para a alfabetização que perseguem a questão dos métodos, sem discussão epistemológica e, conseqüentemente, deixando de lado as singularidades dos sujeitos. [...] Nesse sentido, as políticas públicas apresentam características de uma alfabetização simplista, pois as diversidades cognitivas, os tempos e modos de aprendizagem são desconsiderados, com a suposição da padronização da educação a partir de um método que contemple a todos.

Desse modo, a pandemia e o período pós-pandêmico trouxeram à tona desafios políticos e sociais que influenciaram e influenciam diretamente o campo educacional. Os professores, enfrentando a necessidade de adaptar rapidamente suas práticas pedagógicas, perceberam a inadequação das políticas públicas que, ao padronizarem a educação por meio de métodos homogêneos, negligenciam a diversidade dos alunos. As políticas simplistas não abordaram adequadamente as desigualdades exacerbadas pela crise sanitária, tais como o acesso desigual à tecnologia, o impacto da saúde mental e a falta de suporte adequado para alunos e docentes. Assim, as fragilidades das políticas públicas, evidenciadas durante a pandemia, reforçam a

necessidade de uma abordagem mais inclusiva e epistemologicamente fundamentada que reconheça as singularidades dos sujeitos e os múltiplos contextos em que estão inseridos.

Nesse rumo, essa categoria se compõe por três perguntas feitas aos entrevistados, quais sejam: quais são as medidas políticas e sociais que estão sendo implementadas para enfrentar os desafios na alfabetização e letramento durante a pandemia?; como os desafios pedagógicos, políticos e sociais causados pela defasagem na alfabetização e letramento durante o período pandêmico afetam o processo de progressão automática dos alunos nas escolas municipais? e; você se sentiu amparado ou teve algum curso ou orientação pedagógica para trabalhar durante a pandemia e quando as aulas retornaram?

A questão que versa sobre os desafios pedagógicos, políticos e sociais causados pela defasagem na alfabetização e letramento durante o período pandêmico que afetam o processo de progressão automática dos alunos nas escolas municipais se repete nessa categoria, pois as respostas se desdobram em dois vieses: pedagógico e político-social. Do ponto de vista pedagógico, a interrupção das aulas presenciais e a transição para o ensino remoto resultaram em perdas significativas de aprendizagem, comprometendo a alfabetização e o letramento essenciais nos primeiros anos escolares. No âmbito político-social, as respostas indicam a implementação de programas de políticas públicas que instituíram a progressão automática, como o regime de ciclos escolares e a progressão continuada. Esses programas visam reduzir a repetência e a evasão escolar, mas a pandemia revelou suas limitações, destacando a necessidade urgente de revisar e adaptar essas políticas para enfrentar as novas demandas e lacunas educacionais.

Dessa maneira, as respostas ao questionamento “quais são as medidas políticas e sociais que estão sendo implementadas para enfrentar os desafios na alfabetização e letramento durante a pandemia?” são apresentadas as afirmações abaixo.

Quadro 13: Respostas à pergunta quais são as medidas políticas e sociais que estão sendo implementadas para enfrentar os desafios na alfabetização e letramento durante a pandemia?

| Professor | Resposta |
|-----------|---|
| P1 | Olhar com atenção para essa situação e planejar ações efetivas para combater esses índices e recompor as aprendizagens desses estudantes é fundamental para que toda a trajetória escolar deles não seja prejudicada. |
| P2 | O Alfabetiza e o Pacto. O Avalia também, mas é para ver como está o rendimento. O Pacto trazia pelo menos, mais práticas, o Alfabetiza é muita teoria e avaliação, mas não tem material. |
| P3 | O Alfabetiza e o Pacto. O Avalia também, mas é para ver como está o rendimento, não ajuda o professor a criar estratégias ou lhe prepara para trabalhar com essa nova realidade, de defasagem e recuperação da alfabetização e letramento. |
| P4 | O Alfabetiza, o Pacto e a avaliação da fluência leitora e segundo ano. |
| P5 | Estamos muito bem assessorados por materiais, porém, a pessoa que está lá em cima, organizando e enviando, colocando o trabalho dentro do sistema, que joga para as escolas, para os professores, provavelmente nunca esteve dentro de uma sala de aula, ela estudou na sala de aula, mas presente, igual o professor está, dia a dia, essa pessoa não sabe como é o nosso dia a dia. muitas vezes é um trabalho esplêndido e você olha e pensa, nossa será que vai dar certo, porque é um trabalho lindo no papel, quando a gente traz para o pátio da escola, para a nossa sala de aula e percebe que, na maioria das vezes, é preciso modificar o que é implantado, porque o sistema acha que tem que passar uma criança que, embora todas as atividades que desenvolvemos, damos o melhor, os pais ajudam, a criança ainda fica à mercê, porque são provas. Por exemplo, são crianças que tem <i>déficit</i> de atenção, aí a prova vem igualzinha para todas, quando é uma prova avaliativa, então, não tem um suporte para aquela criança, então, como ela tem laudo, tem um auxiliar ou segundo professor, mas na hora da prova, é um disparate essa situação. Trata a criança totalmente diferente, na hora da prova, o cuidado e atenção que é lhe dado ao longo do processo, entendendo seu processo de aprendizagem não é respeitado, é uma fala uma coisa e faz outra. É um sistema, é uma política pública, que vem de cima para baixo, implantada por alguém que nunca esteve na base da educação, que desconhece tudo isso. O sistema precisa entender que o processo da educação básica não faz milagre, não consegue acudir tudo, é preciso preparar bem a base, essa é nossa função, o ponto crucial da educação é a base, e não estamos conseguindo fazer isso porque a é tanta coisa sendo implantada sem sentido para essa base. |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As respostas sinalizam alguns programas que estão presentes nas escolas e precisam ser cumpridos e aplicados – o Alfabetiza MT, o Avalia MT, o PNAIC e a Avaliação da Fluência Leitora do Segundo Ano.

Os programas como o Alfabetiza, o Pacto e o Avalia desempenham papéis distintos nesse processo. O Alfabetiza e o Pacto se destacam por suas abordagens, com o primeiro focando mais na teoria e avaliação. Contudo, P1 reforça que “*o Pacto trazia, pelo menos, mais práticas, a Alfabetiza é muita teoria e avaliação, mas não tem material*”, ou seja, o Programa Alfabetiza MT traz teorias sem fornecer materiais práticos para o professor. O Pacto, por outro lado, oferecia práticas mais concretas, embora ainda insuficientes para a realidade pós-

pandêmica. O Avalia MT é essencial para monitorar o rendimento, no entanto, não ajuda diretamente na criação de estratégias pedagógicas para enfrentar a defasagem e recuperação da alfabetização e letramento. A Avaliação da Fluência Leitora no Segundo Ano é outra iniciativa relevante, todavia, que precisa ser complementada com ações práticas e materiais de apoio aos professores, visando uma recuperação efetiva das aprendizagens. O que essas respostas denotam em relação as políticas implementadas acerca da alfabetização é que:

Embora possa parecer um truísmo, a característica complexa e multifacetada desse processo parece não ter sido sempre tão evidente *por si* no âmbito de políticas públicas para a alfabetização, formuladas, implementadas e avaliadas em níveis local, estadual ou federal nas últimas décadas em nosso país (Mortatti, 2010, p. 329 – grifo do autor).

Mortatti (2010) sustenta que, em certos momentos, as ‘políticas públicas’ tendem a focar apenas em aspectos específicos da alfabetização, tratando-os como questões neutras e puramente técnicas, baseadas em uma suposta verdade científica incontestável. Isso ignora que essas políticas são resultado de escolhas e decisões ligadas a determinadas teorias educacionais e do conhecimento, sustentadas por projetos políticos específicos em um contexto histórico particular.

Essa abordagem contribui para a falta de formação e amparo dos professores, que, apesar de perceberem que não há como trabalhar da mesma forma que antes, não conseguem encontrar um rumo para a alfabetização, especialmente diante da defasagem apresentada pelos alunos. Os docentes enfrentam a dificuldade de adaptar suas práticas pedagógicas a novas realidades, sem o suporte necessário para desenvolver estratégias eficazes e inovadoras que atendam às demandas atuais. Consequentemente, a lacuna entre as políticas públicas e a prática docente se amplia, dificultando a superação dos desafios educacionais exacerbados pela pandemia. P5 traz uma reflexão e uma crítica de quem está na base, fazendo a educação acontecer:

[...] a pessoa que está lá em cima, organizando e enviando, colocando o trabalho dentro do sistema, que joga para as escolas, para os professores, provavelmente nunca esteve dentro de uma sala de aula, ela estudou na sala de aula, mas presente, igual o professor está, dia a dia, essa pessoa não sabe como é o nosso dia a dia, muitas vezes é um trabalho esplêndido e você olha e pensa, nossa será que vai dar certo, porque é um trabalho lindo no papel, e quando a gente traz para o pátio da escola, para a nossa sala de aula e percebe que, na maioria das vezes, é preciso modificar o que é implantado, porque o sistema acha que tem que passar uma criança que, embora todas as atividades que desenvolvemos, damos o melhor, os pais ajudam, a criança ainda fica à mercê, porque são provas.

A sua fala alude ao desnível que há entre a teoria e prática, entre a teoria e o fazer, corroborando as insatisfações dos outros professores, que anseiam por formação, posto que:

A construção do saber alfabetizador dentro do processo pedagógico é responsabilidade do professor e essa construção didática exige capacitação para que sob diferentes perspectivas e interações os educandos consigam criar estratégias e hipóteses reconhecendo o sistema alfabético e as diversas formas de escrita que existem como possibilidades formativas desse novo leitor (Soares, 2016, p. 26).

Oliveira, Borges e Silva (2022) asseguram ser fundamental que os professores busquem constantemente se atualizar para garantir uma educação de qualidade. Para eles, as escolas devem estar atentas ao ambiente externo para melhor atender às necessidades de alunos, professores e comunidade. Isso reforça a importância da formação continuada, independentemente do contexto. Assim como a educação precisou se adaptar às mudanças trazidas pela revolução industrial e pela chegada da *internet*, os profissionais da educação devem agora se ajustar ao contexto pós-pandemia. É urgente que educadores, especialmente alfabetizadores, compreendam as novas demandas e busquem formação continuada para melhor enfrentar a nova realidade.

Outrossim, P5 traz mais um assunto à baila: a educação especial e como ocorre na escola e como o aluno com laudo é avaliado pelos instrumentos instituídos:

[...] por exemplo, são crianças que tem déficit de atenção, aí a prova vem igualzinha para todas, quando é uma prova avaliativa, então, não tem um suporte para aquela criança, então, como ela tem laudo, tem um auxiliar ou segundo professor, mas na hora da prova, é um disparate essa situação. Trata a criança totalmente diferente, na hora da prova, o cuidado e atenção que é lhe dado ao longo do processo, entendendo seu processo de aprendizagem não é respeitado, é um fala uma coisa e faz outra. É um sistema, é uma política pública, que vem de cima para baixo, implantada por alguém que nunca esteve na base da educação, que desconhece tudo isso.

Não se quer aqui colocá-las simplesmente em evidência enquanto grupo ou reforçar as suas fragilidades, e sim alertar sobre a necessidade de serem olhados e considerados equanimemente como cidadãos, sujeitos nas suas diferenças, com a condição de vulnerabilidade, se ela existir, mas também em suas potencialidades e especificidades de vida (Franco; Franco, 2020, p. 180).

Após destacar a importância de considerar equanimemente os alunos como cidadãos, reconhecendo suas diferenças e potencialidades, Franco e Franco (2020) entendem que é fundamental observar como isso se reflete na prática educacional.

Os professores apontaram que, ao aplicarem as avaliações instituídas pelas políticas públicas para medir o progresso na alfabetização e letramento, embora existam recursos para auxiliar alunos com laudo, como adaptações de aulas, as avaliações, citadas o Avalia MT e o Alfabetiza MT, não levam em consideração as especificidades individuais dos alunos, sendo aplicadas de forma uniforme para todos os estudantes, sem considerar aqueles que possuem laudos ou condições particulares de aprendizagem. Isso cria um cenário no qual alunos com potencialidades distintas podem ser inadequadamente avaliados, prejudicando uma avaliação mais precisa e justa do seu progresso educacional.

Visto os apontamentos de algumas políticas públicas de avaliação da alfabetização, traz-se, novamente, a pergunta “como os desafios pedagógicos, políticos e sociais causados pela defasagem na alfabetização e letramento durante o período pandêmico afetam o processo de progressão automática dos alunos nas escolas municipais?”, pois se crê que estejam interligadas. As respostas dos entrevistados estão no Quadro 11.

Ao destacarem que entendem a progressão automática como prejudicial para as crianças em período de alfabetização, as professoras remontam às políticas públicas que implementaram os ciclos e a progressão automática.

Parece que a díade repetência/promoção automática ainda está na pauta educacional do país, como se nota, por exemplo, na relevância que assume nas disputas eleitorais [...] e na centralidade que possui no debate pedagógico, uma vez que não é vista somente da ótica do fluxo escolar, mas também do ponto de vista da qualidade do ensino-aprendizagem (Oliveira, 2014, p. 63).

A preocupação com os índices de repetência foi que levou à proposição da promoção automática e da progressão continuada. A repetência era considerada um resultado do fracasso escolar, “cujas consequências repercutem não só no âmbito pedagógico, mas também no econômico e demográfico dos sistemas de ensino” (Oliveira, 2014, p. 79-80). Para além disso, a progressão continuada e a aprovação automática precisam ser vistas, consoante Duran, Alves e Palma Filho (2005, p. 94), como uma:

[...] mudança na concepção de avaliação vigente na escola, que se prendia fundamentalmente a padrões de aprovação e reprovação. Mais do que isso: ao abrir a possibilidade da flexibilização na organização curricular, nos critérios de agrupamento de alunos, nos métodos e conteúdos de ensino, a proposta exigia uma avaliação de outro tipo, de dimensão educativa, capaz de reconhecer e valorizar os progressos dos alunos e de permitir ao professor e à escola observar os resultados de sua prática, ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Talvez a progressão e a aprovação automáticas não sejam o problema, mas sim, que essa nova reorganização do Ensino Fundamental deve considerar e pôr em prática formação continuada de professores e demais educadores que atuam na escola, formar grupos de estudo para que a prática seja avaliada, a teoria seja transposta para a prática e experiências sejam trocadas. Ademais, o acompanhamento e a avaliação do processo de alfabetização e letramento devem garantir que o trabalho do professor possa acontecer e ter sequência, assegurando ao aluno o envolvimento na construção de sua aprendizagem (Oliveira, 2014).

Essa discussão leva a pergunta final desta categoria – você se sentiu amparado ou teve algum curso ou orientação pedagógica para trabalhar durante a pandemia e quando as aulas retornaram? – que recebeu as seguintes respostas.

Quadro 14: Respostas à pergunta você se sentiu amparado ou teve algum curso ou orientação pedagógica para trabalhar durante a pandemia e quando as aulas retornaram?

| Professor | Resposta |
|-----------|---|
| P1 | Foi realizado cursos para ajudar os professores; acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. A educação deve preparar os alunos para o futuro. Isso inclui habilidades como pensamento crítico, colaboração, criatividade e competências digitais. |
| P2 | Não, tivemos alguns encontros, mas não eram orientações de como trabalhar, eram cobranças e regras, tinha de fazer grupos de <i>WhatsApp</i> , responder os pais, explicação de quando era aula <i>online</i> e quando era para enviar material impresso. |
| P3 | Não tivemos nada disso, nem orientação, formação, não recebemos material. Só cobranças. No retorno, apesar de termos pedido, nunca recebemos nada de formação de como atuar com essa realidade de chegava, de defasagem. Precisaríamos de oficinas que nos mostrassem como avaliar adequadamente o aluno para entender em que nível de aprendizagem o aluno está. |
| P4 | Não recebemos nada, nem lá no período de isolamento, nem no retorno. |
| P5 | Alguns materiais já foram enviados. Tivemos reuniões com a Secretaria de Educação. |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os professores, em sua maioria, manifestaram se sentir desamparados durante a pandemia e no retorno às aulas, apesar de relatos de reuniões da Secretaria de Educação que afirmam ter havido suporte. Há um claro ruído de comunicação entre o que os professores esperavam como orientação pedagógica e o que a secretaria ofereceu. Enquanto os professores desejavam cursos e orientações práticas para desenvolver suas habilidades durante e após a pandemia, a secretaria parece ter focado mais em aspectos burocráticos e administrativos do trabalho docente.

Esse descompasso sugere a necessidade urgente de alinhar as expectativas e práticas entre professores e a secretaria, garantindo que as orientações pedagógicas oferecidas sejam claras, relevantes e eficazes para apoiar o ensino durante períodos desafiadores como a pandemia. Isso não apenas fortalece a confiança e o desempenho dos educadores, mas também melhora a qualidade da educação oferecida aos alunos.

A assertiva de P3: *“precisaríamos de oficinas que nos mostrassem como avaliar adequadamente o aluno para entender em que nível de aprendizagem o aluno está”*, evidencia a preocupação em relação ao futuro processo de alfabetização e letramento, cientes de que não será mais viável atuar da mesma forma que antes. Isso reflete suas inseguranças quanto aos métodos a serem aplicados e o receio de não estarem contribuindo efetivamente para a construção da aprendizagem de seus alunos. Ou seja:

Enseja-se um novo modo de lidar nas escolas com o ensino e a educação das novas gerações que aí estarão inseridas. Deixar velhos hábitos, buscar novos sentidos para a educação escolar e novos caminhos. Mudar horizontes e não reproduzir mais do mesmo e lamentar perdas em relação a um modelo escolar que pede por mudanças: um modelo com visões apenas imediatistas e competitivas. É a oportunidade que se

espera possa ser utilizada para dar novos formatos e significado à educação na escola básica não só nessa transição da pandemia para a volta às escolas, mas para o futuro (Gatti, 2020, p. 37).

Os desafios enfrentados com a defasagem educacional, as dúvidas e percepções acerca de se as avaliações instituídas pelas políticas públicas realmente são eficazes para mediar a aprendizagem, as incertezas sobre a escolha dos métodos adequados para uma educação de qualidade e inclusiva devem servir como catalisadores para os professores se posicionarem como agentes de mudança. É essencial que eles transcendam a mera execução das aulas e se tornem pesquisadores ativos em sua prática. Os professores precisam aplicar métodos pedagógicos e contribuir ativamente para o desenvolvimento de novas abordagens educacionais que promovam uma aprendizagem significativa e inclusiva. Além disso, é importante que se façam ouvir, participando ativamente de debates educacionais, compartilhando experiências e colaborando com colegas para melhorar continuamente suas práticas pedagógicas. Apesar de essas afirmações parecem utópicas, a fala de P5 leva a acreditar que é possível:

[...] eu nunca desisti da educação, eu posso estar mais velha, não exercendo meu papel de professora, quando surgir efeito, mas meu coração vai ficar em paz, porque o que a gente deixa, o legado que a gente deixa. É tão bonito ver que as escolas estão caminhando, não é o prédio, mas as pessoas que passam por aqui [...] as coisas não podem ficar como estão para as crianças, elas estão sendo muito lesadas, e com esse novo olhar as crianças vão expandir.

E, com essa fala, são apresentados dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) do estado de Mato Grosso: o índice caiu de 5,9, em 2019, para 5,8, em 2021. Em relação somente à educação pública, o índice é de 5,5. Ainda, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que mede o desempenho das crianças em disciplinas como matemática e língua portuguesa e varia de 0 a 500, no Ensino Básico do estado, matemática teve índice de 213,73 e língua portuguesa, 205,80. Em 2019, eram 221,93 e 210,39, respectivamente. No entanto, os novos dados de 2021 devem ser interpretados com cautela, segundo especialistas, pois foram colhidos em condições que acabaram ‘mascarando’, de forma não intencional, o verdadeiro retrato da educação brasileira na pandemia.

Ao comparar os índices do Estado com os das escolas municipais de Nova Xavantina se observa o seguinte: no IDEB, o município registrou 4,2 em 2019 e 4,5 em 2021. Embora esse nível seja inferior ao estadual, é importante notar que, enquanto o estado regrediu, o município conseguiu progredir. Em relação às notas do SAEB, os índices em matemática foram 244,34 e em língua portuguesa, 241,66. Em 2019, esses números eram 241,25 e 242,79, respectivamente. Isso indica um leve progresso em matemática e uma ligeira queda em língua portuguesa.

A queda em língua portuguesa confirma as percepções dos professores de que o período de pandemia e a volta às aulas presenciais prejudicaram o andamento do desenvolvimento do

processo de alfabetização e letramento, dificuldades que não foram sanadas ainda. Entretanto, não se pode afirmar que não houve avanços e de que o sistema educacional não está funcionando adequadamente, os dados revelam um cenário mais positivo em matemática. Esses resultados demonstram que, apesar das dificuldades e das críticas, o esforço e a dedicação dos professores, bem como o trabalho realizado com competência, estão gerando frutos.

Esses números nos levam a refletir sobre a importância de valorizar o trabalho dos educadores e de considerar os desafios que enfrentam. Ademais, sugerem que, mesmo pequenas melhorias, podem ter um impacto significativo ao longo do tempo. É relevante continuar apoiando os professores com formação contínua e recursos adequados, para que possam enfrentar os desafios pedagógicos e alcançar resultados ainda melhores no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa é resultado das inquietações que surgiram durante meu percurso no Mestrado, um período marcado por grandes transformações em minha trajetória profissional. Inicialmente, experimentei a euforia de começar uma nova etapa; em seguida, enfrentei desafios, obstáculos e um processo contínuo de aprendizados e construções. Passei pela incerteza na definição do tema, pela corrida contra o tempo – diversas etapas que foram vividas e superadas com muito comprometimento e seriedade. Foi nesse contexto de intensa reflexão e transformação pessoal que decidi focar minha pesquisa nos desafios específicos enfrentados durante a pandemia em relação à alfabetização. Inspirada pelos relatos de professores e gestores das escolas municipais de Nova Xavantina/MT e em minha própria experiência em sala de aula, percebi a necessidade urgente de compreender e abordar as dificuldades enfrentadas na educação durante esse período. Assim, essa pesquisa busca não apenas explorar esses desafios, mas também contribuir para a superação deles, refletindo o compromisso e a seriedade que marcaram minha jornada acadêmica.

Nesse viés, os professores entrevistados destacaram vários desafios críticos durante a pandemia, especialmente a falta de comprometimento das famílias com o processo de ensino-aprendizagem dos filhos. Essa negligência incluía não levar as crianças a profissionais indicados pela escola, como psicopedagogos, fonoaudiólogos, neuropediatras, além de não participar do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou sessões com psicólogos. A distância física imposta pela pandemia exacerbou esses problemas, pois a alfabetização e o letramento dependem fortemente do contato e da presença. Muitos alunos se encontravam sozinhos do outro lado do computador, um número significativo sequer participava das aulas ou realizava as atividades. Ademais, muitos pais, analfabetos, não podiam oferecer suporte adequado. Os professores também se sentiram desamparados pelos órgãos governamentais, tanto municipais quanto federais, devido à falta de formações, orientações e materiais adequados. Eles tiveram que se adaptar a um novo estilo de aula *online* e desenvolver novas estratégias por conta própria. Além disso, ficaram responsáveis por gerenciar grupos de *WhatsApp* para manter contato com os pais, que frequentemente os abordavam em horários inoportunos, criando a expectativa de que os professores estivessem disponíveis 24 horas por dia.

A fim de compreender como está o processo de alfabetização no município de Nova Xavantina/MT, inicialmente, foi necessário revisitar alguns temas-chave, quais sejam: conceito de políticas públicas e educacionais, Políticas públicas para alfabetização e letramento,

Aproximações conceituais entre Alfabetização e Letramento, Defasagem na Alfabetização e Letramento no período pandêmico, Pandemia e Ensino Remoto.

Acerca desses temas, ao que concerne às políticas públicas e educacionais, o texto discorre que as políticas públicas vão além da elaboração de leis e regras, abrangendo ações concretas para alcançar os objetivos propostos. Nesse sentido, é essencial analisar não apenas os programas e medidas governamentais, mas também os princípios, valores e concepções de educação que elas incorporam, além de sua interação com outros atores sociais e contextos. Embora o Estado exerça controle, regulação e avaliação no campo da educação, essas medidas podem, por vezes, entrar em conflito com as necessidades educacionais. Portanto, é preciso destacar a importância do Estado na educação pública e reconhecer que as políticas educacionais são vitais para o desenvolvimento social, devendo ser elaboradas para beneficiar a sociedade como um todo.

Essas políticas desempenham um papel essencial na formação de uma sociedade justa e igualitária, criando um ambiente propício ao aprendizado, incentivando a participação ativa dos alunos e fornecendo recursos adequados. A função primordial delas, ao menos no papel, é de garantir o acesso igualitário à educação, assegurando que todas as crianças e jovens recebam uma educação de qualidade, independentemente de sua origem social, econômica ou geográfica. Além disso, as políticas educacionais deveriam visar reduzir desigualdades, combatendo disparidades no sistema educacional e proporcionando oportunidades equitativas para todos os alunos. Fortalecer o sistema educacional como um todo também é um objetivo fundamental, envolvendo investimentos em infraestrutura, capacitação de professores, implementação de currículos modernos e avaliações contínuas para garantir a qualidade do ensino.

Ao que toca as políticas públicas para alfabetização e letramento, o texto apresenta o relatório do Banco Mundial, “Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público em educação no Brasil” (2016-2018), que revelou que, apesar do elevado investimento do Brasil em educação, persistem problemas significativos de eficiência e equidade. Embora o país tenha avançado na redução das taxas de analfabetismo, a qualidade da educação ainda enfrenta desafios consideráveis. O relatório recomendou a implementação de programas que priorizem a formação de professores e a adoção de boas práticas pedagógicas.

Em decorrência, principalmente, desse relatório e dos demais acordos internacionais, diversas políticas públicas foram e têm sido desenvolvidas para melhorar a alfabetização e o letramento no Brasil, como o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/2012) e, mais recentemente, a Política Nacional de

Alfabetização (PNA/2019) e o Programa Mais Alfabetização. Essas iniciativas pretendem aprimorar a qualidade da educação e reduzir desigualdades, com investimentos em formação de professores, infraestrutura e recursos pedagógicos.

Contudo, a pandemia da COVID-19 trouxe novos desafios, exigindo a rápida adaptação ao ensino remoto e a garantia da continuidade educacional. Durante esse período, foram estabelecidas diretrizes que priorizaram o ensino remoto e a retomada gradual das atividades presenciais, com medidas sanitárias rigorosas. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Nova Xavantina/MT, por exemplo, adaptou o calendário escolar e implementou atividades não presenciais alinhadas com as orientações do MEC e da OMS, além de desenvolver um Plano de Contingência para assegurar um retorno seguro às aulas presenciais. Essas políticas e adaptações ilustram um esforço contínuo para enfrentar os desafios emergentes na educação, garantir a inclusão e melhorar a qualidade do ensino, mesmo em contextos adversos.

No que tange as aproximações conceituais entre os termos alfabetização e letramento, entende-se que são conceitos essenciais na educação, frequentemente mal compreendidos. A alfabetização envolve o aprendizado de ler e escrever, essencial para a aquisição do código linguístico e a formação de cidadãos críticos capazes de interpretar diversos tipos de textos. Em contraste, o letramento se refere ao uso social da leitura e escrita, englobando habilidades cognitivas, sociais e culturais para aplicar a linguagem em contextos variados. A alfabetização deve combinar metodologias diretas e sistemáticas com métodos incidentais e motivacionais para garantir uma educação equilibrada. Já o letramento é um conceito mais amplo, abrangendo um *continuum* de competências que vão além da simples habilidade de ler e escrever.

Integrar alfabetização e letramento é basilar para o desenvolvimento integral dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Políticas públicas devem focar na formação de professores capacitados e garantir o acesso a materiais diversificados, estimulando o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em todos os níveis de ensino.

Por seu turno, acerca da defasagem na alfabetização e letramento no período pandêmico, o texto alude que a pandemia da COVID-19 resultou em desafios significativos enfrentados pelo sistema educacional, incluindo a transição abrupta para o ensino remoto, a falta de recursos adequados e questões socioeconômicas, como a ausência de dispositivos eletrônicos e acesso à *internet*. Essa situação afetou especialmente as crianças em fase de alfabetização, que precisam de instrução e suporte constante dos professores para desenvolver habilidades essenciais. A ausência de aulas presenciais comprometeu o contato direto com o ambiente escolar, essencial

para a alfabetização, resultando em um atraso no aprendizado e possíveis efeitos de longo prazo no desenvolvimento acadêmico dos alunos.

O diagnóstico das lacunas de aprendizagem se tornou fundamental para adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, permitindo identificar competências adquiridas e áreas a serem desenvolvidas. Desigualdades digitais também desempenharam um papel significativo, destacando a importância da supervisão familiar e dos recursos tecnológicos adequados. Embora a falta de recursos financeiros possa agravar a situação, o uso de recursos pedagógicos simples e a democratização da gestão escolar são fundamentais para uma educação inclusiva e eficaz. A pandemia levantou questões sobre possíveis transformações sociais e a capacidade da sociedade de adotar mudanças significativas para um futuro mais consciente e sustentável.

Por fim, no que concerne à pandemia e ao ensino remoto, a dissertação versa que, durante a Pandemia da COVID-19 o ensino remoto se tornou uma solução essencial para manter a continuidade das atividades acadêmicas com o fechamento das escolas. Essa modalidade permitiu a continuidade das aulas sem a necessidade de deslocamentos, reduzindo custos com transporte e alimentação. No entanto, enfrentou desafios, como a adaptação a novas tecnologias, dificuldades de engajamento dos alunos e o risco de acirrar desigualdades sociais e educacionais. A falta de preparo dos professores para o uso de tecnologias digitais e a limitação de recursos foram problemas evidentes. A necessidade de capacitação docente e de reestruturação dos métodos de ensino se tornou clara.

A pandemia exacerbou as desigualdades digitais, com muitos alunos enfrentando dificuldades devido à falta de acesso a equipamentos e *internet*, além de problemas emocionais relacionados ao isolamento social. O impacto negativo na aprendizagem foi significativo, com queda no rendimento acadêmico e aumento da evasão escolar. A recuperação do conteúdo não absorvido e a abordagem das sequelas psicossociais são desafios urgentes. É essencial desenvolver estratégias pedagógicas que integrem o bem-estar emocional dos alunos e promover a inclusão digital.

Ao que refere a análise do material coletado na pesquisa de campo, foi desenvolvido o capítulo Desafios e Estratégias em Alfabetização e Letramento: Perspectivas de Escolas Municipais De Nova Xavantina/MT, nele, por meio das perguntas e da conversa com o grupo focal, buscou-se responder aos objetivos específicos, que englobavam analisar práticas pedagógicas e políticas implantadas para sanar a defasagem em alfabetização e letramento no município de Nova Xavantina/MT; analisar quais medidas foram tomadas pelas políticas públicas para a defasagem de alfabetização e letramento no período pandêmico no município

de Nova Xavantina/MT; investigar os benefícios e prejuízos que a promoção automática pode trazer para o aluno no município de Nova Xavantina/MT.

O grupo focal asseverou que, durante o período de isolamento imposto pela Pandemia da COVID-19, os professores utilizaram uma combinação de atividades *online* e impressas para manter o ensino. Atividades eram enviadas por meio de sistemas escolares e grupos de *WhatsApp*, também eram disponibilizadas para retirada nas escolas. Para engajar os alunos, os educadores empregaram jogos digitais e materiais reciclados, criando vídeos para orientar pais e alunos sobre como usá-los para aprender de forma lúdica. No entanto, o retorno às aulas presenciais trouxe desafios significativos. Os professores enfrentaram a tarefa de recuperar o conteúdo perdido e lidar com as sequelas psicossociais do longo afastamento. Apesar dos esforços para utilizar métodos lúdicos e adaptar o ensino às novas necessidades, houve uma falta de orientação e formação específica por parte dos órgãos governamentais.

Segundo documentos municipais (Mato Grosso, 2023), a Secretaria de Educação havia planejado e implementado estratégias para o ensino remoto, incluindo a distribuição de atividades impressas e acompanhamento contínuo. No entanto, os professores relataram ter recebido muitas cobranças, mas pouca formação ou suporte prático. Os professores entrevistados destacaram a importância da tecnologia durante o isolamento, utilizando computadores e celulares para gravar vídeos, enviar atividades e manter contato com alunos e pais. A tecnologia continuou a ser uma ferramenta valiosa no retorno às aulas presenciais, com a utilização de vídeos e jogos tanto em sala de aula quanto como atividades complementares. Embora o Programa Alfabetiza esteja em andamento, os professores ainda enfrentam desafios em relação à falta de materiais didáticos adequados tanto durante o isolamento quanto no retorno às aulas presenciais.

Essa pesquisa deixa evidente que, durante o isolamento, os professores precisaram adaptar suas práticas e enfrentar uma sobrecarga de trabalho, combinando as responsabilidades profissionais e pessoais em um contexto sem precedentes e inseguro. Essa situação impactou diretamente sua saúde e bem-estar.

Após a pandemia, os professores enfrentam grandes desafios para superar a defasagem na alfabetização e letramento dos alunos. Muitos expressam desmotivação e frustração, considerando que as lacunas são extensas e difíceis de preencher. Além disso, a falta de políticas públicas efetivas para tratar as dificuldades na alfabetização e letramento é uma preocupação recorrente. A frustração dos professores é evidenciada pela falta de apoio adequado.

O cenário atual revela um grave problema: muitos alunos, tanto das séries iniciais quanto do Ensino Fundamental 2 não conseguem cumprir tarefas simples, demonstrando um *déficit*

significativo em leitura e escrita. Há uma discrepância entre o que está registrado e o que é observado na prática, evidenciando a necessidade de revisão das abordagens educacionais.

Durante o isolamento, a falta de contato presencial e a dificuldade em garantir que as atividades chegassem aos alunos foram problemas críticos. A falta de acompanhamento dos pais e a ausência de uma rotina de estudos em casa complicaram ainda mais a situação. Contudo, os desafios não se limitaram apenas ao ensino remoto. A pandemia expôs desigualdades sociais, muitas crianças não avançaram na alfabetização devido à falta de apoio em casa, uma realidade agravada pela falta de alfabetização dos pais. A falta de suporte presencial e a dificuldade em garantir uma educação contínua foram problemas significativos.

No retorno às aulas presenciais os professores observaram problemas como falta de atenção, distração e dificuldades em seguir instruções, exacerbadas pelo ambiente de ensino remoto, dificuldades de seguir regras e rotinas tanto em escolas quanto no comportamento dos alunos. Ou seja, o problema vai além do pedagógico, envolvendo a necessidade de acolhimento das famílias, muitas vezes desestruturadas. Os professores entrevistados defendem um engajamento mais firme com os pais, destacando a importância de apoiar as crianças e suas famílias para promover a aprendizagem. Essas observações sublinham a urgência de reavaliar e ajustar as estratégias educacionais para garantir melhorias concretas e sustentáveis na educação.

O grupo focal apontou que os professores têm enfrentado grandes desafios na alfabetização e letramento após a pandemia. Apesar de seus esforços para acolher e envolver as famílias no processo educativo, muitas vezes não recebem a colaboração esperada. As estratégias adotadas por alguns professores incluem o diálogo direto com os pais e o acompanhamento das tarefas, a falta de apoio institucional é uma constante preocupação. Outrossim, a pandemia expôs a inadequação do modelo tradicional de ensino e a falta de preparação das escolas para as novas demandas. A ausência de ações específicas por parte dos órgãos públicos e das escolas contribuiu para o agravamento das dificuldades de aprendizagem, exigindo uma revisão urgente das políticas educacionais e um investimento contínuo na formação dos docentes.

Segundo os professores, a progressão automática dos alunos, que impede a retenção no mesmo ano, tem gerado um acúmulo de deficiências, com alunos avançando para anos subsequentes sem as habilidades básicas necessárias. Embora alguns professores tenham encontrado maneiras de avançar com alunos engajados e pais participativos, a maioria considera o período pandêmico como um momento de perdas significativas, exigindo a reinicialização de

muitos aspectos do ensino. As percepções dos professores sugerem que a adaptação às novas realidades educacionais é uma meta fundamental para a retomada das atividades pós-pandemia.

É essencial que as políticas públicas e as práticas escolares sejam revisadas para abordar essas defasagens e apoiar os educadores de forma mais eficaz. A formação continuada dos professores e o alinhamento das expectativas entre escolas e órgãos reguladores são fundamentais para enfrentar os desafios educacionais e promover um sistema de ensino mais resiliente e adaptável.

No município de Nova Xavantina/MT, a implementação da Justiça Restaurativa nas escolas representa um avanço significativo, segundo P5. Ele expressa otimismo sobre a nova abordagem, destacando que, mesmo após deixar de exercer ativamente o papel de professor, sente-se em paz com o legado deixado e acredita na capacidade das escolas de transformar a vida dos alunos. A visão dele reflete o papel essencial dos educadores, que, mesmo diante de adversidades, continuam a moldar e inspirar as futuras gerações.

Em outro tocante, as respostas dos professores indicam uma discrepância entre a teoria e a prática das políticas educacionais. Programas como Alfabetiza MT, Avalia MT, PNAIC e a Avaliação da Fluência Leitora do Segundo Ano são mencionados, com observações de que o Alfabetiza MT foca mais na teoria, sem fornecer materiais práticos, enquanto o Pacto tinha uma abordagem mais prática, embora ainda insuficiente para a realidade pós-pandêmica. O Avalia MT é importante para monitorar o desempenho, mas não ajuda diretamente na criação de estratégias pedagógicas. A Avaliação da Fluência Leitora precisa ser complementada com suporte e materiais adequados. Cabe apontar que as políticas públicas, muitas vezes, tratam a alfabetização como uma questão técnica e neutra, ignorando o contexto educacional e político. Isso resulta em uma lacuna entre as políticas e a prática docente, dificultando a adaptação das práticas pedagógicas às novas realidades.

P5 critica a falta de compreensão de quem formula as políticas sobre a realidade do trabalho em sala de aula, destacando o desnível entre teoria e prática. Ele também levanta questões sobre a avaliação de alunos com necessidades especiais, ressaltando que as avaliações uniformes não consideram as especificidades desses alunos, o que pode resultar em avaliações inadequadas. É imprescindível considerar as diferenças individuais dos alunos e reconhecer suas potencialidades. A uniformidade nas avaliações institucionais, como as do Avalia MT e Alfabetiza MT, não reflete as necessidades individuais, prejudicando uma avaliação justa e precisa.

Os professores expressaram a necessidade de formação contínua e recursos práticos para enfrentar os desafios da pandemia e suas consequências. Há uma desconexão entre as

expectativas dos professores e o suporte oferecido pela Secretaria de Educação, que focou mais em aspectos burocráticos do que em orientações pedagógicas práticas.

As estatísticas do IDEB e do SAEB mostram uma leve queda no desempenho em língua portuguesa e um progresso em matemática no município de Nova Xavantina. Embora o estado de Mato Grosso tenha visto uma queda geral, Nova Xavantina conseguiu avançar, refletindo o impacto positivo do esforço dos professores. Esses dados destacam a importância de valorizar o trabalho dos educadores e apoiar sua formação contínua. Pequenas melhorias e a dedicação dos professores têm mostrado progresso, mesmo em um cenário desafiador. Continuar a oferecer suporte adequado e garantir que as políticas educacionais sejam práticas e inclusivas é essencial para melhorar a qualidade da educação e enfrentar os desafios futuros.

Essa pesquisa revela um panorama complexo e desafiador para a alfabetização e o letramento no município de Nova Xavantina/MT, exacerbado pela Pandemia da COVID-19. Os desafios enfrentados pelos professores e alunos, a lacuna entre as políticas educacionais e a prática docente e as deficiências evidenciadas durante o ensino remoto sublinham a necessidade urgente de uma revisão e reestruturação das abordagens educacionais. As dificuldades identificadas durante a pandemia, como a falta de comprometimento familiar, a defasagem no aprendizado e as desigualdades digitais, destacam a importância de políticas públicas mais eficazes e adaptadas à realidade escolar. A frustração dos professores com a inadequação das políticas e a falta de suporte prático é um sinal claro de que é preciso um alinhamento mais estreito entre as diretrizes teóricas e as necessidades do cotidiano escolar.

No entanto, é preciso reconhecer o esforço e a resiliência demonstrados pelos educadores em meio a adversidades sem precedentes. A capacidade dos professores de adaptar suas práticas, utilizar tecnologias e desenvolver novas estratégias pedagógicas, apesar das limitações e desafios, é um testemunho do compromisso com a educação e com o futuro dos alunos. À luz desses fatos, surge uma série de indagações e reflexões que precisam ser endereçadas: como podemos garantir que as políticas públicas sejam mais alinhadas às realidades das escolas e às necessidades dos alunos, considerando a diversidade e as particularidades de cada contexto? Quais medidas podem ser implementadas para assegurar que a formação contínua dos professores seja realmente eficaz e adaptada às novas demandas educacionais? De que maneira a colaboração entre escolas, famílias e órgãos governamentais pode ser fortalecida para promover um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo? Como podemos aproveitar as lições aprendidas durante a pandemia para construir um sistema educacional mais resiliente e adaptável às futuras crises?

Olhando para o futuro, é necessário que haja um compromisso coletivo para superar as deficiências identificadas e promover melhorias sustentáveis. O investimento em formação de professores, a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e a implementação de políticas públicas mais eficazes são passos importantes para garantir uma educação de qualidade e inclusiva. Embora os desafios sejam significativos, a determinação e o engajamento dos profissionais da educação oferecem uma base sólida para a construção de um sistema educacional mais justo e eficaz. A esperança reside na capacidade de aprender com as adversidades, ajustar as práticas e continuar avançando com coragem e inovação. O caminho para a superação das dificuldades é longo, mas é também repleto de oportunidades para transformar e melhorar a educação para todos.

Para responder ao objetivo geral de explorar estratégias que podem ser implementadas para reduzir a defasagem em alfabetização e letramento ocorrida durante a pandemia nas escolas municipais de Nova Xavantina/MT, é importante abordar tanto as dimensões pedagógicas quanto políticas e sociais. Abaixo estão algumas sugestões de estratégias que podem ser implementadas:

1. Estratégias Pedagógicas

a. Diagnóstico e Avaliação:

-Mapeamento das Deficiências: realizar uma avaliação diagnóstica detalhada para identificar as lacunas específicas em alfabetização e letramento de cada aluno. Isso permitirá a criação de planos de intervenção personalizados;

-Monitoramento Contínuo: implementar avaliações contínuas para acompanhar o progresso dos alunos e ajustar as estratégias conforme necessário.

b. Intervenções Diretas:

-Programas de Recuperação: desenvolver programas de recuperação intensiva focados em habilidades básicas de leitura e escrita, adaptados às necessidades específicas dos alunos;

-Métodos de Ensino Diversificados: incorporar metodologias diversificadas, como o ensino híbrido (mistura de ensino presencial e remoto) e práticas de ensino personalizadas para atender diferentes estilos de aprendizagem;

-Recursos Didáticos Adaptados: criar e distribuir materiais didáticos adaptados, incluindo recursos digitais e físicos, para apoiar a aprendizagem em diferentes contextos.

c. Capacitação e Formação de Professores:

-Formação Contínua: oferecer formação contínua para os professores focada em metodologias de ensino adaptadas às novas realidades educacionais e ao uso eficaz das tecnologias;

-Compartilhamento de Boas Práticas: incentivar o compartilhamento de boas práticas e experiências entre os educadores para promover a inovação pedagógica.

2. Estratégias Políticas

a. Revisão e Ajuste das Políticas Públicas:

-Adequação das Políticas Educacionais: revisar e ajustar as políticas públicas de alfabetização e letramento para garantir que sejam realistas e ajustadas à nova realidade educacional pós-pandemia;

-Incentivo à Formação Docente: garantir que as políticas incluam investimentos significativos na formação e desenvolvimento contínuo dos professores.

b. Apoio e Recursos:

-Investimento em Infraestrutura: aumentar o investimento em infraestrutura escolar, incluindo recursos tecnológicos e materiais pedagógicos;

-Programas de Suporte Familiar: implementar programas de apoio às famílias para ajudá-las a se envolver mais efetivamente na educação dos filhos, incluindo suporte para famílias com dificuldades de alfabetização.

c. Articulação com Outros Setores:

-Parcerias Interinstitucionais: promover parcerias com outras instituições e organizações para obter apoio adicional e recursos para a educação.

3. Estratégias Sociais

a. Engajamento Comunitário:

-Promoção da Participação Familiar: incentivar e facilitar a participação ativa das famílias no processo educativo por meio de *workshops* e programas de apoio;

-Campanhas de Conscientização: realizar campanhas para sensibilizar a comunidade sobre a importância da alfabetização e do letramento.

b. Apoio Psicossocial:

-Suporte Emocional: oferecer apoio psicossocial para alunos e famílias afetados pela pandemia, ajudando a lidar com os efeitos emocionais e psicológicos;

-Ações de Acolhimento: desenvolver ações de acolhimento para ajudar na reintegração dos alunos ao ambiente escolar e no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

c. Envolvimento com a Tecnologia:

-Educação Digital: promover a inclusão digital e garantir que todos os alunos tenham acesso às tecnologias necessárias para o aprendizado;

-Utilização de Tecnologias Educativas: integrar tecnologias educativas de forma eficaz para apoiar o ensino-aprendizagem.

4. Planejamento e Implementação

a. Plano de Ação:

-Elaboração de Planos de Ação: criar planos de ação detalhados para a implementação das estratégias, com cronogramas claros e metas específicas;

-Avaliação e Ajustes: monitorar a implementação das estratégias e fazer ajustes conforme necessário com base nos resultados e *feedback*.

b. Colaboração e Suporte:

-Trabalho em Equipe: incentivar a colaboração entre professores, gestores escolares e outros *stakeholders* para garantir uma abordagem coesa e eficaz.

Implementar essas estratégias requer um compromisso coletivo e uma abordagem integrada que considere as diversas dimensões do problema. A combinação de ações pedagógicas, políticas e sociais permitirá enfrentar os desafios de forma abrangente e promover uma recuperação efetiva na alfabetização e letramento, garantindo uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos.

Para garantir que as professoras participantes tenham acesso aos resultados da pesquisa de forma eficaz e que isso promova reflexão e possíveis mudanças, far-se-á uma abordagem multifacetada. Em vez de enviar uma dissertação completa, criar-se-á uma apresentação visual e concisa, como um infográfico ou um vídeo curto, que resuma os principais achados e suas implicações. Essa forma de apresentação é mais atrativa e de fácil digestão. Além disso, organizar-se-á um encontro para apresentar os resultados de maneira interativa, incentivando discussões e reflexões em grupo. Essa interação não só facilita a compreensão dos dados, mas também permite que as professoras compartilhem suas próprias experiências e *insights*. Ao final, será disponibilizado um resumo executivo em formato impresso e digital, com os principais pontos, recomendações e uma chamada à ação, para que possam consultar posteriormente. Essa metodologia rica em interação e visualidade pode aumentar o engajamento e a aplicação prática dos resultados da pesquisa no cotidiano escolar.

Acerca da pesquisa, uma das dificuldades enfrentadas foi a coordenação dos encontros do grupo focal, devido a conflitos nas agendas dos participantes. Como resultado, alguns professores que inicialmente confirmaram sua participação não compareceram aos encontros. Essa situação levou a uma limitação na pesquisa, reduzindo o número de participantes. Apesar de pequeno, o grupo inclui professores de todas as áreas do município de Nova Xavantina/MT.

Para futuras investigações sobre o tema, sugere-se ampliar o número de entrevistados e considerar métodos alternativos para coleta de dados, como entrevistas semiestruturadas

realizadas por meio de *e-mail* ou *Google Forms*. Esses métodos poderiam facilitar a participação e fornecer uma visão mais abrangente sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA Câmara de Notícias. **Educadores alertam para aumento de evasão escolar durante a pandemia**. Brasília/DF: Câmara do deputados, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/814382-educadores-alertam-para-aumento-de-evasao-escolar-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 2 ago. 2024.
- AKIYOSHI, Mayara Cristina da Silva; ARAUJO, Bruna Yuri Oride; THEODÓRIO, Daieny Panhan; VALENTE, Marta Morgado Pereira. Socialização pós-pandemia: dificuldades encontradas em crianças em escolas de Salesópolis. **Revista Científica UMC**, [S.l.], esp., v. 8, n. 2, 2023. Disponível em: <https://seer.umc.br/index.php/revistaumc/article/download/1907/1336/6675>. Acesso em: 24 jul. 2024.
- ALFERES, Márcia Aparecida. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização**. 2017. 246f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/MG, 2017.
- ALFERES, Márcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 27, n. 102, p. 47-68, mar. 2019.
- BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal: Editora Edições 70, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: RETO, Luís Antero; PINHEIRO, Augusto. São Paulo/SP: Editora Edições 70, 2016.
- BATISTA, Stefany Pereira; AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares. O uso de recursos didáticos e tecnológicos como mediadores do processo de aprendizagem na alfabetização. **Saberes, Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, Caió/RN, v. 23, n. 01, Jul, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/31610>. Acesso em: 24 jul. 2024.
- BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: GUARESCHI, Pedrinho. 7. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008.
- BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. IBICT. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 2022. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BERARD, Matilde; RATTAZ, Cécile; PERIES, Marianne; LOUBERSAC, Julie; MUNIR, Kerim; BAGHDADLI, Amaria. Impact of containment and mitigation measures on children and youth with ASD during the COVID19 pandemic: Report from the ELENA cohort. **Journal of Psychiatric Research**, [S.l.], v. 137, p. 73-80, maio, 2021.

BERG, Juliana; VESTENA, Carla Luciane Blum; COSTA-LOBO, Cristina. Criatividade na educação: perspectiva complexa. **Revista Criar Educação**, Criciúma/SC, v. 9, n. 3, p. 92-112, ago./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6005>. Acesso em: 21 abr. 2023.

BITTENCOURT, Ana Claudia Reis; TRINDADE, Adinael Júnior Pereira da; NARDES, Antonia Marília Medeiros. COVID-19 e os impactos do ensino remoto na qualidade de ensino: uma revisão bibliográfica. **Scientific Electronic Archives**, [S.l.], v. 16, n. 11, 2023.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto/Portugal: Editora do Porto, 1994.

BRASIL, Felipe Gonçalves; CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. Janelas escancaradas: o potencial da Pandemia na mudança em políticas públicas. **Boletim Cientistas Sociais e o Coronavírus**, Brasília/DF, n. 75, 2020. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/ciencias-sociais/destaques/2325-boletim-semanal>. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília/DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. **Caderno da Política Nacional da Alfabetização (PNA)**. Brasília/DF: Ministério da Educação; Secretaria de Alfabetização, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 16 out. 2023

BRASIL. **DataSenado**. Educação busca superar estragos da pandemia. Brasília/DF: Agência Senado, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/03/educacao-busca-superar-estragos-da-pandemia>. Acesso em: 1 ago. 2022.

BRASIL. Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jun. 2023.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Diário Oficial da União (DOU)**. Brasília/DF, nov. 2010.

BRASIL. Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União (DOU)**. Brasília/DF, abr. 2019a. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/30902116>. Acesso em: 09 set. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília/DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Conselho Nacional da Educação, 2013. 542p.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 27839, dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**. Brasília/DF, jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**. Brasília/DF, jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União (DOU)**. Brasília/DF, n. 27, seção: 1, p. 1, fev. 2020.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jul. 1990.

BRASIL. Parecer n. 05, 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. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jul. 1990.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024):** Linha de Base. Brasília/DF: INEP, 2015.

BRASIL. Portaria MEC n. 1.038, de 7 de dezembro de 2020. Altera a Portaria MEC n. 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19, e a Portaria MEC n. 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2020.

BRASIL. Portaria MEC n. 1.174, de 20 de setembro de 2021. Altera a Portaria MEC n. 1.038, de 20 de agosto de 2021, para estabelecer orientações complementares para a retomada das atividades presenciais nas instituições educacionais da educação básica e superior. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, set. 2021.

BRASIL. Portaria MEC n. 544, de 16 de junho de 2020. Estabelece orientações para a retomada das atividades presenciais nas instituições educacionais da educação básica e superior. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jun. 2020.

BRASIL. Portaria MEC n. 655, de 28 de agosto de 2020. Altera a Portaria MEC n. 544, de 16 de junho de 2020, para estabelecer orientações complementares para a retomada das atividades presenciais nas instituições educacionais da educação básica e superior. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, ago. 2020.

BRASIL. Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União (DOU)**. Brasília/DF, out. 2016.

BRASIL. Portaria n. 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. **Diário Oficial da União (DOU)**. Brasília/DF, fev. 2018.

BRASIL. Portaria n. 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). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, mar. 2020.

BRASIL. Portaria n. 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME). **Diário Oficial da União (DOU)**. Brasília/DF, jul. 2017.

BRASIL. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jul. 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União (DOU)**. Brasília/DF, dez. 2017.

CORDEIRO, Layze Cristinne. **Alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que propõem as publicações da Plataforma SciELO (2010-2017) para a superação do fracasso escola**. 2019, 200f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2019.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas: Princípios Propósitos e Processos**. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2012.

DOMINGUES, Alex Torres. A interiorização da EaD nas instituições públicas de educação no estado de Mato Grosso do Sul: avanços e perspectivas. **Horizontes - Revista de Educação**, Dourados/MT, v. 7, n. 14, p. 91-106, 2019.

DURAN, Marília Claret Geraes; ALVES, Maria Leila; PALMA FILHO, João Cardoso. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 35, n. 124, p. 83-112, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/dBNP6dptZh9Z6Hd4zZ6JqgG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 ago. 2024.

FEITOSA, Rita Celiane Alves; SANTOS, Sandra Alexandre dos. Os efeitos do distanciamento social em contexto de pandemia (COVID-19) no desenvolvimento cognitivo da criança em processo de alfabetização: uma visão vygotskyana. Conedu VII Congresso Nacional de Educação – Educação com (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. 2020, 7. **Anais: [...]**, Conedu, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA9_ID_6332_01102020213446.pdf. Acesso em: 1 ago. 2024.

FERNANDES, Sergio Brasil; COLVERO, Ronaldo Bernardino. Políticas públicas educacionais contraditórias: a alfabetização em foco. **Revista de Política e Gestão Educacional**, Araraquara/SP, v. 23, n. 2, p. 286-305, maio/ago. 2019.

FRANCO, Adriana de Fátima; MARTINS, Lígia Márcia. **Palavra Escrita**: vida registrada em letras: a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Goiânia/GO: Editora Phillos Academy, 2021.

FRANCO, Liliane Repinoski; FRANCO, Lília Sizanoski. Educação especial: reflexões sobre inclusão do estudante com deficiência em tempos de pandemia. *In*: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta/RS: Editora Ilustração, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo/SP: Editora Autores associados; Editora Cortez, 1989.

GATTI, Bernardete Angelina. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Revista Estudos Avançados**, [S. l.], v. 34, n. 100, p. 29-42, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2018.

GOLDIM, José Roberto. O consentimento informado numa perspectiva além da autonomia. **Revista AMRIGS**. Porto Alegre/RS, v. 46, n. ¾, p. 109-116, jul./dez. 2002.

GOMES, Eliana Maria. **Alfabetização e letramentos em tempos de pandemia**: uma análise de relatos de experiência. 2021, 42f. Trabalho final do Curso (Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto - PROLEITURA). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2021.

HUANG, R.H.; *et al.* **Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption**: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**: Nova Xavantina, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/nova-xavantina.html>. Acesso em: 09 set. 2023.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas/SP: UNICAMP/MEC, 2005.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica Online**, Barra do Garças/MT, v. 33, 2021.

LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro; SILVA, Antônio José Pereira da; MARTINS, Elcimar Simão. Pesquisa qualitativa em teses de doutorado: uma análise do triênio 2013-2015. **Revista Expressão Católica**; Campinas/SP, v. 6, n. 1, jan./jun. 2017.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**: resultados de uma pesquisa em rede. 1. ed. -São Paulo/SP: Editora Parábola, 2022

MAINARDES, Jefferson. **Políticas e práticas de alfabetização: perspectivas autorais e contextuais**. Rio de Janeiro/RJ: Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro; VW Editora, 2021.

MARINHO, Danielle Cabral; SANTOS, Fernanda Soares Santos; TEIXEIRA, Cenidalva Miranda de Sousa. Impactos da COVID-19 na alfabetização: uma reflexão sobre os contributos da formação continuada de professores alfabetizadores. **Conjecturas**, [S.l.], v. 22, n. 14, 2022. Disponível em: <https://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1773/1306>. Acesso em: 1 ago. 2024.

MARTINS, Ângela Maria. Estudos em Políticas Educacionais: uma discussão metodológica. In: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Políticas Educacionais: elementos para reflexão**. Porto Alegre/RS: Redes Editora, 2010. p. 21-47.

MATO GROSSO. **Jornal Oficial Eletrônico dos Municípios**, n. 4.334, out. 2023. Disponível em: <https://diariomunicipal.org/mt/amm/publicacoes/1146805/>. Acesso em: 05 out. 2023.

MATTOS, Eliana Ferreira de. **Processo de aquisição do sistema da escrita alfabética de alunos em defasagem idade/série**. 2019, 125f. Dissertação (Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino). Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, 2019.

MELO, Raimunda Alves; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Desafios de alfabetizadoras no pós-pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 18, n. 40, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1969/1233>. Acesso em: 2 ago. 2024.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7. ed. São Paulo/SP: Editora Papirus, 2003.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, FINALIDADES e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre/RS, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 15, n. 44, p. 329-341, maio/ago. 2010.

NASCIMENTO, Jessica Maria Torres de Sousa; *et al.* Ensino durante a pandemia: A utilização da plataforma *Google Meet* nas aulas de Ciências Naturais em uma escola do Município de Parnaíba/PI. **Investigación, Sociedad y Desarrollo**, [S.l.], v. 11, n. 14. 2022.

NOVA XAVANTINA. **Plano de contingência para retorno das atividades presenciais nas instituições da rede municipal de ensino de Nova Xavantina/MT**. Dispõe sobre plano de contingência para retorno das atividades presenciais no ano letivo de 2021 nas unidades integradas a secretaria municipal de educação e cultura, do município de Nova Xavantina/MT. Nova Xavantina/MT: Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), maio, 2021.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. **Progressão Continuada e outros dispositivos escolares: êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2014, 436f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2014.

OLIVEIRA, Edivânia do Carmo Ramos; BORGES, Luciano Muniz; SILVA, Lucas Eustáquio de Paiva. Alfabetização e letramento e os desafios pós-pandemia: uma reflexão necessária. **Caderno de diálogos**, Itaúna/MG, v. 4, n. 1, 2022.

OLIVEIRA, Edivânia do Carmo Ramos; BORGES, Luciano Muniz; SILVA, Lucas Eustáquio de Paiva. Alfabetização e letramento e os desafios pós-pandemia: uma reflexão necessária. **Caderno de diálogos**, [S.l.], 2022. Disponível em: <https://periodicos.faculadefamart.edu.br/index.php/cadernodedialogos/article/view/109/62>. Acesso em: 2 ago. 2024.

OLIVEIRA, Helen Vieira de; PINHO, Dina Maria Vieira; SENNA, Luiz Antônio Gomes. Políticas públicas na alfabetização: um diálogo com a avaliação nacional da alfabetização e o Programa Mais Alfabetização. **Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 30, n. 115, abr./jun. 2022.

OLIVEIRA, Jelson. Exclusão digital: é preciso democratizar a tecnologia. In: STEFANO, Daniela; MENDONÇA, Maria Luisa (Orgs.). **Direitos Humanos no Brasil - Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos**. 1. ed. São Paulo/SP: Editora Outras Expressões, 2020.

OLIVEIRA, Wanilce Miranda de. A utilização de estratégias de alfabetização e letramento em sala de aula. **Revista Foco**, Curitiba/PR, v. 17, n. 5, 2024.

PARTEKA, Tamara; WILLMS, Elni Elisa. Alfabetização em contexto de pandemia: algumas ideias sobre transcrição. **Revista Nupeart**, Florianópolis/SC, v. 24, n. 2, p. 76-92, 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo/SP: Editora Casa do Psicólogo, 2015.

PERTUZATTI, Ieda. DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 27, n. 105, p. 777-795, out./dez. 2019.

PHILLIPPS, Alexandra Ferreira; FERNANDES, Janaína da Silva Gonçalves; FERREIRA-COSTA, Jeniffer; SILVA-FERREIRA, Thais da; ANDRADE, Márcia Siqueira de; MONTIEL, José Maria. Percepções de docentes da Educação Básica sobre o ensino-aprendizagem na pandemia de Covid-19. **Revista de Educação PUC**, Campinas/SP, v. 28, e236396, 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5720/572077323030/html/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

REGO, Lúcia. **Alfabetização e Letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias**. Brasília/DF: MEC, 2006.

REIS, Luiz Fernando. **Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014)**. 2015, 225f. Tese

(Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2015.

RYBALKO, Andrii; KOCHETKOVA, Iryna; KIN, Olena; LIULCHAK, Svitlana; KHMIL, Nataliia. Ensino a distância 2023: Tendências, desafios, problemas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara/SP, v. 27, n. 00, e023044, 2023.

SANTOS, Ana Claudia Siqueira dos; PESSOA, Élide; PEREIRA, Maria José Garangau; SILVA, Rozilene Nascimento Lima. **Alfabetização e letramento**: dois conceitos, um processo. 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc3-6.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro/RJ: Editora DP&A, 2001.

SANTOS, J.R.; ZABOROSKI, E. Ensino Remoto e Pandemia de COVID-19: Desafios e oportunidades de alunos e professores. **Revista Interações**, [S.l.], v. 16, n. 55, 2020.

SANTOS, Raquel Amélia dos. **O processo de alfabetização e defasagem escolar**: estudo de caso em escola da rede municipal de Canoas/RS. 2021, 176f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade La Salle, Canoas/RS, 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Orgs.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Lamparina, 2007.

SILVA, Carmen Lucia Custódio da. **Os desafios para a progressão continuada nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola do Ensino Fundamental no município de Presidente Kennedy/ES**. 2021. 88f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação). Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus/ES, 2021.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas/SP: Editora Autores Associados; FAPESP, 2002.

SILVA, Sidney. Democracia, Estado e Educação: uma contraposição entre tendências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, Porto Alegre/RS, v. 26, n. 1, 2010.

SMIDERLE, Leandro; TARTAROTTI, Ester. Estratégias didáticas no ensino remoto e vivência com o google sala de aula na pandemia. **Revista Edutec - Educação, Tecnologias Digitais e Formação Docente**, Campo Grande/MS, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: https://portalpadrao.ifsp.edu.br/cbt/images/13256-Texto_do_artigo-55576-3-10-20211228_1.pdf. Acesso em: 1 de ago. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo/SP: Editora Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, Porto Alegre/RS, ano VIII, n. 29, fev./abr. 2004.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo/SP: Editora Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 1998.

SOUSA, Kairon; NOBREGA, Jefferson; FREITAS, Renata. Compreendendo o fracasso escolar como uma produção histórica e social. **Revista do Nufen**, Belém/PA, v. 11, n. 1, p. 246-251, jan./abr. 2019.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre/RS, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TATAGIBA, Lucilene de Souza; SERAFIM, Antônio Rodrigo Souza; TATAGIBA, Jocilea de Souza. Ambientes virtuais de aprendizagem em tempos de pandemia: diferentes experiências. **Revista Educação Pública**, [S.l.], v. 23, n. 11, 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/11/ambientes-virtuais-de-aprendizagem-em-tempos-depandemia-diferentes-experiencias>. Acesso em: 1 ago. 2024.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Impacto da COVID-19 na saúde mental de crianças, adolescentes e jovens é significativo, mas somente a 'ponta do iceberg'**. Brasília/DF: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/impacto-da-covid-19-na-saude-mental-de-criancas-adolescentes-e-jovens>. Acesso em: 2 ago. 2024.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Pobreza multidimensional na infância diminui, mas analfabetismo aumenta no Brasil, alerta UNICEF**. Brasília/DF: UNICEF, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/pobreza-multidimensional-na-infancia-diminui-mas-analfabetismo-aumenta-no-brasil>. Acesso em: 2 ago. 2024.

USP. Universidade de São Paulo. Processo de alfabetização enfrenta desafios após pandemia. **Jornal da USP**, São Paulo/SP, 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/processo-de-alfabetizacao-enfrenta-desafios-apos-pandemia/>. Acesso em: 1 ago. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Textos do grupo Focal

Texto 1 (Professores)

A mediação pedagógica possui uma dimensão afetiva. Nada substituí o contato com a criança, o olhar, as palavras de estímulo. É preciso segurar sua mão para auxiliá-la na escrita, convidá-la a ir ao quadro-negro, apontar uma palavra com o dedo, ler em conjunto com ela um pequeno texto, uma frase, uma palavra, uma letra. Todas essas ações fazem parte do processo e permitirão que, um dia, a criança consiga ler e escrever com autonomia, sem auxílio: “aquilo que uma criança consegue fazer com ajuda hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1988, p. 98). Alcançar essa autonomia é fundamental para a continuidade dos estudos e para o processo de constituição do sujeito. O isolamento social impediu que esses aspectos fossem vivenciados plenamente, resultando em defasagens significativas.

Com o retorno as aulas presenciais, as escolas tiveram que adotar medidas de prevenção, como uso de máscaras, o distanciamento entre os estudantes e a disponibilização de álcool em gel para garantir saúde e a segurança de todos os envolvidos.

De acordo Mainardes (2021), no caso dos alunos dos anos iniciais, em fase de alfabetização, haverá necessidade da obtenção do diagnóstico da aprendizagem de cada criança, buscando ter elementos concretos sobre o que são capazes de ler, de escrever, de interpretar; identificar as principais lacunas e as possibilidades de agrupamento dos alunos para o planejamento de situações de ensino diferenciadas (pedagogia diferenciada). Por meio desse diagnóstico é possível identificar as lacunas existentes na aprendizagem de cada aluno, ou seja, quais competências eles ainda não possuem. Além disso, é importante também identificar as habilidades que já foram adquiridas, para que essas possam ser levadas em consideração no planejamento das atividades de ensino.

Berard *et al.* (2021) discorrem sobre as multifacetadas desigualdades digitais e o impacto significativo que estas possuem na assimilação diversificada de atividades, ferramentas e conteúdo. Os autores salientam que, além dos fatores de acesso à *internet*, adequação de equipamentos e domínio tecnológico, a capacidade e o interesse dos familiares em supervisionar tais atividades emergiram como componentes relevantes para o aproveitamento eficaz, evidenciando-se uma expressiva desigualdade. Berard *et al.* (2021) identificam, além de prejuízos no âmbito educacional formal, consequências adversas nas esferas emocionais e relacionais dos estudantes.

Texto 2 (Gestão e coordenação)

O prolongamento da suspensão das aulas presenciais, devido à Pandemia da COVID-19, resultou em retrocessos educacionais e no aprendizado dos alunos devido à ausência de atividades regulares de ensino, é preciso lembrar que a principal missão da educação é atender aos direitos e metas de aprendizado estabelecidos para cada etapa educacional, conforme definido pelas competências da BNCC e pelos projetos pedagógicos das instituições municipais.

Segundo o jornal oficial eletrônico dos municípios (Mato Grosso, 2023), o Parecer CNE/CP n. 05/2020 define atividades não presenciais como aquelas conduzidas pela instituição de ensino com os estudantes quando a presença física destes não é possível nas instalações escolares. O objetivo é evitar o retrocesso no aprendizado dos estudantes e a perda do vínculo entre aluno e escola, o que poderia levar à evasão e abandono escolar.

A Pandemia do Coronavírus (COVID-19) forçou muitas escolas a interromper suas atividades e, inesperadamente, a desenvolver estratégias para aulas não presenciais, com o intuito de manter os alunos conectados às escolas. O ensino eficaz, por meio de atividades não presenciais, é uma alternativa para reduzir a necessidade de reposição de horas presenciais após a emergência e garantir que os estudantes continuem a se envolver em atividades educacionais mesmo fora do ambiente escolar. No entanto, esse novo formato requer responsabilidade e um foco na qualidade do ensino, mesmo durante a pandemia.

Dada a suspensão das aulas presenciais na Rede Municipal de Ensino desde março de 2020, seguindo as orientações do Ministério da Saúde, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) adaptou o calendário escolar para incluir atividades não presenciais, seguindo as diretrizes do MEC.

Para garantir o sucesso dessas atividades não presenciais, a Secretaria adotou uma abordagem estratégica, envolvendo a equipe escolar na elaboração de um plano detalhado de ação. Isso incluiu a garantia de que todas as atividades fossem compatíveis com as diretrizes da Organização Mundial de Saúde (OMS) e outras orientações de distanciamento social.

Outras medidas incluíram a participação dos professores e outros profissionais da educação no planejamento e distribuição das atividades, garantindo equidade e qualidade. Também foi importante levar em consideração os objetivos de aprendizagem das aulas presenciais realizadas até o momento e garantir que nenhum aluno fosse excluído do processo educacional.

Além disso, a Secretaria de Educação e Cultura manteve comunicação frequente com as famílias e os alunos, usando os meios de comunicação mais eficazes disponíveis. Reuniões

periódicas da equipe foram realizadas para avaliar o progresso das atividades e fazer ajustes quando necessário.

Todo o processo pedagógico das atividades não presenciais foi alinhado com a BNCC e os projetos pedagógicos, para que fosse coerente com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Também foi levado em consideração que o ambiente doméstico é diferente do ambiente escolar e muitos alunos enfrentam situações de vulnerabilidade e desigualdade.

A pesquisa se propõe a explorar as estratégias que podem ser implementadas para reduzir a defasagem em alfabetização e letramento ocorrida no período pandêmico, com vistas a superação dos desafios pedagógicos, políticos e sociais, nas escolas municipais de Nova Xavantina/MT.

Após cada encontro será realizada a sua transcrição, o roteiro que vai orientar esse diálogo se encontra no Apêndice B, pois a pesquisa qualitativa permite a flexibilidade de alterar alguma situação se necessário.

APÊNDICE B - Roteiro de Questões Norteadoras para o Grupo Focal

1- Quais são os principais desafios enfrentados por você enquanto professor(a) na alfabetização e letramento durante o período pandêmico nas escolas municipais?

2- Quais estratégias pedagógicas tem sido adotadas para minimizar a defasagem na alfabetização e letramento dos alunos nesse período?

3- Quais recursos tecnológicos têm sido utilizados para auxiliar no processo de alfabetização e letramento durante a pandemia?

4- Quais são as principais dificuldades encontradas pelos alunos no processo de alfabetização e letramento nesse contexto?

5- Quais são as medidas políticas e sociais que estão sendo implementadas para enfrentar os desafios na alfabetização e letramento durante a pandemia?

6- Que iniciativas têm sido realizadas para envolver as famílias no processo de alfabetização e letramento dos alunos?

7- Como tem sido o acesso e a utilização de materiais didáticos adequados para o ensino da alfabetização e letramento durante a pandemia?

8- Quais são os principais aspectos positivos que podem ser destacados no processo de alfabetização e letramento durante o período pandêmico nas escolas municipais?

9- Quais são suas principais expectativas e planos para superar a defasagem na alfabetização e letramento dos alunos após a pandemia?

10- Como os desafios pedagógicos, políticos e sociais causados pela defasagem na alfabetização e letramento durante o período pandêmico afetam o processo de progressão automática dos alunos nas escolas municipais?

11- Como você, enquanto docente, vê a progressão automática dos alunos das escolas municipais, tendo em vista o período pandêmico e suas consequências?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TCLE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

O/a senhor/a está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada "A DEFASAGEM NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PERÍODO PANDÊMICO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE NOVA XAVANTINA-MT: DESAFIOS PEDAGÓGICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS À EDUCAÇÃO", que circula pelo campo da educação, levantando discussões sobre políticas públicas relacionadas ao assunto e sobre o papel da escola frente a esse cenário.

O projeto é desenvolvido pela mestrandia Weyla Rosicler da Silva Dendena, do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI (PPGEDU) – Câmpus de Frederico Westphalen/RS, sob orientação da professora Dra. Edite Maria Sudbrack.

A presente pesquisa de mestrado é uma pesquisa da linha dois: Políticas Públicas e Gestão da Educação, junto ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas. |

Trata-se de uma pesquisa de campo, qualitativa e exploratória. Os sujeitos serão professores/as que estejam atuando no ensino fundamental do terceiro ao quinto ano, e acontecerá em quatro escolas da rede municipal de Nova Xavantina-MT.

A sua participação neste estudo não é obrigatória sendo que, a qualquer momento, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para a pesquisadora e para a instituição que está propondo a pesquisa, a saber, a URI/FW.

Caso você decida aceitar o convite, faremos uma gravação em áudio, com fins de coletar seu relato a respeito de sua experiência durante a pandemia e seus reflexos na aprendizagem dos alunos.

O local da gravação será escolhido por você e pela pesquisadora que desenvolve a pesquisa. A ideia é que a entrevista dure de quarenta e cinco minutos à uma hora.

Os riscos relacionados à sua participação são a possibilidade de alguma questão lhe mobilizar ou causar-lhe algum desconforto, e serão minimizados pelos seguintes procedimentos: acolhimento mediante qualquer constrangimento ou desconforto, dando-lhe a possibilidade de ter o tempo necessário para voltar a gravar, ou, se necessário, combinação de reagendamento da entrevista.



Os benefícios relacionados com a sua participação envolvem uma grande contribuição, para a comunidade em geral e para a Educação Formal, no que tange à ampliação dos conhecimentos relacionados à defasagem de alfabetização e letramento na pandemia.

Os dados/informações obtidas por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosas. Recomenda-se que o/a senhor/a faça todas as perguntas necessárias para a pesquisadora antes de aceitar participar deste processo de gravação em áudio.

A sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal.

Qualquer gasto financeiro da sua parte será ressarcido pelo responsável pela pesquisa.

Após ser esclarecido/a sobre as informações do projeto, se você aceitar participar desta ação, assine este termo em duas vias, sendo que uma delas ficará sob sua guarda.

A qualquer momento, você poderá entrar em contato com a pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação. Poderá também contatar com o Comitê de Ética em Pesquisa, pelo telefone (55) 3744 – 9200, Ramal 306.

Pesquisador Responsável:

Weyla Rosicler da Silva Dendena

Endereço: Rua s/n 02 nº 389, bairro Morada do Sol

Telefone: (66) 9 8408-0855

Assinatura do/a participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE D – Termo de Autorização Institucional

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, atual secretária Municipal de Educação da cidade de Nova Xavantina- MT, senhora Regina Aparecida de Faria Leite, CPF sob o nº 364.471. 616 - 15, AUTORIZO a servidora efetiva do cargo de professor/a do ensino fundamental desta rede, sob a matrícula de nº 4310 e inscrita no CPF sob o nº 026.693.531-18 e na Carteira de Identidade RG sob o nº 1474828-2 SSP-MT a Sr.ª Weyla Rosicler da Silva Dendena, mestranda da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen- Departamento de Ciências Humanas-Programa de pós-graduação em educação e Mestrado em educação, a realizar a presente pesquisa de campo, cujo tema de pesquisa é “A defasagem na alfabetização e letramento no período pandêmico nas escolas municipais de Nova Xavantina/MT: desafios pedagógicos, políticos e sociais à educação”.

A presente pesquisa será qualitativa e descritiva, na ideia de levantar dados, por intermédio de grupo focal, junto aos docentes, gestores e coordenadores representações sobre os desafios encontrados com o ensino remoto e a defasagem de alfabetização e letramento no período pandêmico.

O presente trabalho teve como critérios para seleção dos sujeitos da pesquisa as escolas que ofertam o ensino fundamental anos iniciais da rede municipal.

Serão convidados professores/professoras efetivos das quatro escolas municipais do ensino fundamental anos iniciais de Nova Xavantina -MT. O grupo focal será em dois momentos, no primeiro explicaremos a demanda e objetivos da pesquisa, bem como os compromissos éticos (nesse encontro não será necessária a gravação). No segundo encontro, já conhecendo o grupo e com todos os participantes cientes da temática, utilizaremos a gravação como ferramenta para registrar as discussões e posterior a descrição. O encontro será realizado a partir de recortes de textos provocadores do debate.

Texto 1 (Professores)

A mediação pedagógica possui uma dimensão afetiva. Nada substitui o contato com a criança, o olhar, as palavras de estímulo. É preciso segurar sua mão para auxiliá-la na escrita, convidá-la a ir ao quadro-negro, apontar uma palavra com o dedo, ler em conjunto com ela um pequeno texto, uma frase, uma palavra, uma letra. Todas essas ações fazem parte do processo e permitirão que, um dia, a criança consiga ler e escrever com autonomia, sem auxílio: “aquilo que uma criança consegue fazer com ajuda hoje, ela será capaz de fazer sozinha

amanhã." (Vygotsky, 1988, p. 98). Alcançar essa autonomia é fundamental para a continuidade dos estudos e para o processo de constituição do sujeito. O isolamento social impediu que esses aspectos fossem vivenciados plenamente, resultando em defasagens significativas.

Com o retorno as aulas presenciais, as escolas tiveram que adotar medidas de prevenção, como uso de máscaras, o distanciamento entre os estudantes e a disponibilização de álcool em gel para garantir saúde e a segurança de todos os envolvidos.

De acordo Mainardes (2021) no caso dos alunos dos anos iniciais, em fase de alfabetização, haverá necessidade da obtenção do diagnóstico da aprendizagem de cada criança, buscando ter elementos concretos sobre o que são capazes de ler, de escrever, de interpretar; identificar as principais lacunas e as possibilidades de agrupamento dos alunos para o planejamento de situações de ensino diferenciadas (pedagogia diferenciada). Através desse diagnóstico, é possível identificar as lacunas existentes na aprendizagem de cada aluno, ou seja, quais competências eles ainda não possuem. Além disso, é importante também identificar as habilidades que já foram adquiridas, para que essas possam ser levadas em consideração no planejamento das atividades de ensino.

Berard *et al.* (2021) discorrem sobre as multifacetadas desigualdades digitais e o impacto significativo que estas possuem na assimilação diversificada de atividades, ferramentas e conteúdo. Os autores salientam que, além dos fatores de acesso à *internet*, adequação de equipamentos e domínio tecnológico, a capacidade e o interesse dos familiares em supervisionar tais atividades emergiram como componentes cruciais para o aproveitamento eficaz, evidenciando-se uma expressiva desigualdade. Berard *et al.* (2021) identificam, além de prejuízos no âmbito educacional formal, consequências adversas nas esferas emocionais e relacionais dos estudantes.

Texto 2 (Gestão e coordenação)

O prolongamento da suspensão das aulas presenciais, devido à Pandemia da COVID-19, resultou em retrocessos educacionais e no aprendizado dos alunos devido à ausência de atividades regulares de ensino, é crucial lembrar que a principal missão da educação é atender aos direitos e metas de aprendizado estabelecidos para cada etapa educacional, conforme

definido pelas competências da BNCC e pelos projetos pedagógicos das instituições municipais.

Segundo o jornal oficial eletrônico dos municípios (Mato Grosso, 2023), o Parecer CNE/CP n. 05/2020 define atividades não presenciais como aquelas conduzidas pela instituição de ensino com os estudantes quando a presença física destes não é possível nas instalações escolares. O objetivo é evitar o retrocesso no aprendizado dos estudantes e a perda do vínculo entre aluno e escola, o que poderia levar à evasão e abandono escolar.

A Pandemia do Coronavírus (COVID-19) forçou muitas escolas a interromper suas atividades e, inesperadamente, a desenvolver estratégias para aulas não presenciais, com o intuito de manter os alunos conectados às escolas. O ensino eficaz por meio de atividades não presenciais é uma alternativa para reduzir a necessidade de reposição de horas presenciais após a emergência e garantir que os estudantes continuem a se envolver em atividades educacionais mesmo fora do ambiente escolar. No entanto, esse novo formato requer responsabilidade e um foco na qualidade do ensino, mesmo durante a pandemia.

Dada a suspensão das aulas presenciais na Rede Municipal de Ensino desde março de 2020, seguindo as orientações do Ministério da Saúde, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) adaptou o calendário escolar para incluir atividades não presenciais, seguindo as diretrizes do MEC.

Para garantir o sucesso dessas atividades não presenciais, a Secretaria adotou uma abordagem estratégica, envolvendo a equipe escolar na elaboração de um plano detalhado de ação. Isso incluiu a garantia de que todas as atividades fossem compatíveis com as diretrizes da Organização Mundial de Saúde (OMS) e outras orientações de distanciamento social.

Outras medidas incluíram a participação dos professores e outros profissionais da educação no planejamento e distribuição das atividades, garantindo equidade e qualidade. Também foi importante levar em consideração os objetivos de aprendizagem das aulas presenciais realizadas até o momento e garantir que nenhum aluno fosse excluído do processo educacional.

Além disso, a Secretaria de Educação e Cultura manteve comunicação frequente com as famílias e os alunos, usando os meios de comunicação mais eficazes disponíveis. Reuniões periódicas da equipe foram realizadas para avaliar o progresso das atividades e fazer ajustes quando necessário.

Todo o processo pedagógico das atividades não presenciais foi alinhado com a BNCC e os projetos pedagógicos, para que fosse coerente com os

objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Também foi levado em consideração que o ambiente doméstico é diferente do ambiente escolar e muitos alunos enfrentam situações de vulnerabilidade e desigualdade.

O projeto de pesquisa propõe-se a explorar as estratégias que podem ser implementadas para reduzir a defasagem em alfabetização e letramento ocorrida no período pandêmico, com vistas a superação dos desafios pedagógicos, políticos e sociais, nas escolas municipais de Nova Xavantina/MT.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os/as participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não se utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 510/2016.

Nova Xavantina-MT, 20 de dezembro de 2023.



MUNICÍPIO MUNICIPALIDADE DE NOVA XAVANTINA
RUA SENE GALO, 100 - JARDIM SÃO FRANCISCO
NOVA XAVANTINA - MT, CEP: 78.940-000
FONE: (67) 3333-1111
E-MAIL: novaxavantina@mt.gov.br
WWW.NOVAXAVANTINA.MT.GOV.BR

Assinatura do Responsável Institucional