

AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA: UM OLHAR SOBRE O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Maria da Conceição Costa¹

Maria de Jesus Alves²

Simone Cavalcanti Moreira Leite³

Resumo: Diante do cenário vivenciado pelo mundo com a propagação da Covid-19 e os desafios que os professores vêm enfrentando em salas de aula brasileiras, desde a utilização do ensino remoto às demandas postas pelo contexto pós-pandemia, esse artigo aponta reflexões que objetivam discutir acerca da seguinte problemática: como as estratégias de ensino estão sendo repensadas no Ciclo de Alfabetização no contexto pós-pandemia, na perspectiva de um ensino articulado às demandas dos novos cenários epistemológicos e educacionais? A metodologia deste trabalho está fundamentada na pesquisa qualitativa, através de uma revisão bibliográfica que aciona autores que discutem a alfabetização, as mudanças epistemológicas no contexto pós-pandemia e seus impactos no ensino escolar, especificamente, nas estratégias de ensino aplicáveis ao Ciclo de Alfabetização, além de buscas em meio eletrônico, no *Google Acadêmico*, contemplando artigos que abordam a temática com foco no Ciclo de Alfabetização e amparo nas bases legais que normatizam a alfabetização no contexto brasileiro. As discussões abordadas apontam para a necessidade de reorganização de ações pedagógicas em função das incertezas postas no século XXI, de forma que as estratégias de ensino no Ciclo de Alfabetização estejam articuladas a uma formação de base inclusiva, democrática e pedagogicamente comprometida com a preparação de seres humanos críticos, que tenham acesso a relações cooperativas em seus processos de aprendizagem. Além de uma reorganização pedagógica, o contexto pós-pandemia exige investimentos de ordem técnica e financeira atrelados a políticas públicas voltadas ao planejamento de estratégias de recuperação da aprendizagem dos alunos, um

-
- 1 Doutora em Educação pela USP (2015). É Professora Permanente do Mestrado Acadêmico em Ensino, do Programa de Pós-graduação em Ensino - PPGE, da UERN onde exerce a função de coordenadora.
 - 2 Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE). Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada de Patos - FIP, pós-graduação em Gestão Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI, e pós-graduação em Psicopedagogia clínica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Atualmente é professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana/RN
 - 3 Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE/UERN). Especialização em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP). Professora da rede pública do município de São José de Piranhas -PB.

-- ARTIGO RECEBIDO EM 30/10/2023. ACEITO EM 01/08/2024. --

trabalho que requer investimentos pedagógicos, sem desconsiderar as condições de trabalho docente e as desigualdades do entorno socioeconômico dos alunos e suas famílias.

Palavras-chave: Pós-pandemia; Estratégias de ensino; Ciclo de Alfabetização.

TEACHING STRATEGIES IN THE POST-PANDEMIC CONTEXT: A VIEW ON THE LITERACY CYCLE

Abstract: Given the scenario experienced around the world with the spread of Covid-19 and the challenges that teachers have been facing in Brazilian classrooms, from the use of remote teaching to the demands posed by the post-pandemic context, this article highlights reflections that aim to discuss of the following issue: how are teaching strategies being rethought in the Literacy Cycle in the post-pandemic context, from the perspective of teaching articulated to the demands of new epistemological and educational scenarios? The methodology of this paper is based on qualitative research, through a bibliographic review that brings together authors who discuss the Literacy, epistemological changes in the post-pandemic context and their impacts on school teaching, specifically, on teaching strategies applicable to the Literacy Cycle, in addition to of searches in electronic media, on Google Scholar, covering articles that address the topic with a focus on the Literacy Cycle and support in the legal bases that regulate literacy in the Brazilian context. The discussions addressed point to the need to reorganize pedagogical actions in light of the uncertainties posed in the 21st century, so that teaching strategies in the Literacy Cycle are linked to an inclusive, democratic and pedagogically committed basic training with the preparation of critical humans being, who have access to cooperative relationships in their learning processes. In addition to a pedagogical reorganization, the post-pandemic context requires technical and financial investments linked to public policies external to the planning of strategies for recovering student learning, work that requires pedagogical investments, without disregarding teaching working conditions and inequalities in the socioeconomic environment of students and their families.

Keywords: Post-pandemic; Teaching strategies; Literacy Cycle.

1 INTRODUÇÃO

O Ciclo de Alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consta de um período de dois anos (1º e 2º) que as crianças dispõem para a apropriação do sistema de escrita alfabética, mediada pelos processos de ensino, com base em estratégias diversas, que levem em consideração as individualidades desses sujeitos aprendizes (Brasil, 2018).

Ao focarmos o Ciclo de Alfabetização neste artigo, recordamos os débitos do Brasil em relação à alfabetização, pois apesar do índice de analfabetismo estar recuando, de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022, ainda é considerado elevado, principalmente na população idosa com mais de 60 anos, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) divulgada em 2023 (Brasil, 2023).

No entanto, não basta ressaltarmos o déficit histórico em relação ao analfabetismo no país, fortemente expressivo na população idosa. Com o advento

da pandemia da Covid-19⁴, as instituições de ensino passaram a ter grande preocupação com a alfabetização de crianças em idade escolar, considerando as adversidades desse período atípico, vivenciado mundialmente, que implicou, entre outros fatores, na reformulação do formato de ensino.

A pandemia a qual estamos nos reportando surgiu em 2019, na cidade de Wuhan, na China, cujo vírus, intitulado SARS-CoV-2, provocava casos assintomáticos ou insuficiência respiratória, chegando a levar o indivíduo a óbito. Em menos de três meses, o vírus espalhou-se por todos os países. No Brasil, o primeiro caso foi registrado em São Paulo – SP em 26 de fevereiro de 2020. O Ministério da Saúde declarou o início da pandemia em 11 de março de 2020, se estendendo até 22 de abril de 2022, no território brasileiro. Embora somente em maio de 2023 tenha sido declarado o fim da pandemia como emergência de saúde pública, pelo diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS) da Organização das Nações Unidas (ONU), Tedros Adhanom.

A principal forma de prevenção adotada pelo Brasil e os demais países para conter a disseminação do vírus foi o distanciamento social. Assim, com quase todas as escolas mundiais fechadas, o ensino remoto, caracterizado por aulas virtuais síncronas e/ou assíncronas, constituiu-se estratégia provisória para a continuidade das atividades escolares. Em 17 de março de 2020, foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) a Portaria n.º 343 que regulamentava a substituição das aulas presenciais por aulas nas quais fossem utilizados recursos digitais enquanto se estendesse a pandemia da Covid-19.

Durante a pandemia, professores tiveram que redimensionar suas práticas pedagógicas, atrelando-as às tecnologias digitais, tendo em vista que a necessidade do distanciamento social impossibilitou a presença física de todos no espaço escolar, sendo adotado o ensino remoto como solução imediata. Nessa nova configuração do ensino, o grande impasse seria a dificuldade em atender, democraticamente, todos os alunos da escola pública, através desse novo formato pedagógico, sem que houvesse uma formação mínima para que os profissionais lidassem com tal modelo educacional.

Mas o cenário estava posto, e o mundo tecnológico passou a fazer parte do sistema educacional de forma mais intensa e contínua. O professor se viu, então, em um contexto profissional diferenciado. Por mais que se aprofundasse teoricamente ou usasse as tecnologias digitais em suas ações pedagógicas, mudar suas estratégias de ensino repentinamente, sem processos formativos preparatórios, foi desafiador, e em alguns momentos, desesperador. Não apenas por dificuldades relacionadas ao como fazer, mas também, pelo fato de nem todos os discentes possuírem, minimamente,

4 Doença respiratória, que surgiu em 2019 na China, através de um vírus que se espalhou por quase todos os países do mundo, ocasionando isolamento social entre as pessoas e conseqüentemente, abalando as estruturas das instituições de ensino, principalmente as escolas. Dados obtidos com base na Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2021-06/primeiro-caso-de-covid-19-pode-ter-surgido-na-china-em-outubro-de-2019>.

aparelhos tecnológicos necessários para o acesso à internet e acompanhamento das aulas remotas.

Em face de todo esse quadro, vimos a necessidade de abordar neste artigo o contexto pós-pandemia, na perspectiva de compreendermos como se deu o retorno presencial de alunos e professores à escola, no que se refere ao trabalho pedagógico com as estratégias de ensino no Ciclo de Alfabetização.

Sabemos que é uma temática recente, mas de muita relevância para o mundo acadêmico, que permite apontar novas possibilidades acerca do fazer pedagógico. Adotamos, para este estudo, uma metodologia fundamentada na pesquisa qualitativa, através de uma revisão bibliográfica a partir de referenciais teóricos utilizados na disciplina *Epistemologia do Ensino: implicações para a Educação Básica*, cursada no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) envolvendo autores que discutem a alfabetização, as mudanças epistemológicas no contexto pós-pandemia e seus impactos no ensino escolar, especificamente, nas estratégias de ensino no Ciclo de Alfabetização.

Além destes referenciais, realizamos buscas em meio eletrônico, no *Google Acadêmico*, a partir dos seguintes descritores: Pós-pandemia, Ciclo de Alfabetização e Estratégias de Ensino. Os artigos encontrados abordam a temática com foco no Ciclo de Alfabetização nos anos 2021 a 2024, contemplando autores como Queiroz, Sousa e Paula (2021), Bof, Basso e Santos (2022), Silva *et al.* (2023), Artecoff e Scherer (2024) e Ruiz Martins e Mendes Sant'ana (2024).

Apresentaremos ainda, algumas bases legais que amparam a alfabetização no contexto brasileiro, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/96 (Brasil, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), conforme Brasil (1997). Mais recentemente, a Lei n.º 11.274/06 (Brasil, 2006); o Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) instituído pela Portaria N.º 867/12; o Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei N.º 13.005/14; o Programa Mais Alfabetização (Brasil, 2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) (Brasil, 2013), a BNCC (Brasil, 2018) e a Política nacional de Alfabetização (PNA), conforme (Brasil, 2019).

Identificamos, a partir desta pesquisa, a necessidade de um trabalho pedagógico no Ciclo de Alfabetização que esteja atento às demandas educacionais da contemporaneidade pós-pandêmica, centrando-se principalmente em um ensino que tenha sentido para os alunos e os inclua na dinâmica de aprendizagem. Nesse sentido, inicialmente, refletiremos acerca dos novos cenários epistemológicos e educacionais que estão se desenhando. Em seguida, situamos nosso leitor acerca das estratégias de ensino no Ciclo de Alfabetização face a esses novos cenários, apostando em redimensionamentos pedagógicos que primem pela cooperação, no contexto da alfabetização, ações pedagógicas que atendam às dificuldades de aprendizagem dos alunos, além de redimensionamentos de teor técnico e político.

2 O CONTEXTO PÓS-PANDEMIA: NOVOS CENÁRIOS EPISTEMOLÓGICOS EDUCACIONAIS

No âmbito educacional, o contexto pós-pandemia aponta para reflexões de cunho epistemológico, que nos auxiliam no entendimento dos impactos surgidos no período da pandemia e que implicam em redimensionamentos pedagógicos, técnicos e políticos.

Devemos convir que a pandemia acabou por revelar questões sociais internalizadas pelas políticas públicas educacionais brasileiras, tornando necessário adequar as propostas educativas a ações pedagógicas que contemplem demandas postas na contemporaneidade, para que os processos educativos avancem em seus propósitos sociais, econômicos e culturais. Para tal objetivo está posta a necessidade de revermos a construção histórica e situacional do processo de ensino brasileiro, acerca de como ele era discutido nos ambientes educacionais, antes e após a pandemia.

No Brasil, do século XVI ao XIX, o ensino esteve voltado para uma concepção tradicional, atendendo apenas a demandas da elite brasileira. Para Saviani (2008, p. 150), “foi somente a partir da década de 1930 que se deu um crescimento acelerado, emergindo [...] a escola de massa”. Mas, mesmo assim, os alunos não possuíam autonomia em relação à sua aprendizagem, pois a alfabetização, apesar de ter sido atravessada pela então chamada Escola Nova, as estratégias de ensino continuavam tradicionais, não permitindo ao aluno participar ativamente das aulas e nem desenvolver uma consciência crítica e cidadã.

O último quartel do século XX foi marcado por uma perspectiva epistemológica que teve como base a crítica em relação à sociedade e à escola burguesa, o que foi abordado e desenvolvido por Saviani (2011) em sua *Pedagogia Histórico-crítica*. Indignado com as mazelas sociais, o autor esboça uma teoria que defende uma escola voltada à população, com foco na educação como um instrumento de luta da classe trabalhadora pelos seus direitos, em busca de uma sociedade mais democrática. Ancorado nessa perspectiva de democracia, consciência e libertação, Freire (1996, p. 13), afirma que “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando”. Freire, assim como Saviani, ao assentar-se na pedagogia libertadora como alicerce epistemológico, dentro das diretrizes do materialismo histórico-dialético, defende uma escola para a classe trabalhadora, edificada sob bases democráticas, com ações pedagógicas que provoquem a criticidade e autonomia dos alunos, base para a transformação social.

Segundo Santos (2020), desde a década de 1980 o neoliberalismo impôs a versão dominante do capitalismo, sujeitando-o mais ainda à lógica do setor financeiro e isso provocou muitos impactos na educação. Ao neoliberalismo não interessa a formação de seres críticos, pois criticidade é sinônimo de libertação. Podemos fazer uma analogia com a alegoria da caverna, do livro *A República*, de Platão (1988), em que a consciência da luz é base para a libertação das correntes que amarram os indivíduos ao mundo das sombras. Ao neoliberalismo interessa

a cegueira e o aprisionamento dos sujeitos às ideias da classe dominante, com um estado de bem social mínimo, sem condições de abrigar os que dele necessitam.

Alguns autores mostram como o neoliberalismo tornou o estado incapaz de responder às emergências das pandemias, entre eles, Santos (2020, p. 28):

As pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável.

Embora um tanto incapacitado pelo neoliberalismo, o estado ainda é a instância que tem a responsabilidade maior por abrigar a população, principalmente os mais desfavorecidos, durante crises sociais, econômicas e sanitárias causadas pelas pandemias. Ressaltamos que defendemos a continuidade do estado de bem-estar social, em termos de criação e efetivação de políticas públicas.

Retomando a trajetória histórica brasileira quanto ao ensino, embora tenhamos vivenciado, no século XX, o advento de tendências pedagógicas de base democrática, como a Libertadora e a Histórico-crítica, além da pedagogia crítico-social dos conteúdos, defendida por Libâneo, e tenhamos testemunhado a conquista de espaços para o desenvolvimento prático dessas tendências, as desigualdades sociais ainda permanecem como desafios diários, pois chegaram ao século XXI e foram aguçadas com o advento da pandemia da Covid-19.

Antes de adentrarmos em discussões específicas sobre a pandemia, ressaltamos que essas tendências pedagógicas estabeleceram fortes articulações impulsionando e sendo influenciadas por bases legais que no século XX marcaram a alfabetização na educação brasileira, principalmente, a partir do final deste século e no início do século XXI, quando a política de alfabetização infantil no Brasil ocupa maior espaço, pelo menos, em termos de proposição de ações em bases legais. Brevemente, apresentaremos legislações que antecederam o ano 2000 até a atualidade e tem impactado a alfabetização no Brasil, como a LDB Nº 9.394/96 (Brasil, 1996); os PCN's (Brasil, 1997). Mais recentemente, a Lei Nº 11.274/06 (Brasil, 2006); o PNAIC, instituído pela Portaria Nº 867/12; o Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentando pela Lei Nº 13.005/14; o Programa Mais Alfabetização (Brasil, 2018), as DCN's (Brasil, 2013), a BNCC (Brasil, 2018) e a PNA (Brasil, 2019).

A LDB Nº 9.394/96, teve como foco o gasto público com a educação básica, principalmente, o Ensino Fundamental, tratou da municipalização do ensino e privatização de serviços, entre outros ajustes na educação e a oferta obrigatória e gratuita da educação básica a partir dos quatro anos.

Articulados à LDB supracitada, os PCN's reorganizaram o Ensino Fundamental em séries iniciais a partir de ciclos, objetivando tratar problemas, tais como a evasão escolar e a repetência, na perspectiva de oportunizar uma escolarização com ênfase na alfabetização efetiva das crianças.

A Lei Nº 11.274/06 regulamentou o Ensino Fundamental como obrigatório e gratuito, com duração de nove anos, dando início a escolarização aos seis anos, permitindo que a criança ingressasse mais cedo na escolaridade obrigatória, dando oportunidade aos alunos se alfabetizarem mais cedo.

Em 2012, registramos o PNAIC, instaurado pela Portaria Nº 867/12 que tratou da política de alfabetização e formação continuada, surgida para preparar os professores alfabetizadores, com foco na possibilidade de garantir que os alunos dos sistemas públicos fossem alfabetizados até o final do terceiro ano.

Além do PNAIC, foi recentemente instituído o Programa Mais Alfabetização, através da Portaria Nº 142/2018 do MEC, voltado ao fortalecimento das ações pedagógicas direcionadas a alfabetização de alunos regularmente matriculados do Ensino Fundamental, em seus dois primeiros anos.

As DCN's, previstas pela Lei Nº 12.796/13, orientaram o currículo no período de 1997 a 2013. Nessa perspectiva, surge o Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentando pela Lei Nº 13.005/14 com metas e estratégias a serem atingidas no período de 2014 a 2024, totalizando dez anos. A meta 5 e suas estratégias está alinhada com o Ciclo de Alfabetização, conforme consta em Brasil (2014), com foco na alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Ao refletirmos sobre a meta 5, percebemos que o professor precisa participar de formações continuadas, conhecer as novas tecnologias para desenvolver práticas pedagógicas que devam ir além da leitura e escrita no Ciclo de Alfabetização e introduzir diálogos em sala de aula para a problematização da realidade, através da reflexão crítica e da ação transformadora.

A BNCC (2018) estabelece em articulação com a portaria SEI nº 115/19, a antecipação da alfabetização, definindo em seu Art. 4º: “O Ciclo de Alfabetização – 1º e 2º anos tem como finalidade propiciar ao estudante a alfabetização, o letramento das diversas formas de expressão, de modo a assegurar o aprender a fazer uso da leitura, da escrita e das diversas linguagens”.

Temos em curso, a PNA, criada pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (SEALF), através do Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Nessa política, constam orientações teórico-metodológicas para o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A respeito da PNA, Muceniecks (2023, p. 15), se posiciona:

A atual normativa para a alfabetização brasileira foi elaborada no marco de um discurso carregado de intencionalidade, representa um projeto de nação específico, coerente com o grupo que estava até recentemente no poder, para o qual importava proceder no apagamento da história do conhecimento acadêmico-científico construído nas últimas décadas e no esmaecimento do caráter social e crítico da alfabetização.

Não diferente de muitas outras normativas que regem a educação brasileira, a PNA traduz intencionalidades, posicionamentos que vão de encontro a uma alfabetização crítica na atualidade.

Todos esses marcos legais contribuíram, mesmo revestidos de intencionalidades políticas, econômicas e pedagógicas, para que a alfabetização brasileira seguisse alguma rota, de forma que, na pandemia da Covid-19 já dispúnhamos de bases legais que orientavam a educação brasileira, embora a previsão de uma pandemia não tenha sido regulamentada, muito menos, o ensino remoto, como formato emergente de ensino ao qual professores e alunos necessitaram se adaptar.

A pandemia da Covid-19 provocou o distanciamento social, tendo como consequência a paralisação das atividades presenciais nas escolas que, por sua vez, passaram a trabalhar de forma remota. Assim, multiplicaram-se as incertezas no campo educacional, acentuando-se mais drasticamente as desigualdades no processo de aprendizagem.

Na perspectiva do professor, de acordo com Queiroz, Sousa e Paula (2021, p. 73): “A partir da crise instaurada pela pandemia da Covid-19, a escola perpassou um contexto de intensas transformações, em especial, os professores, que tiveram que se resignificar perante a este cenário”. Para os autores supracitados, todo um conjunto de transformações surgiu nesse período. As famílias tiveram que se adaptar a uma escola que funcionava em suas próprias residências, de forma remota, tendo as tecnologias como ferramenta primordial para o ensino. Mas, era preciso olhar para aqueles inúmeros alunos que não possuíam condições de acesso, ou um acesso muito restrito, a essas tecnologias. Queiroz, Sousa e Paula (2021, p. 01) afirmam que:

Com o advento da pandemia, as instituições de ensino obrigaram-se a interromper suas atividades presenciais e adequaram-se a atendimentos remotos. Na conjuntura, milhares de estudantes, em fase de alfabetização, passaram a desenvolver suas atividades escolares na ambiência domiciliar.

Com isso, os desafios e impactos tramitaram em todos os espaços, sejam eles: o educativo, o familiar ou o social, pois o contato físico foi impossibilitado, o ensino se efetivava por meio de telas.

Assim, educadores foram obrigados a reorganizar ambientes para o ensino remoto, pensar em propostas educativas acessíveis, recursos tecnológicos com adaptações que dessem suporte para as aulas, e as residências serviram de lugares para mediar e compartilhar o conhecimento. Porém, as famílias de muitos alunos não possuíam os aparelhos e espaços adequados para participação nas aulas virtuais lecionadas durante o ensino remoto.

Portanto, as escolas foram pegas de surpresa, pois apesar de já usarem ferramentas tecnológicas como recursos didáticos, não eram instrumentos de ensino utilizados continuamente e sua utilização se efetivava a partir de um formato presencial de ensino. Nesse caso, a pandemia tornou-se um reflexo das questões sociais internalizadas nas políticas públicas educacionais, sendo necessário adequar

uma proposta educativa que viesse contemplar novas estratégias de ensino, com o uso das tecnologias e adequação do próprio processo avaliativo.

Para além de descortinar as desigualdades sociais e seus impactos na área educacional, alguns autores vêm nos alertar sobre crises inerentes à própria ciência e que foram oriundas da pandemia. Entre esses autores, citamos Pádua (2020), que reflete acerca da pandemia da Covid-19 do ponto de vista epistemológico e social, como uma pandemia de incertezas. Incertezas estas, não resultantes de falhas científicas, mas consequências das alterações nos objetos e métodos de pesquisa, e da ausência de mínimos conhecimentos prévios específicos para lidar com algo desconhecido como o vírus da Covid-19.

Pádua (2020), ao apegar-se teoricamente aos estudos de Bachelard acerca do conceito de obstáculos epistemológicos, busca explicações para o que potencializa e o que impossibilita o desenvolvimento da ciência. Situa-nos em relação aos obstáculos internos, em termos do próprio funcionamento da comunidade científica, e também aos obstáculos externos: tanto em relação às condições materiais para o financiamento das pesquisas, quanto à percepção social acerca do que é ciência e sua imprescindibilidade para o funcionamento da sociedade.

O autor nos faz refletir sobre o momento de crise social gerado pela pandemia, como uma oportunidade para reflexões acerca da utilidade e necessidade da ciência, e sobre como essa importância vem sendo negligenciada no Brasil, através do negacionismo. Inegavelmente, a crítica à ciência vem sendo algo recorrente no século XXI, o que fica latente principalmente nas discussões sobre a fragmentação do saber, encabeçadas por autores como Edgar Morin, entre outros, que se apegando à teoria da complexidade apontam um novo horizonte epistemológico, centrado na pluralidade de saberes.

A negação da ciência tem sido propagada, nos últimos anos, principalmente através do uso da internet e da propagação de *fake news*, que partem do princípio da divulgação de informações em massa, sem evidências de cientificidade, o que foi potencializado pela pandemia através do distanciamento social e confinamento das pessoas em suas residências. Pinheiro (2022) nos ajuda a entendermos o contexto de emergência das *fake news*, ao buscar compreender a complexidade tecnológica e social das redes sociais na sua produção e disseminação.

Além da crise científica, o contexto pós-pandemia traz discussões sobre os territórios virtuais pelos quais nossos alunos transitam, diariamente. Pereira e Almeida (2023), ao discutirem os avanços tecnológicos atrelados a ideia de metaverso, vistos como uma evolução da *internet*, questionam se estamos diante de novos cenários formativos, fazendo-nos refletir sobre a necessidade de discussão acerca de conhecimentos multidimensionais em estados transitórios digitais. Ou seja, para além dos impactos da pandemia, estamos adentrando em discussões que nos levam a pensar em territórios virtuais distintos dos presenciais, até então vivenciados. Isso implica em uma educação que esteja atenta à existência desses territórios virtuais nos quais os alunos se inserem diariamente e que demandam orientações contínuas, acerca dos riscos e benefícios provocados pelo metaverso.

Segundo estes autores, constitui um grande desafio educacional partirmos do pressuposto de uma formação que contemple todas as mudanças em curso na sociedade, o que se contrapõe a perspectivas educacionais enraizadas em modelos educacionais tradicionais, que impossibilitam questionamentos ideológicos que “o progresso, com o impulso e aceleração das tecnologias, potencializa” (Pereira e Almeida, 2023, p. 85).

Machado (2021), ao discutir as possibilidades, problemas e conexões para a aplicação da inteligência artificial na educação, nos faz refletir sobre como esta é uma realidade do mundo contemporâneo da qual não podemos fugir e invade o cotidiano dos nossos alunos, independentemente de sua faixa etária. A inteligência artificial inaugura um momento histórico de trabalhos intensos com algoritmos, que disponibilizam um universo imenso de informações. Se, por um lado, essa inteligência poderá auxiliar a humanidade na solução de desafios diários, com informações personalizadas que facilitem sanar problemas na área da saúde ou na educação, através do trabalho pedagógico com quadros diagnósticos mais pontuais e específicos, ela também nos desafia a entendermos a existência de vários outros espaços de formação humana além da escola. Nesse sentido, tanto os espaços formativos, quanto os docentes, necessitam redimensionar suas ações pedagógicas às demandas da contemporaneidade.

Diante das discussões postas, entendemos que os cenários epistemológicos e educacionais do século XXI, pós-pandemia da Covid-19, nos apresentam uma série de desafios que necessitam ser compreendidos, por impactarem diretamente nas estratégias de ensino, no contexto escolar. Trataremos agora, especificamente, desses impactos relativos ao Ciclo de Alfabetização, refletindo também sobre o papel social dos docentes e da própria escola.

3 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO FRENTE AOS NOVOS CENÁRIOS EPISTEMOLÓGICOS E EDUCACIONAIS

As estratégias de ensino envolvem desde as concepções docentes acerca da educação que norteiam o fazer pedagógico, à organização da sala de aula, aos recursos e metodologias utilizadas no ensino. No entanto, neste artigo, mais especificamente, trataremos das estratégias de ensino no Ciclo de Alfabetização no contexto pós-pandemia da Covid-19. Entendemos, portanto, que para discutirmos estratégias de ensino no contexto supracitado, necessitamos situar as estratégias utilizadas pelos docentes durante a pandemia, a partir de pesquisas realizadas no *Google Acadêmico*.

Bof, Basso e Santos (2022), investigaram os impactos da pandemia da Covid-19 na alfabetização de crianças de escolas públicas brasileiras, com foco nas estratégias utilizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de dados da pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil, promovida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) em 2020 e dados da PNAD, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A partir

dessa pesquisa, Bof, Basso e Santos (2022, p. 939), enfocam que houve durante a pandemia:

[...] expressivas desigualdades entre as escolas de anos iniciais do EF das unidades Federativas e regiões brasileiras na adoção de estratégias para a continuidade das atividades de ensino-aprendizagem no período da pandemia.

Os autores reforçam ainda, que “a estratégia mais utilizada foi a disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem impressos para retirada na escola pelos alunos ou responsáveis e/ou entrega em domicílio” (p. 932), além de outras estratégias, menos recorrentes, como: disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem na internet, treinamento junto aos pais e alunos para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial, atendimento virtual ou presencial escalonado com os alunos, seus pais ou responsáveis, suporte aos alunos, seus pais ou responsáveis para a elaboração e o desenvolvimento de planos de estudos dirigidos. Por fim, os autores constataram que: “[...] o percentual de escolas privadas que adotaram a transmissão de aulas gravadas (assíncronas) pela internet (79,4%) foi expressivamente maior do que o das escolas públicas” (46%) (p. 935), o que nos faz identificar disparidades entre o ensino público e privado.

Queiroz, Sousa e Paula (2021), ao buscarem identificar estratégias metodológicas utilizadas para garantir a aprendizagem dos alunos no período da pandemia, aplicaram um questionário com os pais de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Horizonte-CE, elencando os resultados encontrados: i) aula online; ii) vídeo aula; livro didático; acompanhamento assíncrono; iii) aulas online e materiais didáticos; iv) aula online, material didático, vídeochamada; v) atividade enviada no grupo da escola.

Identificamos tanto na pesquisa desenvolvida por Bof, Basso e Santos (2022), como no trabalho investigativo realizado por Queiroz, Sousa e Paula (2021), que as estratégias, em alguns momentos confundidas com recursos didáticos, se assemelham e possuem suas especificidades. A esse respeito, Silva *et al.* (2023) destaca que apesar dos relatos positivos de algumas experiências, foi possível observar os limites e as dificuldades encontradas durante esse processo como a falta de acesso à internet e às tecnologias aos menos favorecidos e a falta de um acompanhamento familiar.

Sobre o período pós-pandemia, Artecoff e Scherer (2024) apresentam estratégias pedagógicas no processo de alfabetização nesse contexto, no 3º ano do Ensino Fundamental, coletadas através de questionários com famílias de alunos da turma. Mesmo não sendo o 3º ano reconhecido pela BNCC como parte constituinte do Ciclo de Alfabetização, apresentamos esse registro por compreendermos que nesse ano, muitos alunos ainda não estão alfabetizados, principalmente, nesse contexto pós-pandêmico.

As estratégias identificadas pelos autores supracitados contemplam o atendimento individualizado, enquanto “estratégia pertinente em ser adotada para suprir lacunas e afinidades dos alunos de forma mais efetiva” (Artecoff; Scherer, 2024, p. 148). Compreendemos que os profissionais da educação encontram barreiras

para a consolidação do atendimento individual, principalmente, considerando a superlotação das salas de aula.

Além dos atendimentos individuais, o reforço escolar também é apontado “como estratégia para dar conta da alta demanda de crianças que ainda estavam com dificuldades no processo de alfabetização” (Artecoff; Scherer 2024, p. 149).

Precisamos considerar que, tanto o trabalho individualizado quanto o reforço escolar, não podem desconsiderar fatores externos aos pedagógicos, como as condições de trabalho docente, as turmas lotadas de alunos, além das desigualdades sociais pelas quais são submetidos os alunos e seus familiares. A própria escola, em muitos momentos, se sente impotente diante de tais dificuldades que se constituem barreiras para o desdobramento de um trabalho pedagógico que tenha como consequência a aprendizagem em sala de aula.

Discutindo sobre o contexto pós-pandemia, Ruiz Martins e Mendes Sant’ana (2024), refletem sobre a recuperação da aprendizagem como direito do estudante, regulamentado inicialmente pela LDB Nº 5.692/71. As autoras nos convidam a compreender a recuperação da aprendizagem como uma medida fundamental para a garantia do direito à educação no contexto pós-pandemia. Para Ruiz Martins e Mendes Sant’ana (2024):

As escolas reconhecem que recompor as aprendizagens num período pós-pandêmico não é tarefa fácil, mas demonstram compreender que este trabalho requer investimentos de ordem financeira, técnica e pedagógica.

A partir do trabalho investigativo desenvolvido pelas autoras, estas defendem a necessidade de um olhar contínuo, assíduo acerca da aprendizagem no contexto no qual estamos inseridos. Olhar que necessita estar articulado a intervenções coletivas entre os entes federativos, pesquisas que investigam os impactos da pandemia e ações possíveis de recuperar a aprendizagem na perspectiva de garantia do direito da criança a uma educação com qualidade.

Acerca do que compreendemos por alfabetização, considerando que estamos a tratar deste Ciclo, concordamos com Freire (2000) ao discutir a importância da alfabetização como ferramenta de libertação, como um ato político, que vai além do simples domínio da leitura e escrita, buscando capacitar os oprimidos a expressarem suas vozes e se tornarem agentes de mudança. Pontuando essa ideia, a escola, através do seu Projeto Político Pedagógico, precisa estar alinhada às práticas dos docentes e às realidades das crianças, valorizando os saberes de todos.

Ao compreendermos a alfabetização como um processo que ultrapassa o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, vale recuperarmos Vygotsky (1983), quando afirma que o desenvolvimento infantil acontece a partir da utilização de instrumentos e símbolos como recursos importantes para a construção das suas funções psicológicas superiores. Para este autor, o desenvolvimento da criança acontece a partir de uma relação humana histórica, social e cultural. E a pré-história da linguagem escrita se efetiva a partir de um sistema de signos, oriundos da

linguagem verbal, mas para a qual o desenho, o brinquedo e as brincadeiras de faz de conta contribuem.

Entendemos que o ato de brincar potencializa o trabalho pedagógico na infância, pois através dessa estratégia as crianças conseguem expressar seu cotidiano, possibilitando o desenvolvimento da sua identidade e autonomia. Muitas brincadeiras infantis estão ligadas a jogos que criam espaços de coletividade entre os alunos e possibilitam a aprendizagem mútua.

Alinhado a esse pensamento, Brotto (2001, p. 55), afirma que “os jogos cooperativos são jogos de compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos com pouca preocupação com o fracasso e o sucesso em si mesmo”. É através do ato de cooperar que as crianças aprendem umas com as outras. A BNCC (2018), enquanto diretriz norteadora da educação brasileira, aponta as brincadeiras e os jogos como facilitadores da construção do conhecimento e essenciais na materialização de estratégias de ensino que envolvam o ato de cooperar e ser solidário.

A pedagogia da cooperação enfoca uma aprendizagem significativa, proporcionando a formação integral dos educandos. Frantz (2001) afirma que a cooperação e a educação são práticas sociais interligadas, assinalando ainda que no processo educativo pode-se identificar algumas práticas cooperativas, entre elas, os jogos cooperativos. Da mesma forma, acontece a organização da cooperação, com uma comunicação de interesses, objetivos, argumentos e decisões, na qual estão associados saberes ligados à educação, pois a prática da cooperação também produz conhecimento e aprendizagem. Sendo assim, a prática educativa cria um espaço de relações humanas, criando uma dimensão da vida social entre estes.

Compreendemos que as atividades cooperativas podem ajudar nossos alunos a lidar com esse contexto de incertezas, construindo solidez, vínculos afetivos nas relações com seus pares, como redimensionamento pedagógico no contexto pós-pandemia. Assim, persistir em ações cooperativas no contexto do Ciclo de Alfabetização é uma aposta viável em tempos de incertezas, sem negarmos as contradições inerentes ao processo de formação humana e a diversidade presente nas salas de aula que geram dissensos e, a partir desses dissensos, surgem encaminhamentos coletivos.

Além do reconhecimento da importância dos brinquedos e jogos como facilitadores da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, o trabalho com esses instrumentos deve estar atrelado à compreensão do letramento como prática social, associada à alfabetização, como defende Soares (2021). A autora esclarece que a alfabetização e o letramento são processos distintos, porém alinhados, principalmente nesse novo cenário pós-pandemia, de reflexão sobre estratégias pedagógicas articuladas aos recursos tecnológicos. Considerando, principalmente, que as crianças já nascem imersas em uma cultura na qual o letramento acontece na interação com a leitura e a escrita de textos em plataformas digitais.

Tais plataformas necessitam ser trabalhadas articuladas à compreensão dos momentos de incertezas vivenciados, de forma mais intensa desde a pandemia,

que afetam o conhecimento científico e a própria forma de nos posicionarmos no mundo. Sobre esse contexto de incertezas, Morin (2007, p. 84) se posiciona:

Nova consciência começa a surgir: o homem, confrontado de todos os lados às incertezas, é levado em nova aventura. É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento.

Nesse sentido, estamos caminhando em direção a novas incertezas, as quais devem ser problematizadas no contexto das nossas ações pedagógicas. Vivemos em um mundo no qual as ferramentas tecnológicas exigem um novo perfil do educador e do educando, pois “[...] a educação do futuro deve reconhecer o princípio da incerteza, da historicidade e, portanto, manter aberta a perspectiva crítica e autocrítica” (Goergen, 2000, p. 4). Nessa perspectiva, o processo educativo deve estar voltado à preparação do aluno para o enfrentamento de crises futuras que demandam enfrentamentos pedagógicos, técnicos e políticos.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho, objetivamos apresentar reflexões acerca das estratégias de ensino dentro do contexto pós-pandemia no Ciclo de Alfabetização, na perspectiva de repensá-las articuladas aos novos cenários epistemológicos e educacionais.

Considerando as abordagens teóricas discutidas neste artigo, é possível visualizarmos os desafios encontrados no contexto educacional atual, principalmente no Ciclo de Alfabetização. A nosso ver, a educação precisou se reposicionar a curto prazo, fazendo adequações aligeiradas e, muitas vezes, sem um planejamento sólido das ações, consolidando cada vez mais desigualdade social embutida no cenário educacional, relativamente às nossas crianças.

Concluimos este trabalho convictos de que os impactos da pandemia no contexto escolar foram diversos e duradouros, pois a necessidade de adaptações na oferta do ensino remoto afetou a dinâmica das aulas e o aprendizado dos alunos. Além disso, a desigualdade socioeconômica pode ter ampliado as disparidades educacionais.

Ancorados nessa realidade, buscamos responder à inquietação norteadora deste trabalho, centrada em compreender como as estratégias de ensino vêm sendo repensadas no Ciclo de Alfabetização no contexto pós-pandemia, na perspectiva de um ensino articulado às demandas dos novos cenários epistemológicos e educacionais. De fato, as estratégias são repensadas de forma atrelada a um cenário norteador por um contexto de incertezas e crises na ciência, mas visualizando perspectivas de formação direcionadas à inclusão social e em ações pedagógicas centradas na cooperação humana.

Sendo assim, as estratégias de ensino no contexto pós-pandemia precisam ser redimensionadas, mas articuladas a uma educação inclusiva, democrática e

pedagogicamente comprometida com a formação de seres humanos críticos, que se posicionem socialmente.

Diante dos novos cenários epistemológicos e educacionais que nos são apresentados, é imprescindível que a escola pública e seus agentes continuem buscando possibilidades para que as estratégias de ensino, embora enraizadas em uma história das ideias pedagógicas de cunho tradicional, tenham bases teórico-metodológicas que as permitam serem colocadas em prática, diante das incertezas que atravessam o contexto pós-pandemia.

Consideramos ainda que, além de uma reorganização pedagógica que contemple atividades individuais e coletivas com os alunos, o contexto pós-pandemia requer políticas públicas voltadas ao planejamento de estratégias de recuperação da aprendizagem dos alunos, um trabalho que exige investimentos pedagógicos que atendam às dificuldades de aprendizagem dos alunos articulados a investimentos de ordem técnica e financeira, defendido por autores como Ruiz Martins e Mendes Sant'ana (2024). Compreendemos que, esses investimentos devam ser considerados de forma que não esqueçamos das condições de trabalho docente e as desigualdades sociais dos alunos e suas famílias que ultrapassam as ações pedagógicas no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ARTECOFF, Nathaly Gabrielly Wermuth; SCHERER, Susana Schneid. O processo de alfabetização no 3º ano do ensino fundamental: uma análise sobre desafios da família e estratégias pedagógicas pós-pandemia. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 18, n. 33, p. 133-157, 2024. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/20092>. Acesso em 29 Jul. 2024.

BOF, Alvana Maria; BASSO, Flavia Viana; SANTOS, Robson dos. Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 7, p. 1-36, 2022. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conbrale/2022/ebook02/TRABALHO_COMPLETO_EV180_MD1_ID1074_TB264_22112022092623.pdf. Acesso em: 29 Jul. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Do Ensino Fundamental. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 2006. Disponível

em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011_2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: jun. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)** Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. *Microdados* [Internet]. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **PNA - Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 mai. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 29 Jul. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D.O.U 18/03/2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria SEI nº 115, de 28 de março de 2019.** Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20190411&id_doc=641399. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa Mais Alfabetização. Brasília: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file> Acesso em: 25 Jun. 2023.

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, n. 129, Seção 1, p. 22-23, 5 jul. Brasília: Ministério da Educação. 2012. Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haIoH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm>. Acesso em: 29 Jul. 2024.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos:** O jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos: Projeto cooperação, 2001.

FRANTZ, Walter. Educação e cooperação: práticas que se relacionam. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, nº 6, jul/dez 2001, p. 242-264. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/HfHsN49JQ3yPzd75kFMq6Hg/?format=pdf> . Acesso em: ago. 2023.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GOERGEN, Pedro Laudinor. Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 6, n. 6, 2000. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/88>. Acesso em: 01 ago. 2023.

MACHADO, João Luís de A. Inteligência Artificial e educação. **Trem de Letras**, v. 8, n. 1, p. e021011, 12 mar. 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/HP/Downloads/1440-Texto%20do%20artigo-6133-1-10-20210312%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/1440-Texto%20do%20artigo-6133-1-10-20210312%20(1).pdf). Acesso em: 03 mai. 2023.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2007.

PÁDUA, João Pedro Chaves Valladares. Coronavírus, verdade e ciência: obstáculos e oportunidades para uma nova (velha) epistemologia. **Revista confluências**, v. 22, n. 2, p. 79-105, 2020.

PEREIRA, Ana Pâmela Guimarães; ALMEIDA, Doriedson Alves de. Matrix, metaverso e educação: estamos transcendendo para novos cenários formativos e digitais?.

Convergências: Estudos em Humanidades Digitais, 1(01), 67-90. Disponível em: <https://doi.org/10.59616/conehd.v1i01.83>. Acesso em: 5 ago. 2023.

PINHEIRO, Petrilson. Fake News em jogo: uma discussão epistemológica sobre o processo de produção e disseminação de (in)verdades em redes sociais. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 37, n. 4, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460x202156104>. Acesso em: 7 jul. 2022.

PLATÃO. **República**. 2. ed. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Edufpa, 1988.

QUEIROZ, Michele de. SOUSA; Francisca Genifer Andrade de; PAULA, Genegleisson Queiroz de (2021). Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, 2(4), 1-9. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6057>. Acesso em: 5 jul. 2023.

MUCENIECKS, Rebeca Szczawlinska. Política Nacional de Alfabetização (2019): reflexões sobre relações discursivas de poder. *Devir Educação*, 7(1), e-644. <https://doi.org/10.30905/rde.v7i1.644>. (2023). Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/644/458>. Acesso em: 29 Jul. 2024.

RUIZ MARTINS, M. A.; MENDES SANT'ANA, I. A recuperação da aprendizagem no pós-pandemia: medida fundamental para a garantia do direito à educação. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, Brasil, v. 33, n. 3, p. 550-563, 2024. DOI: 10.18224/frag.v33i3.13734. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/13734>. Acesso em: 31 jul. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Eccos – Revista Científica**, [S.L.], v. 10, p. 147-168, 2008. Disponível: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1356/1020> . Acesso em: 15 ago. 2023.

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

SILVA, Giulia Ito *et al.* Procedimento online de incentivo à leitura em crianças com dificuldades escolares e seus responsáveis, durante a pandemia de COVID-19. In: **CoDAS**. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2023. p. e20220056. Disponível em: https://repositorio.usp.br/directbitstream/ad255391-fe3f-458d-95f8-91b442f6e6c9/3203451_por.pdf Acesso em: 29 Jul. 2024.

VYGOTSKY, Lev. Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.