

ALFABETIZAÇÃO E PANDEMIA: REFLEXÕES ACERCA DOS DESAFIOS E CONQUISTAS DOCENTE EM 2020

BUENO, Daiane Luzia de Matos¹
GUILHERME, Fabiana Rosa de Oliveira²

RESUMO

Este trabalho apresenta as reflexões de uma professora sobre os dilemas, desafios e conquistas enfrentados durante a pandemia da COVID-19 no ano de 2020. Trata-se de relato de experiência pedagógica, realizado com estudantes no período de alfabetização - 1º ano do Ensino Fundamental - em escola da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista. Objetiva descrever os desafios enfrentados pela alfabetizadora durante o isolamento social e as estratégias utilizadas para estreitar o vínculo com os estudantes em atividades remotas, ao questionar: quais os principais desafios pedagógicos e sociais enfrentados pelo professor alfabetizador no contexto da Pandemia da COVID-19? Diante das estratégias utilizadas pela docente para minimizar os impactos causados ao processo de aprendizagem dos estudantes, destaca-se as experiências realizadas com dois alunos, considerado por ela como um retorno positivo às propostas de ensino elaboradas. Com base em referenciais teóricos como Colello (2021), Tardif (2013, 2014), Freire (2002), Jolibert (1994), Solé (1998) e Soares (2015), as reflexões resultaram na compreensão de que, independente das condições de trabalho, quando o professor assume uma postura de sujeito produtor de conhecimentos propicia aos estudantes uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Alfabetização, Pandemia, Trabalho Docente.

INTRODUÇÃO

Em 2020 a rotina das relações do convívio social, sofreram rupturas e foram marcadas pelas decorrências da pandemia Covid-19. No âmbito mundial, ocorreram mudanças que impactaram diretamente a vida das pessoas e a escola. Num contexto de incertezas e inseguranças e na emergência da situação, professores, gestores, pais e alunos, precisaram se reinventar em busca de estratégias e mecanismos que atendessem minimamente as necessidades dos estudantes.

No Brasil, o direito à educação é garantido em documentos como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e visa o pleno desenvolvimento do sujeito aprendiz no que tange seus aspectos físicos, emocionais e intelectuais. Nesse contexto a alfabetização é compreendida como

¹ Professora da Educação Básica. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP- *Campus* de Rio Claro, daianematos.30@gmail.com;

² Diretora de Escola. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – *Campus* de Rio Claro, fabianavguilherme@gmail.com

um direito a inserção do indivíduo na sociedade centrada em práticas de escrita e condição para a continuidade do percurso escolar (SOARES, 2015).

Com o intuito de erradicar o analfabetismo, o poder público brasileiro busca implementar políticas públicas voltadas para a alfabetização para a sua qualidade e estabelecer metas. As mais recentes foram o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). A princípio, o PNAIC trouxe a orientação de que os alunos brasileiros fossem alfabetizados até o final dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, depois a BNCC estabeleceu o período de alfabetização até o 2º ano.

Mais recentemente, a Política Nacional de Alfabetização – PNA - (BRASIL, 2019) coloca em pauta a qualidade do ensino, no que se refere ao período de alfabetização, indicando o 1º ano do Ensino Fundamental como período em que o estudante deve ser alfabetizado.

A instabilidade, causada pelas frequentes mudanças, das orientações propostas pelas políticas públicas brasileiras nas últimas décadas gera inseguranças, desafios e dilemas aos professores que atuam com alfabetização o que, diante das adversidades enfrentadas pela pandemia, agravou-se com novos obstáculos à prática do professor alfabetizador.

Nesse contexto, o presente trabalho relata a experiência de uma professora iniciante numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental (estudantes com cerca de 6 anos de idade) e busca responder: quais os principais desafios pedagógicos e sociais enfrentados pelo professor alfabetizador no contexto da Pandemia da COVID-19?

Dada a complexidade e abrangência que envolve a temática, não há a pretensão de generalizar e tão pouco reduzir a uma única experiência toda a problemática que envolveu a alfabetização no período da pandemia no país, porém, esse texto tem como objetivo descrever os desafios enfrentados por uma professora alfabetizadora durante o distanciamento social e as estratégias utilizadas para estreitar o vínculo com os estudantes em atividades remotas, no contexto pedagógico em uma rede municipal de ensino do interior de São Paulo.

No próximo capítulo será contextualizada a escola onde o trabalho foi realizado, os principais desafios e conquistas para a prática do professor, as estratégias e recursos utilizados para manter o vínculo com os estudantes. Depois, serão apresentadas as reflexões e considerações referentes ao trabalho docente em seus aspectos gerais, os

desafios pedagógicos e sociais para a alfabetização durante a pandemia, e nas considerações finais, espera-se que as reflexões apresentadas forneçam subsídios e colaborem com discussões que embasem a prática docente no período pandêmico e subsequente, com futuras perspectivas.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E OS PRINCIPAIS DESAFIOS

Esse relato descreve a experiência de uma professora em seu terceiro ano de magistério e, pela primeira vez, leciona em turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Os dilemas e desafios que perpassam o trabalho docente em início de carreira, em especial no que tange o ensino da leitura e da escrita, foram agravados pelo contexto pandêmico que assolou o mundo em 2020.

A escola em que essa professora trabalha atendeu 500 alunos em 2020, em período integral (manhã e tarde). É localizada em uma cidade do interior paulista, em região periférica. As disciplinas regulares, antes do período da pandemia, eram distribuídas entre os períodos da manhã e da tarde intercaladas por oficinas, com uma dinâmica e organização própria para atender os alunos tanto no eixo intelectual quanto cultural. A Unidade Educacional deparou-se com os impasses impostos pela nova realidade e precisou reorganizar-se, visto que as aulas presenciais foram interrompidas a partir de 20 de março, sem prévia organização para isso.

De acordo com Colello (2021, p.18), antes da pandemia, o Brasil já enfrentava historicamente problemas que afetavam diretamente a educação: falta de investimentos no setor, má distribuição de recursos, sistemas de ensino desiguais e infraestrutura precária. Com a pandemia, a situação escolar agravou-se, principalmente, em regiões periféricas, onde a equipe precisou se preocupar até com a alimentação.

No que diz respeito ao trabalho pedagógico, a escola respondeu rapidamente ao contexto de isolamento buscando recursos para não desamparar os estudantes, foram criados grupos de *WhatsApp* incluindo os contatos dos familiares para manter o vínculo, elaboraram-se os primeiros formulários do *Google*, com atividades interativas aos alunos, e para as atividades de matemática houve a utilização da plataforma *Mangahigh*. No entanto, dentre os principais desafios encontrados diante do contexto pandêmico, o acesso dos alunos às atividades propostas, por falta de recursos tecnológicos, ou disponibilidades dos responsáveis, inicialmente, foi a maior barreira a ser superada.

Diante das dificuldades, buscou-se estratégias de organização pedagógica e de relação social que pudessem minimizar os impactos causados pelo distanciamento das crianças à escola com atividades educativas não presenciais dadas de modo remoto, com grande preocupação, especialmente, com os estudantes que se encontravam em período de alfabetização.

A Busca por Diferentes Estratégias de ensino

Para entender um pouco mais a dinâmica da escola em que se desenvolveu o estudo em 2020 e o posicionamento da Secretaria Municipal de Educação, tem-se:

No contexto municipal, a Secretaria Municipal da Educação criou uma equipe que, periodicamente, elaborava um kit com atividades impressas para encaminhar aos estudantes, junto às atividades complementares elaboradas pela unidade educacional para que pudessem ser realizadas em casa. Em agosto de 2020, a Secretaria da Educação, com base no Currículo Municipal e em consulta aos docentes da rede, levantou as metas de aprendizagens essenciais que os estudantes deveriam atingir durante o ano letivo deste contexto pandêmico, esse levantamento resultou no Plano Adaptativo Curricular Municipal que passou a orientar os trabalhos nas escolas.

No contexto da escola, antes da pandemia, cada professor da Unidade Educacional era responsável por duas turmas, visto que a organização pedagógica era por disciplinas. Com o período pandêmico, cada professor assume uma única turma e passa a trabalhar como polivalente (que ministra todas as disciplinas curriculares), procurando alcançar o maior número possível de estudantes.

O primeiro passo da unidade educacional em estudo foi enviar Formulários pelo *Google Forms*, via aplicativo *WhatsApp*. Importante ressaltar que esses formulários foram elaborados, a princípio, pela equipe gestora com base nos conteúdos para o primeiro trimestre contidos no Currículo Municipal. Posteriormente, os professores foram convocados a familiarizar-se com a plataforma e desenvolver as atividades.

Para os primeiros anos (em processo de alfabetização), primeiramente as atividades enviadas pelo *Google Forms* foram elaboradas com base em imagens voltadas para a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética pois, de acordo com as avaliações diagnósticas aplicadas no início do período letivo, a maior parte dos estudantes não

estavam alfabetizados ou pouco próximos das metas de aprendizagem estabelecidas pelo município, a esse ano escolar.

A turma de 1º ano do ensino fundamental deste trabalho, era composta por 27 alunos, quatro foram transferidos para outras escolas no decorrer do ano e três passaram a compor a turma no último trimestre do ano. Mediante avaliação diagnóstica inicial com todos os estudantes, dois demonstraram domínio parcialmente da escrita e um realizava leitura fluente.

Esse fato exige adequação do planejamento das atividades para atender todos, sendo necessário pensar também naqueles que já estavam alfabetizados ou próximos da aprendizagem da leitura. Assim, o mesmo formulário foi dividido em atividades com graus de dificuldades distintos e a princípio essa estratégia pareceu assertiva.

Até o mês de abril de 2020, doze estudantes respondiam com frequência os formulários que eram enviados diariamente, contemplando em cada dia uma disciplina. O número de estudantes que respondiam a essas atividades foi diminuindo gradativamente e no mês de junho, apenas oito estudantes dessa turma participavam da atividade. Como a situação pandêmica se prolongou, buscaram-se outros meios para estreitar esse vínculo.

Além dos formulários, a professora enviava nos grupos de *WhatsApp* pequenos áudios diários, a promover reflexões de conceitos advindos das disciplinas de português e matemática, com o apoio do calendário, leitura de poemas, parlendas, trava-línguas e adivinhas. Os estudantes eram convidados a cumprir pequenos desafios nesses grupos, como recitar trava-línguas, por exemplo, e compartilhar com a turma.

A participação nos grupos de *WhatsApp* não atingiu as expectativas da docente, ao passo que apenas um estudante cumpria os desafios regularmente e em média outros dois, esporadicamente, respondiam as atividades propostas. Assim, buscou-se enviar imagens e vídeos referentes aos conteúdos previstos para o 1º ano de escolaridade.

Mesmo com a participação de poucas crianças nas atividades propostas, houve pequenos avanços, daqueles que participavam, quanto aos objetivos de aprendizagens elencados no Plano Adaptativo Curricular Municipal, supracitado.

Diante dos dilemas e inseguranças decorrentes do contexto sanitário, no trabalho dessa docente havia a preocupação de tornar a aprendizagem da leitura e da escrita significativa mesmo com as barreiras impostas pela necessidade de distanciamento físico.

Nesse sentido, em Freire (2002), a professora encontrou questionamentos pertinentes que permitiram uma reflexão profunda sobre como direcionar sua prática, levando em consideração a realidade vivida pelos educandos e integrando elementos da realidade aos conteúdos escolares.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2002, p.15).

Assim, pautada nesses questionamentos a professora direcionou seu trabalho de maneira que pudesse estar mais próxima aos estudantes propondo, à coordenação pedagógica escolar, também a realização de chamadas de vídeos via *WhatsApp* para estreitar mais o contato e o vínculo com os alunos e buscar um meio para tentar garantir, minimamente, as metas de aprendizagem estabelecidas.

A partir desse momento, houve uma busca individual pelo contato com os estudantes, pois o sistema de grupos não se mostrou funcional. A professora passou a enviar mensagens para os pais ou familiares de cada estudante em particular, muitos não liam as mensagens enviadas, ou até mesmo visualizavam e não respondiam. A professora, então, realizou ligações para os números deixados como contato na escola, a fim de alcançar o maior número de participação possível.

Em um primeiro momento as chamadas de vídeo foram individuais e uma avaliação diagnóstica foi aplicada, oralmente, com cada criança pela professora para poder direcionar melhor o seu trabalho. Depois, devido às restrições do aplicativo *WhatsApp* relacionada a quantidade de participantes em chamadas de vídeo, o trabalho foi organizado em grupos estabelecidos pelo nível de aprendizagem dos alunos.

A participação dos estudantes, de modo geral, em todas as modalidades de atividades propostas ocorreu da seguinte maneira: dos 23 alunos matriculados na turma, após as transferências, apenas 7 tiveram participação ativa em todas as atividades propostas, 5 estudantes participaram parcialmente, 3 estudantes entregaram apenas os kits impressos enviados para serem feitos em casa, 2 estudantes fizeram apenas as primeiras atividades dos kits e 6 estudantes não realizaram nenhuma das atividades propostas.

Esses dados relevam que, apesar de todos os esforços empregados pela docente, muitos alunos tiveram o direito à educação cerceado durante o período da pandemia, seja

por questões de acesso ou até mesmo descompromisso familiar com a educação das crianças. Colello (2021) apresenta variáveis que comprometeram a educação das crianças no período de alfabetização durante a pandemia, entre elas destaca a participação familiar e a problemática de o ambiente domiciliar precisar se transformar em escola de repente.

Acrescente-se a essa variável da participação familiar o constrangimento que a condição da “escola em casa” pode representar. Na “invasão” do espaço doméstico, as telas do ensino flagraram condições desiguais de moradia, cenas de intimidade familiar, para não falar de interferências, por vezes cômicas, mas igualmente constrangedoras[...], rompendo com o “sagrado clima” de ensino (COLELLO, 2021, p.3).

Somada a todas essas situações, apresentadas pela autora, que comprometeram a participação familiar às atividades escolares dos estudantes em casa, a realidade da experiência das famílias das crianças dessa turma em relato é análoga. Acrescentam-se ainda os pais que retornam aos seus trabalhos de modo presencial e não puderam atender os filhos, crianças cuidadas pelos avós, que não possuíam conhecimentos básicos de manejo com as tecnologias, famílias que possuíam apenas um aparelho de celular sem acesso à uma rede com *Wi-fi*, o que inviabilizava o contato, pois o pacote de dados móveis não comportava chamadas de vídeo, crianças em situação de vulnerabilidade sem apoio familiar para a realização de atividades, por diversos motivos.

Colello (2021, p. 6-7) também aponta a necessidade do apoio familiar durante a pandemia, sendo extremamente complexo, com outros desafios como “limitações metodológicas e pedagógicas” de pais que buscaram posicionar-se como professor e isso não foi aceito pelas próprias crianças, em alguns casos. Acrescenta-se também situações de atividades entregues à escola com marcas, claramente identificadas, como sendo realizadas por adultos.

Nesse contexto, mesmo que em um número significativamente reduzido, houve famílias que se comprometeram em manter o vínculo com a escola, participando ativamente das atividades propostas e orientando as crianças na medida do possível. Nesse relato destaca-se dois casos específicos que representaram conquistas positivas à prática de uma professora, em meio a tantos desafios.

Nos contatos remotos iniciais com esses alunos, houve o trabalho com pequenos textos de diferentes gêneros como parlendas, texto informativo, bilhete e convite, enviados antecipadamente em formato de imagens e que eram explorados as características imagéticas e os aspectos da escrita. A participação ativa da família e as

orientações dadas pela docente, foram fatores determinantes para que esses estudantes evoluíssem em seus conhecimentos a respeito das convenções do sistema de escrita.

Dessa maneira, foi possível observar que os encontros com os alunos por chamada de vídeo propiciaram a evolução deles quanto ao conhecimento de leitura e escrita que possuíam antes das intervenções diretas e, apesar do sentimento de frustração da professora (de não ter conseguido alcançar uma porcentagem maior de estudantes e ver escancarada as desigualdades existentes no contexto pandêmico) passou a ter motivação, por colher, pequenos frutos positivos de seu trabalho. Um desses frutos foi o trabalho com o livro: “Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?”, apresentado a seguir.

Professora, por que não podemos ir à escola?

Ao retomar aquelas indagações de Freire (2002), citadas acima, conclui-se que era preciso direcionar o trabalho com essas crianças para que mantivessem a motivação e os avanços nas conquistas já obtidas até o momento, a fim de não perderem o interesse pelas atividades escolares. Então, a professora questionou os estudantes, em uma das reuniões por *WhatsApp*, sobre seus sentimentos e percepções do período em que estavam vivendo.

Durante a conversa uma das questões levantadas pelas crianças foi: *Professora, por que não podemos ir à escola?* Esse questionamento provocou uma discussão sobre a pandemia e os motivos pelos quais as aulas foram suspensas, também trocaram informações sobre a importância da higienização das mãos e o uso de máscaras para a prevenção do novo Coronavírus.

No decorrer dos encontros, as conversas realizadas com esses alunos apontaram o interesse deles por Dinossauros, então, em um dos encontros virtuais a professora apresentou o livro “Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola? (GRÉBAN, 2010) aos alunos. Primeiro, foram exploradas as informações contidas na capa do livro. Em seguida, a professora realizou a leitura relacionando as imagens com o texto escrito e chamando a atenção para as respostas criativas da mãe, diante dos questionamentos levantados pela personagem como, por exemplo, os peixinhos vermelhos não gostam de tubarões, “porque eles ocupam todo o espaço”.

Uma das dificuldades desses estudantes estava centrada na leitura fluente e escrita. A docente explorou o interesse deles e entusiasmo pela história a propor atividades de reflexão sobre as regras do sistema de escrita a partir de suas próprias produções.

Utilizando as perguntas levantadas pela personagem do texto, como a do próprio título do livro, a professora pediu para que os estudantes escrevessem suas próprias respostas. Depois, foi apresentada uma imagem de crianças brincando com um dinossauro e solicitado aos alunos que construíssem uma frase com base no desenho.

Diante do questionamento: Por que os dinossauros não vão à escola? Um dos estudantes elaborou a seguinte resposta: “*Se não eles iam estragar a escola*”. E depois da proposta de elaboração de uma frase com base em uma imagem de um dinossauro brincando com algumas crianças, o outro estudante escreveu: “*O dinossauro estava brincando de pega-pega*”.

Após essas atividades, a professora promoveu momentos de correções conjuntas dos textos elaborados pelos alunos, e de reflexão deles sobre as convenções do sistema de escrita. Este exercício evidenciou que a aprendizagem da leitura e da escrita pode ocorrer de maneira significativa, de modo que o estudante seja protagonista no seu processo de aprendizagem, sendo questionado e instigado pelo professor na construção do conhecimento, mesmo em situações insalubres como as da pandemia.

Assim, é possível focalizar no processo de ensino, os saberes constituídos pelo docente ao longo de sua carreira, capazes de adequações às situações diversas e permitir que assumam uma postura assertiva em evidenciar as potencialidades dos estudantes, diante de suas condições de trabalho.

O TRABALHO DOCENTE: ASPECTOS GERAIS

Ao relacionar a prática pedagógica apresentada nesse trabalho com teorias que discutem os saberes docente, compreende-se que esse saber se constitui por meio de diferentes contextos construídos ao longo da carreira do professor, para além de ser um profissional técnico, traz ao trabalho vivências pessoais, crenças e concepções de mundo.

De acordo com Tardif (2014, p.11), é natural que os professores utilizem seus conhecimentos cotidianos para realização de seu trabalho, pois, “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e a sua história profissional”.

Nesta perspectiva, ao se deparar com o contexto atípico da pandemia em que a história profissional docente sofreu uma ruptura e ao considerar o saber do professor como constituído no social, envolvendo vivências e não apenas conteúdos acadêmicos,

tem-se a exigência de um profissional docente, que anteriormente “dominava seu ambiente de trabalho”, agora tem de fazer uso de sua consciência prática (TARDIF, 2014, p.14) junto às suas concepções de ensino, para lançar mão de diferentes recursos e lidar com as situações adversas impostas pela pandemia da COVID-19.

Segundo Freire (2002, p.12), ao assumir-se como um alguém que produz saberes e não apenas os reproduz, o professor passa a compreender que ensinar é um ato construtivo, no qual o conhecimento é produzido criticamente pelos próprios educandos à medida em que o docente “cria possibilidades” que os permita vivenciar diferentes experiências como, igualmente, sujeitos dessa construção. Logo, para o autor, ensinar,

[...] não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 2020, p.13).

Nesse sentido, a profissão docente mostra-se complexa, com expectativas diversas (sociais, políticas, culturais e de muitas outras fontes) que se estabelecem sobre o trabalho do professor. Na atualidade, com o universo das redes sociais, comentários podem ser destacados sobre ser professor com resquícios da concepção da profissão atrelada à “vocação” disseminada no século XIX, em especial as professoras que enfrentam “ainda hoje, a dimensão moral (ou normativa) [que] continua bastante presente: a professora deve ser um modelo, uma mulher virtuosa” (TARDIF, 2013, p.556).

No que tange ao trabalho docente alfabetizador, nesse contexto trazido por Tardif, ficou fortalecida a base da profissão do professor como vocação, pois, muitas vezes durante a pandemia, os docentes – ao se preocuparem em ensinar de maneira significativa – tiveram vidas pessoais e lares invadidos por mensagens, cobranças e busca por adequações às exigências da nova realidade, muitos até com esgotamento físico e mental.

O trabalho docente em alfabetização sobre uma perspectiva ativa

O ensino da leitura nos anos iniciais da escolarização deveria ter como premissa a ação do estudante, movida por seus interesses, conhecimentos prévios e por leituras diversas, pois se aprende a ler lendo. É diante de situações reais de comunicação com a língua escrita que a fruição e a atribuição de sentido podem ocorrer, situações nas quais

os estudantes podem questionar e agir para uma aprendizagem significativa (JOLIBERT, 1994).

Segundo Jolibert (1994), o cotidiano oferece inúmeras oportunidades de leitura aos estudantes e esta pode ser exercitada a todo momento pela criança, a partir de seus interesses, pois “ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade – prazer) numa verdadeira situação de vida” (JOLIBERT, 1994, p.15). Assim, a aprendizagem da leitura é compreendida como uma interação entre o leitor e o texto em situações reais e significativas que permitem ao aprendiz levantar hipóteses e questionamentos.

Para Solé (1998, p.32) a aprendizagem da leitura pressupõe o interesse dos estudantes e reconhecimento dos objetivos estabelecidos para o ato de ler “o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função de seus objetivos”.

Assim, o processo de leitura ensinado de maneira significativa permite que o estudante compreenda sua função e o seu uso em diferentes contextos. Para tanto, o contato com situações reais de leitura e escrita torna-se essencial, o que em um contexto de isolamento social configurou-se em um desafio a ser superado dia a dia.

A pandemia revelou as desigualdades e as problemáticas no processo de alfabetização. O ensino remoto e as ações urgentes, que precisaram ser tomadas, surtiram em algumas experiências positivas, porém, esgotaram professores e estudantes e a maioria destes não foi alcançada.

Na visão de Soares (2015) a alfabetização é compreendida como um conjunto de habilidades complexas que envolve questões linguísticas, psicológicas e sociais, implicando o conhecimento do código escrito, porém não se encerrando apenas em habilidades de codificação e decodificação. Para a autora a natureza da alfabetização é apresentada como sociolinguística, pois é marcada por atitudes e valores culturais, bem como políticos. Valores esses que interferem diretamente no processo de alfabetização, estando a escola distante de uma posição de neutralidade, pois enquanto ato político, a alfabetização é marcada por desigualdades que envolve posições e classes sociais.

Diante da recorrente discussão sobre a qualidade da alfabetização no Brasil, Soares (2015, p.53) ressalta a “relação de dependência com o contexto histórico, social, econômico, político, cultural, educativo tem tido como consequência a discriminação que

acaba ocorrendo entre escolas que servem a classes sociais diferentes”, regiões ou grupos sociais diferentes.

Dessa forma, frente a complexidade que envolve as discussões no âmbito da alfabetização, agravada pelos desafios e dilemas enfrentados por professores e estudantes durante a pandemia, em especial às camadas sociais populares, cabe valorizar pequenas conquistas, como as apresentadas nesse trabalho, no intuito de que experiências positivas alcançadas em um momento de extrema adversidade possam subsidiar trabalhos futuros e em período de crise humanitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, ao descrever as ações pedagógicas de uma professora que assume posicionamentos didáticos numa concepção de ensino ativo, diante dos dilemas e desafios impostos pela pandemia da COVID-19, depara-se com seus caminhos de reflexão e ação docente em busca de ferramentas que minimizassem os impactos do isolamento social para seus alunos, apontando suas frustrações e resiliências.

Ao buscar contribuições de teorias que embasaram sua formação profissional, relacionando-as com a prática, como a construção dos saberes docente em seus aspectos gerais e em alfabetização, numa perspectiva ativa, sua ação tornou-se mais consciente tanto para si quanto aos estudantes.

Sendo assim, confirma-se o pressuposto de que a reflexão pelo professor, no processo de sua ação prática, possibilita assimilações mais eficazes sobre a própria formação e seus saberes no exercício da profissão. Quando o professor busca subsídios teóricos para refletir sobre o seu trabalho, independente das condições, compreende também o processo de aprendizagem do aluno de uma maneira crítica e significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 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: seção 1, Brasília, DF, ano, n. 129, p. 22-23, 5 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF, 11 de abr. de 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm>. Acesso em 15 de abr. de 2020.

COLELLO, Sílvia Maria Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, São Paulo, v.35, n.36, p. 1-22, jan./abr. 2021. Disponível em: https://12f7a472-3151-ab81-d2e6-789a72c3925c.filesusr.com/ugd/2fea7f_259163cf13e84da09193e6beb76a673e.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

FEIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GRÉBAN, Quentin. **Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?** 1ed. Trad. Newton Cassiolato. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2010.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras.** Josette Jolibert [et al]. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Tradução: Cláudia Schilling.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.