

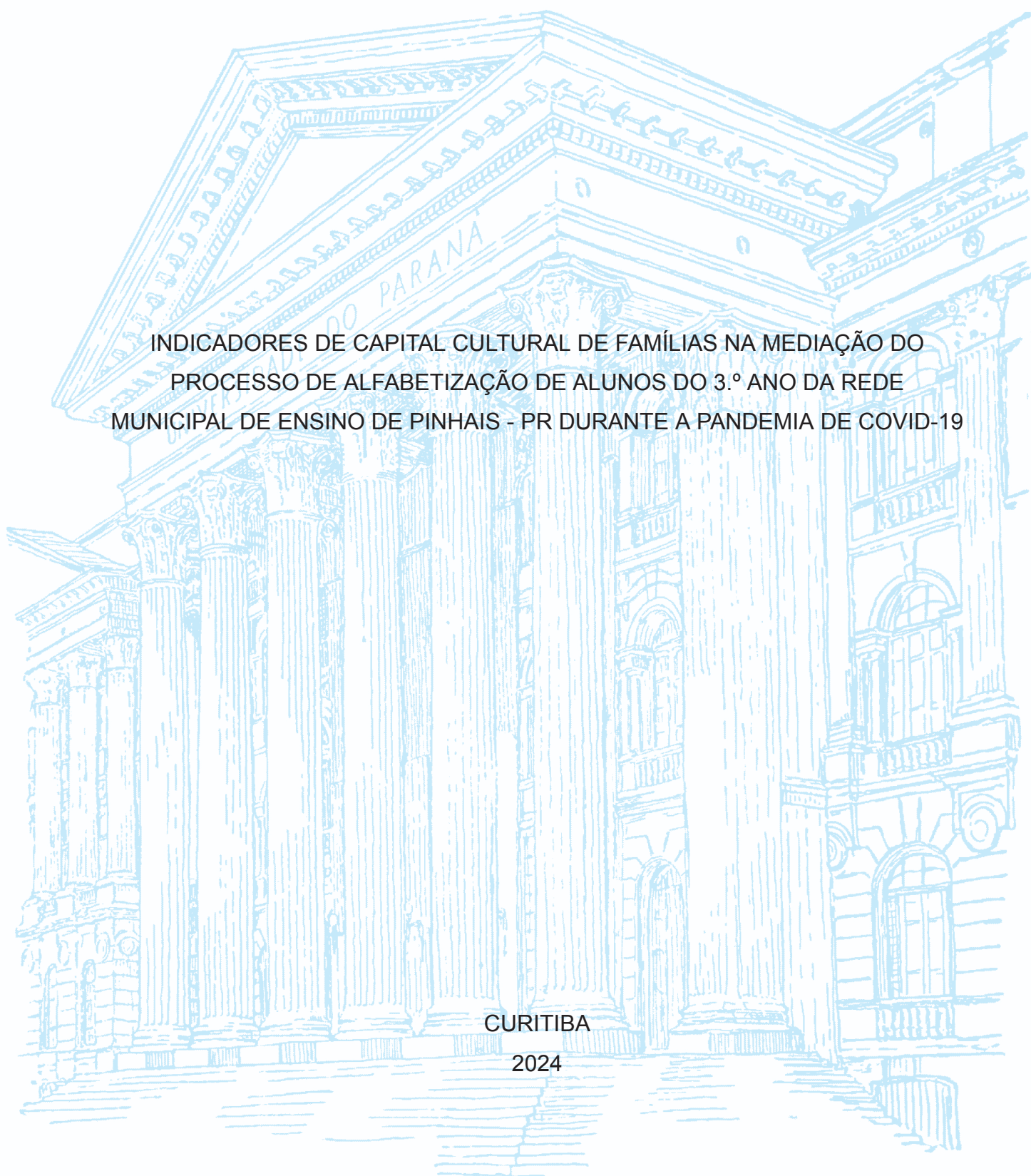
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADRIANA DENISE BENTO DA ROSA

INDICADORES DE CAPITAL CULTURAL DE FAMÍLIAS NA MEDIAÇÃO DO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DO 3.º ANO DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE PINHAIS - PR DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

CURITIBA

2024



ADRIANA DENISE BENTO DA ROSA

INDICADORES DE CAPITAL CULTURAL DE FAMÍLIAS NA MEDIAÇÃO DO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DO 3.º ANO DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE PINHAIS - PR DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adriane Knoblauch.

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Rosa, Adriana Denise Bento da.

Indicadores de capital cultural de famílias na mediação do processo de alfabetização de alunos do 3º ano da Rede Municipal de Ensino de Pinhais-PR durante a pandemia de COVID-19 / Adriana Denise Bento da Rosa – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Adriane Knoblauch

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação e Estado – Paraná. 3. Alfabetização – Metodologia. 4. Alfabetização – Experiências. 5. Isolamento social – Brasil. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

ATA Nº1739

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO**

No dia cinco de junho de dois mil e vinte e quatro às 14:00 horas, na sala 232-A, na modalidade híbrida, link para acesso meet.google.com/esg-upyb-qkt, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná, rua Rockefeller, 57, bairro Rebouças, Curitiba, Paraná, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **ADRIANA DENISE BENTO DA ROSA**, intitulada: **INDICADORES DE CAPITAL CULTURAL DE FAMÍLIAS NA MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DO 3.º ANO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PINHAIS (PR) DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**, sob orientação da Profa. Dra. ADRIANE KNOBLAUCH. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ADRIANE KNOBLAUCH (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), DEBORA CRISTINA PIOTTO (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO), LEZIANY SILVEIRA DANIEL (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, ADRIANE KNOBLAUCH, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca parabeniza pelo trabalho e ressalta a densidade da pesquisa empírica com dados bastante volumosos e recomenda fortemente sua divulgação na forma de artigos ou apresentação em eventos científicos, bem como, em ações de formação continuada com professores. Além disso, sugere a continuidade dos estudos em nível de doutorado.

CURITIBA, 05 de junho de 2024

Assinatura Eletrônica
27/06/2024 16:26:19.0

ADRIANE KNOBLAUCH

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

27/06/2024 21:24:26.0

LEZIANY SILVEIRA DANIEL

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

28/06/2024 10:43:14.0

DEBORA CRISTINA PIOTTO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica

01/07/2024 13:18:07.0

CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ADRIANA DENISE BENTO DA ROSA** intitulada: **INDICADORES DE CAPITAL CULTURAL DE FAMÍLIAS NA MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DO 3.º ANO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PINHAIS (PR) DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**, sob orientação da Profa. Dra. ADRIANE KNOBLAUCH, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 05 de Junho de 2024.

Assinatura Eletrônica
27/06/2024 16:26:19.0
ADRIANE KNOBLAUCH
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
27/06/2024 21:24:26.0
LEZIANY SILVEIRA DANIEL
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
28/06/2024 10:43:14.0
DEBORA CRISTINA PIOTTO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica
01/07/2024 13:18:07.0
CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, independentemente das condições sociais e econômicas, consideram a educação um caminho para a transformação e ascensão social, principalmente as famílias que acreditam na educação.

Às/aos profissionais que buscam a garantia e a efetivação dos direitos à educação justa, equânime e de qualidade, mediada por docentes comprometidos, qualificados e realizados com o que fazem.

E para as crianças, que um dia serão adultas, agentes sociais, famílias e profissionais, constituídas por um habitus baseado em suas configurações familiares e formações institucionalizadas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade e pela direção da minha vida, sem Ele certamente eu não estaria aqui.

Agradeço ao meu pai e à minha mãe pela minha criação, cuidado e rede de apoio estabelecida sempre e ao longo de todos os meus estudos. Ao meu esposo, pela compreensão das minhas necessidades e ausências. À minha pequena Pietra, por estar sempre comigo, mesmo às 5 horas da manhã, meu horário de leitura. À minha sogra, por me apoiar com os cuidados com minha filha em muitos momentos para que eu pudesse trabalhar e estudar. A toda minha família, por me colocar sempre em suas orações.

Agradeço aos amigos e colegas de trabalho por me apoiarem e comemorarem comigo minhas conquistas, mesmo depois de tantas ausências.

Agradeço à professora Dra. Adriane Knoblauch por ter acreditado em mim e me ajudado nessa caminhada de construção do conhecimento, divisor de águas para o meu olhar educacional, ação pessoal e profissional.

Agradeço aos demais professores da Linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação e outras linhas que pude conhecer por meio das disciplinas. Cada docente compartilhou um pouco de sua bagagem com suas reflexões e orientações. Com vocês, eu aprendi que devemos acreditar no lado bom da educação, compreendendo suas complexidades (Ricardo Antunes e Ana Cláudia Urban); A vida é um campo de batalhas e todos nós vivemos de acordo com os interesses de cada jogo (Cristina Carta Cardoso de Medeiros); Todas as linhas e disciplinas têm algo valioso para a educação, a vida é sistêmica (Fátima Minetto); Não vemos as coisas como elas são, mas sim com a bagagem que temos (Geovana Gentili Santos).

Agradeço à Secretária Andréia Franceschini e toda a Secretaria Municipal de Educação de Pinhais, espaço no qual me realizo profissionalmente e que me permitiu apresentar reflexões de como podemos melhorar a educação a cada dia.

Agradeço a Escola Municipal que me recebeu, às famílias e às professoras que participaram da pesquisa e, principalmente, às crianças, que me receberam tão afetuosamente durante três anos em que realizei a pesquisa na unidade, sem contar os desenhos e bilhetes que recebi. A todos e todas, muito obrigada!

EPÍGRAFE

“O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente no meio da travessia.”

Guimarães Rosa

RESUMO

Nesta pesquisa, tem-se como propósito identificar as relações entre indicadores de capital cultural de famílias de classes populares, o trabalho pedagógico desenvolvido por uma escola durante o isolamento social, causado pela pandemia de covid-19 entre os anos de 2020 e 2021, e os níveis de alfabetização de crianças do 3.º ano da Rede Municipal de Ensino de Pinhais. Inicialmente, é apresentado um histórico das ações realizadas no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia, destacando a metodologia pedagógica utilizada pelos docentes, bem como uma análise de seus planejamentos e atividades encaminhadas e realizadas pelas crianças de forma não presencial, verificando a viabilização do processo de alfabetização. Ademais, são apresentados dados produzidos com base em um questionário sobre o contexto social e capital cultural das famílias de uma turma do 3.º ano, a fim de investigar as condições em que ocorreu a mediação do ensino remoto. Esses dados foram complementados com entrevistas semiestruturadas realizadas com as famílias de três educandos e com as professoras responsáveis pela turma durante e após a pandemia (2020, 2021, 2022 e 2023) e com a comparação de produções textuais das crianças. A análise ocorreu com base na teoria sociológica de Pierre Bourdieu e comentadores, destacando o uso do conceito de capital cultural. Também foram acionados Basil Bernstein, tratando da relação entre códigos linguísticos, e Bernard Lahire, versando sobre organização e socialização familiar. Os principais resultados encontrados apontam que a organização familiar e as estratégias utilizadas nas rotinas das crianças potencializam as possibilidades de melhor desempenho na escola, assim como uma relação próxima com a linguagem legitimada e leituras realizadas diariamente. Por outro lado, também se destaca a relevância da instituição formal e a mediação docente para a construção das aprendizagens e a diminuição das desigualdades escolares.

Palavras-chave: capital cultural; alfabetização e letramento; desigualdades escolares; covid-19.

ABSTRACT

In this research, the purpose is to identify the connection between indicators of cultural capital among working-class families, the pedagogical work carried out by a school during social isolation caused by the covid-19 pandemic between 2020 and 2021, and the literacy levels of 3rd grade students in the Pinhais Municipal Education System. Initially, a report of the actions taken in the teaching and learning process during the pandemic is presented, highlighting the pedagogical methodologies used by teachers, as well as an analysis of their plans and activities that were sent by the students to complete remotely, evaluating the feasibility of the literacy process. Additionally, data based on a questionnaire about the social context and cultural capital of families in a 3rd grade class are presented to investigate the conditions under which remote teaching was mediated. These data were complemented with semi-structured interviews conducted with the families of three students and with the teachers responsible for the class during and after the pandemic (2020, 2021, 2022 and 2023), along with a comparison of the children's written work. The analysis was based on the sociological theory of Pierre Bourdieu and his commentators, highlighting the use of the concept of cultural capital. Basil Bernstein was also referenced, addressing the connection between linguistic codes, and Bernard Lahire, discussing family organization and socialization. The main results indicate that family organization and the strategies used in children's routines enhance the possibilities of better educational performance, as well as a close connection with legitimized language and daily reading practices. Conversely, the relevance of the formal institution and teaching mediation for the construction of learning and the reduction of educational inequalities is also emphasized.

Keywords: cultural capital; literacy; educational inequalities; covid-19.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – DESENHO DO QUESTIONÁRIO PARA AS FAMÍLIAS DA RME DE PINHAIS-PR.....	66
GRÁFICO 1 – DOMÍNIO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS DAS FAMÍLIAS.....	67
QUADRO 1 – ACESSO A REDE DE DADOS (INTERNET) NO CELULAR.....	67
GRÁFICO 2 – RECURSOS TECNOLÓGICOS DAS FAMÍLIAS.....	81
GRÁFICO 3 – FORMAS DE LAZER DAS FAMÍLIAS.....	82
FIGURA 2 – ATIVIDADE DE ESCRITA REALIZADA COM AS CRIANÇAS EM 2022.....	84
FIGURA 3 – ATIVIDADE DE ESCRITA REALIZADA COM AS CRIANÇAS EM 2023.....	85
QUADRO 2 – COMPARAÇÃO DAS CRIANÇAS POR NÍVEL DE ESCRITA.....	88
QUADRO 3 – PESSOAS QUE RESIDEM NA MESMA CASA.....	91
QUADRO 4 – RENDA MENSAL DA FAMÍLIA.....	91
GRÁFICO 4 – COM QUEM A CRIANÇA FICA NO PERÍODO CONTRÁRIO À AULA.....	92
QUADRO 5 – ROTINA DA CRIANÇA NO PERÍODO EM QUE NÃO ESTÁ NA ESCOLA.....	93
GRÁFICO 5 – ROTINA DA CRIANÇA NO PERÍODO CONTRÁRIO À AULA.....	93
QUADRO 6 – ESCOLARIDADE DOS FAMILIARES.....	94
QUADRO 7 – PROFISSÃO DOS FAMILIARES.....	96
GRÁFICO 6 – PAIS E MÃES QUE AUXILIAM NAS ATIVIDADES ESCOLARES DO/A FILHO/A.....	96
GRÁFICO 7 – PAI – HÁBITOS CULTURAIS.....	97
GRÁFICO 8 – MÃE – HÁBITOS CULTURAIS.....	97
FIGURA 4 – 1.ª RODADA DE CONVERSA – CAPITAL CULTURAL.....	103
FIGURA 5 – 2.ª RODADA DE CONVERSA – ROTINA DA FAMÍLIA.....	105
FIGURA 6 – 3.ª RODADA DE CONVERSA – EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA COM A ESCOLA.....	106

FIGURA 7 – 4.ª RODADA DE CONVERSA – QUEM É BENTO?.....	107
FIGURA 8 – 5.ª RODADA DE CONVERSA – COMO FOI A COVID-19 PARA SUA FAMÍLIA?.....	108
FIGURA 9 – ATIVIDADE AVALIATIVA DE BENTO (2021).....	114
FIGURA 10 – ATIVIDADE AVALIATIVA DE BENTO (2022).....	115
FIGURA 11 – ATIVIDADE AVALIATIVA DE BENTO (2023).....	116
FIGURA 12 – ATIVIDADE AVALIATIVA DE ESTER (2021).....	126
FIGURA 13 – ATIVIDADE AVALIATIVA DE ESTER (2022).....	127
FIGURA 14 – ATIVIDADE AVALIATIVA DE ESTER (2023).....	128
FIGURA 15 – ATIVIDADE AVALIATIVA DE JOSÉ (2021).....	135
FIGURA 16 – ATIVIDADE AVALIATIVA DE JOSÉ (2022).....	136
FIGURA 17 – ATIVIDADE AVALIATIVA DE JOSÉ (2023).....	137
QUADRO 8 – PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA: FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA.....	140
QUADRO 9 – ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSÃO DOS PAIS DAS PROFESSORAS.....	140
QUADRO 10 – ORGANIZAÇÃO FAMILIAR E ROTINA ATUAL DAS PROFESSORAS.....	141

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – NÍVEIS DE ESCRITA - ADE PINHAIS.....	76
TABELA 2 – NÍVEIS DE ESCRITA DA TURMA B.....	86

LISTA DE SIGLAS

ADE – Avaliação Diagnóstica de Escrita

APNP – Atividades Pedagógicas não Presenciais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CME – Conselho Municipal de Educação

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

GEENF – Gerência do Ensino Fundamental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

OMS – Organização Mundial da Saúde

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PPC – Proposta Pedagógica Curricular

PSS – Processo Seletivo Simplificado

RME – Rede Municipal de Ensino

SME – Sistema Municipal de Ensino

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – Uma história baseada em fatos.....	21
2 CAPITAL CULTURAL: TERMOS E UTILIZAÇÃO DO CONCEITO – A história acontece sobre uma grande influência... Conhecendo um pouco sobre tudo!.....	34
2.1 CAPITAL CULTURAL LINGUÍSTICO – Conhecendo um pouco mais sobre uma pequena e importante parte.....	41
2.2 CAPITAL CULTURAL NO BRASIL E SUAS DIFERENÇAS DO CAPITAL CULTURAL NA FRANÇA – O conceito surgiu em outro país, mas é muito significativo para o Brasil também!.....	46
2.3 CAPITAL CULTURAL NA PRESENTE PESQUISA – Uma história será contada a partir do conceito de capital cultural.....	54
3 CONTEXTUALIZAÇÃO LOCAL E HISTÓRICA: A CIDADE DE PINHAIS E O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO – Era uma vez uma cidade muito interessante chamada Pinhais, lá havia muitas escolas.....	59
3.1 A PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19 E O CONTEXTO EDUCACIONAL – Certo dia, apareceu um bichinho quase invisível com uma força inacreditável.....	60
3.2 AS AÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PERANTE A PANDEMIA DE COVID-19 – PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS – Por causa do bichinho, as crianças não puderam mais ir para a escola, elas tiveram que ficar em suas casas!.....	62
3.2.1 Legislação e ações administrativas municipais – Os responsáveis pelas escolas da cidade tiveram que pensar no que fazer para as crianças não terem prejuízos.....	63
3.2.2 Pesquisa com a comunidade escolar – Sabe o que foi feito? E as aulas, como ficaram?.....	65
4 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: ATIVIDADES REMOTAS – ORGANIZAÇÃO DOS BLOCOS DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS – As crianças não poderiam ficar sem aula! Então, foi pensado como seriam as aulas, mas em casa.....	69
4.1 ANÁLISE DOS BLOCOS E DAS ATIVIDADES ESCOLARES – Como	

elaborar as atividades para serem realizadas em casa?.....	71
4.2 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE ESCRITA (ADE) – Para saber como foram os resultados das atividades realizadas em casa, precisou-se avaliar!.....	75
5 PESQUISA EMPÍRICA – CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO: A ESCOLA – Para saber mais sobre a situação, vamos conhecer uma das 22 escolas? A Escola Municipal Direito é das Crianças!.....	79
5.1 A COMUNIDADE INTERNA E EXTERNA DA ESCOLA – Nesta escola, tem muitos profissionais para atender as crianças e famílias que moravam pertinho da escola.....	80
5.2 OS ESTUDANTES DO 3.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS – Nesta escola, muitas crianças estavam indo estudar pela primeira vez quando o bichinho chegou.....	82
6 CAPITAL CULTURAL DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DO 3.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: LEVANTAMENTOS QUANTITATIVOS – Quem ajudava as crianças durante a pandemia? Para descobrir como foi a realização das atividades, teve-se que investigar direto com as famílias.....	89
7 ENTREVISTAS COM AS FAMÍLIAS: APROFUNDANDO AS ESPECIFICIDADES – Como as informações eram insuficientes, foi preciso saber mais sobre o que ocorreu de fato na casa das crianças.....	100
7.1 BENTO E A DEDICAÇÃO DO TEMPO FAMILIAR – “EU FICO SÓ PARA ELES!” – A família de Bento ajudou muito nas atividades.....	101
7.2 ESTER E A FALTA DE INTERESSE PELAS ATIVIDADES NO PERÍODO PANDÊMICO: “ELA NÃO SE CONCENTRAVA!” – A família de Ester ajudava como era possível.....	117
7.3 JOSÉ E A FALTA DE INVESTIMENTO PEDAGÓGICO: “NÃO TINHA TEMPO!” – A família de José, não conseguia ajudar como ele precisava.....	129
8 ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS: O CAPITAL CULTURAL DAS PROFESSORAS QUE ATUARAM COM A ALFABETIZAÇÃO DA TURMA PESQUISADA – O que será que as professoras estavam achando de tudo isso? Será que as crianças aprenderam? Quem eram as professoras? Um pouco sobre todas!.....	139
8.1 ORGANIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS – Como as conversas foram	

sistematizadas.....	143
8.1.1 Entrevista 1 – O olhar de Margarida quanto ao ano de 2020 – Como foi o primeiro atendimento escolar remoto.....	144
8.1.2 Entrevista 2 – Percepções de Violeta durante os anos de 2021 e 2022 – Como foi o ensino e aprendizagem com o retorno presencial gradativo.....	146
8.1.3 Entrevista 3 – Rosa e as pontuações sobre o processo de alfabetização – Como as crianças estavam dois anos após a pandemia.....	147
8.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DO OLHAR DOCENTE – O que é possível concluir em relação ao processo de ensino e aprendizagem?.....	149
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS – Muitos esforços foram empenhados para a garantia de acesso às crianças, mas a realidade familiar e social, e a falta de mediação docente interferiram nas aprendizagens!.....	152
REFERÊNCIAS – Muitos livros e outros materiais foram lidos para que eu pudesse contar esta história.....	164
APÊNDICE 1 – FORMULÁRIO – PESQUISA QUANTITATIVA COM AS FAMÍLIAS.....	170
APÊNDICE 2 – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTAS COM AS FAMÍLIAS.....	173
APÊNDICE 3 – FORMULÁRIO – PESQUISA QUANTITATIVA PARA PROFESSORAS.....	174
APÊNDICE 4 – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS QUE LECIONARAM EM 2020, 2021 e 2022.....	175
APÊNDICE 5 – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS QUE LECIONARAM EM 2023.....	176

APRESENTAÇÃO – *Um pouquinho sobre uma das autoras desta história*

Minha trajetória na educação teve início ainda na infância, quando não pude cursar a educação infantil por não haver oferta pública perto de minha casa. Eu, com vontade de ir para a escola como meu irmão e as demais crianças que moravam em minha rua, passava o dia brincando de escolinha. Na ocasião, pedia para que meu irmão trouxesse da escola em que ele estudava pedaços de giz para eu brincar, e eu escrevia e desenhava para “meus alunos” (imaginários) na porta do meu quarto.

Na adolescência, aos 16 anos, iniciei de fato o contato com alunos, quando fui apoio em um transporte escolar. A partir desse trabalho, todos os seguintes foram na educação. Nesse mesmo ano, fui contratada em uma escola privada para a função de auxiliar de turma. Na época, eu cursava o ensino médio normal e me encantei com o espaço da educação infantil no qual fui trabalhar, o que me levou ao interesse em cursar paralelamente o magistério.

Permaneci nessa escola por seis anos e trabalhei com turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Paralelamente, concluí o curso de magistério e cursei Pedagogia.

Em 2010, logo após me formar em Pedagogia, participei do concurso público do município de Pinhais para pedagoga. Classificada, assumi em uma escola municipal e logo peguei dobra de padrão, trabalhando 40 horas como pedagoga. Um ano e meio depois, fui convidada para atuar na seção pedagógica das escolas, na Secretaria Municipal de Educação de Pinhais (SEMED). Atuei nessa seção por dois anos, com a atribuição de apoiar a organização do trabalho pedagógico nas escolas municipais. Com uma reorganização interna do departamento, em 2013 fui convidada a atuar na Gerência do Ensino Fundamental (GEENF), cargo no qual permaneci até 2023.

Busquei muitas formações continuadas, aperfeiçoamentos e especializações na intenção de apoiar os desafios que a educação traz, principalmente a escola pública, composta por muita diversidade cultural, social, econômica, entre outras que compõem os espaços formais de ensino.

Estudei em escola pública durante toda a educação básica e fui aluna bolsista no ensino superior. Nessa perspectiva, entendo a importância dos estudos e formações continuadas para a conquista de um capital cultural institucionalizado.

Sou a filha mais nova de um casal humilde, que não teve oportunidade de concluir a educação formal. Minha mãe cursou apenas os anos iniciais e meu pai os anos finais do fundamental, meus avós maternos e paternos sabiam ler e escrever o básico e a sobrevivência vinha do trabalho na agricultura/sítio.

Para garantir o sustento e as necessidades familiares, meu pai trabalhava como caminhoneiro. Minha mãe cuidava dos dois filhos e das atividades do lar, nos intervalos costurava roupas e fazia consertos para ampliar o orçamento.

Mesmo com uma condição financeira humilde, sempre tive comida na hora certa, roupa limpa, lanche organizado e mochila supervisionada para ir para a escola. Recordo-me de receber orientações de meus pais sobre bom comportamento e obediência na sala de aula. Minha mãe nos levou e buscou na escola (a mim e meu irmão) até a adolescência.

Em casa, nunca tive materiais pedagógicos, livros e brinquedos educativos, mas quase todas as noites brincava com minha mãe e meu irmão de “stop” (brincadeira de escrita de palavras). Acredito que esse cuidado familiar me mostrou a relevância da educação na vida das pessoas. Meus pais sempre viram a necessidade dos filhos estarem na escola, entendendo-a como o caminho para a melhoria das condições econômicas e posições sociais. E, mesmo diante da simplicidade socioeconômica, eu e meu irmão não tivemos que ajudar no sustento da família, pelo contrário, na medida do possível, sempre fomos supridos e incentivados para sermos bons alunos e nos dedicarmos aos estudos. Entendo que muito do que sou se deve à configuração familiar que tive e que me permitiu uma estruturação pessoal para lidar com o meio social e profissional. Como eu relatei anteriormente, aos 16 anos comecei a trabalhar, mas o salário que eu recebia era para meus gastos pessoais e não foi uma necessidade imposta por meus pais.

Minha trajetória me oportunizou um olhar afetivo e esperançoso diante da educação, levando-me a uma dedicação profissional sempre com olhar para a ampliação das possibilidades educativas para cada criança que atendi como professora, pedagoga ou mesmo técnica da SEMED. Ainda, a vivência em espaços distintos como a escola privada e a escola pública me oportunizaram experiências em “campos” bem diferentes, crianças de classe social elevada e de classe baixa. Essas diferenças fortaleceram minhas intenções profissionais com foco na escola pública e de qualidade como oportunidade social para todos e todas.

Como técnica da SEMED, estava confortável nas condições profissionais, mas sempre inquieta em relação aos processos educativos e à necessidade de buscar sempre melhores caminhos para uma educação mais justa para todas as crianças. A pandemia de covid-19 trouxe a necessidade do isolamento social e exigiu novas formas de organização do trabalho pedagógico, o que reacendeu em mim a necessidade de buscar conhecimentos a fim de compreender um pouco melhor a complexidade social e, assim, poder subsidiar a prática diante das necessidades educacionais existentes e potencializadas diante da pandemia. Isso me levou a ampliar leituras e envolvimento no campo formativo, principalmente por meio de grupos de estudos (remotos/*online*) organizados por pessoas com os mesmos interesses na educação pública. Esse engajamento me motivou a querer buscar mais, e isso me levou a participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná.

Classificada no processo seletivo de 2022, fui movida pelo interesse de como viabilizar o ensino e a aprendizagem para crianças de escolas públicas em período de alfabetização, garantindo os direitos mínimos de aprendizagem, bem como uma educação justa com olhar para as desigualdades escolares e sociais, enfatizadas pelas especificidades individuais que o momento da pandemia trouxe.

Diante da oportunidade de realizar esse curso, fui privilegiada também por ter uma orientadora que me fez refletir sobre a necessidade de ampliar os conhecimentos a respeito do campo familiar, das condições sociais, do capital cultural e das configurações familiares e linguísticas das famílias das crianças. Essas condições são pré-escolares e estruturam as concepções e linguagens prévias das crianças e, principalmente em razão do isolamento social, considerando a pandemia, a família foi o suporte e aporte para a condução das atividades remotas e alfabetização durante os anos de 2020 e 2021.

Sendo assim, com a vivência no trabalho pedagógico do município e a experiência surreal imposta pela covid-19, momento em que a educação pública teve seu pico de dificuldades de acesso, permanência e direito de ensino e aprendizagem, entendo que uma pesquisa empírica voltada para as práticas educacionais realizadas durante o período de pandemia seja significativa. Além disso, o conhecimento sobre o capital cultural e as configurações familiares é imprescindível para se pensar as necessidades da educação escolar pública,

principalmente após dois anos de muitas lacunas, sejam elas educacionais ou sociais.

Foi esse percurso que me constituiu e me trouxe até aqui. Nas páginas seguintes, apresento as reflexões que fiz ao longo do mestrado e espero que minha pesquisa possa contribuir para a construção de uma educação pública e de qualidade para todos e não apenas para os detentores de capital cultural.

1 INTRODUÇÃO – *Uma história baseada em fatos*

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu da convicção e do entendimento sobre a importância da pesquisa científica para a produção do conhecimento e melhoria das práticas educacionais, em paralelo à inquietação vivenciada profissionalmente durante o período da pandemia causada pela covid-19¹.

Como professora e pedagoga da rede pública, atuando como técnica pedagógica da equipe do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Pinhais – PR, entendo² ser significativo o aprofundamento teórico baseado em uma pesquisa empírica para que seja possível a construção de dados que possam ser utilizados a favor da escolarização adequada às diferentes realidades.

Acredito que o enfrentamento dos desafios educacionais para reduzir as desigualdades escolares parte de duas instâncias: uma de ordem macro, por meio de políticas públicas mais amplas; e outra, em contexto local, por meio de ações formativas e mediações pedagógicas embasadas em diagnósticos reais.

Com esse entendimento, considerando as vivências profissionais em uma rede municipal de ensino que busca viabilizar um processo de ensino e aprendizagem flexibilizado às realidades sociais, compreende-se pertinente uma ampliação do conhecimento quanto aos/às educandos/as³ e seus contextos sociais e familiares, para que assim seja possível verificar se as propostas de ensino convergem com a realidade e as necessidades dos estudantes.

Quiçá por meio desta pesquisa seja possível provocar diferentes profissionais que atuam no contexto educacional para que eles possam

¹ Pandemia de covid-19 – Vírus que ocasionou a necessidade de isolamento social em virtude de uma pandemia instaurada mundialmente no início de março de 2020 até meados de 2021. No decorrer da dissertação, mais informações sobre a pandemia serão descritas.

² Com o intuito de acrescentar algo de minha experiência particular, neste momento a primeira pessoa do singular será utilizada. Nas demais partes do trabalho, utilizarei a primeira pessoa do plural, pois compreendo que este trabalho foi construído coletivamente, como fruto de leituras e discussões no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Escolares, Docência e Cultura (GEPPEDOC), bem como sob orientação de pesquisa.

³ Os termos educandos e educandas serão utilizados durante esta pesquisa para se referir aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa opção se dá pela concepção utilizada no município de Pinhais, uma vez que esse termo compreende o estudante como alguém que faz parte do processo, que também proporciona aprendizado ao espaço e à comunidade escolar. Nesse sentido, o docente é o mediador das aprendizagens que ocorrem em um processo dialético entre comunidade interna e externa à escola.

compreender que a aproximação das famílias e comunidade escolar potencializa o levantamento de diagnósticos para a formação dos/as educandos/as, principalmente no período de alfabetização, quando ocorre uma transição entre aprendizagens ocorridas no ambiente familiar com aprendizagens escolares.

Penso que esses esforços poderão oportunizar a ampliação das aprendizagens e contribuir para a compreensão do papel da escola na produção das desigualdades escolares, favorecendo a superação desse cenário e a construção de uma escola mais justa, equânime e menos desigual (Dubet, 2004).

Princípios sociais a favor de uma escola que garanta direitos de acesso, permanência e aprendizagem para todos e todas, estudantes oriundos de diferentes classes sociais e contextos familiares e que têm na escola pública o possível espaço de formação para a transformação de suas realidades, me fizeram questionar o período pandêmico. Entre muitos prejuízos sociais, esse período impossibilitou os/as educandos/as de frequentarem os espaços escolares em razão da necessidade de distanciamento social, que ocasionou a escolarização remota.

Os questionamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem no formato remoto permearam o conhecimento prático sobre a organização pedagógica ofertada no município de Pinhais, com base nas ações profissionais desempenhadas e nos princípios educacionais da Rede Municipal de Ensino, contudo, dúvidas quanto à prática desse trabalho remoto surgiram. Algumas das inquietações foram as seguintes: Como ocorreu a mediação do processo de ensino e aprendizagem no formato remoto? Quais foram os resultados da alfabetização? As mediações familiares na orientação das atividades escolares foram positivas e suficientes? Onde e como foram feitas essas mediações? A quais condições de aprendizagem os/as educandos/as foram expostos durante a pandemia? Quem fez as mediações necessárias? Entre muitos outros questionamentos de âmbito prático para a efetivação das aprendizagens suscitaram dúvidas.

Com tantas indagações e curiosidades sobre o processo de alfabetização durante a pandemia, uma pesquisa sobre o estado da arte foi realizada em agosto de 2022 na plataforma Scielo com as seguintes palavras-chave: alfabetização, capital cultural, pandemia, ensino e aprendizagem, sem filtros e nenhuma classificação específica. O levantamento revelou 16 trabalhos e, com base na leitura de todos os resumos, constatee que apenas um permeou o contexto educacional de

aprendizagem de crianças na fase de alfabetização no período da pandemia, porém não apresentava pesquisa empírica. Essa pesquisa apresentou uma análise do processo de alfabetização no período de 2020, considerando pontos positivos e negativos no contexto de ensino e aprendizagem, apoiados em trabalhos remotos e/ou *online* com orientações dos docentes e mediação familiar. Nesse percurso, as considerações indicaram dificuldade de mediação e acompanhamento dos/das educandos/as, principalmente na fase de alfabetização, na qual crianças de 6 e 7 anos precisam muito de um mediador com conhecimento, ou seja do/da professor/a (Fonseca, 2022).

Em se tratando de alfabetização, Emília Ferreira (1985) será uma das referências utilizadas para a conceituação, pois ela considera os níveis de desenvolvimento infantil atrelados à necessidade de compreensão dos antecedentes escolares para o trabalho pedagógico. Ela defende que a linguagem e a escrita são produtos culturais, mas que a escola é a responsável pela formação institucional para mediar a compreensão de todas as crianças (Ferreira, 1985). Magda Soares (2021) também será autora de referência para a compreensão do processo de alfabetização, pois defende as relações da família, sociedade e escola como variáveis imprescindíveis para a construção das aprendizagens.

Pensar sobre a complexidade do processo de alfabetização, mas também das posições de classe social e as dificuldades da pandemia, me leva a apresentar uma pesquisa realizada por Fialho (2012) com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola privada de Belo Horizonte. Nessa escola, pais e mães de classe média alta apresentaram dedicação na vida escolar dos filhos e filhas, fora do período pandêmico. As famílias relataram a grande demanda, organização e rotina feitas para além do horário escolar em busca da garantia de sucesso e aprendizagem dos filhos e filhas. Com base nessa leitura, as inquietações foram reforçadas sobre: Quais seriam as estratégias de famílias da classe popular para o acompanhamento escolar de seus filhos? Durante o isolamento social, como as famílias conduziram a mediação das atividades impressas enviadas pela escola? Como se deu a intervenção familiar na condução das aprendizagens?

Portanto, para responder a todas as indagações, seria fundamental conhecer o cenário e o apoio familiar de educandos/as das classes populares, estudantes da rede pública de ensino, muitas vezes inseridos em uma conjuntura de

desigualdades sociais que foram aprofundadas pela pandemia, que limitou o ensino presencial. Desse modo, a proposta foi de verificar como isso ocorreu no município de Pinhais. Além disso, nesta pesquisa buscou-se trazer outros elementos para o debate, sobretudo em relação aos indicadores de capital cultural das famílias.

Pinhais é o menor município da região metropolitana de Curitiba, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 2022, sua população era de 127.019 pessoas, tendo nesse mesmo período 7.546 estudantes matriculados na Rede Municipal de Ensino (RME), nos anos iniciais do ensino fundamental. A cidade possui sistema próprio de ensino e conduz 22 escolas municipais que atendem do 1.º ao 5.º ano. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), até a pandemia, foi superior à projeção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), contudo, mesmo com a queda durante a pandemia, em 2021 a nota foi de 6.2, considerada a melhor entre as regiões metropolitanas de Curitiba.

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, mesmo com índices relativamente positivos, tanto em Pinhais como em todos os sistemas públicos existem muitos desafios para atender às necessidades diante da consolidação do processo de alfabetização de modo que os/as educandos/as concluam o 5.º ano aptos para leitura, escrita e interpretação (considerando a área de Língua Portuguesa).

Diante disso, pensar nesses desafios impostos pela pandemia motivou esta pesquisa com foco no nível de alfabetização, ou seja, investigar como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem de crianças que tiveram seu primeiro contato com a escolarização formal no 1.º ano do ensino fundamental em 2020 e, pouco mais de um mês após o início das aulas, tiveram o contato presencial interrompido pela necessidade de isolamento social.

A pandemia de covid-19 foi anunciada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 e Pinhais decretou a suspensão das aulas logo depois, em 17 de março. Toda a documentação legal e administrativa que será apresentada no capítulo 3 normatizou o processo educacional do município quanto à suspensão das aulas.

Inicialmente, o município autorizou o maior período possível de afastamento, até mesmo antecipando as férias, considerando que a melhor forma de

escolarização se daria de maneira presencial nos espaços escolares. Sem muitas informações sobre a gravidade da pandemia e imaginando que ela logo se encerraria, foram oferecidas atividades pedagógicas não obrigatórias via site criado para esse fim, até meados do mês de maio de 2020.

Contudo, com um cenário nada positivo diante da saúde pública, mas premidos pela necessidade de escolarização formal ou a possibilidade de não cumprimento do calendário letivo conforme previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96), Pinhais retomou o processo para o retorno das atividades escolares, amparado pela medida provisória n.º 934/2020, que flexibilizou a obrigatoriedade das exigências legais, oportunizando o cumprimento dos direitos de aprendizagem viabilizados conforme cada realidade social local.

Para fazer um diagnóstico das possibilidades, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) organizou uma pesquisa via Google Forms, que foi disponibilizada para toda a comunidade a fim de construir dados sobre as condições familiares no contexto da pandemia, bem como os recursos tecnológicos disponíveis nas residências. As respostas à pesquisa atingiram 58% das famílias das crianças matriculadas (mais informações poderão ser vistas no capítulo 3), direcionando a Secretaria Municipal de Educação de Pinhais para a organização de atividades pedagógicas impressas, tendo em vista que as famílias informaram não possuir equipamentos necessários para aulas *online* ou por meio de televisão.

Desse modo, foram planejadas Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs⁴) para implementação na Rede Municipal de Ensino. Esses blocos de atividades foram utilizados durante 2020 e 2021, atendendo a todos os anos de estudos e componentes curriculares obrigatórios. Toda a organização dos blocos será apresentada no capítulo 4 desta pesquisa.

Nesse ínterim, surgem as reflexões já mencionadas anteriormente quanto ao processo de ensino e aprendizagem, o qual demandou uma mediação familiar para a escolarização remota. Compreender como isso ocorreu com crianças de 1.º e 2.º anos (tratando-se de 2020 e 2021) é de extrema relevância social, principalmente considerando que crianças em fase de alfabetização possuem menos autonomia

⁴ Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) – nomenclatura utilizada pela Secretaria de Pinhais para se referir aos blocos de atividades que foram impressos após planejamento para sua implementação na rede.

com as atividades escolares e demandam maior necessidade de mediação da família com as atividades impressas.

Nesse cenário, surgem as hipóteses da pesquisa, que se baseiam na dificuldade de proporcionar uma alfabetização eficaz por meio de atividades remotas, especialmente considerando que as crianças nessa fase exigem orientações específicas para construir suas habilidades de aprendizagem. A falta da presença física de um professor durante esse processo implica na necessidade de mediação familiar para a execução dessas atividades remotas, o que requer conhecimento, contexto, capital cultural e tempo/dedicação por parte das famílias. Assim, os desafios relacionados à consolidação da alfabetização, que já eram objeto de reflexão antes da pandemia, tornaram-se mais evidentes com a covid-19, possivelmente ampliando as disparidades no desempenho escolar de acordo com a realidade de cada família (capital cultural, condições econômicas, entre outros fatores).

Diante disso, o capital cultural será o conceito de referência nesta produção, considerando que a mediação escolar foi realizada pelas famílias. Segundo Bourdieu (2015), o conceito de capital cultural foi utilizado para explicar as desigualdades de desempenho escolar entre estudantes com renda econômica similar. É um patrimônio que a criança herda dos pais com base em diversos fatores, como escolarização, maneira de ver o mundo, postura corporal, domínio da língua culta, acesso à cultura considerada legítima (livros, teatros, museus), entre outros que viabilizam vantagens escolares a partir dos conhecimentos herdados na família e levados como bagagem para os espaços escolares.

Em outras palavras, o capital cultural pode ser considerado como os conhecimentos que a escola valoriza e, por isso, são rentáveis para aqueles que os possuem. Porém, em uma sociedade desigual, esses conhecimentos não são distribuídos igualmente, ou seja, há famílias que os possuem e outras não, e essa desigualdade está, segundo a lógica bourdieusiana, na origem das desigualdades escolares.

Bourdieu (2007) criou essa metáfora econômica ao utilizar o termo “capital” para associar os recursos sociais que os indivíduos herdam de seus familiares como forma de riquezas, na intenção de comparar com algo que gera lucro no mercado escolar, por isso é rentável. Dessa forma, o autor sugere que os herdeiros de um

elevado capital cultural comumente têm possibilidades para conquistar elevado capital escolar. O autor afirma que:

Os detentores de um elevado capital escolar que, tendo herdado um elevado capital cultural, possuem, ao mesmo tempo, títulos e ascendência de nobreza cultural, segurança baseada na filiação legítima e naturalidade garantida pela familiaridade, opõe-se não só a quem é desprovido de capital escolar e de capital cultural herdado – assim como a todos aqueles cuja situação é inferior ao eixo que marca a reconversão perfeita do capital cultural em capital escolar (Bourdieu, 2007, p. 79).

Segundo Bourdieu (2015b), o capital cultural é um conjunto de bens simbólicos e pode existir sob três estados:

- Incorporado – faz parte do corpo, foi construído durante muito tempo com a convivência familiar, é um ter que se tornou ser e que não pode ser transmitido instantaneamente – saberes, postura, linguagem, experiências estéticas, esquemas mentais, competências intelectuais, entre outros, os quais constroem o que ele chamou de *habitus*.
- Objetivado – propriedade que tem significado perante o capital incorporado, são bens materiais que representam a cultura dominante – livros, obras de arte, museus.
- Institucionalizado – construído nos espaços educacionais, confere ao indivíduo o poder e pode com o tempo sobrepor o capital incorporado – certificados e diplomas.

Vale destacar que o estado que produz maior diferença no mercado escolar, ou seja, que é mais rentável, é o capital cultural no estado incorporado. Porém, esse é o estado mais difícil de captar empiricamente nas pesquisas.

Para esta pesquisa, Bourdieu é, então, o principal referencial teórico-metodológico, em virtude de sua sustentação teórica quanto ao entendimento de que o contexto social que antecede os escolares (*habitus* herdado da família) têm importante influência para a construção do processo de aprendizagem. Destaca-se a relação com a linguagem, tendo em vista que “Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem o *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” (Bourdieu, 2009, p. 87).

Pierre Bourdieu (2002) ressalta que o espaço social é um campo de batalhas no qual as regras são determinadas pelos interesses e poderes simbólicos

pertencentes a cada campo, e é esse campo que legitima ou não determinados grupos sociais. Nessa perspectiva, o campo da presente pesquisa são os espaços educacionais, constituídos historicamente e culturalmente por grupos dominantes que determinam o currículo escolar baseados em uma cultura legítima (arbitrário cultural), havendo, com isso, uma perpetuação do poder simbólico estabelecido entre classes.

Para o autor, as regras do jogo ocorrem das classes dominantes sobre as classes dominadas, em que normalmente quem se estabelece hierarquicamente são os detentores de capital cultural legitimado. Nesse sentido, o campo educacional, por meio da cultura escolar institucionalizada, mantém a divisão de classes e favorece uma desigualdade escolar.

Entre as discussões educacionais e escolares, o capital linguístico será fator preponderante para reflexões, considerando que os diversos campos sociais estão diretamente ligados pela comunicação e o uso da linguagem e, dessa forma, a linguagem herdada do *habitus* familiar faz parte do contexto pedagógico, aquele que privilegia a forma culta da linguagem, no campo que apresenta uma diversidade linguística oriunda dos diferentes espaços sociais.

Para apoiar as compreensões sobre a relevância e as influências da linguagem para o processo de alfabetização e construção das aprendizagens escolares, Basil Bernstein (1996; 1986) também faz parte das referências teórico-metodológicas, pois em suas produções há pesquisas sobre a importância do repertório linguístico das famílias na formação das crianças. O autor apresenta cientificamente que as experiências prévias por meio de código elaborado/formal e/ou código restrito/público influenciam a comunicação escolar e, por sua vez, o desempenho e a aprendizagem.

Bernard Lahire (2019; 2011; 1997) também foi acionado pela presente pesquisa. O autor reforça que a socialização familiar é o espaço primário de formações mentais e comportamentais que são aproveitadas ou não pela escola. Dessa forma, é no berço que se iniciam as desigualdades sociais e escolares, considerando que a apropriação da escrita no ambiente escolar se baseia nas habilidades linguísticas que a criança desenvolve em família.

Vale destacar que, para Lahire (2011), tais influências ocorrem de maneira precoce nas estruturas mentais e comportamentais. Com isso, destaco a

necessidade de produzir dados sobre como ocorreu esse período no município de Pinhais, a saber: Quais foram as estruturas familiares que conseguiram mediar as aprendizagens durante o ensino remoto? O capital cultural familiar foi relevante nesse processo? É certo que sim, tendo em vista que:

[...] É preciso muito tempo – milhares de interações ao invés de algumas dezenas – para adquirir certos hábitos corporais ou linguísticos, certos modos de raciocínio ou certas técnicas manuais ou intelectuais. Tratar de forma perfeitamente igual crianças desigualmente dotadas culturalmente devido aos processos de socialização familiar socialmente diferenciados, é contribuir em definitivo para reproduzir a ordem desigual das coisas (Lahire, 2011, p. 17).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa buscará responder ao problema: **Quais são as relações entre os indicadores de capital cultural das famílias, a realização das atividades impressas durante a pandemia de covid-19 e a mediação do trabalho pedagógico da escola no processo de apropriação do sistema de escrita em uma turma de alfabetização de uma escola pública em Pinhais?**

O objetivo principal será **apresentar a relação entre os indicadores de capital cultural das famílias dos educandos do 3º. ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino (RME) de Pinhais e o trabalho pedagógico desenvolvido durante o isolamento social causado pela pandemia de covid-19. As crianças do 3º. ano (em 2022) cursaram o 1.º e o 2.º ano de forma remota, em 2020 e 2021, respectivamente.** É importante compreender como ocorreu o processo de alfabetização dessas crianças para pensar em estratégias que viabilizem a construção de aprendizagens, bem como a minimização das desigualdades escolares.

Para responder à problemática e atender ao objetivo geral, objetivos específicos foram delimitados para a pesquisa, conforme segue:

- Apresentar os registros das ações realizadas no processo de ensino e aprendizagem no período da pandemia durante os anos de 2020 e 2021 na RME de Pinhais.
- Contextualizar pontos relevantes para escolha da metodologia pedagógica utilizada no período de 2020 e 2021 e analisar os planejamentos e blocos de atividades pedagógicas não presenciais encaminhados para uma turma de

alfabetização, com a qual foi efetuada a pesquisa quantitativa e qualitativa, bem como as práticas avaliativas realizadas pelos professores durante 2020 e 2021 para viabilizar o processo de alfabetização e letramento dos educandos dessa turma.

- Comparar os resultados da Avaliação Diagnóstica de Escrita (ADE) realizada no final de 2021 pelo município e das atividades de escrita realizadas com a turma pesquisada no final de 2022 e 2023 com o objetivo de analisar o desempenho escolar quanto ao processo de alfabetização.
- Produzir dados acerca do contexto social e capital cultural dos educandos e famílias, a fim de compreender as condições em que ocorreu a mediação do ensino remoto.
- Organizar dados sobre o contexto docente e produzir informações baseadas nas percepções das professoras no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia de covid-19.

Essas análises poderão contribuir para distintas reflexões, sobretudo para planejamento de um processo de ensino e aprendizagem, considerando que “Quanto à escola, caberia a ela lutar contra o peso das desigualdades de origem social, levando todos os indivíduos a adquirir os aprendizados fundamentais” (Crahay, 2013, p. 13). Para isso, há de se considerar o contexto familiar.

Desse modo, esta pesquisa é respectivamente documental, com aspectos quantitativos e qualitativos. Maria da Glória Marcondes Gohn (2005) afirma que, para a pesquisa na produção de conhecimento, diferentes caminhos metodológicos serão estabelecidos para investigação, problematização, trajetória, campo de pesquisa, pessoas e possibilidades de retorno para o campo pesquisado e sociedade.

De acordo com Forquin (1992), os processos de relações estabelecidos na cultura escolar perpassam uma cultura da escola, que é construída por diferentes culturas na escola. Portanto, buscar informações qualitativas do sistema educacional, das culturas familiares e dos processos de mediação do ensino e aprendizagem solidificará informações que compreendem os diferentes campos sociais em prol da função social da escola para a formação do indivíduo.

Cabe reforçar a relevância desta pesquisa para os estudos sobre a cultura escolar, compreendendo que as dinâmicas sociais se estruturam nos espaços das

escolas por meio da formação institucionalizada que o/a educando/a recebe. Assim, a construção do conhecimento, que se dá por meio das relações sociais provenientes de diferentes culturas, *habitus* e contextos sociais, é fundamental para os processos formativos nos campos institucionais.

Isso posto, para atender ao primeiro objetivo específico, quanto ao conhecimento do campo de pesquisa, foi solicitado para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Pinhais, via protocolo para a Prefeitura Municipal, análise dos documentos legais que regem o Sistema Público Municipal de Ensino de Pinhais, tais como: Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e documentos que deliberaram sobre o processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia causada pela covid-19 nos anos de 2020 e 2021. A síntese desses materiais consta no capítulo 3.

O segundo objetivo específico demandou consultas teóricas, documentais e análise dos blocos de atividades pedagógicas não presenciais que foram utilizados para o processo de ensino dos/as educandos/as matriculados/as na turma de 3.º ano em 2022. A escolha da turma se deu pelo fato de esses estudantes terem iniciado seu processo escolar no ano de atendimento remoto e possuem os indicadores de interesse para a pesquisa, são eles: poucas transferências realizadas durante os anos de 2020 e 2021; crianças em níveis diversificados de alfabetização; professoras regentes concursadas no município; resultados distintos na Avaliação Diagnóstica de Escrita (ADE). Essa organização encontra-se no capítulo 4.

Para atender ao terceiro objetivo específico, duas ações concomitantes foram realizadas, uma de cunho analítico-documental e outra de produção de dados. Primeiro, foi solicitado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) a utilização dos dados da Avaliação Diagnóstica de Escrita (ADE) realizada com os/as educandos/as no final de 2021. De acordo com a SEMED, a intenção ao aplicar essa avaliação foi analisar as aprendizagens e classificar os níveis de alfabetização após o ensino remoto.

Ainda na pretensão de mapear os dados sobre os níveis de escrita das crianças e verificar o desempenho do processo de alfabetização de 2021 para 2022 com base na mediação docente, foi realizada com os/as educandos/as, e especialmente para esta pesquisa, uma atividade de escrita no final de 2022, um

ano depois da realização da ADE. Outra atividade foi realizada em 2023, após dois anos de atendimento presencial, e também será material empírico aqui analisado.

O quarto objetivo, um dos principais deste trabalho, demandou da organização pesquisa empírica quantitativa e qualitativa. O primeiro passo foi a solicitação de autorização da SEMED para pesquisa por meio de um questionário com todas as famílias dos/as educandos/as matriculados/as na turma de 3.º ano do ensino fundamental em 2022, selecionada a partir dos critérios já mencionados. O questionário foi disponibilizado por meio de link do Google Forms e também oportunizado no formato impresso para garantir o acesso ao maior número possível de respostas das famílias. Com esse questionário, a intenção foi mapear informações gerais referentes ao capital cultural dos/as educandos/as e famílias, bem como conhecer as realidades socioeconômicas e configurações familiares.

Com base nas análises dos dados quantitativos, alguns questionamentos sobre o capital cultural das famílias ainda permaneceram, os quais foram ampliados por meio de entrevistas semiestruturadas com as famílias de três estudantes, selecionadas com os seguintes critérios: as famílias terem respondido o questionário, as crianças terem participado das três avaliações (ADE, 2022; 2023), crianças com diferentes níveis de aprendizagem e cujas famílias aceitaram participar das entrevistas. Todos esses dados serão analisados no capítulo 7.

O quinto e último objetivo específico também contou com dados quantitativos e qualitativos. A mesma organização de entrevistas por meio de formulário Google Forms e entrevistas semiestruturadas foi usada com as professoras. Com o objetivo de entender a organização pedagógica, os encaminhamentos metodológicos e a avaliação docente durante e pós-pandemia, as regentes que atuaram na turma (especificamente com Língua Portuguesa) em 2020, 2021, 2022 e 2023 foram entrevistadas. Os relatos e colocações a esse respeito estão no capítulo 8.

Ressalta-se que tanto a fundamentação teórica quanto os encaminhamentos metodológicos foram apresentados e aprovados pelo Comitê de Ética de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná (UFPR)⁵.

Apoiada nas considerações de Marli André (2005) quanto à qualidade de uma pesquisa educacional, esta investigação parte do princípio de que para a

⁵ Protocolo de autorização emitido pelo Comitê de Ética da UFPR: CAAE: 63548422.2.0000.0214.

consolidação de uma boa pesquisa é necessário recorrer a enfoques multidimensionais. Ainda, buscar conhecimentos satisfatórios dos problemas educacionais para que se consolide um resultado que traga novos conhecimentos, com base em procedimentos rigorosos, para assim divulgar os resultados e ter retorno social.

Sendo assim, cabe a nós educadores e pesquisadores buscar meios para acessibilizar oportunidades escolares, uma vez que, para muitos, será a possibilidade de minimizar as desigualdades vividas socialmente, as quais interferem diretamente nas desigualdades escolares.

Diante das colocações anteriores, esta dissertação foi organizada em oito capítulos, com o objetivo de elucidar as concepções que embasaram os caminhos percorridos até as considerações finais.

Após minha breve apresentação, no capítulo 1 consta a introdução. No capítulo 2 é apresentado o conceito de capital cultural baseado na teoria de Pierre Bourdieu, bem como demais elementos que compõem essa pesquisa, como *habitus* e campo. As contribuições de Basil Bernstein e Bernard Lahire também estão descritas no capítulo 2.

No capítulo 3, há uma contextualização histórica e local do município de Pinhais, local desta pesquisa. No capítulo 4, apresenta-se a organização do trabalho pedagógico por meio das Atividades Pedagógicas Não Presenciais, ou seja, os blocos de atividades impressas enviados para uma turma durante 2020 e 2021 e os resultados da Avaliação Diagnóstica de Escrita realizada no final de 2021 para todos os educandos/as da Rede Municipal de Ensino (RME).

No capítulo 5, apresenta-se a caracterização do campo referente à pesquisa empírica, ou seja, dados sobre a escola e os estudantes do 3.º ano que estavam matriculados em 2022 nessa escola.

Os dados relativos aos índices socioeconômicos e culturais dos familiares da turma constam no capítulo 6. No capítulo 7, é apresentada a análise qualitativa, obtida das entrevistas semiestruturadas realizadas com as famílias dos três estudantes selecionados.

No capítulo 8, serão apresentadas as entrevistas realizadas com as professoras e, por fim, nas considerações finais, há resultados e considerações pertinentes a esta pesquisa e o apontamento de novas necessidades investigativas.

2 CAPITAL CULTURAL: TERMOS E UTILIZAÇÃO DO CONCEITO – *A história acontece sobre uma grande influência... Conhecendo um pouco sobre tudo!*

No presente capítulo, objetiva-se apresentar a noção de capital cultural e suas influências no processo de formação de um agente social. Compreende-se que é por meio do capital cultural, entre outros conceitos, como *habitus* e campo, que um indivíduo se constrói socialmente. É com base no convívio familiar (socialização primária) e na realidade social que o ser, o perceber e o agir se constituem desde o nascer, acompanhando o indivíduo durante sua trajetória de vida. Nessa perspectiva, o conceito de capital cultural permeia toda a pesquisa de forma teórica e analítica.

Capital cultural é um conceito apresentado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu na década de 1960 para explicar as desigualdades de desempenho escolar e o papel da escola na reprodução social. Os primeiros estudos sobre esse conceito foram publicados nos livros: *Os herdeiros* (1964) e *A reprodução* (1970), ambos produzidos com Jean-Claude Passeron, com foco no sistema escolar. O conceito também aparece em *A distinção* (1979) e outras publicações, mostrando que Bourdieu utilizou a noção em outras esferas sociais no que diz respeito à influência dos diferentes capitais na vida de um indivíduo.

Em linhas gerais, com o desenvolvimento do conceito de capital cultural, Bourdieu explica que as desigualdades não são apenas econômicas, mas também culturais. Em outras palavras, as crianças herdam de suas famílias um conjunto de saberes e conhecimentos que são valorizados pela escola. Mas, nem todas as famílias possuem essas disposições, tendo em vista que são conhecimentos distribuídos de forma desigual na sociedade. Esse conhecimento foi adquirido pelas famílias ao longo das gerações e são transmitidos, muitas vezes, pela convivência familiar. Como esses conhecimentos são distribuídos de forma desigual na sociedade, as crianças que possuem essa herança cultural são beneficiadas no sistema escolar, ou seja, é um capital que gera vantagens no mercado escolar.

Para Bourdieu (2015), o espaço social é um campo de batalhas no qual as regras de cada jogo são determinadas de acordo com os interesses e as relações de poderes simbólicos. Ele é um autor que traz uma complexidade teórica com base em pesquisas empíricas e ferramentas de observação, considerando também sua

própria trajetória de vida, tendo em vista que saiu de uma família simples e chegou ao máximo de uma posição social por meio da escolarização.

De acordo com o documentário *A sociologia é um esporte de combate* (2002)⁶, Bourdieu é filho de funcionário do correio e neto de um pequeno agricultor e, a despeito das probabilidades de seu tempo, frequentou uma das melhores escolas de Paris, acessou o ensino superior e se tornou professor de uma universidade bastante prestigiada. Mas, ele relata ter vivido uma “experiência escolar dolorosa”, pois viveu em um espaço de grupos diferentes do seu, um universo de dominantes e dominados, onde se sentia um estrangeiro que levava uma bagagem social bem diferente da realidade burguesa dos demais alunos. Por isso, ele afirma ter um *habitus* clivado, ou seja, dividido entre dois mundos: um de origem pobre e camponesa e outro do meio acadêmico e burguês.

Muito precoce nos estudos e com longa trajetória acadêmica, logo depois da primeira formação, foi lecionar em universidades. Permaneceu nos estudos, atuou como militante em causas sociais, publicou livros, artigos e em pouco tempo foi reconhecido mundialmente como um dos mais importantes intelectuais do século XX, tratando de temas sobre as desigualdades sociais, a cultura, a educação e a violência simbólica (Oka, 2024). Ele morreu em 2002, aos 71 anos, e deixou um importante legado.

Em seus escritos, ressalta que uma teoria sem pesquisa empírica é vazia e a pesquisa empírica sem a teoria é cega, mas a combinação de ambas possibilita a compreensão dos processos que se manifestam em *habitus*, campo, poder simbólico e diferentes capitais que serão aqui apresentados.

Para representar o mundo social e a existência dos indivíduos que carregam a objetividade e a subjetividade humana (a objetividade é expressada a partir do nascimento e o lugar que ele ocupa diante de sua posição social e a subjetividade pelas condições de existência, agir, pensar, sentir), Bourdieu usou como ferramenta analítica o *habitus*⁷, que se trata de uma matriz geradora das condutas e práticas

⁶ *A sociologia é um esporte de combate* é um documentário/filme produzido por Pierre Carles (2001), no qual ele apresenta várias entrevistas concedidas por Pierre Bourdieu para rádios, programas de televisão, debates públicos, instituições acadêmicas, culturais e reuniões de trabalho.

⁷ *Habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” ou seja, modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidade treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados [...] e meio social existente (Bourdieu, 2002). Hábitos são ações que se repetem com frequência e regularidade, comportamento, costumes, maneiras (Hábito, 2024).

dos agentes, isto é, sua maneira de ser, socialmente apreendida ao longo da vida, por meio de diferentes agências socializadoras. O *habitus* torna-se a estrutura estruturante do agente, ou seja, são disposições duráveis e transponíveis para diferentes campos pelos quais o agente circula.

De acordo com Wacquant (2007), o *habitus* é uma noção filosófica bastante antiga, formulada por Aristóteles, mas que foi retomada por Bourdieu na década de 1960, “significando um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta os nossos sentimentos e desejos numa situação e, como tal, nossa conduta” (Wacquant, 2007, p. 213). São experiências adquiridas desde o nascimento e que se relacionam com novas experiências como uma espécie de filtro. O conceito de *habitus* possibilita, então, pensar as relações com base na estrutura do agente e na estruturação que ele realiza nas práticas sociais conforme sua posição social, ou seja, conforme o lugar que ocupa na sociedade. Ainda que sejam disposições duráveis, não são estáticas, pois o *habitus* pode sofrer alterações conforme exposições ao meio externo, de modo que ele se organiza de “reestruturação em reestruturação” (Wacquant, 2007).

Segundo Nogueira e Nogueira (2021), Bourdieu ressignificou três importantes teorias sociológicas para elaborar o conceito de *habitus*, considerando as estruturas estruturadas de Durkheim, o estruturalismo linguístico de Saussure e a dominação ideológica marxista. Dessa forma, para Bourdieu, o *habitus* é a estrutura estruturante de um agente, que foi incorporada por meio da condição de classe, das influências linguísticas familiares e da realidade social. O *habitus* é durável, mas transponível a partir das relações sociais e simbólicas desenvolvidas no decorrer da vida.

O *habitus* é o que articula as estruturas das posições objetivas e a subjetividade do agente nas ações e relações sociais conforme os determinados campos. Por sua vez, o meio, espaço social na teoria de Bourdieu, está dividido em campos que se caracterizam por espaços estruturados conforme as distâncias sociais dos agentes. O campo simbolicamente possui jogadores que estabelecem as disputas conforme a posição que cada jogador ocupa no espaço social (campo de domínio ou de dominado).

Os agentes no espaço social – espaço de força (no sentido estático) e de lutas (no sentido dinâmico) – estão continuamente lutando, por meio de

estratégias (simbólicas e materiais) desenvolvidas com vistas a manutenção da posição social. Os capitais estruturam os campos, estes entendidos como espaços da prática. É a quantidade de capital acumulada pelos agentes que permite ao sociólogo mensurar empiricamente a posição que eles ocupam. Aqueles que possuem maior quorum de capital se posicionam no polo dominante do campo estruturado no espaço social. Já este espaço, por assim dizer, é constituído pelos campos (econômico, político, cultural, artístico, intelectual, educacional, científico, dentre outros) nos quais os agentes agem de acordo com a posição incorporada e o peso dos capitais (Monteiro, 2018, p. 43).

Desse modo, cada campo possui sua produção simbólica, a qual legitima ou não determinado grupo. Existem estratégias específicas para conservar e manter a estrutura dos campos e eles têm divisões sociais conforme as classes (dominantes ou dominados), que são determinadas socialmente de acordo com o capital cultural predefinido pelos grupos.

A teoria dos capitais se consolidou por meio de pesquisas empíricas realizadas na França a partir dos anos 1960, momento em que Bourdieu apresentou que as disputas no interior dos campos não se dão somente por recursos econômicos, mas sim por diversos, como: político, cultural, social, simbólico, religioso, acadêmico, entre outros. O termo capital recebeu influências marxistas no que se refere a lucro, mas, para Bourdieu, o lucro pode ser material e/ou simbólico. Diante dessas configurações, ele classificou os tipos de capitais como: econômico, cultural, simbólico e social, os quais conferem aos indivíduos as vantagens que, quando acumuladas, determinam suas condições sociais. Nesse sentido,

Bourdieu utiliza, por analogia ao capital econômico, o termo capital cultural. O indivíduo que domina, por exemplo o padrão culto da língua – aquele reconhecido como legítimo (correto) pelas instâncias às quais foi socialmente atribuído o direito e o dever de avaliar e classificar as formas de linguagem (sobretudo, a escola e os especialistas das áreas de linguagem) – beneficia-se de uma série de vantagens sociais. O domínio da língua culta funciona como uma moeda (um capital) que propicia a quem o possui uma série de recompensas, seja no sistema escolar, seja no mercado de trabalho, seja até mesmo no mercado matrimonial (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 35).

Nesta pesquisa, o capital cultural é um dos objetos centrais de estudo para discutir as vantagens e os lucros escolares. Em síntese, o capital cultural do agente está ligado a seu *habitus* (disposições e tendências incorporadas) e campo (posições sociais), que se configura como uma estrutura de relações sociais. O campo é o lugar da posição social que se constitui pelos conflitos que ocorrem

quando os grupos estabelecem e definem qual é o capital valorizado dentro de um dado espaço social. Portanto, depende do campo do qual o agente faz parte para que seu capital (escolar, científico, religioso, econômico, etc.) seja ou não legitimado e valorizado.

De acordo com Nogueira (2017), Bourdieu buscou uma ferramenta analítica para apresentar as desigualdades de desempenho escolar, considerando que os estudantes são oriundos de diferentes classes sociais, portanto, possuem *habitus*, estruturas, condições e posições sociais diferenciadas, as quais lhes foram incutidas no ambiente familiar. Sendo assim, o capital cultural é herança de família, que por sua vez também traz consigo, *habitus* que se perpetuam e se reproduzem junto aos filhos, contrariando uma ideologia de dom (utilizado em outra concepção para explicar o sucesso escolar).

Considerando pesquisas já realizadas nos anos de 1950 sobre rendimento escolar e posição social do aluno, Bourdieu iniciou novas testagens para apresentar a relação do sucesso ou fracasso escolar paralelo ao capital cultural do estudante.

Bourdieu começa então a testar novas hipóteses que tinha por sustentação o pressuposto de que as crianças originárias das classes sociais superiores, herdaram de suas famílias um patrimônio cultural diversificado composto de estruturas mentais (maneira de pensar o mundo), domínio da língua culta, cultura geral, postura corporais, disposições estéticas, bens culturais variados (livros e outros materiais de cultura) etc., os quais se transformam em vantagens, uma vez investidos no mercado escolar (Nogueira, 2017, p. 103).

O capital cultural inclui o conhecimento cultural acumulado (intelectual), que confere *status* social e poder simbólico. São valores e significados que orientam e dão personalidade ao grupo social. Normalmente, as crianças de classes mais favorecidas trazem de berço essa herança cultural e familiar, que permitirá a perpetuação de uma cultura dominante sobre os dominados, que são comumente aqueles das classes menos favorecidas, desprovidos do capital cultural valorizado pela escola. A isso Bourdieu chamou de arbitrário cultural, a classe dominante impõe sua cultura sobre a classe dominada.

Essa complexa relação das condições sociais são preponderantes para a organização escolar. A escola, em nome dos direitos e conhecimento para todos, exerce uma violência simbólica inconscientemente, pois, ao valorizar os conhecimentos historicamente produzidos em nome de um currículo também

estabelecido historicamente, privilegia os estudantes das classes dominantes em detrimento das camadas populares. Isso ocorre porque se parte de conhecimentos prévios que os desprovidos de capital cultural não herdaram em seu meio familiar. Com isso, a falta de capital cultural eleva as dificuldades de aprendizagem e amplia as desigualdades escolares.

A noção de capital cultural impôs-se primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classes [...] o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço (Bourdieu, 2015a, p. 81-82).

Partindo do princípio de que o capital cultural confere ao indivíduo sua posição no campo e meio social, compreende-se a importância de esmiuçar o conceito que Bourdieu classificou em três estados: capital cultural incorporado; capital cultural objetivado; e capital cultural institucionalizado.

O capital cultural incorporado está ligado ao corpo, por isso depende de uma incorporação, a qual leva tempo e investimento pessoal, do sujeito (indivíduo) e do investidor (família, meio de convivência), por isso não pode ser transmitido instantaneamente, é o ter que se torna ser, ou seja o *habitus* da pessoa. Sua corporeificação inicia-se muito cedo, desde o nascimento, por meio da socialização primária familiar, da cultura e da tradição. E, de acordo com Bourdieu (2015a), esse capital só começa desde cedo, sem atraso, quando a família é dotada de capital cultural e investe um tempo na formação da criança. Esse tempo também está relacionado a questões econômicas, pois a família precisa ter condições para oportunizar esse tempo e preparar parte do indivíduo, como seu modo de pensar, agir, ser e falar, aspectos que lhe conferem condições para sua colocação social. Em síntese, é a herança recebida da família.

O capital cultural objetivado é a posse de bens materiais transmissíveis em sua materialidade, pois se trata de objetos, como livros, pinturas, obras de arte, bibliotecas e outros que necessitam do capital econômico para que sejam adquiridos. Mas, não basta ter um material valioso, é preciso saber contemplá-lo e, para isso, somente o capital econômico (o ter) não é suficiente, é necessário possuir

uma apropriação simbólica que advém somente do capital cultural incorporado. Nas palavras do autor:

Para possuir máquinas, basta ter capital econômico; para se apropriar delas e utilizá-las de acordo com sua destinação específica (definida pelo capital científico e tecnológico que se encontra incorporado nelas), é preciso dispor, pessoalmente ou por procuração, de capital incorporado (Bourdieu, 2015, p. 85).

Já o capital cultural institucionalizado se trata de classificações oriundas da escolarização e se apresenta a partir da certificação que confere legalmente competências a seu portador. O diploma certifica a construção do capital cultural de um indivíduo, favorecendo sua colocação social e possibilitando potencializá-la com a aquisição de novos certificados. Ainda, os portadores desse capital, conforme suas classificações sociais, podem, por meio dele, potencializar o capital econômico.

Com as sucintas colocações a respeito dos conceitos utilizados por Bourdieu para facilitar a compreensão sobre o capital cultural, é relevante ressaltar que, para o autor, a cultura dominante e de ampla circulação social é a cultura das classes dominantes, ou seja, as que são ocupadas pelos grupos que se mantêm no poder, que possuem hierarquias culturais, econômicas, sociais e simbólicas. As divisões de classe se fortalecem a partir do momento em que as regras do jogo são criadas conforme os interesses das classes dominantes, com isso, as classes menos favorecidas são dominadas, havendo a perpetuação do poder simbólico.

Para Forquin (1992), o espaço escolar é constituído por diferentes culturas, a cultura escolar (histórico social), a cultura da escola (movimentos locais) e a cultura na escola (diferentes agentes dentro de um mesmo espaço). Diante dessa realidade, compreende-se que, independentemente das relações que ocorrem no espaço da escola, o que prevalece é a cultura escolar, marcada pela construção de um currículo formal que teve influências de uma língua legítima, elitizada, considerada culta e que demanda um repertório linguístico para compreensão de forma acessível.

Nesse sentido, a educação por meio da cultura escolar mantém a divisão de classes e intensifica as desigualdades escolares, quando privilegia o currículo que parte da cultura legítima, que comumente requer certo capital linguístico prévio para que sua aprendizagem faça sentido. Esse capital é incorporado pelos *habitus*

familiares já nos primeiros dias de vida, oportunizando um repertório pré-escolar que propicia privilégios e lucros no mercado escolar.

O campo da educação institucionalizada possui regras específicas, assim como um jogo, as quais os estudantes com capital cultural já conhecem antes mesmo de entrar na competição. Isso corrobora para que as partidas sejam concluídas com maior facilidade, diferentemente dos que nunca ouviram falar nessas regras. Para que todos pudessem ter a mesma oportunidade de concorrência, a instituição precisaria implementar, primeiro, o conhecimento das regras para os jogadores que não possuem capital cultural, e então realizar o jogo. Porém, isso não acontece nos espaços escolares, favorecendo assim a perpetuação das diferenças durante o jogo, bem como viabilizando sempre o pódio para os mesmos vencedores.

Foi nesse cenário que as reflexões desta pesquisa se configuraram e subsidiaram as análises, considerações e resultados referentes às influências do capital cultural no processo de alfabetização de crianças que iniciaram sua escolarização durante as limitações oriundas da pandemia causada pela covid-19.

2.1 CAPITAL CULTURAL LINGUÍSTICO – *Conhecendo um pouco mais sobre uma pequena e importante parte*

Quando a pauta é educação, não podemos deixar de colocar especificamente a relevância do capital cultural linguístico para esse campo. A língua (idioma) e a linguagem (movimento, interação) fazem parte da história, e é por meio delas que se estabelecem as comunicações, pois todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, e a linguística é a ciência que estuda essa linguagem e suas influências sociais.

Nesse sentido, no campo da educação, a linguagem está totalmente relacionada ao contexto pedagógico, assim, o processo de ensino e aprendizagem depende diretamente das relações sociais que ocorrem por meio da linguagem. Compreendendo que a linguagem é oriunda do capital cultural familiar, temos no espaço escolar uma variação linguística. Contudo, a perspectiva curricular denomina apenas a linguagem formal para o processo de escolarização. Essa linguagem segue, historicamente, padrões da língua legítima (norma culta), que faz parte das

práticas linguísticas burguesas, ou seja, está distante da comunicação exercida pelas classes populares. Para Bourdieu e Passeron (2014, p. 146), existem “dois modos de falar bem definidos: o modo de falar burguês e o modo de falar vulgar”.

O capital linguístico, para Bourdieu, poderia ser classificado como uma forma de capital cultural, “a língua e práticas linguísticas legítimas constituem um capital linguístico capaz de gerar lucros nos diferentes campos e de exercer uma das formas mais sutis e eficazes de violência simbólica” (Batista, 2017, p. 250). A violência simbólica é marcada pelo arbitrário cultural, ou seja, pela universalidade da língua culta na constituição do currículo escolar, que será a base de estudos para todos e todas independentemente de seu capital cultural pré-escolar.

Nogueira e Nogueira (2021) reforçam que na perspectiva bourdieusiana a comunicação que acontece na escola exige que os receptores dominem o código utilizado para que ocorra um aproveitamento efetivo.

Dito de outra forma, a rentabilidade de uma relação de comunicação pedagógica, ou seja, o grau em que ela é compreendida e assimilada pelos alunos, dependeria do grau em que os alunos dominam o código necessário à decifração dessa comunicação. Para Bourdieu, esse domínio varia de acordo com a maior ou menor distância existente entre o arbitrário cultural apresentado pela escola como cultura legítima e a cultura familiar de origem dos alunos. Para os alunos das classes dominantes, a cultura escolar seria sua cultura “natal”, reelaborada e sistematizada. Para os demais, seria como uma cultura “estrangeira” (Nogueira; Nogueira, 2021, p. 74).

O capital linguístico, uma das dimensões do capital cultural, faz parte da *hélix* corporal, ou seja, não pode ser considerado longe do corpo, o que pressupõe sua construção por meio do *habitus* familiar, instituição primária de socialização. Desse modo, desde muito cedo, o capital linguístico historicamente confere ao indivíduo recursos para competição no mercado social. Assim, os que tiverem sua incorporação a partir da língua legítima, oficial, terão mais possibilidades de bom desempenho nos mercados de bens linguísticos, como a escola.

Dadas as diferenças entre o modo de transmissão familiar e escolar – o primeiro promovendo uma aprendizagem precoce, em contexto de emprego da língua legítima, o segundo possibilitando uma aprendizagem tardia, sistemática, descontextualizada, que se apresenta como aprendizado e em substituição a variante linguística aprendida na socialização primária –, o modo de transmissão escolar tende a possibilitar um reconhecimento da língua oficial, sem seu domínio ou conhecimento de fato, ao contrário com o que se passa com aqueles que dominam a língua legítima por familiarização. Trata-se sempre do aprendizado de uma segunda língua, que por mais bem-sucedido, sempre deixa marcas (estruturas

morfossintáticas, “sotaque”, léxico) por se fazer com base nas estruturas do *habitus* linguístico primário (Batista, 2017, p. 252).

Isto é, se a escola concebe um currículo apenas na perspectiva da norma culta da língua, as crianças oriundas das classes sociais desfavorecidas, e mesmo aquelas com variações linguísticas regionalistas, terão que aprender uma segunda língua, sem a oportunidade de contextualização social, o que poderá dificultar ou inviabilizar o processo de ensino e aprendizagem escolar. Desse modo, as crianças já chegam à escola desiguais e ela fortalece o que algumas crianças não sabem, gerando assim a violência simbólica exercida pelo arbitrário cultural (denominar a cultura da classe dominante como cultura universal).

Sendo assim, não se trata somente de uma fala pela fala, de comunicação, ao contrário, a linguagem é um bem simbólico, com valor social conforme os mercados em que é conferida. Trata-se de um capital incorporado que precisa ser considerado com base no multilinguismo (língua dominante e língua dominada). A escola, como instituição do Estado, deve compreender as condições de socialização prévia para que a mediação da aprendizagem não seja de trocas linguísticas para uma simples comunicação. É necessário potencializar o capital linguístico daqueles que mais precisam para que seja possível a diminuição das desigualdades escolares e diferenças de classes. Para Crahay (2013), uma concepção pedagógica justa é aquela que dá atenção àqueles que enfrentam as dificuldades mais significativas.

Compreendendo que a língua é um instrumento de poder, a linguagem é um capital de autoridade e faz parte da história, da performance da língua no discurso social, em que a língua legítima tem força simbólica a favor de seu locutor e favorece as relações de produção linguística. Pode-se dizer, em síntese, que o uso dominante do capital cultural linguístico é realizado pela classe dominante, que traz em seu *habitus* a herança cultural privilegiada, oportunizando-lhe condições de poder de maneira incorporada. Nesse sentido, refletindo sobre a realidade educacional, o espaço da escola também está dividido em classes, possuidoras ou não de competências da língua culta (Bourdieu, 2003a).

Para Bourdieu, o espaço escolar na década de 1960 seria sempre o de reprodução das desigualdades, em virtude do arbitrário cultural estabelecido na época para ser transmitido pelos currículos escolares. O privilégio era conferido a quem possuía o capital cultural valorizado pela escola, em detrimento daqueles que

não o possuíam, gerando, dessa forma, a violência simbólica. O autor ainda afirma que os estudantes, em alguma medida, eram cúmplices dessa violência, pois aceitavam a ação pedagógica exercida sobre eles, tendo em vista que estar no campo escolar demandava aceitar suas regras (Bourdieu, 2014).

Complementarmente, conforme apresentado por Knoblauch e Santana (2024), as famílias que não possuem o uso legítimo da língua não conseguem transmiti-la a seus filhos, por isso eles têm dificuldades em sua escolarização. Essa é uma das formas pelas quais a desigualdade social interfere na desigualdade escolar.

Portanto, pensar o capital linguístico faz parte do pensar no processo de escolarização, pois é por meio do capital escolar que as possibilidades sociais dos agentes poderão ser ampliadas e/ou transformadas. Mas, para isso, há de se pensar nas estruturas curriculares contemporâneas, pois quando a escola trata todos iguais potencializa as desigualdades, tendo em vista que a língua é constituída nos ambientes familiares e, mesmo com a sobreposição escolar, ela permanece em seu *habitus*.

Na mesma direção, Bernstein (1996) destaca que geralmente os antecedentes sociais e linguísticos não são considerados na formação do aluno, e isso interfere no aprendizado escolar, pois as experiências prévias construídas no ambiente familiar antes do processo de escolarização constituem fator preponderante para o sucesso ou fracasso escolar. O autor apresenta estudos significativos sobre as influências da linguagem no processo de ensino e aprendizagem e ressalta que, embora exista consciência sobre a importância desses antecedentes, não existem programas que efetivamente considerem tais diferenças no cotidiano escolar, de modo que um mesmo ensino é ofertado igualmente a todos os estudantes, apesar de suas diferenças.

Para aprofundar essa questão, Bernstein (1996) argumenta que entre a linguagem e a fala está a estrutura social. O autor utiliza os termos de código restrito e código elaborado para expor os estudos sobre influências do desempenho escolar, em que normalmente estudantes oriundos de classes sociais mais baixas apresentam um código mais restrito, enquanto que das classes mais elevadas apresentam mais possibilidades e alternativas diante dos códigos elaborados que os rodeiam no contexto familiar e social.

A linguagem utilizada pela escola é a do código elaborado, de modo que estudantes que dominam apenas o código restrito, muitas vezes, sequer compreendem o que é dito na escola, potencializando, assim, dificuldades no aprendizado. Segundo Bernstein,

A diferença entre as crianças não é uma diferença de capacidade/facilidade cognitiva, mas uma diferença em termos das regras de conhecimento e realização utilizadas por elas para ler o contexto, selecionar sua prática interativa e criar seus textos (Bernstein, 1996, p. 147).

Por fim, em consonância com a teoria de Bourdieu sobre o mercado do capital linguístico, no que diz respeito aos benefícios que os estudantes que possuem um repertório linguístico têm em comparação com aqueles que não têm, pode-se inserir as indicações de Bernstein. Ele sugere que o fracasso escolar é multifacetado, pois é influenciado pelo contexto familiar, pertencimento a grupos sociais, processo de ensino e aprendizagem, bem como pela presença ou ausência de habilidades cognitivas, linguísticas e culturais em diferentes grupos, o que resulta em disparidades educacionais (Bernstein, 1996).

Bourdieu (2003) ampara o olhar desta pesquisa com suas contribuições em relação ao capital cultural, o *habitus* familiar e às produções linguísticas, ou seja, quanto maiores as oportunidades familiares e sociais, o domínio da língua culta e uso adequado dessa língua, maiores serão as relações de força entre os grupos sociais. Portanto, a linguagem considerada culta *versus* a regular, ou língua dominante *versus* língua dominada (como o autor utiliza), é um instrumento de poder, se considerarmos que o espaço escolar utiliza um currículo formal baseado na língua culta.

Nessa perspectiva histórica do conceito de capital linguístico como dimensão do capital cultural, se fazem relevantes as reflexões sobre sua utilização contemporânea, bem como a ampliação das discussões sobre a pertinência das pesquisas empíricas atuais, embasadas nas teorias bourdieusianas dos anos de 1960. Ou seja, depois de mais de 60 anos, essa teoria subsidia e sustenta as discussões sobre as desigualdades escolares existentes hoje no Brasil?

2.2 CAPITAL CULTURAL NO BRASIL E SUAS DIFERENÇAS DO CAPITAL CULTURAL NA FRANÇA – *O conceito surgiu em outro país, mas é muito significativo para o Brasil também!*

“Ler Bourdieu no Brasil não é o mesmo que fazê-lo na França” (Ortiz, 2013, p. 81). Renato Ortiz ressalta que as pesquisas de Pierre Bourdieu que inicialmente chegaram ao Brasil nas décadas de 1970/1980 destacaram a manutenção das desigualdades sociais na escola. De maneira antagônica, os escritos de Paulo Freire que apontavam para a educação enquanto um espaço de libertação tinham grande prestígio no país naquele momento. Isso contribuiu para leituras equivocadas sobre a obra de Bourdieu.

Optar pela concepção teórico-metodológica bourdieusiana nesta pesquisa não significa não acreditar nas possibilidades de transformação social por meio da educação, muito menos desconsiderar os princípios freirianos. Bem pelo contrário, a perspectiva é de que a educação será o caminho da aquisição, construção do capital cultural institucionalizado e fortalecimento do capital cultural incorporado, possibilitando assim uma ascensão social e diminuição das desigualdades escolares e de classes. Mas, para isso, é preciso refletir sobre a forma mais transparente e realista das condições educacionais em que vivemos, analisar os diagnósticos que produzimos diariamente nos espaços escolares, bem como os campos sociais que estão marcados pelos poderes simbólicos de diferentes instâncias.

Diferentes pesquisadores buscam constantemente produzir pesquisas contemporâneas à luz da teoria e fundamentação teórica metodológica de Bourdieu, considerando as diferenças marcadas pelo período histórico e influências culturais. Grandes são as discussões sobre a pertinência ou não da utilização do conceito de capital cultural ainda hoje e no Brasil, contudo, levantamentos teóricos confirmam as hipóteses quanto às interferências que o capital cultural familiar exerce na vida do indivíduo, oportunizando privilégios ou distanciando-o das posições simbólicas e espaços sociais de poder, de prestígio e de dominação.

Um estudo apresentado por Almeida (2007) sobre percursos sociais de estudantes de graduação, embora não se trate do campo relacionado à educação básica, prioritariamente dos anos iniciais do ensino fundamental como esta pesquisa, foi escolhido pela pertinência das reflexões, pois fortalecem a

compreensão sobre as influências do capital cultural, com especificidades para os resultados escolares no Brasil. Duas são as constatações prioritárias da autora: primeiro, que no Brasil a desigualdade escolar é muito mais exacerbada do que na França; e segundo, que a escolarização dos pais e as características das famílias estão diretamente relacionadas às desigualdades educacionais.

Para se pensar o Brasil e a noção de capital cultural, é necessário ampliar as pesquisas sobre as realidades estruturais, sociais e econômicas de cada meio. Nesse sentido, conforme Almeida (2007), um dado a se pontuar é que, normalmente, quem tem maiores condições econômicas no Brasil busca desde cedo as melhores escolas para os filhos, objetivando uma boa educação, ofertada em escolas privadas. Com isso, os portadores dos diplomas de conclusão dessas escolas exercerão a relação do poder simbólico sobre aqueles oriundos de uma educação de baixa qualidade, possivelmente, para os que tiveram sua trajetória escolar nas escolas públicas.

Desse modo, a diferença do desempenho escolar brasileiro está relacionado à diferença de classes e riquezas. No Brasil, a cultura e a diferenciação social, potencializadas pelas questões econômicas, produzem os sistemas simbólicos e esses a dominação arbitrária. Os recursos financeiros viabilizam investimentos em outros recursos, ou seja, quem tem capital econômico investe em capital cultural (Almeida, 2007). Ao mesmo tempo em que na França, de acordo com as leituras de Bourdieu, o capital cultural não depende diretamente do capital econômico.

Ainda de acordo com Almeida (2007), não é possível a escola trabalhar igualdade de condições se não considerar o grupo social no qual o indivíduo vive, pois, para alguns, a cultura escolar será própria de seu meio social, a que vivenciou desde seu nascimento, enquanto para outros será quase uma cultura estrangeira.

Assim, no Brasil, a cultura escolar é unificada considerando como padrão a cultura dominante para se estabelecer o currículo, além do período obrigatório escolar se tratar de um mínimo de quatro horas diárias, enquanto na França, por exemplo, no berço dos estudos de Bourdieu, são oito horas diárias. Isso nos permite a reflexão sobre a existência de uma valorização curricular, mas um atendimento educacional não equânime quando comparados Brasil e França, ou seja, os estudantes não têm as mesmas oportunidades educacionais e o currículo apoiado nos princípios de igualdade de oportunidades fortalecem as diferenças.

[...] o idioma escolar traduz, mais ou menos sutilmente, certos princípios de dominação social, como as diferenças econômicas, sexuais e étnicas e, mais particularmente, os princípios de dominação dados pelo diferente posicionamento de cada grupo social nas condições de acesso à cultura. (Almeida, 2007, p. 11).

Com base nessas colocações, é preciso tomar cuidado com as comparações de capital cultural na França e no Brasil, considerando o contexto da década de 1960 e a contemporaneidade, pois, no Brasil o capital cultural está relacionado diretamente ao capital econômico, mais do que na França (Almeida, 2007). Contudo, o capital cultural é sim uma possibilidade para a compreensão das desigualdades escolares, e esta pesquisa apresentará mais dados para comprovar que, independentemente do contexto histórico, regional e econômico, é evidente que as discussões realizadas por Bourdieu carregam sentido para a realidade brasileira.

Brandão (2001) apresenta os resultados de sua pesquisa realizada em nível nacional e internacional, com a intenção de ampliação de dados sobre o capital cultural e a formação escolar, comparando transformações sociais e escolares em diferentes países (Portugal, Chile, Espanha, Suécia, Estados Unidos e Hungria). Com suas conclusões, a autora sugere que a escola não perdeu o poder de imposição de uma ordem cultural legitimada, contudo, viabiliza acesso a materiais e recursos simbólicos que possibilitam a elevação de trajetórias sociais. Três reflexões foram apresentadas pela autora: a primeira argumenta sobre a escola não ter perdido seu poder de imposição da ordem de cultura legitimada; a segunda trata-se da hipótese de que o processo de socialização escolar contribui para a legitimação do poder escolar, que promove o acesso a melhorias no mercado de trabalho e na vida social; por fim, que os padrões da elite estão de acordo com a sociologia de Bourdieu quando compreende a cultura como uma forma de poder.

A autora também observa que, em comparação com os outros países, os dados ressaltam a importância da certificação na justificação das disparidades salariais no Brasil. No entanto, ela critica a desigualdade de acesso à educação de qualidade entre os estratos sociais ricos e pobres no país. Por outro lado, a ampliação do período escolar e a integração das classes populares, juntamente com a obrigatoriedade e as políticas de democratização educacional, têm promovido alterações no caminho da imposição de uma cultura dominante, resultando em percursos educacionais mais prolongados para os segmentos populares.

A pesquisa de Brandão (2001) em relação ao Brasil mostrou que as práticas relacionadas à alta cultura foram enfraquecidas diante dos indivíduos traçarem caminhos e outras formas de distinção. Assim, há outras roupagens vindas da crescente flexibilização das fronteiras no campo cultural, tornando a mobilidade da vida contemporânea sinal de distinção. Dessa forma, não é possível comparar a elite brasileira com a elite europeia. No Brasil, as classes médias e altas possuem novos padrões de consumo e entretenimento, chamado pela autora de capital-informação⁸. Ele gera valor à informação e pode ser convertido em capital econômico e social, e isso é um componente do capital cultural e fator considerável no desempenho escolar e social. Na perspectiva do capital-informação, às famílias com maior informação são potenciais disseminadoras de opinião no contexto brasileiro, e esse poder se reproduz para os filhos.

Quando a autora relaciona a pesquisa com o capital cultural, destaca duas forças: o caráter de classe das práticas culturais e a cultura da elite como única e legitimada. Ambas não desclassificam a teoria bourdieusiana, embora haja outra perspectiva em relação ao capital erudito,

[...] a multiplicidade de recursos de ordem material, cultural, simbólica e econômica – indicada por uma boa parcela dos estudantes e pais – oferece condições muito particulares de ampliação do *habitus*, acrescentando-lhes oportunidades para manter ou melhorar as posições de distinção relativa que ocupam nos campos sociais (Brandão, 2001, p. 67).

A possibilidade de circulação entre diferentes campos permite ao indivíduo “uma plasticidade” do *habitus*, o que maximiza as chances de elevação da posição nos espaços sociais:

Essa espécie de plasticidade do *habitus* é, a nosso ver, um dos principais trunfos das novas elites para garantir a sua distinção, a qual por sua vez, ancora-se em padrões de vida e consumo, normalmente possíveis às camadas sociais que se encontram nos níveis superiores de renda no Brasil, [...] (Brandão, 2001, p. 68).

Portanto, tanto na França como no Brasil, atualmente a diferença de classes marcadas pelas condições socioeconômicas não são mais totalmente sustentadas

⁸ Capital-informação: capital adquirido por meio de informações e que tem valor social e econômico, que define o modo de vida dos grupos e famílias. Esse capital passa da família para o filho, além da ampliação que ocorre por meio de grupos (Brandão; Martinez, s./d.).

como dominação simbólica. As elites possuem um repertório de práticas sociais oriundas da circulação em diferentes campos, o acesso à informação e os recursos tecnológicos que privilegiam seu status, em detrimento dos indivíduos de classe baixa que muitas vezes têm acesso aos recursos de apenas televisão e rádio. Mas, as considerações da pesquisa se confirmam sob a hipótese de que a escola democrática e de direito viabiliza todos os recursos, informação e tecnologia que garantam melhores trajetórias escolares e sociais.

Bourdieu apresentou em algumas pesquisas estratégias que as famílias de classe média francesa utilizavam para que seus filhos tivessem ascensão social a partir da ampliação do capital cultural, por meio de acesso à música, cursos, danças, teatros, entre outros. Brandão e Martinez (s./d.) permitem uma nova reflexão sobre essas estratégias, quando apresentam o processo histórico e cultural de transformações relacionadas aos hábitos das diferentes classes. Na contemporaneidade brasileira, a classe média não visita teatros, museus, entre outros, com frequência, mas sim, participa de encontros entre grupos de mesma classe, jantares, realiza viagens, passeios e frequenta diferentes restaurantes, ao contrário daqueles que não podem ter essas vivências em virtude da falta de condições econômicas (Brandão; Martinez, s./d.).

Isso quer dizer que as mudanças sociais que ocorreram nas últimas décadas alteraram também as práticas culturais e sociais dos indivíduos, de modo que os grupos dos níveis mais elevados que antes tinham sua hierarquia fortalecida nas práticas sociais eruditas vêm sendo substituídos por um ecletismo social. Assim como as formas de dominação simbólica não se dão somente pelo indivíduo de alto poder econômico.

A multiplicidade de recursos de ordem material, cultural, simbólica e econômica – indicada por uma boa parcela dos estudantes e pais que estudamos – oferecem condições muito particulares de ampliação do habitus, acrescentando-lhes condições de manter ou melhorar as posições de distinção relativa que ocupam nos campos sociais [...] (Brandão; Martinez, s./d., p. 15)

No entanto, apesar das flexibilizações das culturas de classe, permanecem ainda as hierarquias das classes sociais, considerando que as condições econômicas permitem diferentes vivências e experiências materiais e culturais que se configuram em capital simbólico.

Os agentes estudados evidenciam um repertório de práticas sociais que são o resultado da capacidade de circulação das elites por diferentes campos, onde capitalizam novos recursos para a ampliação da estrutura e volume de capitais com que lutam para manter a “distinção” no espaço social. A combinação tempo livre/recursos pesa sempre a favor daqueles que na divisão social do trabalho têm o privilégio de optar pelo trabalho intelectual (Brandão; Martinez, s./d., p. 17).

As possibilidades sociais e a ampliação das tecnologias na contemporaneidade são outros fatores relevantes ao contexto atual, pois as diferenças estão até o simples estar em casa das camadas populares em relação às elites, essa mesma ação para ambas as realidades proporcionam vivências distintas e capital cultural diferenciado.

Brandão e Lellis (2003) também analisaram as novas elites brasileiras. Para isso, entrevistaram 11 professores universitários, pois as autoras consideraram que eles fazem parte da elite acadêmica do país. O objetivo das autoras foi identificar as estratégias que esses professores utilizavam para a educação de seus filhos, que cursavam o ensino fundamental no momento da pesquisa. Um primeiro destaque feito pelas autoras é que todos os professores entrevistados são oriundos de família com algum patrimônio cultural e profissional, o que lhes confere o caráter de “herdeiros”. Ou seja, seus pais em sua maioria já haviam cursado ensino superior, bem como possuíam ocupação profissional de boa colocação social, como empresários, profissionais liberais e servidores públicos. Portanto, padrões superiores à grande maioria da população brasileira.

O segundo destaque se dá para a escolarização dos filhos, embora estejam em boas escolas, nem todos estão nas escolas com melhores resultados nos vestibulares. A pesquisa apontou que os professores entrevistados não criam grandes expectativas pedagógicas nas unidades escolares, mas todos possuem trunfos para posicionar de maneira privilegiada seus filhos, criando estratégias preventivas para evitar o fracasso escolar, por exemplo:

Os filhos desses professores têm em casa acesso aos mais variados materiais culturais e didáticos (enciclopédias, Internet, jogos educativos) e raramente repetem o ano, graças às estratégias preventivas acionadas pelas famílias; entre elas a ênfase na disciplina de estudo, o reforço escolar, a supervisão mais próxima, a intensificação dos horários de estudo, a redefinição de prioridades com relação às atividades extra-escolares. Os filhos viajam bastante, sinalizando para a exposição a experiências ricas e

diversificadas nos vários espaços sociais nos quais circulam (Brandão; Lellis, 2003, p. 520).

Portanto, esse grupo possui muitos recursos para concorrerem socialmente, porém, a pesquisa deixa outra problemática em destaque, que necessitaria de novas análises para maiores evidências sobre a relação família e escola. Por que os pais não concentram suas expectativas nas escolas e preferem atuar paralelamente na formação dos filhos? Será que tais estratégias foram traçadas para que seus filhos tenham diferenciais distintivos, ou seja, outros recursos para além dos oferecidos pelas instituições escolares?

Em síntese, a pesquisa de Brandão e Lellis (2003) reforça a ideia de que o capital cultural das elites exerce efeito em processos de diferenciação, pois há um forte investimento na escolarização de seus filhos, mesmo no contexto contemporâneo do Brasil. No entanto, é importante ressaltar que as elites atuais não podem ser equiparadas às elites francesas no que diz respeito ao capital cultural erudito. Provavelmente em razão das mudanças históricas, hoje em dia, o capital cultural das elites se manifesta por meio de diferentes ações se comparado ao descrito por Bourdieu.

Recentemente, Maria Alice Nogueira (2021a) fez uma retomada sobre diferentes definições de capital cultural, buscando levantar dados sobre como o termo é utilizado atualmente. Analisando diferentes pesquisas, a autora traz duas interpretações, sendo uma a perspectiva restrita ou minimalista, e a outra, a ampliada ou alargada. Segundo a autora, as pesquisas que utilizam o capital cultural na visão minimalista/restrita fazem referência apenas à alta cultura, consagrada e dominante, que se refere especificamente à apreciação da cultura erudita. Enquanto as pesquisas que utilizam a definição alargada referem-se às disposições gerais dos indivíduos, oriundas do capital cultural parental, desenvolvidas por meio do *habitus* familiar. A segunda perspectiva se aproxima da definição de capital cultural incorporado, mas concebe o capital cultural como processo e não como produto, tal como muitas vezes foi interpretada a noção apresentada por Bourdieu.

Nessa mesma linha, Draelants e Ballatore (2021) expõem um balanço crítico com estudos aprofundados sobre capital cultural e a reprodução escolar. Nessa perspectiva, a intenção dos autores foi realizar um comparativo sobre a relevância do termo para a explicação das desigualdades escolares existentes hoje e o papel

da escola para reprodução social. No decorrer do debate, estabelece-se também a reflexão sobre as duas definições, de capital restrito e ampliado, e é na perspectiva ampliada que a presente pesquisa se apoia: “Essa abordagem enfatiza a natureza socialmente determinada do capital cultural: ele está associado às normas educativas das classes sociais capazes de impor os critérios de avaliação mais favoráveis aos seus filhos” (Draelants; Ballatore, 2021, p. 11).

Sendo assim, Draelants e Ballatore (2021) afirmam que a dimensão ampliada do capital cultural ainda é operante para explicar a relação entre desigualdades sociais e escolares. O contexto parental é muito relevante para a formação primária (familiar), que influenciará fortemente a formação secundária (escolar). Nessa perspectiva, os autores indicam a necessidade de pesquisas empíricas para comprovarem essas influências nos dias de hoje, sobretudo no início da escolarização.

Embora a sociedade tenha passado por transformações econômicas, políticas e culturais, com a educação universalizada oportunizando a ampliação da escolarização para todos/as, esta ainda é desigual, pois o contexto familiar tem se mostrado um impulsionador para o sucesso ou fracasso escolar dos filhos/as. Independentemente do capital econômico em específico (embora faça diferença), competências linguísticas e a leitura oriundas da socialização primária continuam sendo fundamentais para o processo de construção das aprendizagens no ambiente escolar, pois a leitura estabelece efeitos cognitivos e analíticos capazes de potencializar a construção do conhecimento. No entanto, as pesquisas apontam que a transmissão do capital cultural não ocorre por osmose, tal como Bourdieu (2015a) afirmou, mas por meio de uma intensa atividade parental:

[...] em síntese, tudo levaria a crer que as elites escolares são cada vez menos compostas por “herdeiros”, no sentido bourdieusiano do termo, e cada vez mais constituídas por “iniciados”, no sentido da tese defendida por Draelants (2014), que afirma que nos tempos atuais o pódio escolar é ocupado menos por sujeitos altamente cultivados e eruditos, e mais por indivíduos que detêm trunfos informacionais e estratégicos relativos ao mundo da escola, que permitem que eles se orientem particularmente bem no labirinto dos sistemas de ensino contemporâneo (Nogueira, 2021a, p. 9).

Portanto, atualmente o *habitus* das elites se destaca por relações de grupos com históricos semelhantes, almoços entre familiares e amigos, caminhadas em locais públicos, idas a cinemas, restaurantes, entre outros, como o acesso a

recursos que ampliam o capital informacional, especialmente no contexto brasileiro (Brandão; Lellis, 2003; Brandão; Martinez, s./d.). No entanto, as estratégias familiares para o bom desempenho escolar dos filhos não são exclusivas das elites, não é algo restrito às classes sociais elevadas. Nesse sentido, mais pesquisas precisam ser realizadas para que seja possível compreender sobre as estratégias que famílias de camadas populares desenvolvem para o bom desempenho escolar de seus filhos. Espera-se que as reflexões aqui presentes contribuam com essas pesquisas.

2.3 CAPITAL CULTURAL NA PRESENTE PESQUISA – *Uma história será contada a partir do conceito de capital cultural*

A opção pelo conceito teórico-metodológico bourdieusiano se deu nesta pesquisa pela relevância das produções de Pierre Bourdieu, um dos autores mais importantes e referendados em todo o mundo no que se trata de temas relacionados a desigualdades sociais e à relação entre cultura e educação. Sociólogo que não dedicou sua vida acadêmica aos estudos relacionados à pedagogia, mas que, em virtude dos estudos sobre as realidades sociais, deixou evidente que a escola exerce uma violência simbólica, principalmente sobre as classes mais pobres, reforçando as desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, na presente pesquisa buscaram-se dados que evidenciem a realidade escolar de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental que tiveram o processo de alfabetização mediado pela família em virtude do atendimento educacional remoto, causado pela pandemia da covid-19. Analisar dados de famílias de classe social baixa, com filhos estudantes de escola pública em meio a uma pandemia, faz todo o sentido por meio da teoria de Bourdieu para discutirmos os processos de desigualdades escolares e as estratégias familiares das classes populares.

Compreende-se que, no Brasil, conforme a pesquisa realizada por Brandão e Lellis (2003), mesmo as elites acadêmicas não valorizam a cultura erudita, pois o *modus operandi* da elite brasileira se dá pelo capital-informacional, socialização de mesma classe e frequência em restaurantes, e não por ida a museus, óperas, entre outros destacados como a cultura erudita da França. Mas, é inegável que o capital

cultural herdado na socialização primária faz todo o sentido para a socialização secundária, mesmo com diferenças entre os países.

Knoblauch e Medeiros (2022), com base em uma pesquisa documental, comprovaram a relevância da utilização do arcabouço teórico-metodológico de Pierre Bourdieu para a análise das questões no campo educacional brasileiro. A utilização do conceito de *habitus* como uma ferramenta para a interpretação dos problemas pedagógicos escolares é fundamental para a compreensão das possíveis diferenças nos desempenhos escolares. Na análise realizada pelas autoras, 51 artigos relacionados à educação foram estudados, considerando como principal indicador a utilização da obra *A reprodução*, escrita por Bourdieu e Passeron em 1970.

Na maioria (43 artigos), o porquê ou para quê da utilização do livro se relaciona ao fato de que os escritos de *A reprodução* convergem com a realidade brasileira por discutirem uma série de situações, tais como: acesso às posições mais privilegiadas do sistema de ensino; relação entre o desempenho escolar e a origem social dos alunos; capital cultural como um patrimônio estimulado e transmitido pela família, capaz de gerar impacto na definição de um trajeto escolar bem-sucedido ou não; outras formas de perpetuar a exclusão dos menos favorecidos no sistema escolar, seja no acesso, seja no interior da instituição, apesar da democratização do ensino, que não deve ser confundida com igualdade formal de oportunidades; papel da escola na reprodução do capital simbólico e o fato das ações pedagógicas não serem neutras; a cultura, como sendo central no processo de dominação; o arbitrário cultural, imposto por um poder arbitrário do grupo dominante; a escola continua reprodutora, mas atualmente a partir de novas práticas; os mecanismos de reprodução; a reprodução da desigualdade social fomentada pelo currículo; escolhas de cursos superiores e carreiras não como produto de livre escolha, mas atreladas ao pertencimento social do indivíduo; e os significados da avaliação e do exame na exclusão ou autoexclusão dos indivíduos da escola (Knoblauch; Medeiros, 2022, p. 12).

O livro *A reprodução*, escrito em conjunto com Jean-Claude Passeron, foi o primeiro impacto do pensamento bourdieusiano no Brasil e foi um dos primeiros trabalhos traduzidos na íntegra para o português. No entanto, no início houve uma certa incompreensão da obra e até um prejulgamento baseado no título. Atualmente, a obra é bastante referenciada nas pesquisas que discutem a relação existente entre o capital cultural e a seleção social escolar.

Piotto (2009) apresenta algumas reflexões sobre o sucesso e o fracasso escolar à luz da teoria de Bourdieu. A autora problematiza diferentes críticas realizadas por distintos autores, como Bernard Lahire, autor também usado como

fundamentação teórico-metodológica nesta pesquisa, principalmente como referência para a etapa empírica da pesquisa.

A discussão referida se dá, no caso de Lahire (1997), com a crítica sobre a transmissão do capital cultural familiar defendida por Bourdieu. Lahire não compreende o capital cultural como condição para o sucesso e/ou fracasso escolar. Em uma pesquisa realizada pelo autor, ele apresenta casos de sucesso e fracasso escolar de crianças com trajetórias familiares heterogêneas. Ele identificou casos de crianças oriundas de famílias com baixa escolaridade e pais com profissões não qualificadas que obtiveram sucesso escolar. Por isso, Lahire (1997) compreende que o desempenho educacional não está relacionado somente ao capital cultural. No entanto, de acordo com Piotto (2009),

Nos perfis descritos por Lahire (1997), destaca-se a riqueza das informações acerca das realidades objetivas e subjetivas vividas pelas famílias entrevistadas. Todavia, apesar de também terem sido feitas entrevistas com os professores das crianças, pouco sabemos sobre a escola (Piotto, 2009, p. 7).

É relevante destacar que a socialização escolar e a oportunidade de capital institucionalizado viabilizam o movimento de construção e ampliação do conhecimento. Contudo, há de se verificar a perspectiva e a forma com que a formação institucionalizada ocorre, pois, assim como os diferentes contextos e organizações familiares, a formação escolar perpassa por diferentes encaminhamentos. A escola pode ou não favorecer o sucesso escolar, ou seja, se a escola nada fizer para que, por meio da sistematização pedagógica, todos/as entendam os conteúdos, ou utilizar metodologias inadequadas, as desigualdades de classe permanecerão e serão, até mesmo, intensificadas.

Bourdieu coloca que existem exceções às regras, contudo, a grande maioria das crianças com fracasso escolar não são herdeiras de grande capital cultural. Nogueira e Nogueira (2021), nessa mesma perspectiva, destacam que

Em primeiro lugar, a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos (intelectuais, linguísticos, disciplinares) que a escola veicula e sanciona. Os esquemas mentais (a maneira de pensar o mundo), a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (a cultura culta ou a alta cultura) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar tendo em vista que funcionariam como elementos de preparação e

de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar (Nogueira; Nogueira, 2021, p. 52).

Piotto (2009) coloca que pesquisas sobre fracasso escolar têm ganhado grande espaço no campo científico, contudo, pesquisas que referendam os casos de sucesso escolar carecem de ampliação: “O número de estudos sobre o fracasso escolar dos alunos das camadas populares tem crescido. Já pesquisas sobre o sucesso escolar ou trajetórias escolares bem-sucedidas nas camadas populares são menos frequentes” (Piotto, 2009, p. 1).

Nesta pesquisa, acompanha-se a leitura de Piotto (2009) sobre a crítica de Lahire a Bourdieu e reconhece-se que, mesmo nas camadas populares, há algum grau de diferenciação entre as famílias. Dessa forma, pretende-se compreender as estratégias utilizadas pelas famílias de camadas populares para a mediação da escolarização e processo de alfabetização que ocorreu nos anos de 2020 e 2021 por meio remoto. Por isso, a presente pesquisa articulou a noção de capital cultural com base em Pierre Bourdieu, mas, também, a relevância da ordem moral doméstica trazida por Lahire (1997) para refletir sobre a condução operada pelas famílias diante da necessidade da escolarização remota. Para Lahire (1997),

Uma parte das famílias das classes populares pode outorgar uma grande importância ao “bom comportamento” e ao respeito à autoridade do professor. Como não conseguem ajudar os filhos do ponto de vista escolar, tentam inculcar-lhes a capacidade de submeter-se à autoridade escolar, comportando-se corretamente, aceitando fazer o que lhes é pedido, ou seja, serem relativamente dóceis, escutando, prestando atenção, estudando e não brincando [...]. Os pais visam, desse modo, a uma certa “respeitabilidade” familiar da qual seus filhos devem ser os representantes. Em casa podem exercer um controle exterior direto da escolaridade dos filhos: sancionar as notas baixas e os maus comportamentos “escolares”, assegurar-se de que as tarefas tenham sido feitas [...] Indiretamente, também, podem controlar o tempo consagrado aos deveres escolares, proibindo ou limitando as saídas noturnas, restringindo o tempo que passam diante da televisão [...] (Lahire, 1997, p. 25).

Ainda, em *Enfances de classe: De l'inégalité parmi les enfants*, Lahire (2019) apresenta que o tempo familiar dedicado à infância é essencial para os efeitos de socialização, contribuindo para formações mentais e comportamentais valorizadas pela escola.

Portanto, sem a pretensão de desconsiderar as contribuições dos autores que serão acionados nesta pesquisa, a pertinência do conceito de capital cultural

justifica as análises fundamentadas na perspectiva de heranças culturais quando o campo se refere à escolarização. Uma herança familiar desigual implica na bagagem que o indivíduo carrega consigo para os espaços de escolarização, contudo, não podemos ignorar a relevância desses espaços escolares, pois, para muitos, pode ser a oportunidade de ascensão social. Para que isso ocorra, pesquisas precisam ser realizadas em busca de oportunizar diagnósticos para reflexão e ampliação de políticas públicas que colaborem para o rompimento das desigualdades escolares.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO LOCAL E HISTÓRICA: A CIDADE DE PINHAIS E O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO – *Era uma vez uma cidade muito interessante chamada Pinhais, lá havia muitas escolas*

Esta pesquisa foi realizada no município de Pinhais, na rede pública municipal, espaço de atuação profissional no campo docente e pedagógico. A instituição responsável pela organização educacional é a Secretaria Municipal de Educação, localizada na Avenida Iraí, n. 696, CEP 83321-000, no bairro Weissópolis, em Pinhais – Paraná.

Cabe contextualizar a realidade regional e institucional do local de realização da pesquisa. Pinhais faz parte dos 29 municípios da Região Metropolitana de Curitiba. Pertencia ao município de Piraquara e teve emancipação em 20 de março de 1992. Fica a quase 9 km do centro de Curitiba e é considerado um município economicamente desenvolvido (o 14º no Estado do Paraná) em razão da quantidade de empresas instaladas na região. A população estimada para 2021 foi de 134.788 mil habitantes (IBGE), contudo, seu espaço territorial é relativamente pequeno, possui 61.137 km² divididos em 15 bairros, todos em área urbana. Em relação à território, é o menor município do Estado do Paraná.

No que se refere à educação, até 2009 o município seguia as normativas do estado do Paraná. Em dezembro desse mesmo ano, por meio da Lei n. 1.059/2009, teve seu sistema próprio de ensino aprovado. O SME é responsável pela educação infantil (creche e pré-escola) e ensino fundamental – anos iniciais da rede pública municipal e por instituições de educação infantil da rede privada. Todos são regidos em âmbitos legais/documentais pelo CME e SEMED.

A SEMED é responsável pelo atendimento de 22 centros municipais de educação infantil (CMEIs), que atendem 5.177 crianças, e 22 escolas, com um montante de 7.546 educandos/as matriculados/as. Quanto às escolas, das 22, sete são de educação integral em tempo ampliado e uma de modalidade especial. O município também conta com um centro de atendimento às deficiências sensoriais, atendimento educacional especializado (salas de recursos para transtornos funcionais específicos e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e salas de recursos multifuncionais para atendimento dos educandos público-alvo da educação especial) e educação de jovens e adultos. Todos os serviços atendem em média

13.569 crianças e educandos/as matriculados/as (dados da SEMED, outubro de 2022).

Para a assistência de todas as unidades, a SEMED dispõe de três departamentos: Departamento de Estrutura e Funcionamento (responsável pela organização patrimonial e insumos), Departamento de Administração (responsável pelo administrativo e recursos financeiros) e Departamento de Ensino (responsável pela organização pedagógica das unidades de ensino). Todos orientam, deliberam e assessoram as unidades de ensino, que são geridas localmente pela direção escolar eleita por processo democrático.

O trabalho pedagógico realizado nas unidades de ensino segue documentações locais do SME, Proposta Pedagógica Curricular do Município, Regimento Escolar e Projeto Político-Pedagógico, todos alinhados aos mesmos princípios educacionais de educação pública e de qualidade. O IDEB⁹ de 2019 foi 6,7, atendendo a projeção do INEP, e 6,2 em 2021, queda esperada nacionalmente em virtude da pandemia de covid-19. Destaca-se que ambos os resultados colocaram o município na liderança na região metropolitana do estado de Curitiba.

3.1 A PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19 E O CONTEXTO EDUCACIONAL –

Certo dia, apareceu um bichinho quase invisível com uma força inacreditável

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), em dezembro de 2019 houve um alerta sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China, tratava-se de uma cepa nunca vista em seres humanos, o coronavírus. Em 7 de janeiro de 2020, já havia preocupação com a ampliação dos casos e a gravidade para a saúde. Em 30 de janeiro, a OMS declarou o surto do novo coronavírus e constituiu Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, ou seja, pelo potencial de disseminação, constituía risco de saúde potencial para todos os países.

De janeiro a março de 2020, o vírus alcançou todos os países e causou complicações graves de saúde, bem como um número elevado de óbitos. Com esse cenário, em 11 de março a OMS declarou a existência de uma pandemia causada pelo novo coronavírus, a covid-19.

⁹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, acontece a cada dois anos para levantar indicadores sobre a qualidade da educação. Para isso, reúne dados em relação ao fluxo escolar e desempenho que permitem o planejamento estratégico para atingir as metas da educação básica. Pinhais apresenta a maior nota da Região Metropolitana de Curitiba.

Considerada uma doença infecciosa, a covid-19 é causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Os sintomas são tosse, cansaço, febre, dores no corpo e na garganta, entre muitos outros, com complicações elevadas e de rápida piora da saúde, que ocorre por meio do contato e da transmissão entre pessoas.

De acordo com a saúde pública, no início de maio de 2023 o Brasil registrou 37.639.324 casos de contaminação pelo coronavírus e 703.399 mil óbitos. Destes, 8.013.399 contaminados estavam na região Sul, sendo 2.944.089 do estado do Paraná e 45.253 de Pinhais, com 650 óbitos na cidade. Conforme publicação da Secretaria Municipal de Saúde de Pinhais, entre as crianças em idade escolar atendidas pelas escolas municipais, 989 foram contaminadas e houve um óbito.

Diante do cenário pandêmico, em 17 de março de 2020 o município publicou o primeiro decreto, n. 250/2020, amparado no Decreto Estadual n. 4.258 de 17 de março de 2020, sobre medidas temporárias necessárias para a prevenção do contágio do novo coronavírus, considerando as orientações da OMS. Em seguida, dois dias após o primeiro decreto, o município publicou o Decreto n. 272 de 19 de março de 2020, o qual suspendeu temporariamente as aulas a partir de março de 2020, data que constava das festividades da cidade em virtude do aniversário do município (Prefeitura Municipal de Pinhais).

Pautado nas referências históricas e sociais da última necessidade de distanciamento social por questões sanitárias, como em 2009 com a pandemia de Influenza A (H1N1), o município antecipou o recesso escolar previsto em calendário para julho de 2020, na intenção de não haver prejuízos educacionais. Esse primeiro período de afastamento de 30 dias foi amparado por atividades não obrigatórias disponibilizadas no site da prefeitura, paralelamente a um planejamento para reposição dos dias letivos que não constavam no recesso. Contudo, diante da situação de calamidade pública, a medida provisória n. 934/2020 flexibilizou a obrigatoriedade das exigências legais para o cumprimento dos 200 dias letivos em favor do direito à saúde e à preservação da vida, oportunizando o cumprimento dos direitos de aprendizagem viabilizados conforme cada realidade social local, cumprindo a obrigatoriedade da oferta de horas-aula (800 horas). O Decreto n. 667/2020, de 22 de setembro, tornou pública a situação de calamidade pública no município de Pinhais.

Premidos pela vida, a possibilidade de retorno presencial das atividades escolares se deu em fevereiro de 2021. Porém, ainda pelo agravo das contaminações, foi necessário o atendimento após duas semanas de retorno das atividades escolares presenciais escalonadas, mesmo sem a contaminação de nenhuma criança nos espaços escolares, mas em virtude da necessidade de limitar a circulação social e a ampliação dos casos da doença.

Somente em maio de 2021, pautados por um protocolo de biossegurança que viabilizou todas as orientações quanto a cuidado, limpeza e responsabilidade de cada profissional no ambiente escolar, se deu o retorno escalonado e gradativo dos estudantes da rede municipal de ensino de Pinhais. Foram consideradas todas as orientações da OMS, do estado do Paraná e do município, bem como a Deliberação do Conselho Municipal de Educação/Pinhais n. 01/2020, de 27 de maio de 2020, que promoveu orientações às instituições integradas ao Sistema Municipal de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares em decorrência da legislação específica sobre a pandemia.

Amparados pela organização de um comitê intersecretarial e um comitê local em cada unidade de ensino, foi estabelecido o plano de trabalho considerando o Protocolo de Biossegurança para o retorno das aulas/atividades presenciais. A partir do 2º semestre de 2021, todos os estudantes tiveram o direito de retorno presencial às unidades escolares, contudo, até dezembro do mesmo ano o retorno foi facultativo às famílias, considerando as orientações da saúde. Com isso, o atendimento educacional permaneceu durante todo o ano de 2021 também por meio dos blocos de atividades não presenciais para o atendimento remoto.

3.2 AS AÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PERANTE A PANDEMIA DE COVID-19 – PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS – *Por causa do bichinho, as crianças não puderam mais ir para a escola, elas tiveram que ficar em suas casas!*

Com a pandemia, o atendimento educacional teve que estabelecer estratégias para viabilizar a continuidade, ou mesmo o acesso, educacional aos/as educandos/as diante da necessidade de afastamento social em nível nacional, estadual e municipal. Com isso, distintas realidades, conforme as condições econômicas de cada sistema e políticas públicas estabelecidas, conduziram suas

estratégias de atendimento de maneira híbrida ou remota para educandos/as de todas as idades, etapas e modalidades de ensino.

O município de Pinhais também se deparou com a necessidade de buscar alternativas para manter o atendimento educacional de modo a respeitar as concepções e os princípios pedagógicos estabelecidos pela Proposta Pedagógica Curricular (PPC) para a Rede Municipal de Ensino (RME).

De acordo com dados da SEMED anteriores à pandemia, os profissionais da educação passaram por formações continuadas e grupos de estudo envolvendo todas as categorias do magistério, os quais delinearam a concepção teórica e metodológica para o ensino ofertado pela rede pública municipal, culminando com a elaboração da Proposta Pedagógica Curricular de Pinhais, documento este que foi publicado oficialmente em 2021, mas que estava em implementação desde o início de 2020.

Em consonância com a Proposta Pedagógica Curricular de Pinhais (2021), todas as ações didático-pedagógicas deveriam ser planejadas e pautadas sob sete princípios: equidade; acesso, permanência e direito à aprendizagem; brincadeiras, interações e ludicidade; qualificação profissional; gestão democrática e participativa; educação de qualidade; formação integral. Considerando esses princípios, as decisões sobre como atuar diante de uma situação tão vulnerável como a impossibilidade de mediação docente para a construção das aprendizagens, bem como a decisão por um recurso inadequado que não chegaria a todos, como aulas pela televisão ou via internet, estariam contra a proposta de equidade e de uma educação justa para todos/as. As decisões tomadas pelo município serão detalhadas a seguir.

3.2.1 Legislação e ações administrativas municipais – *Os responsáveis pelas escolas da cidade tiveram que pensar no que fazer para as crianças não terem prejuízos*

Impactados pelas notícias e mídias sociais que divulgavam a todo o momento a situação mundial em relação à covid-19, a realidade bateu à porta do município após a declaração da OMS, em 11 de março de 2020. O Decreto Estadual n. 4.258, de 17 de março de 2020, suspendeu as aulas em todo o estado do Paraná a partir de 20 de março de 2020, data festiva para o município de Pinhais, que se

preparava para as comemorações dos 28 anos de emancipação da cidade. O Decreto Estadual subsidiou o Decreto Municipal n. 272, de 19 de março de 2020, que declarou a situação de emergência por causa da doença infecciosa viral causada pela covid-19.

De acordo com Bento, Gaya e Franceschini (2021), para a gestão da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), esse afastamento seria transitório, tendo como referência o ocorrido em 2009 com a suspensão das aulas em razão da gripe H1N1. Sendo assim, o recesso escolar que ocorreria em julho foi antecipado para março, na expectativa de um breve retorno sem novas interrupções.

Após o período dedicado à antecipação do recesso escolar, mas com a permanência do afastamento social, um site educativo¹⁰ foi criado pela equipe técnica da SEMED e disponibilizado para todas as famílias, com a intenção de um contato educacional mesmo que informal, pois o acesso não era obrigatório.

A expectativa da equipe gestora da SEMED era o retorno presencial das aulas, mesmo que tardio, considerando que haveria a ampliação diária da carga horária de atendimento escolar, bem como a inserção dos sábados letivos, formato que atenderia as 800 horas letivas. O posicionamento para isso era de que nenhum atendimento substituiria a mediação docente para os/as educandos/as. Nesse período, a SEMED recebeu propostas de apoio do SME, com as aulas ofertadas pelo sistema de Curitiba, e do estado do Paraná, as teleaulas para apoio das aulas *online*. Contudo, nenhuma das propostas eram adequadas à realidade do município, o qual optou por aguardar o máximo possível na esperança pelo retorno das aulas presenciais, enquanto os/as educandos/as aguardavam pelo retorno das atividades escolares.

Preocupada com a situação de saúde pública em que se encontrava o mundo e amparada pela Medida Provisória n. 934/2020, que flexibilizava o cumprimento do calendário letivo quanto aos 200 dias letivos, mas exigia a efetivação das 800 horas-aula, a SEMED teve que se posicionar perante a comunidade sobre como se daria o atendimento educacional.

Toda a situação pandêmica, indo de encontro às concepções pedagógicas que estavam em implementação naquele momento, principalmente no que se referia a uma escola justa e equânime, levou a equipe técnica-administrativa a organizar

¹⁰ Site da SEMED: <https://educacaonline.edu.pinhais.pr.gov.br/inicio>.

uma pesquisa. O objetivo era conhecer a realidade social da comunidade escolar a fim de subsidiar os planejamentos para a retomada do atendimento escolar, o qual não poderia ser postergado por longo tempo, sob o risco de não se fazer cumprir o previsto na Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDBEN n. 9.394/96, em seu Art. 24. “I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”.

Cabe ressaltar que as ações, os planejamentos e os direcionamentos para o atendimento educacional no município foram legalizados pelo CME de Pinhais, que tem poder consultivo e deliberativo. Foram publicados, assim, a Deliberação do CME de Pinhais n. 01/2020 e o Parecer n. 01/2020, que estabeleceram orientações às instituições integradas ao SME sobre o desenvolvimento das atividades escolares em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pela covid-19.

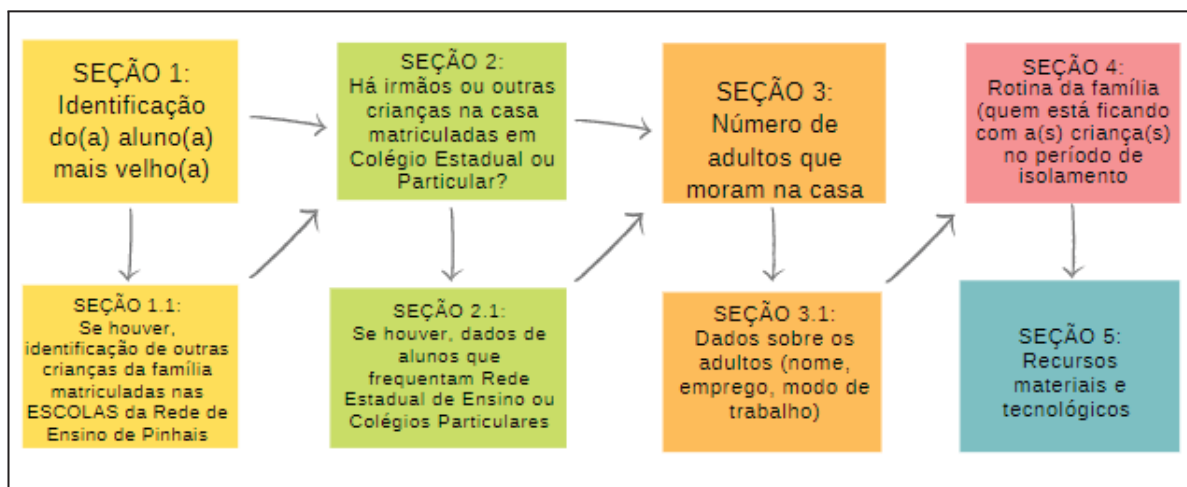
3.2.2 Pesquisa com a comunidade escolar – *Sabe o que foi feito? E as aulas, como ficaram?*

Considerando o cenário nada positivo para a retomada presencial das aulas e o adiantar do ano letivo sem atividades escolares formais, a Secretaria de Educação, por meio da equipe técnica de ensino fundamental, elaborou uma pesquisa via Google Forms para toda a comunidade escolar para construir dados sobre as condições familiares no contexto da pandemia, bem como os recursos tecnológicos disponíveis nas residências.

O formulário foi disponibilizado via WhatsApp, com ampla divulgação nas mídias sociais da prefeitura em busca do maior número possível de participantes. Na Figura 1, é possível ver o desenho do questionário e as principais temáticas abordadas nas questões. De acordo com Bento, Gaya e Franceschini (2021, p. 96):

Cada família deveria responder um único questionário, indicando na seção 1 a identificação do educando e na seção 1.1, caso houvesse, a identificação de outra criança matriculada na Rede Municipal de Ensino. [...] Ao final do período estabelecido, a pesquisa obteve 5.263 respostas, representando 58% dos educandos matriculados em escolas da Rede Municipal de Ensino.

FIGURA 1 – DESENHO DO QUESTIONÁRIO PARA AS FAMÍLIAS DA RME DE PINHAIS-PR



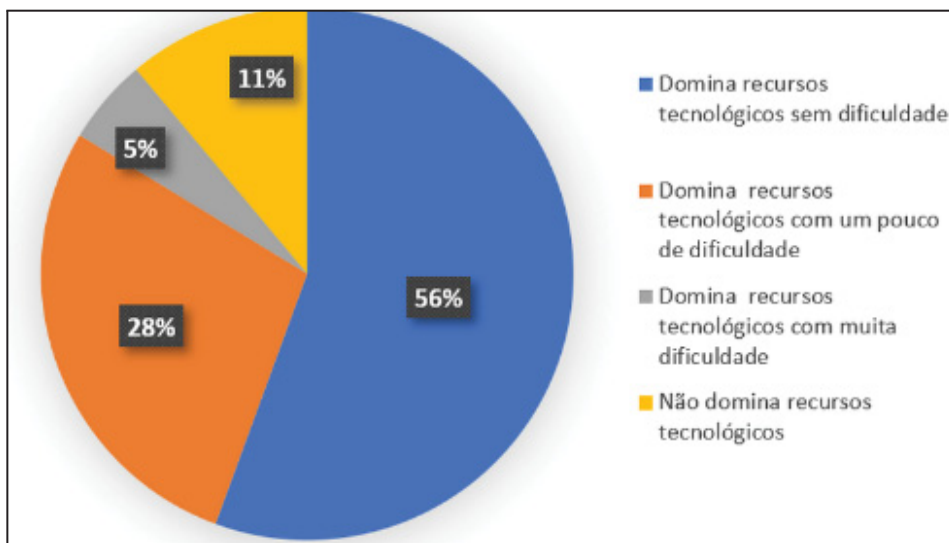
FONTE: Bento, Gaya e Franceschini (2021).

A porcentagem de participação na pesquisa foi considerada relevante diante de um montante de quase 9 mil educandos/as matriculados/as na RME, obtendo-se mais do que 50% de participação, cujas respostas possibilitaram uma análise quantitativa em relação aos recursos tecnológicos que as famílias possuíam.

De acordo com os dados disponibilizados pela SEMED, as informações permitem uma reflexão sobre o cenário familiar dos estudantes, por exemplo, 51,4% das famílias possuíam apenas uma televisão e 52% tinham irmãos em escolas de outras redes, estadual ou particular, ou seja, não seria possível contemplar todos/as com as aulas pela rede de televisão, ainda, 184 famílias não possuíam televisão em casa.

No Gráfico 1, há as respostas das famílias quando indagadas sobre o domínio de recursos tecnológicos; foi possível observar que 44% apontaram dificuldades na utilização.

GRÁFICO 1 – DOMÍNIO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS DAS FAMÍLIAS



FONTE: Dados coletados pela Gerência do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Pinhais (GEENF/SEMED), tabulados por Bento, Gaya e Franceschini (2021).

Conforme o Quadro 1, pode-se observar que, mesmo sendo um percentual pequeno que possuía dados móveis limitados, considerando as famílias, muitos estudantes não teriam acesso às atividades/aulas *online*. Sendo assim, confirmava-se a impossibilidade de acesso a todos e todas.

QUADRO 1 – ACESSO A REDE DE DADOS (INTERNET) NO CELULAR

Quantidade	Frequência	Porcentual
Apenas WhatsApp e/ou Facebook ilimitado	235	4,5
Dados móveis limitados e WhatsApp e/ou Facebook ilimitado	686	13,0
Wifi e/ou outros modos de conexão	4276	81,2
Não possui acesso a internet no celular	66	1,3
Total	5263	100,0

FONTE: Dados coletados pela Gerência do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Pinhais (GEENF/SEMED), tabulados por Bento, Gaya e Franceschini (2021).

Por fim, acrescenta-se que, ainda considerando os dados da pesquisa realizada pelo SME de Pinhais, as respostas permitiram a gestão e o conhecimento

de que 99% dos participantes possuíam WhatsApp, dados significativos à SEMED para uma possibilidade de comunicação efetiva com os/as educandos/as.

A partir dos resultados da pesquisa, foi possível concluir que a retomada do atendimento educacional por meio do ensino remoto emergencial, para atender de forma equânime e a todos os educandos da rede de ensino, não poderia considerar plataformas digitais com aulas síncronas ou assíncronas, nem utilização de aulas por televisão. Desta forma, entendeu-se que a melhor forma de atender os educandos da rede seria por meio de entrega de atividades elaboradas pelos professores ou pelas professoras da turma, impressas e entregues nas unidades de ensino e que a comunicação com as famílias seria via WhatsApp (Bento; Pacheco, 2022, p. 98).

Assim, contas institucionais foram criadas e a compra de alguns celulares para apoiar as escolas foi realizada. O atendimento educacional não presencial retornou por meio de blocos de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP) e a mediação era feita via WhatsApp.

4 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: ATIVIDADES REMOTAS – ORGANIZAÇÃO DOS BLOCOS DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS – *As crianças não poderiam ficar sem aula! Então, foi pensado como seriam as aulas, mas em casa*

Partindo do princípio de que os blocos de atividades impressas seriam a forma mais adequada à realidade dos estudantes¹¹ da Rede Municipal de Ensino de Pinhais, o desafio era estabelecer as estratégias para a elaboração e o formato dessas atividades. Nessa conjuntura, o primeiro passo foi a publicação do Ofício Circular n. 53 de 2020 pela SEMED, que solicitou a todos os profissionais da rede o planejamento de atividades, na intenção de construir um banco de atividades para os diferentes componentes curriculares e anos de estudo. Esse banco seria compartilhado com todas as escolas e também com seu corpo pedagógico e docente, para que os blocos de atividades específicos fossem organizados de acordo com cada ano de estudo e realidade da turma e então encaminhados para as crianças.

Assim, o mesmo ofício estabeleceu uma divisão de componentes curriculares e anos de estudo por escola para que fosse possível, em tempo hábil, a organização de um banco de atividades coletivo a todas as escolas, tendo como base pedagógica os diagnósticos e a Proposta Pedagógica Curricular do município. Bento e Pacheco (2022) descrevem sobre esse fluxo para elaboração das atividades:

Para a organização do Bloco 1, um movimento coletivo entre equipe técnica da GEENF, gestora, pedagógica e docente das 22 unidades escolares foi realizado. A partir da possibilidade de utilização do *Google Drive*, no qual todos/as profissionais da RME possuem contas institucionais, foi construído um banco de atividades diagnósticas para cada ano de estudo (1º ao 5º) e componentes curriculares obrigatórios, considerando a observação prévia dos/as docentes que ocorreu no mês de fevereiro e março com suas turmas no presencial. Com o levantamento de mais de mil (1.000) possibilidades de atividades, a equipe técnica da GEENF se mobilizou em uma ação hercúlea, por dias e noites, durante uma semana para análise, correção e formatação de todas as atividades, entendendo esta ação como uma

¹¹ Destaque para o adequado à realidade dos estudantes, em relação a garantia dos direitos de aprendizagem viabilizados pelo acesso. Contudo, cabe colocar que o momento histórico educacional no período pandêmico, limitou muito mais do que o acesso presencial à escola, mas principalmente interferiu no processo de aprendizagem relacionado à interação e ao desenvolvimento a partir das relações entre sujeitos. Ou seja, numa compreensão vygotskyana, a falta de relações entre as crianças ocasionou prejuízos em âmbitos cognitivos, afetivos, sociais e emocionais.

possibilidade de formação continuada, partindo do princípio de que professores/as teriam que organizar mais blocos durante a pandemia e que designar um padrão seria relevante. Após o fluxo relatado, cada docente teve autonomia para escolha das atividades que seriam compostas para organização do bloco ou blocos se fosse necessário, considerando as especificidades de cada turma. A partir do bloco 2, os planejamentos seguiram sob responsabilidade da unidade escolar, ou seja, cada docente elaborava seus blocos que eram refletidos junto a equipe pedagógica local, e uma assessoria era realizada por uma representante da GEENF (cabe comentar esta organização: a equipe da Gerência do Ensino Fundamental, composta por oito pessoas, considerando a gerente, foi dividida para atender as 21 escolas, uma vez que 1 das 22 é na modalidade especial e ficou sob orientação da Gerência da Educação Especial e, a representante definida para cada escola, atuava de maneira colaborativa com as equipes pedagógicas da escola para revisão dos blocos, considerando toda uma estrutura estabelecida (Bento; Pacheco, 2022, p. 80-81).

Essa organização se deu até o fechamento do ano letivo, com a elaboração de dez blocos no decorrer de 2020 para compor as 800 horas-aula, período estabelecido legalmente para composição de um ano letivo.

Em 2021, as expectativas aumentaram em relação ao retorno presencial dos educandos e educandas. Já no início de fevereiro, a SEMED publicou o Ofício Circular n. 003/2021, que deliberou sobre a organização do trabalho pedagógico ainda por meio de blocos de atividades impressas, mas, com a possibilidade de retorno gradativo e intercalado das crianças para a mediação presencial do professor. Um quadro rotativo foi organizado para que as crianças retornassem em pequenos grupos e as atividades foram repensadas para que, na semana em que as crianças estivessem em aula, fossem explicados os objetivos principais de aprendizagem e atividades relacionadas para o período que estivessem em atendimento remoto.

O mesmo seguimento dos blocos foi dado no decorrer do ano, porém, as orientações foram emanadas mensalmente por meio de ofício circular, considerando possíveis retomadas de atendimento presencial conforme orientações da secretaria da saúde. Em maio de 2021, a reorganização dos revezamentos aconteceu somente com as crianças das turmas dos 5.º anos e, um mês depois, com as dos 4.º anos. Todos os atendimentos foram realizados cuidadosamente e seguiram os protocolos e orientações da comissão local de prevenção a covid-19.

Após o recesso escolar, em julho de 2021 todos os atendimentos foram retomados em revezamento e gradativamente a quantidade de crianças atendidas presencialmente foi ampliada, porém, a ida para a escola era facultativa para a família em virtude de possíveis complicações de saúde (crianças e familiares, por

serem de grupo de risco). Nesse ínterim, a impressão dos blocos de atividades foi mantida, os quais foram até a 11ª primeira organização, paralelamente ao atendimento presencial.

4.1 ANÁLISE DOS BLOCOS E DAS ATIVIDADES ESCOLARES – *Como elaborar as atividades para serem realizadas em casa?*

O sistema da escola pública é o que me interessa, pois, se quisermos mudar a situação escolar da maioria da população de nossos países, esse sistema é o que deve ser mais sensível aos problemas das crianças e mais eficiente para resolvê-los [...]. Além disso, dentro do sistema público de educação, meu interesse está centrado naquelas crianças que tiveram possibilidades muito limitadas de estarem rodeadas por materiais escritos e de serem seus usuários: crianças de pais analfabetos ou semi-analfabetos [...] porque são estas crianças que, mais frequentemente, fracassam na escola (Ferreiro, 1985, p. 72).

A citação de Emília Ferreiro é primordial quando a discussão se trata da escola pública para todos e todas. Se queremos uma sociedade mais igualitária, precisamos ampliar as possibilidades para aquelas crianças que mais precisam, somente assim poderemos contribuir para a diminuição das desigualdades escolares e de classe.

Entendendo que a linguagem e a escrita são produtos culturais, presentes em todos os meios e de diversas formas, e que o espaço escolar é o responsável pela formação institucional, utilizando-se do currículo como meio formal e universal para a sistematização das aprendizagens, é responsabilidade da escola viabilizar possibilidades adequadas às diferentes realidades dos estudantes para que a sistematização da escrita aconteça e atenda as especificidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, considera-se importante compreender o que cabe ao espaço escolar para consolidação da alfabetização das crianças, a fim de que elas tenham autonomia para continuidade da vida escolar, bem como a utilização das aprendizagens nos espaços sociais.

O documento que rege os princípios educacionais nacionais para a educação básica é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento apresenta dez competências¹² gerais para a consolidação das aprendizagens e é o embasamento principal para a elaboração das propostas pedagógicas locais, a fim

¹² Vide páginas 9 e 10 da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

de um desenvolvimento e aprendizagem integral em todas as etapas e modalidades da educação básica brasileira.

Cumprindo a legislação, a proposta pedagógica municipal contempla os princípios nacionais, bem como estabelece sete princípios locais para o embasamento do processo de ensino e aprendizagem, em busca de consolidação dos direitos educacionais. Contudo, a pandemia de covid-19 trouxe um grande desafio para os profissionais da educação, o de repensar as metodologias, práticas e possibilidades para viabilizar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de modo nunca vivido neste período histórico, no caso de Pinhais, por meio dos blocos de atividades pedagógicas não presenciais.

Nessa perspectiva, alinhadas às orientações emanadas pela Secretaria Municipal de Educação, as escolas municipais tiveram autonomia na organização pedagógica dos blocos que seguiram para os estudantes, bem como para a elaboração de vídeos e áudios que seriam encaminhados via WhatsApp para facilitar a mediação das famílias com as crianças. Desse modo, diferentes planejamentos e blocos foram produzidos pelas equipes pedagógicas e docentes de cada unidade escolar.

Assim, para uma análise detalhada sobre os materiais recebidos pelas crianças como forma de escolarização remota, uma escola da rede municipal de Pinhais foi selecionada para a pesquisa empírica, considerando os indicadores de número de turmas existentes na unidade, menor número de transferências e professores concursados, detalhes que foram aprofundados no Capítulo 3. Com isso, os blocos de atividades pedagógicas dessa mesma unidade foram acessados em busca de informações quanto ao formato e metodologias utilizadas.

Em análise do 1.º bloco, disponibilizado em junho de 2020 pela escola direcionada para a pesquisa empírica, foi possível observar uma preocupação formal em relação aos componentes curriculares, objetos de estudo e objetivos de aprendizagem, pois contemplaram de maneira específica os oito componentes obrigatórios legalmente mais o componente de tecnologia, que é específico do município. Nesse 1.º bloco, a preocupação foi em relação ao cumprimento do currículo preestabelecido para o 1.º ano do ensino fundamental. Também houve preocupação em relação à organização física do material (impressões coloridas e adequadas quanto à noção espacial e disposições para escrita de um estudante

nessa fase e etapa). Porém, embora bem organizadas, as atividades pedagógicas foram elaboradas de maneira formal, como se fossem preparadas para a mediação docente, pois no decorrer das 61 páginas (bloco finalizado) algumas atividades eram extensas e necessitavam de certa compreensão pedagógica para a mediação.

O 2.º bloco, composto de 27 páginas, estava mais adequado à realidade de uma mediação familiar, tendo em vista que, diferentemente da escola, a rotina dos pais não possibilita o mesmo tempo e espaço para a realização de tantas atividades. Contudo, ainda possuía orientações extensas e de compreensão pedagógica, o que poderia não ser viável para algumas famílias. O bloco 3 continha 25 páginas e foi perceptível a organização das atividades em um formato mais interdisciplinar, com objetivos de componentes curriculares diferentes contemplados em uma mesma atividade. O 4.º bloco tinha 23 páginas e atividades mais compreensíveis e com orientações curtas para o auxílio de uma pessoa que não é da área educacional. Já o bloco 5 foi elaborado com base em um almanaque organizado pelos técnicos da secretaria de educação, pautado em dinâmicas recreativas para realização, considerando os diferentes anos de estudo. A temática era “Cuide-se” e trazia de maneira interdisciplinar objetivos pedagógicos relacionados ao cuidado com a covid-19.

O bloco 6 continha 33 páginas. Embora com um aumento na quantidade de páginas, foi perceptível a diminuição e adequação das atividades. Muitas poderiam ser realizadas sem a mediação de um adulto, considerando exemplos e disposições dos exercícios. O bloco 7 continha 35 páginas e foi um pouco mais complexo em algumas atividades, mas não tanto quanto os dois primeiros blocos. O 8 foi uma nova proposta da secretaria de educação, utilizando o mesmo formato do almanaque anterior, com várias propostas concretas (jogos, recorte e cole, álbum de figurinhas, entre outras atividades significativas). Destaque para a temática “Giramundo”, que abordou questões artísticas e culturais de diversos países e regiões do mundo, possibilitando a visualização de vídeos, músicas e imagens ao acessar o Código QR presente no material.

O 9.º bloco, composto de 40 páginas, contemplou atividades como as anteriores, mas também algumas com intenções diagnósticas avaliativas, com objetivos de aprendizagem pautados desde o 1.º bloco. Por fim, o 10.º bloco do ano letivo de 2020 foi inspirado nos almanaques elaborados pela secretaria de educação

e foi produzido com 20 páginas, contendo atividades diversificadas e comuns a todos os anos de estudo. A temática foi lançada para a rede municipal de ensino como um desafio em relação ao momento social e todos partiram do tema “Tempos de Esperanças”.

Cabe colocar que uma criança da turma em que foi realizada a pesquisa possuía laudo em relação às necessidades especiais para atendimento educacional e, em virtude disso, os 10 blocos foram elaborados separadamente, considerando as flexibilizações necessárias para a criança. Todos possuíam os mesmos objetivos dos blocos da turma, porém, em nível mais adequado às suas especificidades e construções de aprendizagens.

O ano de 2021 iniciou com um almanaque de boas-vindas organizado pela SEMED, com algumas atividades e mediações pelas professoras regentes (a turma estava no 2.º ano). A temática “Juntos!” abordou questões relacionadas às expectativas educacionais de retorno presencial e dos cuidados ainda necessários em relação à covid-19.

O bloco 2 foi elaborado pelas professoras, com abordagem de retomada das atividades apresentadas em 2020, como uma revisão dos conteúdos. Todos estavam com enunciados mais precisos e acessíveis pedagogicamente. No bloco 3, com 26 páginas, foi possível observar um avanço na elaboração se comparado ao mesmo número do ano anterior. Do 4.º ao 11.º bloco a variação ocorreu em relação ao número de páginas, mas não ultrapassando 35, quase metade do primeiro bloco organizado em 2020.

Foi possível perceber um avanço, bem como preocupação com a organização e responsabilidade na entrega dos blocos. De acordo com as orientações de blocos e datas pela secretaria de educação, novo cronograma e divulgação foram feitos para as famílias para que todos tivessem direito ao acesso a esses materiais.

Desde os primeiros blocos a serem entregues no município, havia a organização de um fluxo para escrita, organização, impressão, montagem e entrega, o qual normalmente coincidia com o período de entrega dos lanches escolares, na intenção de alcançar o maior número possível de envios, pois os que não fossem retirados pelos familiares na escola eram entregues em casa por meio da busca ativa, ação orientada pela secretaria de educação e organizada pela gestora da

unidade. Em alguns casos acordados com equipe pedagógica e docente, eram disponibilizados da mesma forma os blocos por e-mail. Em todos os formatos ocorria um controle sistemático e efetivo das entregas realizadas.

Considerando os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, pode-se concluir que a quantidade de blocos entregues foi significativa. Ainda, é importante considerar que existem documentos resultantes das buscas ativas, os quais permitem o conhecimento sobre cada criança que ficou sem o bloco em uma ou mais sequências organizadas para a entrega das atividades escolares durante 2020 e 2021.

Diante das análises documentais, foi possível constatar o compromisso com o acesso e a permanência escolar, mesmo que de maneira remota, por meio de blocos mediados pelos familiares. Contudo, cabe um aprofundamento sobre como ocorreram as aprendizagens e se estas de fato se consolidaram. Para isso, uma Avaliação Diagnóstica de Escrita foi organizada para avaliação do processo, no final de 2021.

4.2 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE ESCRITA (ADE) – *Para saber como foram os resultados das atividades realizadas em casa, precisou-se avaliar!*

Considerando o processo de ensino e aprendizagem durante 2020 e 2021, o município de Pinhais, após a decisão de atendimento remoto por meio das atividades pedagógicas não presenciais, implementou, acompanhou e assessorou todo o processo de envio e devolução das atividades para todos os educandos da rede municipal de ensino. Durante quase dois anos, percebeu-se o quanto ações de planejamento e políticas de recomposição teriam que ser pensadas para que a ampliação das desigualdades sociais, bem como as defasagens escolares, não tivessem implicações no contexto local.

Para diagnóstico inicial, em novembro de 2021 foi aplicada uma Avaliação Diagnóstica de Escrita (ADE)¹³, elaborada pela equipe técnica da Gerência do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Pinhais (SEMED), com o objetivo de verificar os níveis de escrita e aspectos linguísticos e ortográficos

¹³ Informações e documentos disponibilizados pela Gerência do Ensino Fundamental – Departamento de Ensino – Secretaria Municipal de Educação de Pinhais-PR.

de todos/as os/as educandos/as. A avaliação atingiu 91% dos/as estudantes matriculados/as na rede municipal e foi aplicada presencialmente e flexibilizada para a aplicação remota para estudantes com comorbidades que não permitiram o retorno presencial até o final de 2021. Nesses casos, houve uma adequação das orientações para mediação e realização por meio das famílias.

De acordo com o mapeamento realizado pela secretaria, dos 7.793 educandos matriculados, 7.055 realizaram a avaliação e, destes, 91% de maneira presencial e 9% de modo remoto. Em nenhuma das 21 escolas houve percentual menor do que 90% de participação.

Com base na análise de dados dos resultados da ADE, estudos consideráveis para planejamento técnico foram realizados, dos quais cabe ressaltar que 33% dos estudantes da rede ainda estavam nas fases pré-silábica, silábica e silábica-alfabética¹⁴, portanto, ainda não plenamente alfabetizados. Esses dados estão na Tabela 1, disponibilizada pela Secretaria Municipal de Pinhais.

TABELA 1 – NÍVEIS DE ESCRITA - ADE PINHAIS

ANO DE ESTUDO	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º
PRÉ-SILÁBICO	47%	23%	09%	02%	0,5%
SILÁBICO	20%	13%	04%	02%	0,5%
SILÁBICO-ALFABÉTICO	14%	17%	13%	06%	0,2%
ALFABÉTICO	13%	27%	29%	25%	17%
ORTOGRÁFICO	06%	20%	45%	65%	80%

FONTE: Documentos internos da Secretaria Municipal de Educação de Pinhais (2022).

Considerando o objeto de estudo desta pesquisa, o foco de aprofundamento das análises se deu nas turmas de 2.º ano, em que 53% dos estudantes que realizaram as avaliações (em média 700 crianças) estavam entre os níveis pré-silábico e silábico-alfabético.

¹⁴ De acordo com Emília Ferreiro (1985), as fases de alfabetização são classificadas como: pré-silábica – não relaciona as letras com sons da língua falada; silábica – interpreta a letra com base em seu próprio entendimento, atribuindo uma letra para cada sílaba; silábico-alfabética – fase de transição entre a hipótese silábica e a alfabética; alfabética – compreende o princípio alfabético da escrita, atribui uma letra para cada fonema, embora ainda não respeite todas as convenções ortográficas.

Quanto aos níveis de escrita, de acordo com o guia de correção das avaliações da SEMED, tratava-se de crianças ortográficas as que escreveram a frase ortograficamente, com sujeito e predicado; alfabéticas as que compreenderam que cada som representava uma letra, mas com alguns desvios que demonstravam a falta de domínio ortográfico; silábica-alfabéticas as que representaram sílabas com uma única letra e outras sílabas com mais do que uma letra; silábicas as que apresentaram uma letra para cada sílaba, com valor sonoro ou não; e pré-silábicas as que não apresentaram relação grafema e fonema (letra e som).

Para essa constatação, considerou-se o levantamento de dados com base na realização de três exercícios: 1 – A escrita de uma palavra correspondente à imagem de um relógio; 2 – A escrita da palavra blusa a partir de ditado; 3 – A escrita de uma frase com apoio de uma imagem. Para as crianças que estavam em atendimento remoto, foi disponibilizado o agendamento para atendimento individual ou por meio de ligação (áudio e imagem) no telefone dos responsáveis, bem como a gravação de áudio com os comandos de cada um dos três exercícios.

Para a correção, os professores receberam um guia contendo aspectos gerais sobre os níveis de escrita, bem como a descrição de cada fase, contendo exemplos para apoio da correção das atividades 1, 2 e 3. Em relação à atividade 3, acrescentou-se os conceitos de: plausível, pouca plausibilidade e implausível, acompanhados de exemplos de frases em relação aos conceitos. Plausíveis foram consideradas as frases adequadas à imagem; 57% das crianças do 2.º ano da rede estavam nessa fase. Pouco plausível foram as frases que se distanciaram parcialmente em relação à imagem, sendo 17%; e implausível as que não apresentaram relação alguma com a imagem apresentada, 30%. Houve também uma classificação para frase adequada ou não adequada ao contexto, estas também seguiam exemplos. Adequadas eram as frases que apresentavam segmentação de sílaba correta, com 47% das crianças. E não adequadas as que não seguiram a segmentação, com 53% das crianças nessa classificação.

Após as correções, todos os resultados foram registrados digitalmente em *link* específico, em que era possível inserir as respostas e a imagem da avaliação de cada criança. Em documento emitido pela SEMED em relação às considerações sobre esse processo com base nas análises de dados, apontou-se a necessidade de

planejamento macro e micro¹⁵ para os diagnósticos, bem como a necessidade de ações de retomada e recomposição das aprendizagens que foram inviabilizadas em virtude do ensino remoto e da falta de mediação docente. Contudo, indicou-se a necessidade de novo processo avaliativo no início do ano letivo de 2022 para que os indicativos fossem confirmados e os planejamentos fortalecidos com dados consistentes e individuais em relação às necessidades observadas. Ainda, pontuou-se a relevância de uma análise longitudinal dos processos de aprendizagem, considerando os mesmos parâmetros e critérios em novas versões de avaliação de escrita.

¹⁵ Planejamentos macro para estudantes que precisavam de uma ação para recomposição das aprendizagens e planejamento micro para os que precisavam de recuperação paralela.

5 PESQUISA EMPÍRICA – CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO: A ESCOLA – *Para saber mais sobre a situação, vamos conhecer uma das 22 escolas? A Escola Municipal Direito das Crianças!*

A escolha da unidade escolar para realização da pesquisa empírica deu-se após a organização dos pressupostos teóricos e metodológicos, bem como análise prévia de diferentes documentações municipais quanto ao processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia de covid-19, atrelada a indicadores como: quantidade de turmas existentes do 3.º ano em 2022; professores/as com lotação fixa na escola (concursados); crianças que estudaram juntas desde 2020; e turmas que não apresentaram muitas transferências no decorrer desses três anos (2020, 2021 e 2022).

Os indicadores foram elencados e amparados na hipótese de que a pesquisa seria relevante se as entrevistas fossem com famílias de educandos/as que passaram o período de alfabetização juntos, mesmo que de maneira remota em 2020 e 2021, mas matriculados na mesma turma, recebendo as mesmas oportunidades escolares, com professoras concursadas e com vínculo profissional com a escola, os quais permanecem pós-pandemia, considerando que a partir disso, a mediação familiar será o ponto-chave para a mediação das aprendizagens.

Com a realização dessa etapa empírica qualitativa, objetiva-se aprofundar as análises quantitativas realizadas na mesma turma, a fim de buscar mais informações sobre como o processo de escolarização ocorreu, desde o planejamento dos blocos até a mediação familiar, conhecendo principalmente o capital cultural das famílias dos/as educandos/as. Assim, em parceria com a Secretaria de Educação, em paralelo às análises individuais dos resultados da Avaliação Diagnóstica de Escrita, a indicação da pesquisa e autorização foi dada para a Escola Municipal Direitos das Crianças¹⁶ por atender a todos os interesses desta pesquisa.

A Escola Municipal Direitos das Crianças foi criada em 1991 e, em 17 de fevereiro de 1992, iniciou suas atividades. No que se refere à construção, possui 1.176,04 m² de área construída, sendo: cinco salas de aula, uma sala de informática,

¹⁶ Escola Municipal Direito das Crianças é nome fictício, mas a descrição do campo se dá com base na realidade da escola que participou desta pesquisa.

um parquinho, uma biblioteca, uma quadra coberta, uma sala de coordenação pedagógica e dos docentes no mesmo espaço e 1.466,39 m² de área livre.

Desde sua inauguração teve uma gestora indicada pela Secretaria de Educação. Em 2009, com a lei de escolha por meio de processo democrático, a primeira diretora foi eleita pela comunidade escolar.

É uma das menores escolas do município e está localizada ao norte de Pinhais. Possui cinco turmas no período da manhã e cinco no período da tarde, tendo possibilidade de atendimento de, em média, 300 crianças do Infantil 5 ao 5.º ano. Conforme consta no PPP da Escola:

Dentro desta realidade, fundamenta-se em fatores necessários à formação de cidadãos comprometidos com o bem comum. Baseia-se na humanização, autonomia e corresponsabilidades entre família e escola proporcionando um desenvolvimento integral da criança, fator este imprescindível para poder conviver em sociedade. Dessa forma, o educando constrói o seu conhecimento à medida que a escola e a família lhe oportunizam momentos de informação, reflexão e ação [...]. Princípios norteadores regem o trabalho da Escola: Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Qualidade na construção do conhecimento; Liberdade para tomada de decisões; Gestão democrática e participativa; Valorização dos profissionais da educação; Respeito às diferenças individuais de um modo geral; Convívio ético e solidário; Promoção da dignidade e dos direitos humanos (PPP, 2022, p. 21).

5.1 A COMUNIDADE INTERNA E EXTERNA DA ESCOLA – *Nesta escola, tem muitos profissionais para atender as crianças e famílias que moravam pertinho da escola*

A escola conta com a presença de uma diretora integral, duas pedagogas (uma atua pela manhã e a outra à tarde) e oito professoras por período, sendo 12 concursadas, duas com dobra de contrato e duas contratadas por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS). Todas são formadas em Pedagogia e 15 têm especialização. A escola possui, ainda, uma estagiária pedagógica e três de apoio à inclusão escolar. Também tem uma secretária em tempo integral, três servidoras responsáveis pela merenda escolar e três terceirizadas responsáveis pela limpeza.

De acordo com pesquisa realizada em 2022 pela equipe pedagógica para revisão do PPP, foi disponibilizado para a comunidade escolar um formulário via WhatsApp com a intenção de mapeamento do perfil da comunidade. No início do ano letivo havia 262 crianças matriculadas na escola e, destas, 156 famílias

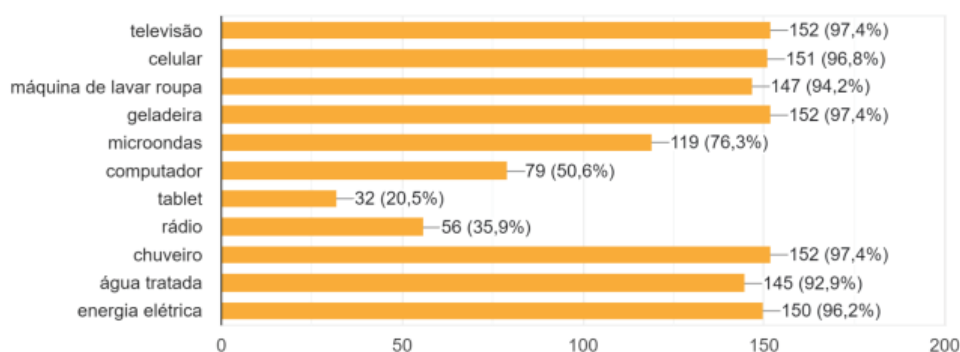
participaram do levantamento de dados, ou seja, 59% (visto que algumas crianças são da mesma família).

Em relação às 156 famílias, 78,2% residem no bairro da escola e 21,8% são de bairros próximos; 54,5% possuem casa própria, 25,6% casa alugada, 16% cedida e 4% emprestada. Quanto à escolarização dessas famílias, 16% cursaram o ensino superior, 41% ensino médio e o restante dividido em diferentes anos e etapas do ensino fundamental. Referente às condições socioeconômicas, 46,8% possuem pelo menos uma pessoa assalariada na família e 51,3% da renda familiar está entre dois e três salários mínimos, enquanto que 37,1% possuem renda igual ou inferior a um salário mínimo. No Gráfico 2, podemos observar as condições tecnológicas das famílias.

GRÁFICO 2 – RECURSOS TECNOLÓGICOS DAS FAMÍLIAS

Assinale os equipamentos e recursos tecnológicos que sua família tem acesso:

156 respostas

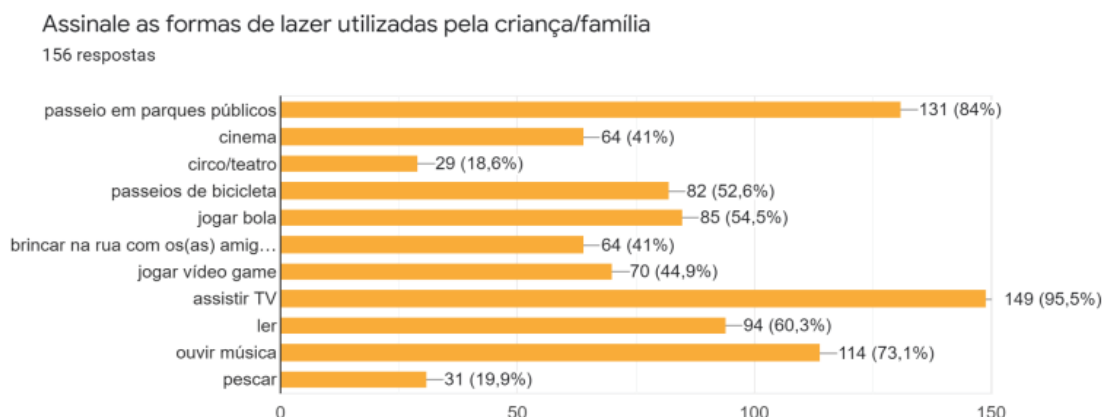


FONTE: Pinhais – Projeto Político-Pedagógico da Escola (2022).

Embora nem todas as residências possuam energia elétrica, 98,1% são equipadas com acesso à internet, sendo que para essas análises seriam necessárias mais informações.

Outro dado interessante a esta pesquisa é a questão que referenda as formas de lazer das crianças, que podemos observar no Gráfico 3:

GRÁFICO 3 – FORMAS DE LAZER DAS FAMÍLIAS



FONTE: Pinhais – Projeto Político-Pedagógico da Escola (2022).

5.2 OS ESTUDANTES DO 3.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

– Nesta escola, muitas crianças estavam indo estudar pela primeira vez quando o bichinho chegou

A escola contava em 2022 com duas turmas de 3.º ano, uma no período da manhã e outra no período da tarde (turmas A e B, respectivamente). De acordo com os critérios e indicadores de interesse desta pesquisa, a turma selecionada para participação das entrevistas foi a turma B. Com 34 crianças matriculadas, 21 meninas e 13 meninos, a turma estava composta por 22 crianças que seguiram juntas no decorrer dos últimos três anos (desde 2020), 26 que vieram juntas desde 2021 e 8 desde o início de 2022. Em 2020, a professora da turma foi Margarida e, em 2021 e 2022, foi a Violeta, ambas formadas em Pedagogia, com pós-graduação e concursadas na RME de Pinhais.

Com um conhecimento prévio da turma, das professoras e da comunidade com base em documentos, houve a necessidade de uma aproximação maior com as crianças. Para isso, foi pensada a realização de uma atividade de contação de história e produção escrita que ocorreu na primeira semana de dezembro de 2022, em sala de aula.

O planejamento pautou-se no objetivo de estreitar as relações com as crianças e de uma produção escrita para comparação dos níveis de alfabetização, atrelado aos objetivos específicos de levantamento de dados sobre o contexto das famílias e suas relações, por meio de conversas, desenhos e produção textual. Assim, foram organizadas as atividades que possibilitaram o envolvimento das

crianças, bem como conversas que permitiram uma produção espontânea e significativa. No dia dessa atividade, das 34 crianças matriculadas na turma, 26 estavam presentes.

Na ocasião, foi promovida uma conversa sobre quem era a autora da pesquisa, como se constituiu sua família e a intenção de pesquisa. Após, foi realizada a leitura do livro *Drufs*, de Eva Furnari (2016), que conta as histórias de diferentes famílias e configurações familiares. Depois de conversas, perguntas e explicações, as crianças foram presenteadas com um lápis temático e uma cartela de adesivos no intuito de agrado e envolvimento. Para a produção escrita, foi preparada uma folha atrativa e que permitisse o registro por meio de escrita e desenhos.

O início da produção se deu pela solicitação de um registro, a partir de pintura de imagem representando alegria ou tristeza, para demonstrar como as crianças se sentiam na escola e como se sentiam em casa. Nas 26 atividades, 100% pintaram a expressão de alegria para ambas as questões (escola e família).

Na sequência, foi solicitado que as crianças escrevessem uma palavra que seria pronunciada três vezes e nenhum comando a mais seria dado, a escrita deveria ser feita baseada no entendimento de cada criança. A palavra dita de maneira espontânea, sem influências na pronúncia e/ou classificação de sílabas, foi DIVERSÃO. Logo em seguida, foi dado o comando para escrita de uma palavra a partir da observação da imagem que foi registrada no quadro, um RELÓGIO. Por fim, foi solicitada uma produção escrita, de maneira livre, acompanhada de desenho sobre a família de cada criança.¹⁷

Uma nova atividade de escrita foi conduzida com a turma no final de 2023, com a intenção de analisar o desenvolvimento dos níveis de escrita após mais um ano de mediação docente. A estrutura pedagógica da atividade seguiu a mesma organização da realizada em 2022. O livro lido foi *Nícolas*, de Agnes Laroche e Stéphanie Augusseau, traduzido por Isabelle Gamin e Rosanna Mont'Alverne Neto, que conta a história de uma criança que gostaria de ter superpoderes para se transformar em várias coisas, pois tinha a intenção de sair de seu mundo de insegurança e timidez. Após a leitura, houve um momento de conversa sobre o livro. Na sequência, foi ditada a palavra ENGRAÇADO, e a figura para interpretação de

¹⁷ Optou-se por seguir a mesma estrutura de atividades que o município utilizou na ADE, para facilitar a comparação entre as duas atividades realizadas pelas crianças.

imagem foi a de diversas crianças manuseando blocos, livros e conversando. As crianças deveriam descrever a imagem e também produzir um texto com base no título: “Ah! Se ao menos eu pudesse me transformar”, considerando a história de Nícolas.

A atividade foi realizada na primeira semana de dezembro de 2023 e estavam presentes 26 crianças, das quais 16 caminham juntas na mesma turma desde o início de 2020. A seguir, as Figuras 2 e 3 ilustram os momentos de realização das atividades com a turma.

FIGURA 2 – ATIVIDADE DE ESCRITA REALIZADA COM AS CRIANÇAS EM 2022



FONTE: Imagens do arquivo pessoal da pesquisadora. Data: 08/12/2022.

FIGURA 3 – ATIVIDADE DE ESCRITA REALIZADA COM AS CRIANÇAS EM 2023



FONTE: Imagens do arquivo pessoal da pesquisadora. Data: 06/12/2023.

A Tabela 2, a seguir, apresenta a classificação das atividades das 26 crianças a partir da ADE realizada pelo município no final de 2021 e das atividades produzidas para esta pesquisa no final de 2022 e 2023. Os níveis de escrita utilizados como parâmetro são aqueles indicados por Emília Ferreira. Quando comparadas as classificações, podemos perceber que após o retorno das atividades escolares de modo presencial, pós-pandemia, houve melhoria no processo de alfabetização. Contudo, há de se considerar a necessidade de ações para a progressão de todas as crianças, de modo que atinjam o nível ortográfico¹⁸.

¹⁸ Nível ortográfico é quando as crianças escrevem de forma alfabética, ou seja, colocando uma letra para cada fonema e também respeitam as regras ortográficas da escrita.

TABELA 2 – NÍVEIS DE ESCRITA DA TURMA B

Ano	Níveis	Ortográfico	Alfabético	Silábico- -alfabético	Silábico	Pré- -silábico
2021	Número de educandos	2	7	5	2	10
2022	Número de educandos	2	19	3	1	1
2023	Número de educandos	0	23	3	0	0

FONTE: SEMED-Pinhais (dados de 2021); A autora (dados de 2022 e 2023).

De acordo com Magda Soares (2021), o processo de alfabetização, chamado por ela em um de seus estudos de alfabetismo¹⁹, é uma construção individual, mas também social. Nessa perspectiva, há de se destacar a relevância do processo familiar, das relações sociais e, principalmente, das escolares, ou seja, é o conjunto de comportamentos variáveis e complexos que interferirá para viabilizar a alfabetização e o letramento, bem como oportunizar a ampliação das construções do conhecimento por meio do capital cultural institucionalizado.

Ainda de acordo com Emília Ferreiro (1985), desde o nascer, os indivíduos são expostos a um universo de comunicação e diferentes tipos de linguagens, sendo a escrita uma delas. “A linguagem escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar)... encontram escritas por toda parte (leteiros da rua, vasilhame comerciais, propagandas, anúncios da tv, etc.) (Ferreiro, 1985, p. 37).

Do mesmo modo, o espaço escolar oportuniza desde a educação infantil o acesso ao conhecimento por meio de diferentes experiências que viabilizem os antecedentes para o processo de alfabetização. No entanto, é no primeiro ano do ensino fundamental que o compromisso com a alfabetização se consolida de maneira estruturada, com a sistematização da linguagem mediando a aprendizagem da escrita. Emília Ferreiro ressalta que muitas crianças entram na escola com níveis conceituais muito elementares acerca do sistema de escrita, algumas seguem o 1.º ano com a mesma progressão que outras crianças apresentam antes de entrar para a escola (Ferreiro, 1985). Embasando-se nessa concepção, o ponto de análise das

¹⁹ Para Magda Soares (2021), o termo alfabetismo é o contrário do termo analfabetismo, e significa estado ou condição daquele que aprendeu a ler e escrever.

crianças se dará conforme as fases de escrita da autora (Pré-silábica; Silábica; Silábica-alfabética; Alfabética; Ortográfica).

No capítulo 6, serão apresentados a realização e os resultados gerais de uma pesquisa via formulário, realizada com as famílias dessas crianças. Esse levantamento de dados possibilitou a identificação de um contexto social de famílias com baixa escolaridade, situação econômica de vulnerabilidade e poucos indicadores de capital cultural. Apesar disso, as análises diagnósticas e atividades de escrita demonstraram variações nos desempenhos escolares das crianças, perpassando do nível inferior (pré-silábico) até próximo ao elevado (ortográfico). Para a pesquisa, essa é uma situação de maior investigação e aprofundamento em busca de saber como ocorreu o desenvolvimento em relação ao desempenho e se isso está relacionado ao capital cultural familiar. Esse aprofundamento será apresentado no capítulo 7.

Sendo assim, todas as atividades de escrita realizadas em 2022 foram classificadas considerando os indicadores preestabelecidos (crianças que estudam juntas desde 2020; que as famílias responderam o formulário de pesquisa via Google Forms; e que realizaram a avaliação diagnóstica proposta pelo município no final de 2021), para que então fosse possível estabelecer comparativos em relação ao desempenho escolar e o capital cultural familiar das crianças.

Das 26 produções analisadas, nove atenderam aos critérios e indicadores de interesse desta pesquisa e apresentaram níveis diferentes em relação à escrita, bem como evoluções distintas. Considerando uma classificação para cada nível de escrita – 1 - pré-silábico; 2 - silábico; 3 - silábico-alfabético; 4 - alfabético; e 5 - ortográfico –, foi elaborado o Quadro 2, em que é possível verificar o diagnóstico em relação aos níveis e desempenho individual de cada criança em 2021 (ADE) e 2022 (quanto à alfabetização observada pela atividade de escrita).

QUADRO 2 – COMPARAÇÃO DAS CRIANÇAS POR NÍVEL DE ESCRITA

CRIANÇA	BENTO	ADRIANA	ESTER	ANTONIA	JOSÉ	VENTURIN	VIRGINIO	LUCIA	DEIVID
NÍVEL DE ESCRITA 2021	5 ²⁰	4	1	1	1	3	1	3	1
NÍVEL DE ESCRITA 2022	4	4	4	2	3	4	1	4	4

FONTE: SEMED (2021); A autora (2022).

De acordo com as fases de Emília Ferreiro, o Quadro 2 apresenta a classificação das crianças pré-selecionadas, considerando o crescimento ao final de três anos de estudos. Nova classificação foi feita para enfatizar um rigor científico, desse modo, Virgínio²¹ e Antônio (marcados em amarelo no quadro) foram desconsiderados para entrevista em virtude de situações pontuais familiares. As demais crianças foram selecionadas para um primeiro contato, com o critério de que tivessem níveis diferentes de escrita. Bento, Ester e José (marcados pelo fundo verde, laranja e vermelho no quadro) apresentaram aprendizagens bastantes diferenciadas e suas famílias aceitaram participar da pesquisa, sendo, portanto, os escolhidos para aprofundamento qualitativo.

No capítulo a seguir, estão os dados do questionário com os familiares para traçar o perfil socioeconômico e cultural da turma, com destaque para os indicadores das nove crianças aqui pré-selecionadas. Como se verá, apenas os indicadores do questionário não foram suficientes para a análise, por isso, no capítulo 7 há os elementos das entrevistas com as famílias das três crianças selecionadas.

²⁰ Destaque para o nível de escrita de Bento, classificado pelo município como ortográfico em 2021, possivelmente pela avaliação basilar da frase, que era simples. Diferentemente da produção realizada em 2022, em que foi possível constatar o nível alfabético.

²¹ Todos os nomes de crianças e familiares são fictícios com a intenção de preservação e anonimato.

6 CAPITAL CULTURAL DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DO 3.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: LEVANTAMENTOS QUANTITATIVOS –

Quem ajudava as crianças durante a pandemia? Para descobrir como foi a realização das atividades, teve-se que investigar direto com as famílias

Com a pesquisa quantitativa realizada em dezembro de 2022 com a turma escolhida, objetivou-se o levantamento de dados para diagnósticos parciais em relação ao contexto sociocultural e econômico das famílias. Além disso, o intuito foi facilitar a classificação dos participantes para a fase seguinte da pesquisa (entrevista), entendendo que os indicadores apontados nas respostas do formulário permitiriam o contato com famílias que poderiam apresentar informações relevantes para as considerações em relação ao processo de ensino e aprendizagem e capital cultural familiar.

Antes de encaminhar o questionário aos familiares, foi realizado o pré-teste para ajustes necessários. O formulário foi compartilhado com dez participantes, famílias do grupo de convívio social da autora, com filhos em idade de alfabetização. Houve seis devoluções, as quais possibilitaram uma análise prévia e ajustes no formulário final, que seguiu na sequência para as famílias dos estudantes.

O formulário²² foi elaborado com a pretensão de obter respostas das 34 famílias da turma, a fim de mapear seus indicadores de capital cultural, tais como escolarização dos pais, mães e avós, profissão, hábitos culturais e de leitura e escrita, entre outros, por meio de 24 questões na grande maioria de múltipla escolha.

Com o objetivo de mobilizar as famílias para a participação na pesquisa, foi gravado um vídeo de 5 minutos contendo apresentação pessoal da autora, apresentação do projeto e intenções da pesquisa. Em uma semana houve a participação de nove famílias. Uma chamada para a colaboração e participação no preenchimento do formulário foi realizada pela professora com os responsáveis, ampliando para 13 respostas. Após a realização da atividade de escrita com as crianças, foi solicitado para que elas reforçassem com os pais a necessidade do preenchimento do questionário, obtendo êxito com mais dez famílias. No momento

²² O formulário encontra-se no Apêndice 1.

da validação, constatou-se que uma das famílias havia respondido duas vezes, por isso, foram validados 22 questionários para esta pesquisa.

As perguntas feitas no questionário foram elaboradas considerando a fundamentação teórico-metodológica de Pierre Bourdieu quanto ao capital cultural das famílias e crianças, bem como o *habitus* primário (familiar) e secundário (escolar); Basil Bernstein com o repertório linguístico e as influências no processo de alfabetização; e Bernard Lahire com as configurações familiares e suas influências no universo escolar.

Assim, para compreender o contexto familiar das crianças, com as indagações e argumentações buscou-se apresentar indicadores que, com base na teoria bourdieusiana, possam ajudar na compreensão do capital cultural dos estudantes envolvidos na pesquisa e configurar indicadores em relação às influências desse capital sob a perspectiva do processo de alfabetização escolar, implicados ainda pela pandemia de covid-19. Diante disso, o processo de pesquisa por meio do formulário será relatado para que se possa emitir as considerações quanto aos objetivos alcançados.

Na questão 1, foi solicitado o nome das crianças. Para preservar a identidade dos entrevistados, todos os nomes citados serão fictícios.

Na questão 2, a data de nascimento das crianças foi indagada, com o objetivo de saber se todos/as estavam na faixa etária correspondente ao ano de escolarização. Com base nas respostas, percebeu-se que eram nascidos/as em 2013 ou 2014, ou seja, entraram com 6 ou 7 anos no 1.º ano do ensino fundamental, atendendo à legislação vigente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96, quanto à idade adequada para a entrada nessa fase de estudos.

A questão seguinte tratava apenas da confirmação de estudos na rede pública, a qual foi constatada, e com quem a criança residia, visando conhecer a configuração familiar dessas crianças.

Cabe colocar que no decorrer do formulário (perguntas), dirigia-se aos pais e/ou padrastos e mães e/ou madrastas, considerando os diversos arranjos familiares possíveis. Contudo, as respostas permitiram identificar que o questionário foi respondido apenas por pais ou mães, de modo que serão assim mencionados neste trabalho. No Quadro 3, observa-se que das 22 respostas, 15 crianças convivem com pais e mães e as demais ao menos com um deles.

QUADRO 3 – PESSOAS QUE RESIDEM NA MESMA CASA

Moradores	N.º de crianças em relação à resposta
Pai e mãe	4
Pai, mãe e 1 irmão/ã	5
Pai, mãe e 2 irmãos/ãs	4
Pai	1
Mãe	2
Mãe e 1 irmão/ã	4
Pais, avós e tios	2

FONTE: A autora (2022).

Na sequência, a intenção foi conhecer o espaço e as condições em que essas famílias vivem. Para isso, as questões 5 e 6 levantaram dados sobre a moradia das famílias, se eram próprias, alugadas ou cedidas, bem como a quantidade de cômodos da residência. Em relação às respostas, 56,5% responderam ter residência própria, 30,4% alugadas e 13% moram em casas cedidas e/ou emprestadas. Todas as casas próprias têm de três a sete cômodos.

Na questão 7, era necessário indicar a renda de cada família, tendo como referência o salário mínimo. Dentre as 22 famílias, todas possuem renda, porém algumas com condições bem críticas, considerando a quantidade de pessoas que compõem a família. No Quadro 4, destaca-se que a maior parte das famílias pode ser classificada como baixa renda, ou seja, vive em situação de vulnerabilidade econômica.

QUADRO 4 – RENDA MENSAL DA FAMÍLIA

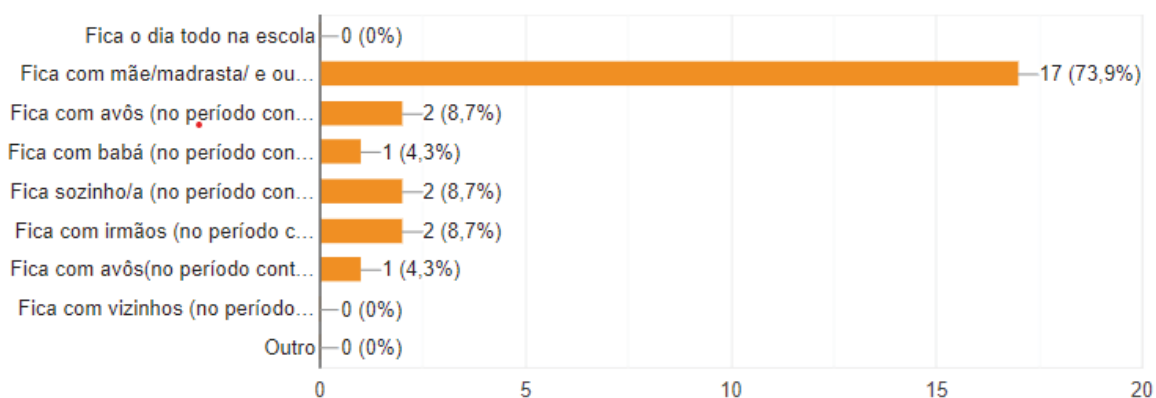
Salário	N.º de respostas
Não possui renda	0
Menos do que um salário mínimo - (R\$ 1.212,00)	5
Um salário mínimo - (R\$ 1.212,00)	3
Até dois salários mínimos - (De R\$ 1.212,00 a R\$ 2.424,00)	6
De dois a quatro salários mínimos - (De R\$ 2.424,00 a R\$ 4.848,00)	7
De quatro a seis salários mínimos - (De R\$ 4.848,00 a R\$ 7.272,00)	1

FONTE: A autora (2022).

Ao ter uma visão geral da realidade sociofamiliar das crianças, a intenção nas questões 8 e 9 foi entender suas rotinas e saber como passam o dia, com quem ficam no horário distinto da aula, bem como o que costumam fazer. Conforme respostas registradas na questão 8, destaca-se que a grande maioria fica com as mães no contraturno escolar, o que leva à compreensão de que o cuidado se dá pelos familiares, sendo influenciados principalmente pelo capital cultural materno.

De acordo com o Gráfico 4, pode-se observar que um grande grupo permanece sob os cuidados das mães e/ou avós. Apenas quatro ficam sozinhos ou com irmãos. Apoiando-se na teoria bourdieusiana e em pistas lançadas por Lahire, sabe-se que a influência do capital cultural se dá a partir da convivência e socialização em família desde o nascimento, mas também a partir das influências geradas por outras pessoas que cuidam das crianças, familiares ou não. Contudo, no caso das crianças envolvidas nesta pesquisa, o cuidado ocorre na grande maioria por familiares.

GRÁFICO 4 – COM QUEM A CRIANÇA FICA NO PERÍODO CONTRÁRIO À AULA



FONTE: A autora (2022).

Na questão 9, é possível conhecer a rotina das crianças (as alternativas permitiam mais do que uma escolha) conforme as opções no Quadro 5.

QUADRO 5 – ROTINA DA CRIANÇA NO PERÍODO EM QUE NÃO ESTÁ NA ESCOLA

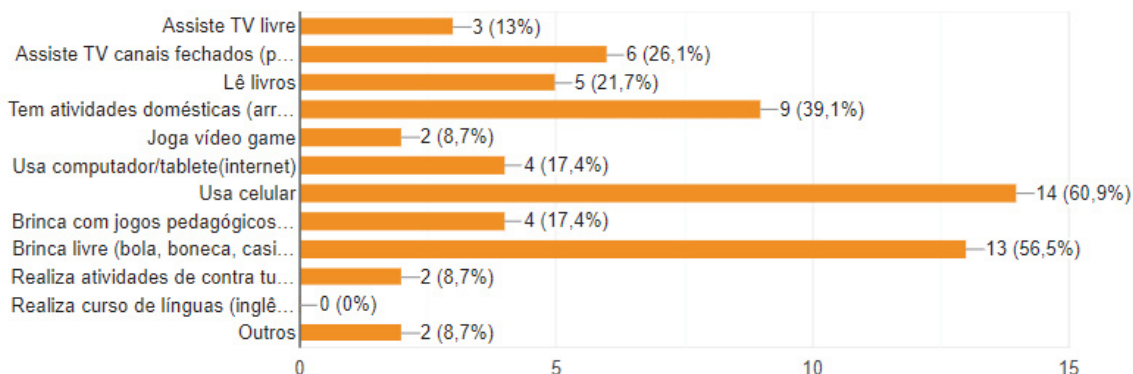
Assiste TV livre	Brinca livre (bola, boneca, casinha, pipa, corrida, pega-pega)	Tem atividades domésticas (arrumar o quarto, guardar a louça...)	Joga videogame
Assiste TV – canais fechados (pago)	Brinca com jogos pedagógicos (tabuleiros, alfabeto, números e outros)	Lê livros	Usa celular
Realiza atividades de contraturno (natação, dança, lutas, teatro e outros)	Realiza curso de línguas (inglês, espanhol, francês ou outro)	Usa computador/tablet (internet)	Outros

FONTE: A autora (2022).

Foi possível perceber que as crianças possuem hábitos variados, porém o que mais se destaca é em relação ao uso do celular, 14 crianças indicaram essa opção. Na sequência, apontaram as brincadeiras livres (13 crianças). Apenas cinco famílias indicaram hábitos de leitura e quatro o uso de jogos pedagógicos, demonstrando pouca ampliação de repertório cultural tradicionalmente valorizado pela escola no ambiente familiar.

Ainda no que diz respeito à rotina das crianças, no período contrário às aulas, no Gráfico 5 percebe-se a discrepância entre hábitos livres e/ou culturais direcionados, ou seja, as crianças não possuem uma rotina ou regras por parte das famílias. Entretanto, os dados se tornam subjetivos para definir qualquer influência na formação cultural da criança. Dessa forma, será necessário maior aprofundamento para se analisar de maneira mais contundente essa hipótese.

GRÁFICO 5 – ROTINA DA CRIANÇA NO PERÍODO CONTRÁRIO À AULA



FONTE: A autora (2022).

Os blocos 2, 3, 4, 5 e 6 de questões referem-se ao capital cultural e econômico dos familiares (pais e/ou padrastos, mães e/ou madrastas e avós paternos e maternos).

A primeira questão do bloco 2 foi sobre a disponibilidade de veículos para transporte. Doze responderam possuir carros; um carro e motocicleta; um carro, motocicleta e bicicleta; um motocicleta; e sete não possuem veículos.

No que tange à formação institucionalizada das famílias, no Quadro 6 é possível conhecer o nível de escolaridade de cada familiar. Porém, não há aprofundamento sobre onde, como e em quais condições esses estudos ocorreram, bem como se foram relevantes para os familiares, se gostavam de estudar, se sentiam a necessidade de prosseguimento nos estudos e conclusão, enfim, quais eram as perspectivas e expectativas diante dos estudos institucionalizados.

De acordo com Nogueira e Catani (2015), uma das possibilidades de ampliação do capital cultural ocorre por meio da certificação, pois o diploma confere ao indivíduo um poder, que pode se sobrepor ao capital cultural herdado da família, ou seja, o capital institucionalizado permitirá a ampliação do capital cultural incorporado. Diante disso, é conveniente entender a escolaridade das famílias, relatada no Quadro 6:

QUADRO 6 – ESCOLARIDADE DOS FAMILIARES

(continua)

Etapas	N.º de pais	N.º de avós paternas	N.º de avós paternos	N.º de mães	N.º de avós maternas	N.º de avós maternos
Não estudou	2	3	3	0	6	4
Ensino fundamental – 1.º ao 5.º incompleto	1	6	6	0	5	7
Ensino fundamental – 1.º ao 5.º completo	1	2	3	1	3	2
Ensino fundamental – 6.º ao 9.º incompleto	1	0	0	0	1	0
Ensino fundamental – 6.º ao 9.º completo	3	2	0	0	0	0
Ensino médio – incompleto	2	0	0	4	1	1
Ensino médio – completo	8	4	1	13	2	3

QUADRO 6 – ESCOLARIDADE DOS FAMILIARES

(conclusão)

Etapas	N.º de pais	N.º de avós paternas	N.º de avós paternos	N.º de mães	N.º de avós maternas	N.º de avós maternos
Ensino superior – cursando	0	0	0	0	0	0
Ensino superior – incompleto	0	1	0	3	0	0
Ensino superior – completo	3	0	0	0	2	1
Ensino superior – especialização	0	0	0	1	0	0
Não sabe	1	4	9	0	2	4

FONTE: A autora (2022).

Percebe-se, assim, que a maioria dos pais e mães possuem apenas o ensino médio completo. Em relação aos avós, é significativo o número com pouca escolarização (não estudou o ensino fundamental I) e também de famílias que desconhecem a escolaridade dos avós.

Ainda, indagou-se acerca dos pais e mães terem realizado cursos técnicos para além do ensino regular e, das 22 respostas, apenas cinco pais tiveram oportunidade de formação técnica, como: comércio exterior, mecatrônica, cozinheiro, segurança e música. Quanto às mães, as oportunidades foram um pouco maiores, registraram cursos como: socorrista; costura; web designer; inglês; teologia e comunicação social; manicure; piano e vendas. No geral, constatou-se baixa escolarização, entretanto, é significativo ressaltar que as mães possuem mais certificação do que os pais.

Entendendo que a socialização também permite a aquisição de capitais (cultural, mas também econômico e simbólico), a questão seguinte permitiu conhecer a atuação profissional dos familiares. Na sequência, apresenta-se a organização em relação ao trabalho/profissão que exercem ou exerceram. Destaca-se que as respostas foram diversificadas, conforme o Quadro 7.

QUADRO 7 – PROFISSÃO DOS FAMILIARES

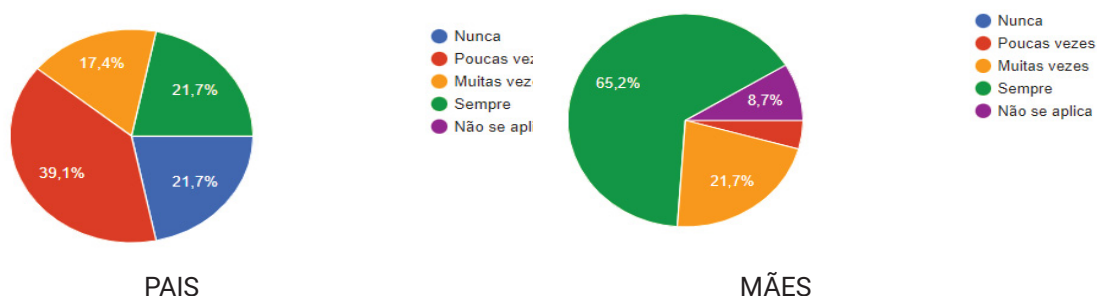
Pais e/ou padrastos	Avós paternas	Avós paternos
Contador; Marmorista; Trabalha mercado; Pedreiro (x 3); Representante de vendas; Gestor de compras; Motorista; Operador de máquinas; Policial militar; Auxiliar de produção (x 2); Chefe de cozinha; Metalúrgico; Pai aposentado; Instrutor de surf; Metalúrgica; Pintor de automóvel; Construtor; Músico guitarrista	Cozinheira (x 2); Trabalhou na lavoura; Dona de casa (x 5); Empregada doméstica; Recicladora; Cuidadora; Costureira; Serviços gerais; Aposentada (x2); Desempregada; Promotora de vendas; Professora primária; Pensionista; Doméstica aposentada; Não sei	Não sabe (x 5); Falecido sem informação (x 2); Pedreiro (x 3); Fazendeiro; Aposentado; Motorista (x 2); Segurança; Costureiro; Servente de pedreiro; Jardineiro; Lavoura; Diretor de vendas; Cobrador; Mestre de obras
Mães e/ou madrastas	Avós maternas	Avós maternos
Autônoma; Cozinheira; Diarista; Auxiliar de estoque; Microempreendedora; Babá; Lojista; Dona de casa (x 5); Artesã; Auxiliar de produção; Caixa; Manicure; Op. de caixa (x 2); Costureira; Auxiliar de raio-x; Analista de qualidade; Vendas	Doméstica (x 4); Dona de casa (x 3); Aposentada (x 3); Falecida; Serviços gerais; Diarista (x 3); Zeladora/limpeza; Pensionista (x 2); Não sei informar; Auxiliar de enfermagem; Promotora de vendas; Advogada	Porteiro; Motorista; Funcionário público; Fazendeiro; Aposentado (x 2); Construtor; Dono de materiais de construção; Cobrador de ônibus; Lavrador; Jardineiro; Empresário; Falecido; Motorista; Guarda rodoviário; Bombeiro e policial; Mestre de obra; Eletricista empreiteiro (x 3); Não conheceu o pai/avô

FONTE: A autora (2022).

Considerando as profissões apontadas pelos familiares, no que se trata de pais e mães, com exceção de um pai que é contador e de um pai que é policial militar, tanto nas profissões paternas como nas maternas o exercício da função demanda, em geral, pouca escolarização. Os empregos não dependem de conclusão dos estudos nem ampla formação para realizá-los, com exceção de cursos técnicos.

Na pergunta seguinte do questionário, buscou-se saber quem auxiliava as crianças nas tarefas escolares em casa, tal como se apresenta no Gráfico 6.

GRÁFICO 6 – PAIS E MÃES QUE AUXILIAM NAS ATIVIDADES ESCOLARES DO/A FILHO/A

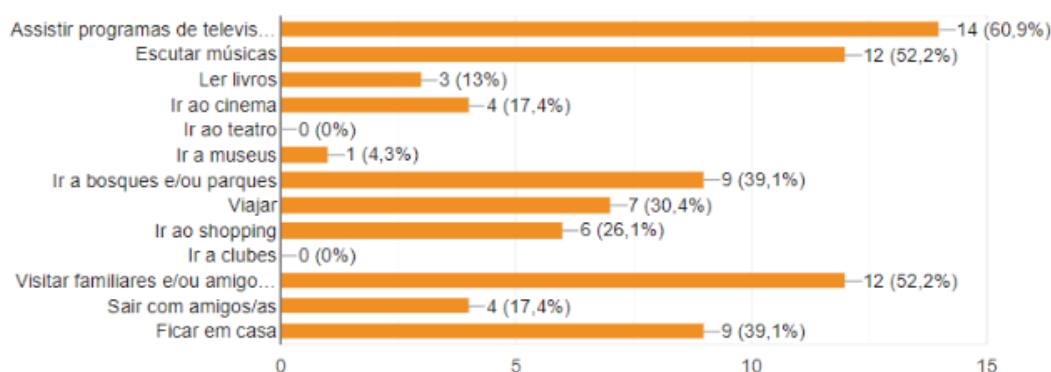


FONTE: A autora (2022).

Com base nos dados do gráfico, é possível concluir que na maior parte das famílias as mães são responsáveis por acompanhar as tarefas das crianças, os pais fazem isso poucas vezes.

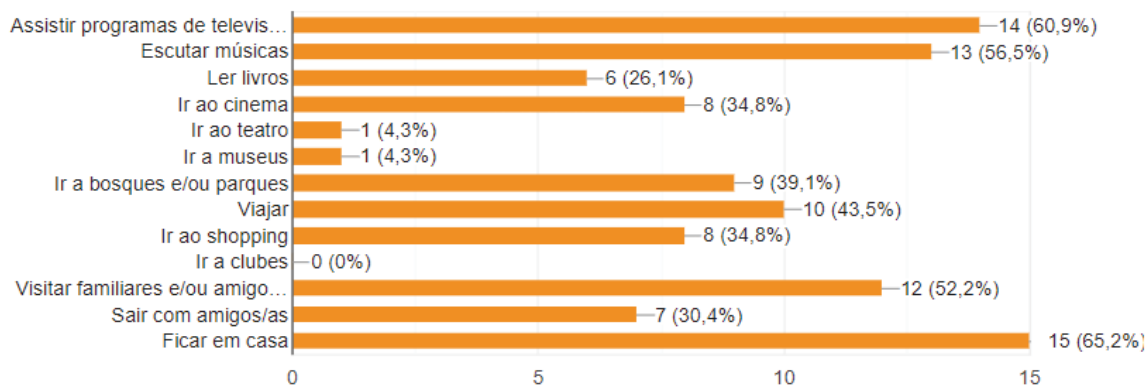
Diante dos dados apresentados no Gráfico 6, é relevante analisar os costumes dessas famílias em relação ao contexto cultural. Assim, nos Gráficos 7 e 8 há um compilado das respostas conforme os hábitos culturais dos pais e mães.

GRÁFICO 7 – PAI – HÁBITOS CULTURAIS



FONTE: A autora (2022).

GRÁFICO 8 – MÃE – HÁBITOS CULTURAIS



FONTE: A autora (2022).

Percebe-se que o maior entretenimento das famílias são os programas de televisão, seguido de escutar música, ficar em casa, ir ao bosque e visitar amigos, cujas atividades não demandam investimento econômico, tratam-se de opções sem custo. Apenas 13% dos pais e 26% das mães realizam leituras de livros e 4% dos

pais e mães já foram a cinemas ou teatros. Novamente, as condições de repertório cultural podem ser consideradas restritas.

Era possível responder mais do que uma alternativa, mesmo assim, indicadores como leitura, teatro e museu, que fortalecem a construção do capital cultural incorporado e são mais próximos do que a cultura escolar valoriza, foram indicados poucas vezes. Destaca-se que, em relação à leitura, se faz necessário saber identificar a preferência pelo gênero, bem como a periodicidade, o que não foi possível com o questionário.

Com o questionário, uma análise panorâmica em relação às condições culturais, sociais e econômicas das famílias pôde ser realizada. Cabe aqui uma hipótese de que, no geral, o capital cultural dessas crianças configura a necessidade de oportunidades escolares para que o capital cultural institucionalizado potencialize o capital cultural incorporado. Ainda, é relevante apontar que as desigualdades sociais são fatores preponderantes para intensificação e ampliação das desigualdades escolares. No entanto, Bernard Charlot (2000) discute sobre as classes populares tenderem a maior fracasso escolar, mas ressalta que algumas crianças de classe popular também podem alcançar o sucesso, pois tudo está relacionado ao que aprendem e como aprendem. Lahire (1997) também apresenta pesquisas sobre o sucesso e o fracasso escolar no meio popular. Dessa forma, é preciso conhecer a origem social, mas não se esquecer de que as oportunidades sociais e educacionais podem reconfigurar os contextos dos indivíduos.

Em relação às nove crianças pré-selecionadas, retomando os resultados da pesquisa quantitativa, é possível admitir que as condições econômicas não se distanciam tanto (as nove famílias têm uma média de renda entre um e quatro salários mínimos). Em relação à escolarização, apenas um pai e uma mãe possuem ensino superior, os demais estão entre ensino fundamental e médio.

Considerando apenas os indicadores de desempenho e capital cultural institucionalizado, não é possível concluir com precisão e nem explicar o porquê das variações de desempenho das crianças. As questões sobre hábitos de leitura ou de lazer dos familiares e das crianças também não explicam essas variações no aprendizado. Ou seja, dentre as nove crianças selecionadas, há pais com pouca escolarização cujos filhos obtiveram bom desempenho e pais com mais escolarização cujos filhos apresentaram dificuldades.

Nesse sentido, para ampliar as reflexões sobre as possibilidades de aprendizagem e a pertinência das influências do capital cultural e das configurações familiares, cabe um aprofundamento da pesquisa para compreender com proximidade como se dão as constituições familiares e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem, bem como um maior detalhamento sobre as questões culturais, de organização familiar, leitura e outros indicadores que possibilitem informações ampliadas.

Para isso, foi proposta a realização de uma nova etapa da pesquisa por meio de entrevista semiestruturada, com o objetivo de conhecer mais detalhadamente os contextos familiares de crianças com desempenhos diferenciados e de entender mais sobre cada realidade.

7 ENTREVISTAS COM AS FAMÍLIAS: APROFUNDANDO AS ESPECIFICIDADES

– Como as informações eram insuficientes, foi preciso saber mais sobre o que ocorreu de fato na casa das crianças

Com base nos dados obtidos por meio do formulário compartilhado com as famílias das crianças do 3.º ano do ensino fundamental em 2022, os quais foram insuficientes para estabelecer a relação entre capital cultural das famílias e desempenho escolar durante a pandemia, houve a necessidade de ampliar as informações por meio de entrevista semiestruturada.

Martins (2004) apresenta a importância da produção do conhecimento científico, devendo ele ser útil e ético, ou seja, por meio de uma metodologia adequada, com a construção de um caminho ético, pautado de maneira crítica, respeitando os limites e possibilidades com compromisso e valores, para produzir importantes contribuições para o campo educacional. Na mesma linha, CAMPOS (2009) localiza a relevância da pesquisa científica para a educação, Barbosa (2014) fortalece a necessidade da ética na pesquisa envolvendo crianças e Gohn (2005) compõe as contribuições sobre a necessidade de aprofundamento científico, elencando elementos básicos para a realização de um projeto que problematize a educação, destacando a relevância do professor-pesquisador em busca da produção do conhecimento da realidade, com análise crítica e compromisso com a informação. Ludke (2005) também traz o professor como um profissional indissociável da pesquisa.

Tura (2003) destaca contribuições das pesquisas científicas e educacionais para o campo pedagógico, as quais mostram as desigualdades sociais ampliadas pelas desvantagens escolares. Também ressalta a necessidade de se analisar o campo educacional sob um olhar crítico quanto aos privilégios educacionais de educandos oriundos de condições socioeconômicas mais desprivilegiadas. Nesse sentido, a autora destaca a relevância da pesquisa científica de forma metodológica, adequada e profissional. É nessa perspectiva que esta pesquisa apoia-se para a realização de entrevistas semiestruturadas com as famílias de educandos no período de alfabetização.

A fase qualitativa evidencia indicadores de capital cultural que um questionário fechado inviabiliza, por exemplo, as relações que os pais e mães

estabelecem com as crianças no horário em que elas não estão na escola, as leituras realizadas no âmbito doméstico, o contato que a criança tem com a escrita em ambiente familiar, como ocorreu a formação institucionalizada dos pais, entre outros que sejam pertinentes para compor as informações necessárias para responder ao objeto desta pesquisa.

Sobre a realização de entrevistas em pesquisas de cunho qualitativo, Monteiro (1991) afirma que elas trazem importantes elementos capazes de produzir conhecimentos úteis para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Foi com essa intenção que as entrevistas foram realizadas. Assim, para uma compreensão mais ampliada e profunda sobre o capital cultural e as configurações familiares, a proposta foi a realização de entrevistas direcionadas com um roteiro semiestruturado com as famílias de alguns estudantes no espaço familiar, ou seja, nas suas residências.

Partindo do princípio de que todos/as poderiam fornecer dados significativos em relação ao objeto de estudo, mas que o maior número possível de indicadores poderia fortalecer a pesquisa, algumas famílias específicas foram contactadas.

Considerando o objeto central de pesquisa (nível de alfabetização de crianças que cursaram o 1.º ano do ensino fundamental durante a pandemia de covid-19 e tiveram a mediação da aprendizagem efetuada pelos familiares e o capital cultural desses como influência na realização dos blocos de atividades remotas) e outros critérios e indicadores já mencionados no Capítulo 5, três famílias foram classificadas a partir de um primeiro contato e aceite em participar da pesquisa. Os participantes foram Bento, por ser a criança com maior desempenho alcançado durante a pandemia; Ester, por ter pouco desenvolvimento na pandemia, mas suficiente após retorno das aulas presenciais com a mediação docente durante 2022; e José, por ter rendimento insuficiente em casa e na escola.

7.1 BENTO E A DEDICAÇÃO DO TEMPO FAMILIAR – “EU FICO SÓ PARA ELES!”

– *A família de Bento ajudou muito nas atividades*

Bento é um menino que completou 10 anos em 2023, nasceu em setembro de 2013 e tem uma irmã quase quatro anos mais velha. Ambos convivem com os pais em uma casa cedida pela avó materna, bem próximo da escola de Bento. A

família materna reside na região há mais de 30 anos, a mãe e as tias de Bento estudaram na mesma escola na qual ele e a irmã estudam. O pai morou em um bairro próximo até os 18 anos, viveu na rua por um tempo e depois conheceu a mãe de Bento. O casal está junto há mais de 18 anos.

Ele é a criança que apresentou melhor desempenho, pois atingiu o nível ortográfico já no final de 2021 (considerando o resultado da ADE), após a alfabetização de modo remoto. A mediação de sua aprendizagem se deu em grande parte por sua mãe, que dedica a maior parte do tempo para cuidar dos filhos, e pela irmã mais velha. A mãe tem o ensino médio completo e a irmã está cursando o ensino fundamental. O pai não concluiu o ensino fundamental e trabalha como marmorista autônomo. Os avós maternos não concluíram os anos iniciais do ensino fundamental e a família não tem conhecimento acerca da escolaridade dos avós paternos. A renda média da família é de dois salários mínimos.

Ele começou a frequentar um CMEI aos 3 anos de idade, mas ainda no período de adaptação a mãe optou por não deixá-lo mais no CMEI. Entendia que ele era muito pequeno, ela poderia cuidar melhor do filho e ainda não tiraria vaga de outra criança que precisasse mais. No ano seguinte, com 4 anos, retornou para o CMEI e aos 5 foi para a escola, cursou o Infantil 5 em 2019 e começou o 1.º ano em 2020, ano em que se iniciou a pandemia causada pela covid-19.

O primeiro contato com a família de Bento foi por meio da direção da escola, que me apresentou enquanto pesquisadora, explicou sobre a pesquisa em andamento e solicitou a autorização para divulgar o contato da família. O aceite foi imediato e já no primeiro contato telefônico foi possível agendar a visita à casa de Bento.

O encontro ocorreu em uma tarde de março de 2023. Na hora marcada, Andréia, mãe de Bento, estava no portão aguardando minha chegada. Acolhedora, me convidou para sentar à mesa da cozinha que estava posta com um café. A casa era simples e bem organizada. Após apresentação inicial quanto ao interesse da pesquisa, minha identidade e referências, demonstrou muita disponibilidade para participar da entrevista.

Depois de alguns minutos de conversa, solicitei autorização para iniciar a gravação e retomei algumas observações já organizadas a partir dos dados fornecidos pela família na pesquisa via formulário Google Forms que ocorreu

anteriormente. Para facilitar a conversa e não aparentar somente uma entrevista, organizei, a partir do mapeamento do formulário, quadros de imagens em relação aos indicadores de interesse da entrevista, para que no decorrer da conversa não ficasse nenhum dado relevante esquecido.

Conforme a Figura 4, se deu a primeira rodada de conversa, abordando questões que permitissem o conhecimento do capital cultural institucionalizado da família, bem como os relacionamentos sociais a partir da ocupação profissional dos pais e avós de Bento.

O estudo prévio baseado nas análises viabilizadas pelo formulário permitiu uma abordagem mais próxima, pois era possível estabelecer conversas mais informais considerando um conhecimento preliminar da família, o que foi positivo para a pesquisa, pois ficou perceptível a aproximação de Andréia e a tranquilidade de contar sobre sua história familiar.

FIGURA 4 – 1.ª RODADA DE CONVERSA – CAPITAL CULTURAL



FONTE: A autora (2022).

Andréia e seu esposo têm a mesma idade, 36 anos, ela é oriunda de uma família humilde, seus pais cursaram apenas os anos iniciais do ensino fundamental,

porém, a relação familiar sempre foi estruturada. Ou seja, ela relatou que a mãe sempre foi do lar, cuidou muito bem dela e das irmãs enquanto o pai garantia o sustento da família como motorista. Ela cursou até o ensino médio, teve vontade de prosseguir, mas sempre teve dificuldades com os estudos. Comentou que era boa em Língua Portuguesa, mas tinha muitas dificuldades na Matemática, que precisava de maneiras diferentes para entender as coisas.

“Quando eu fui aprender, eu comecei a ver que eu tenho dificuldade, sabe? Porque eu fugia das coisas de aprender, algumas não entram na minha cabeça [...] tem que ser de outra forma para entrar na minha cabeça, eu fico com muito custo, aí você muda e eu entendo. Tem coisas que são bem difíceis e eu consigo desenvolver” (Andréia, 2022).

O pai de Bento estudou até o 9.º ano, mas não concluiu. De acordo com o relato da esposa, ele teve vontade de continuar os estudos depois de casado, mas as necessidades profissionais não permitiram. Sobre os pais de seu esposo, ele não sabe a escolarização e nem com que trabalhavam, eles se separaram muito cedo e a família ficou desestruturada, com isso, seu esposo foi morar na rua e teve que se virar para sobreviver. Hoje, o avô paterno já é falecido e a família tem pouco contato com a avó paterna, mesmo ela residindo nas proximidades.

Após o casal se conhecer, resolveram morar juntos e fizeram planos, entre eles os filhos, para os quais o esposo queria dar uma vida diferente da que teve. Além de trabalhar como marmorista autônomo, também faz fretes com um pequeno caminhão que a família tem. Quando é preciso, Andréia ajuda o esposo no transporte dos fretes.

Assim como sua mãe, Andréia decidiu dedicar-se à casa, ao esposo e aos filhos, então sua rotina diária é essa. Na casa não há livros e jogos pedagógicos, mas existe uma rotina para realização das atividades escolares, assistir televisão, usar o celular e brincar livre. Normalmente, não há necessidade de pedir aos filhos para que sigam a rotina, eles fazem com autonomia e ela acompanha.

Andréia relata que a filha mais velha é muito cuidadosa e atenciosa com o irmão e é ela quem o apoia nas atividades escolares quando a mãe tem dificuldade. A filha também estuda em escola pública, porém, a mãe a leva a uma escola distante da residência que tem melhores referências na comunidade, o que demonstra o interesse e o cuidado com a escolarização da filha ao buscar mais qualidade, mesmo que distante de casa.

Diariamente, Andréia acorda os filhos bem cedo, serve o café, leva a menina para escola pela manhã, volta, atende Bento, busca a filha na escola, serve almoço para os dois e leva Bento para escola. Quando retorna, fica com a filha que a ajuda nas atividades domésticas. No final da tarde, busca Bento na escola. Nesses intervalos, caso o marido necessite de ajuda para os fretes, deixa as crianças sob o cuidado da avó materna até que retorne.

A Figura 5 evidencia o segundo bloco de questões, cujas temáticas direcionaram a entrevista para a rotina da família. O objetivo dessa rodada foi se aprofundar um pouco mais nos hábitos, atividades, círculo de amizades, entre outras informações pertinentes para a compreensão da organização familiar.

FIGURA 5 – 2.^a RODADA DE CONVERSA – ROTINA DA FAMÍLIA



FONTE: A autora (2022).

Andréia relata que semanalmente a família vai à igreja, toda a família tem suas atividades e rotinas específicas na igreja evangélica que frequentam. Ela e seu esposo fazem parte do grupo de casais, a filha do grupo de jovens e Bento do grupo de crianças. Em virtude dessa dedicação, o círculo de amizades para além da família também é da igreja.

Quando dá tempo, Andréia costuma assistir televisão e fazer leituras bíblicas. Seu esposo gosta de ouvir músicas e, quando estão juntos, gostam de passear com os filhos.

Conforme mencionado anteriormente, na casa não tem livros de literatura e nem de histórias infantis, mas cada um tem sua bíblia e Bento realiza a leitura da sua todas as noites. Ela conta que, durante a semana, em razão do trabalho do esposo e das aulas das crianças, a igreja é a única atividade extra. Já no final de semana, ela e o marido buscam, na medida do possível, levar as crianças para almoçar ou lanche fora, ou então dar uma volta. Mencionou conhecer vários museus da cidade de Curitiba e parques, também já levaram as crianças ao cinema, mas nunca em bibliotecas. Até a pandemia, a família tinha costume de passear mais, depois as coisas ficaram difíceis e as saídas diminuíram, no entanto, ela pretende retomar.

Em seguida, ingressamos no bloco 3 de questões, buscando mais informações sobre as expectativas da família quanto aos estudos e como era vista a parceria da família e da escola para o desempenho escolar. Ainda, se para além da escola, outras atividades extraescolares eram realizadas.

FIGURA 6 – 3.ª RODADA DE CONVERSA – EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA COM A ESCOLA



FONTE: A autora (2022).

A filha sempre teve bons resultados nos estudos e também em karatê (participa de um projeto social oferecido na escola). Bento somente participa de atividades ofertadas na escola, por exemplo, a fanfarra que ele gosta bastante. Ele tem muito interesse em inglês, sabe várias coisas por iniciativa própria, por meio de jogos eletrônicos, e realiza atividades de inglês em um aplicativo no celular da mãe. A família tem intenção de matriculá-lo em um curso de inglês quando for possível financeiramente. “É ele quem levará a família para a Disney”, fala a mãe orgulhosa!

Quando indagada sobre quais as expectativas para o futuro de Bento considerando os estudos, Andréia responde: “Desde que os filhos entraram na escola, oro todos os dias para que o Senhor os guie e faça o que for melhor para eles”. No que depender dela, buscará o melhor também. Relata ser muito dedicada como mãe, ela entende que os pais devem educar e a escola ensinar, dizendo: “Deus o livre ser chamada por falta de respeito por parte de seus filhos com os professores!”. E, se a escola precisar de qualquer coisa, afirma que podem contar com ela. Andréia ressalta que até já esteve em momentos festivos e passeios na escola para ajudar as professoras com o cuidado das crianças.

É possível perceber a amorosidade com que Andréia cuida e fala dos filhos. Nesse momento da conversa, a filha mais velha chega e senta-se à mesa. Delicadamente, ela começa a participar da conversa e contar sobre o que o irmão gosta de fazer; comenta que brigam pouco porque o irmão é legal e bom com ela. Esse relato desperta a pergunta da quarta rodada de questões, sobre quem é Bento? De que criança estamos falando, suas características, comportamentos, atitudes e relações sociais.

FIGURA 7 – 4.ª RODADA DE CONVERSA – QUEM É BENTO?

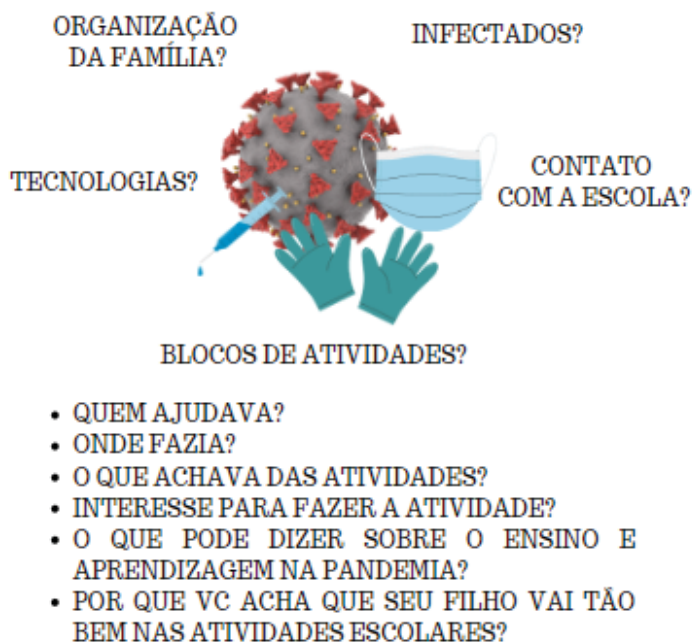


Andréia sorri e diz que desde a gravidez Bento é tranquilo, tanto que quando descobriu que estava grávida já estava com cinco meses e no primeiro exame soube que era um menino. Até então, achou que estava acima do peso, pois não tinha sintomas de gravidez. Não teve problemas na gestação e nem no nascimento. O filho nunca teve doença, ela é atenta e acompanha a saúde em relação a diabetes, porque, como seu esposo tem, ela tem receio de os filhos terem predisposições.

Até os 4 anos, Bento ficou em casa sob sua companhia e de sua filha, ambas cuidavam e brincavam com ele. Comenta que desde cedo ele é atencioso, educado, carinhoso e preocupado com a família, nunca foi um menino de dar trabalho. A irmã mais velha reforça que, além disso, o irmão é inteligente.

Com a entrevista se aproximando de 1 hora e 15 minutos de duração, Andréia foi indagada sobre como foi a pandemia causada pela covid-19 para sua família, de acordo com os indicadores presentes na Figura 8, a qual direcionou o último bloco da entrevista.

FIGURA 8 – 5.ª RODADA DE CONVERSA – COMO FOI A COVID-19 PARA SUA FAMÍLIA?



FONTE: A autora (2022).

Durante a pandemia, tiveram que ficar em isolamento, como todas as demais pessoas. Porém, como sobrevivem do trabalho autônomo do esposo, a

situação ficou muito apertada financeiramente para a família, então, com muito cuidado, quando encontravam clientes para algum serviço em mármore ou frete, não podiam recusar. Andréia relata que sempre teve um sonho de aprender a costurar, mas nunca se dedicou para isso. Com a necessidade da família, emprestou uma máquina de costura de sua mãe e começou a assistir vídeos pelo celular no Youtube, com a intenção de aprender a costurar para fazer máscaras. A iniciativa deu muito certo, teve encomendas para costurar todos os dias e isso ajudou a bancar as contas da casa. Após pandemia, atualmente, faz várias coisas de *patchwork* sob encomenda.

Andréia conta que o esposo foi infectado pelo vírus e passou mal, mesmo após uma dose de vacina. Em virtude das condições de saúde (diabetes), quase teve que ficar internado. Ela e os filhos foram infectados na mesma época, mas foi tranquilo, em poucos dias já estavam recuperados.

Quando questionada sobre como foi o processo de alfabetização de Bento diante desse contexto pandêmico, ela conta que não foi nada fácil! Disse que ela ou sua mãe, avó de Bento, buscavam os blocos de atividades pedagógicas na escola sempre que disponibilizado e comunicado via Whatsapp pela escola. Mas, havia muitas atividades e pouca era a mediação pela professora. No começo, não tinha muitas explicações, já no final as interações aumentaram por grupo de Whatsapp. Ela conta que se esforçava para tentar ajudar Bento, porém, a preocupação com a situação social não permitia, ou não sabia como ensinar algumas coisas, momento em que contava com a filha mais velha para ajudar o irmão. “Graças a Deus Bento era muito bonzinho e dedicado, sempre atendia a orientação da irmã para fazer as lições”. Vale lembrar que, já na ADE, Bento apresentou uma escrita ortográfica, representando, portanto, um bom desempenho escolar.

No começo da pandemia, a família tinha dois celulares (um da mãe e outro do pai). Depois, uma tia deu um aparelho para os filhos, o que ajudou nas atividades, mas o uso sempre foi controlado. Como não tinham muito o que fazer em casa, sempre estavam envolvidos nas atividades escolares. Quando era possível, Bento usava a mesa da cozinha para fazer as atividades, contudo, esse espaço era usado pela mãe para o corte e costura das máscaras e, ainda, para alimentação da família. Como muitas vezes a mesa estava ocupada, Bento usava um vaso sanitário

inutilizado pela família e transformado em mesinha, normalmente, era esse o espaço mais usado para realização dos blocos de atividades escolares.

Quando perguntada sobre qual era a visão quanto às professoras, a mãe respondeu que conhece todas as professoras da escola e que algumas são muito boas e outras nem tanto. Em relação às atividades e mediação, poderia dizer que em 2020 eram muito difíceis e em 2021 melhoraram. Na sequência, a pergunta que fechou o bloco de questões foi: Se a mãe achava que o filho aprendeu e por que aprendeu durante os dois anos de atendimento remoto? Prontamente, ela respondeu que o maior incentivo e apoio do filho foi a irmã mais velha e, por parte de Bento, sempre que solicitado a realizar as atividades escolares, ele as fazia.

Após 1 hora e 30 minutos, aproximadamente, de conversa, foi feito um agradecimento pela disponibilidade de tempo, atenção e contribuição de Andréia para a pesquisa e a gravação foi encerrada. A partir desse momento, Andréia fez o convite para tomar café com ela e a com a filha e seguimos em conversa por mais de uma hora, de maneira informal e descontraída. Ela perguntou o que me levou a conversar com ela e também queria saber qual era minha percepção de professora e pedagoga sobre Bento. Retomei as intenções da pesquisa e também enalteci a provável relevância das ações da família para o bom desempenho escolar de Bento, pois, naquele momento, ele era o único estudante no nível ortográfico de alfabetização da turma, conforme resultado da ADE.

Quanto a isso, cabem algumas reflexões sobre a relevância da família no processo de escolarização e, em destaque aqui, no de alfabetização. Podemos considerar que, independentemente das condições sociais e econômicas, a família de Bento compreende o espaço escolar como essencial para a formação dos filhos, bem como, mesmo não tendo conhecimentos necessários para apoiar os estudos, incentiva e cria rotinas para que seja viabilizado um bom desempenho escolar.

A família de Bento lembra o que Lahire denominou ordem moral doméstica. De acordo com Lahire (1997), a família e a escola são redes de interdependência estruturadas e ambas estão diretamente relacionadas ao sucesso ou fracasso escolar. Para o autor, as configurações familiares compõem as estruturas que influenciam significativamente o processo educacional.

Para a descrição das configurações familiares, consideramos como pertinentes os cinco temas que seguem: as formas familiares da cultura

escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico (Lahire, 1997, p. 20).

Diante de uma análise crítica, podemos destacar que, na família de Bento, as disposições econômicas são um tanto quanto limitadas. Contudo, os demais requisitos são fatores de reflexão, pois, no que se refere à cultura escrita, mesmo não tendo acervo literário em casa e baixo volume de capital institucionalizado, os hábitos religiosos fazem parte da rotina semanal da família. Um primeiro destaque a ser feito é para a leitura diária da bíblia. Em relação ao processo de alfabetização, sabe-se que o contato com textos escritos, sejam quais forem, possibilita que as crianças se aproximem da cultura escrita e estabeleçam hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita (Soares, 2021; Ferreiro, 1985).

Lahire (1997) argumenta que a interação familiar com a leitura e a escrita auxilia a formação de uma identidade social na criança e, por meio das relações afetivas, familiares e interpessoais, ela constrói suas referências que contribuem para o sucesso escolar. No caso de Bento, a bíblia emerge tanto como referência de texto, com a qual ele elabora suas hipóteses sobre a escrita, quanto uma ferramenta potencialmente carregada de afeto. A associação entre afeto e o livro pode ser um indicador relevante para o seu sucesso escolar.

Por outro lado, um segundo destaque merece ser feito. Andréia relatou uma intensa atividade na igreja, que consistia em estudos da bíblia, participação em cultos, etc. É possível lançar uma hipótese aqui de que tais atividades aproximaram Andréia e sua família de uma linguagem de prestígio ou de práticas de oralidade baseadas no uso legitimado da língua. Ou seja, a igreja pode ser considerada um mercado linguístico, tal como definido por Bourdieu (2003b), em que o exercício de uma fala mais próxima do que é socialmente legitimado confere poder ao portador da fala. Dessa forma, é possível que a igreja seja uma instituição que amplia o repertório linguístico da família de Bento, o que também tem consequências positivas para seu desempenho escolar. Nesse aspecto, vale ressaltar que, durante a entrevista, foi possível perceber boa articulação de Andréia e um cuidado com a construção das frases, conjugação dos verbos, etc.

Bernstein (1996) também colabora com essa análise, pois apresenta a relevância do repertório linguístico e a socialização familiar para minimizarem as diferenças escolares. Ainda em relação a sua tese sobre códigos restritos e

elaborados, é relevante destacar que a linguagem e a escrita bíblica pertencem a um código elaborado, muito próximo ao utilizado no contexto curricular.

O que está em questão é distribuição social dos significados privilegiados e privilegiantes ou, mais explicitamente, a distribuição social de princípios dominantes e dominados para exploração, construção e intercâmbio de significados legítimos, seu manejo contextual e sua relação mútua. [...] A modalidade de código dominante da escola regula suas relações comunicativas, suas exigências, suas avaliações, bem como o posicionamento da família e de seus estudantes. A teoria do código afirma que existe uma distribuição social desigual, determinada pela classe social, dos princípios privilegiantes de comunicação, de suas práticas interativas, gerativas e de base material, com respeito às exigências primárias de socialização (por exemplo, a família), e que a classe social afeta, indiretamente a classificação e o enquadramento do código elaborado transmitido pela escola, de forma a facilitar e perpetuar sua aquisição desigual (Bernstein, 1996, p. 167).

A questão dos códigos relacionados ao currículo engloba muito mais fatores do que a socialização familiar e a influência de um determinado meio social. Mas, é possível considerar a combinação da ordem moral doméstica com os indicadores de capital cultural, como a leitura bíblica e o apoio da irmã mais velha (com mais conhecimento escolar) e a socialização religiosa a favor do processo de construção da alfabetização de Bento.

Ainda, acionando Lahire (1997), a autoridade familiar tem importância para o autocontrole e interiorização das formas de comportamento, e isso terá reflexo direto nas ações escolares. É perceptível no relato de Andréia (“Deus o livre ser chamada por falta de respeito por parte de seus filhos com os professores!”) a relevância que ela dá ao espaço escolar para os filhos.

Sendo assim, as formas familiares de investimento pedagógico tornam-se um diferencial para a alfabetização de Bento, pois, dedicar-se integralmente à casa e à família, buscar as melhores instituições do ponto de vista social (mesmo que essas sejam públicas), disponibilizar tempo para apoiar a escola quando necessário, estabelecer rotinas em casa, como tempo de televisão, brincadeira e tarefas da escola, acrescidas dos hábitos de leituras bíblicas domésticas e socialização religiosa semanal, contribuíram para o sucesso escolar de Bento, mesmo diante das limitações impostas pela pandemia.

Ainda em relação à ordem moral doméstica, Lahire (1997) explica:

A regularidade das atividades, dos horários, as regras de vida estritas e recorrentes, os ordenamentos, as disposições ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos. [...] O aluno que vive em um universo doméstico material e temporalmente ordenado adquire, portanto, sem o perceber métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e pré-dispostas a funcionar como estruturas de ordenação de mundo (Lahire, 1997, p. 26-27).

A citação de Lahire corrobora as ideias de Emília Ferreiro (1985) quando ela apresenta, conforme citado anteriormente, que a linguagem escolar utiliza-se da linguagem social e, para que o processo de alfabetização ocorra de forma satisfatória, é importante que a criança possua antecedentes oriundos da socialização que possibilitem contato com a cultura escrita.

Toda a organização familiar, o compromisso e a rotina com o livro, a leitura e o contato com o sistema de escrita possivelmente viabilizaram o desempenho escolar da criança. O tempo de Andréia dedicado periodicamente aos filhos, atrelado às estratégias pedagógicas familiares, bem como o privilégio de socialização com um campo (religioso) de prestígio no mercado linguístico, oportunizou a incorporação de um *habitus* favorável à escolarização.

Bento foi a criança que, durante e depois da pandemia, teve o melhor desempenho da turma. Considerando a avaliação feita pela RME no final de 2021, bem como a atividade de escrita realizada para a pesquisa, constatou-se que Bento se encontrava no nível ortográfico (de acordo com os resultados da ADE, pois para esta pesquisa estava alfabético, conforme explicado anteriormente em nota de rodapé) de escrita, o qual é o ideal se comparado ao currículo para o ano e a etapa de estudo. A seguir, pode-se observar as atividades avaliadas nos anos de 2021, 2022 e 2023. Vale destacar que, na produção de 2023, observou-se certa desmotivação de Bento para a escrita, mas ele produziu o que foi solicitado sem muitos erros gramaticais.

FIGURA 9 – ATIVIDADE AVALIATIVA DE BENTO (2021)

ANO/TURMA: 2^oB DATA: 5 / 11 / 2021

ESCREVA A PALAVRA QUE CORRESPONDE À IMAGEM:



DESPERTADOR

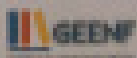
PALAVRA DITADA:

BLUSA

FRASE COM APOIO DE IMAGEM:



DIVERSÃO É FELICIDADE E
ALEGRIA É AMOR

Secretaria Municipal de Educação   PREFEITURA DE PINHAIS

FONTE: Documento da SEMED (2021).

FIGURA 10 – ATIVIDADE AVALIATIVA DE BENTO (2022)

NOME: Bento **Data:** 08 12 2022

COMO EU ME SINTO NA ESCOLA:  

COMO EU ME SINTO EM CASA:   

EU E MINHA FAMÍLIA

Minha família

Eu moro com a minha mãe irmãs e pai
 minha irmã vai pra escola 12:30 então não
 fico muito com ela mas fico com ela depois
 do aula, minha mãe costura e também
 Não sei muito a meu pai foge pra escola
 e nome quem está lendo rubeiro e isso é m
 inha família.



FONTE: Produção para pesquisa. Data: 08/12/2022.

FIGURA 11 – ATIVIDADE AVALIATIVA DE BENTO (2023)

Nome: Bento Data: 04/11 Ano/turma: 42 B

ESCREVA A PALAVRA QUE SERÁ DITADA:
Emparelhada lol

O QUE VOCÊ ACHA QUE AS CRIANÇAS ESTÃO FAZENDO?



acho que estão lendo e as outras
diversas

AH! SE AO MENOS EU PUDESSE ME
 TRANSFORMAR...

eu iria me transformar no
Dug, mas um herói com um
colo e braços super poderosos,
e prazer todos do vilão Monarch



eu gosto do desenho da Lydrub

7.2 ESTER E A FALTA DE INTERESSE PELAS ATIVIDADES NO PERÍODO PANDÊMICO: “ELA NÃO SE CONCENTRAVA!” – *A família de Ester ajudava como era possível*

Ester é a filha mais velha de João e Alaíde, ela nasceu em novembro de 2013 e estava com 9 anos no momento da entrevista, seu irmão tinha 4 anos. Eles sempre moraram na região, hoje vivem em uma casa própria bem perto da escola. As famílias materna e paterna também moram próximo, no mesmo bairro. Assim como a entrevista com a família de Bento, o contato com a família de Ester foi mediado pela escola, contudo, o encontro não foi tão fácil como com a mãe de Bento. Até o momento da entrevista, três agendamentos foram feitos.

No período em que esteve em casa, Ester apresentou um baixo resultado, embora os pais tenham preocupação com a aprendizagem da filha. A mãe tem ensino médio completo e o pai ensino superior. A mãe não trabalha fora de casa para cuidar dos filhos e o pai é policial. Normalmente, o pai tem mais facilidade para ajudar a filha nas atividades escolares, contudo, em virtude do trabalho por escala, nem sempre está em casa, ficando o acompanhamento a cargo da mãe que, segundo ela, não tem muito jeito. Sobre os avós, o pouco que se sabe é que não concluíram os anos iniciais do fundamental. Em relação à aprendizagem de Ester, nos resultados da avaliação diagnóstica de escrita realizada no final de 2021, ela demonstrou que estava no nível pré-silábico, mas na atividade de escrita realizada no final de 2022, após o retorno presencial e com a mediação docente, teve crescimento para o nível alfabético.

O contato com a família para a entrevista foi realizado via telefone com a mãe da criança e, conforme protocolo, foram apresentadas a pesquisa e a intenção e foi feito o pedido para conversarmos na residência da família, mas Alaíde disse ter que consultar o esposo e então retornar. Após uma semana sem devolutiva, novamente o contato foi feito e ela informou estar com a vida muito corrida. Mesmo assim, me atendeu bem e disse que quando possível retornaria. Com isso, me propus a entrar em contato com a família e me disponibilizei a conversar em qualquer dia e horário que ficasse bom para Alaíde. Três dias depois, conseguimos agendar em uma quarta-feira às 9 horas da manhã no mês de março de 2023, horário que seu esposo sairia do plantão do trabalho e poderia acompanhar a

conversa. Já a caminho do encontro, 30 minutos antes, Alaíde enviou mensagem solicitando que a entrevista fosse feita na escola ao invés de sua casa. Embora o interesse fosse a aproximação do contexto e da realidade familiar, não houve possibilidade de recusa, pois a visita já havia sido reagendada várias vezes.

Entrei em contato com a escola para expor a situação e prontamente a direção da unidade disponibilizou uma sala de aula que não estava com crianças no momento, para que pudéssemos usar para a entrevista. Alaíde e João estavam acompanhados de Ester. O espaço e as condições escolares (barulho de crianças, sinal, músicas e outros sons típicos do espaço escolar) não permitiram uma aproximação pessoal, no entanto, diante das possibilidades da ocasião, ocorreu como era possível.

A primeira abordagem foi a apresentação das intenções da pesquisa para a família e então a recepção e acomodação de Ester. Eu conduzi a criança até o final da sala, sentei, conversei com ela sobre quando estive em sua sala de aula para realizar atividade de escrita, e pedi que fizesse uma nova produção sobre sua família, que poderia ser escrita e acompanhada de desenho. Disponibilizei material para Ester e então me dirigi aos pais, que estavam à frente da sala para realizar nossa conversa.

Minutos depois, antes da entrevista em questão, dialogamos um pouco sobre a educação e principalmente sobre a segurança das crianças e pessoas (visto que naquela semana ocorreu uma tragédia em uma unidade escolar na cidade de Blumenau, onde crianças vieram a falecer em razão de um ataque brutal²³). Nessa conversa, ficou claro que a dificuldade de ser recebida pela mãe na residência da família foi por desconfiança de que se tratava realmente de uma pesquisa educacional. Como a realização de pesquisas científicas não são comuns na sociedade em geral, bem como a realidade profissional de João requer muitos cuidados, é compreensível a insegurança e a desconfiança por parte da mãe.

Já mais próximos e confortáveis, expliquei todas as intenções e objetivos antes de iniciar a gravação. Quando concluí a explanação e respondi alguns questionamentos sobre o porquê de meu interesse em conversar com a família, apresentei o termo de livre consentimento, bem como a necessidade de gravação do momento; o aceite foi dado com tranquilidade.

²³ Quatro crianças são mortas em ataque a creche em Blumenau - SC. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/04/05/ataque-creche-blumenau.ghtml>. Brandão

Durante o início da conversa, foi possível perceber que Alaíde apoia-se sempre no posicionamento do esposo para reafirmar suas colocações. Embora a situação da entrevista tenha ocorrido no espaço escolar, me apeguei à oportunidade de receber o casal para a conversa, pois ambos poderiam contribuir significativamente para as análises, considerando a configuração familiar e o capital cultural da família.

A gravação foi iniciada 30 minutos após a primeira conversa e teve um cunho mais formal, não fluiu para além dos questionamentos. A pauta para a conversa foi organizada da mesma forma do relato anterior, com cinco blocos de imagens e observações, considerando o mapeamento prévio realizado com base na pesquisa quantitativa via formulário.

A primeira rodada de perguntas partiu da retomada das informações do questionário sobre a escolarização dos pais e avós de Ester, bem como seus contextos familiares e profissionais.

Alaíde, mãe de Ester, na data da entrevista, tinha 37 anos, contou ser a filha do meio dentre 11 irmãos, todos criados pela mãe, já que o pai abandonou a família e ninguém nunca mais soube dele. Ela e os irmãos também estudaram na escola que a filha estuda. Ela concluiu o ensino médio e não prosseguiu os estudos por opção de cuidar da casa, do esposo e dos filhos, mas, comentou ter vontade de retornar aos estudos. “Agora que os filhos já estão mais tranquilos, ficam na escola, eu penso em voltar a estudar, fazer uma faculdade [...] quero fazer Pedagogia”. Alaíde não sabe dizer sobre o pai, se estudou ou não, apenas que trabalhou na lavoura. Quanto à sua mãe, falou com afeto e carinho, contou que não concluiu o ensino fundamental, mas sabia ler, escrever e se virava bem para cuidar dos filhos. Trabalhava de zeladora e também diarista. A vida nunca foi confortável, mas também não lhe faltou nada.

João é o pai de Ester, 39 anos, é policial militar e trabalha como segurança nas horas vagas. Desde criança estudou na região e em escolas próximas. Coursou uma faculdade (tecnólogo) para pontuar na carreira, mas gosta de estudar e pretende fazer uma especialização. Ele contou que soube por histórias que sua mãe biológica não conseguiria cuidar dos filhos (tem uma irmã gêmea), então os deu para adoção ainda na maternidade. Cada um foi adotado por uma família diferente

e, por coincidência, ambos moraram desde o nascimento no mesmo município e após adultos se conheceram e estabeleceram vínculos familiares.

João mencionou que seus pais adotivos sempre cuidaram muito bem dele. Após sua adoção, a família teve uma filha biológica, sua irmã caçula. Quando ele estava com 8 anos, o pai faleceu por motivos de uma doença que ele não sabe ao certo qual é. O pai trabalhou com diversas coisas, mas a profissão principal era costureiro. O pai concluiu o ensino médio e a mãe cursou até os anos finais do fundamental. A mãe também trabalhou como costureira, mas após o falecimento do pai teve que buscar mais recursos e começou a trabalhar como diarista.

Ele conta que sempre foi um bom aluno e a mãe o incentivava muito na escola, ele gostava de ler e até hoje gosta, tem vários livros de ficção e de histórias, “uma prateleira cheia”. Quando tem tempo, gosta de ir ao cinema, assistir séries e ler. Já a esposa prefere assistir televisão ou fazer uma caminhada, quando dá tempo. Não tem o hábito de ler livros ou jornais, somente vê as informações no celular.

Quando indagados sobre os hábitos culturais, rotinas, se frequentam a igreja, círculos de amizades e outras relações sociais da família, Alaíde respondeu que o filho mais novo é “um furacão”, por isso muitas vezes fica com ele em casa enquanto o esposo sai com Ester, “ele é meu grudinho e ela do pai dela!”. Normalmente, Ester vai à igreja católica com o pai, também faz catequese. Alaíde ressalta que durante a semana, enquanto o esposo trabalha, ela é responsável por tudo na casa e com o cuidado dos filhos. Nos finais de semana, dividem as tarefas e, geralmente, Ester fica com o pai. Durante a semana, a mãe leva o filho para o Centro Municipal de Educação Infantil, retorna para casa, faz almoço, prepara Ester para a escola e a leva, “retorna para fazer os serviços de casa e daí já é hora de buscar os dois na escola, atender no banho, dar janta e colocar para dormir, com isso o dia já se foi”. Se precisam de médico, é ela quem também os leva.

Retomo a questão sobre o que Ester faz no período da manhã, a mãe responde que acorda tarde, umas 10 horas da manhã, assiste televisão e brinca um pouco no celular. Pergunto sobre outras atividades e sobre lição de casa, a mãe diz que a filha não tem muito interesse, o que mais prende sua atenção é o celular. Questiono se tem livros e jogos pedagógicos, e o pai responde que como ele sempre gostou de ler, também compra gibis e tem uma assinatura de livros infantis

(“leiturinha”) para os filhos, jogos são poucos. Neste momento, a mãe fala que quando a filha está com o pai ela lê, ele a ajuda a fazer as lições e que eles gostam das mesmas coisas. Relatam que gostam bastante de cinema e passear em parques com a família. Já foram duas vezes ao museu e, assim como a família de Bento, nunca foram a uma biblioteca.

Em relação ao círculo de amizades, ressaltam que é principalmente com a família materna, pois como Alaíde tem vários irmãos e irmãs e todos têm filhos e filhas, costumam se encontrar para as crianças brincarem juntas. Ester gosta de andar de bicicleta com os primos.

Peço para que falem um pouco mais sobre quem é Ester: De que criança estamos falando? Como foi seu nascimento e quais suas características?

Alaíde diz que a gestação foi tranquila, fora o cuidado que precisava ter com a pressão alta que ela teve. Ester sempre foi uma criança amorosa, intensa, verdadeira, cuidadosa e atenta. O pai diz: “se prometer algo, ela não sossega enquanto a pessoa não fizer o que a prometeu”. A mãe retoma, “ela entrou na creche com 3 anos, ficou por dois anos lá antes de ir para escola”. A mãe gosta muito da escola que a filha está. Ela conta que os profissionais da escola perceberam uma certa desatenção de Ester e lhe pediram que levasse a filha ao médico. Essa solicitação permitiu diagnosticar um problema auditivo que já está em tratamento. “Graças à escola ter muita atenção com minha filha, eu descobri que ela tinha um problema, já fez uma cirurgia e terá que fazer outra”.

A mãe relata que a filha gosta de ir para escola e também das professoras. Pergunto se a filha leva atividades escolares para realizar em casa e a mãe diz que sim, normalmente é o pai quem a ajuda, se ele estiver trabalhando, então a mãe a ajuda. O pai e a mãe ressaltam que a filha é muito boa em matemática, falam com certo orgulho. Neste momento, há uma oportunidade para o quarto bloco de questões, sobre a relação da família com a escola e a expectativa dos pais com o futuro da filha.

João fala que quer dar o melhor futuro possível para a filha, tanto que já está pesquisando um colégio estadual de referência para ela frequentar quando sair da escola municipal. “Ester quer ser professora, diz que quer aprender inglês para morar fora do Brasil”, o pai conta orgulhoso. Durante a conversa, Ester se aproximou

algumas vezes da família, mostrava a atividade que estava fazendo, ou abraçava o pai e retornava para a mesa continuando a atividade que foi solicitada.

Perguntei aos pais como foi o período pandêmico para a família. A mãe disse que foi muito difícil, ficavam só em casa, de vez em quando ela e o esposo compravam um lanche para comer no carro e dar uma volta com as crianças, “a sorte é que nossa casa tem um quintal bem grande e dava para as crianças brincarem, graças a Deus ninguém pegou covid, mesmo João trabalhando todos os dias com escolta de presos para o hospital”.

Em relação às atividades escolares, perguntei como foi o processo com os blocos pedagógicos e as respostas foram rápidas de ambos, “difíceis; muito difícil”. O pai era quem buscava as atividades na escola e, sempre que possível, também era ele quem apoiava na realização. “Tinha exercícios beleza, mas tinha outros muito difíceis”, relatando que nem ele conseguia fazer e percebia que a filha “tinha muitas dificuldades, ela não se concentrava, às vezes eu tinha que falar muitas vezes a mesma coisa”. Alaíde comenta que o pai tinha mais jeito do que ela, por isso ela preferia quando ele a ajudava. Então perguntei o que eles tinham a dizer sobre o processo de alfabetização de Ester e eles colocaram que a filha está bem, mas ainda precisaria de um reforço, eles percebem que ela já melhorou, mas tem dificuldade na escrita. Falaram que, quando foi possível o retorno para a escola após a pandemia, a filha já voltou, pois sabem que na escola é mais fácil, pois as professoras sabem como ensinar as crianças.

Ester é uma criança que apresentou avanço no processo de alfabetização, porém, esta se deu de maneira mais significativa após o retorno das aulas presenciais. Na avaliação realizada pelo SME no final de 2021, ela foi classificada no nível pré-silábico, ou seja, ainda não estava alfabetizada, embora apresentasse a conclusão das atividades durante a pandemia. Já na análise da atividade de escrita realizada no final de 2022, observou-se que estava alfabética, ou seja, passou pelo crescimento de três níveis de escrita no período de 12 meses de mediação da aprendizagem pelas professoras.

Embora a família apresente preocupação e interesse com o desempenho escolar da filha, é perceptível que a indisponibilidade do pai, que apresentou maior capital cultural, fez falta no processo de alfabetização da filha. Contudo, pode-se destacar que ambos se preocupam com o futuro da criança, tendo em vista que,

desde já, procuram uma boa escola estadual para continuidade após os anos iniciais e ter ascensão na vida escolar. A defesa escolar dos pais pode ser confirmada no processo de alfabetização e níveis de escrita de Ester, após o retorno presencial das atividades escolares, conforme imagens de 2021 e 2022 (Figuras 12 e 13), em que é perceptível a ampliação do desempenho da educanda.

As experiências empíricas de uma pesquisa são primordiais para que as análises sejam contundentes e confirmem ou apresentem novos pontos de vista para as defesas teóricas. Como dito por Guimarães Rosa, é na travessia que encontramos o real. Essa paráfrase apresenta o ponto de partida da compreensão do capital cultural no contexto da família de Ester, criança que tem um dos únicos pais da turma escolar com uma certificação acadêmica de graduação.

Tanto a pesquisa via formulário como a entrevista permitiram constatar que o pai de Ester possui maior capital cultural (formação, socialização profissional, hábitos de leitura e gostos culturais mais eruditos), no entanto, esse não é transmitido diretamente à filha, em virtude da ausência de João para ir ao trabalho.

Na organização familiar da criança, os cuidados são atribuídos a Alaíde, que declara não ter hábitos de leitura, apenas vê notícias via celular, e reconhece não ter “muito jeito” para ajudar Ester com as atividades escolares. Embora ambos se preocupem com o futuro escolar da filha, não existe uma ordem moral doméstica estabelecida, tal como foi percebido com a família de Bento. No entanto, como afirma Lahire (1997, p. 26): “ordem em casa é uma outra maneira de pôr ordem nas suas ideias”. Dessa forma, a falta de uma rotina e de uma organização familiar mais vinculada à escola podem ser fatores que prejudicaram o desempenho de Ester durante as atividades remotas. Ainda, de acordo com Lahire (1997), podemos comparar Ester com Martine, uma criança com desempenho escolar não tão satisfatório em virtude da impossibilidade de transmissão do capital cultural familiar.

Acontece que mais uma vez nos encontramos diante de um caso de capital cultural familiar que não encontra condições para ser “transmitido”. Em vez de explicarmos o “sucesso” de Martine, somos assim, paradoxalmente, levados a explicar por que este “sucesso” não é mais completo, por que esta situação escolar é tão difícil, mais do que o capital escolar familiar poderia deixar prever. O problema central desta configuração familiar, do ponto de vista da escolaridade de Martine, deve ser buscado, sem dúvida, nos papéis parentais, que, por força das circunstâncias, foram invertidos sem que os hábitos sociais e as disposições mentais ligadas classicamente a esses papéis fossem eles próprios modificados (Lahire, 1997, p. 133).

Ao contrário de Ester, quem ficava com Martine era o pai, mas quem possui um maior capital cultural é a mãe, que sai para trabalhar para garantir o sustento da família. Muito próximo do relato da mãe de Ester, a mãe de Martine diz que a filha nem sempre tem boa vontade em relação à escola. As considerações do autor ao final da descrição sobre a família de Martine ressaltam a relevância da economia das relações de poder no contexto familiar, ou seja, não basta ter capital cultural, é preciso que ocorra sua transmissão. Tanto Martine como Ester ficavam sob a responsabilidade de familiares que não dedicavam tempo à escolarização.

Bourdieu (2015), na apresentação de *Os três estados do capital cultural*, comenta que:

[...] deixando de colocar as estratégias de investimento escolar no conjunto das estratégias educativas e no sistema de estratégias de reprodução, sujeitam-se, a deixar escapar, por um paradoxo necessário, o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, a transmissão doméstica do capital cultural (Bourdieu, 2015, p. 81).

Adicionando Bernstein a essa reflexão, é significativo retomar que durante a entrevista a mãe de Ester falou menos do que o pai, porém, recorrendo aos registros de sua fala, é possível destacar algumas dificuldades gramaticais, ortográficas, de coerência e de coesão em sua oralidade, por exemplo: “os dois é adotivo”, “a gente ia pra escola sozinha”, “eu que faz a correria de casa”, entre outras falas que demonstram algumas fragilidades linguísticas. Nessa perspectiva, os códigos mais restritos “penetram os pressupostos, os princípios e as práticas da escola de modo a posicionar os alunos” (Bernstein, 1996, p. 139).

Em relação à linguagem, Bourdieu também apresenta muitas reflexões, como visto no Capítulo 2, mas é conveniente lembrar que o capital linguístico escolar privilegia uma linguagem culta e polida. Uma vez que a socialização familiar utiliza-se de uma linguagem mais popular, haverá a necessidade de um esforço maior por parte do agente e da escola para que haja uma correção linguística e a possibilidade de competir no mercado linguístico e no mercado escolar (Bourdieu, 2015).

Diante das análises, é possível destacar dificuldades de Ester durante o atendimento remoto. Na avaliação da ADE ela estava no nível pré-silábico, mas na produção escrita de 2022, após um ano de mediação escolar, Ester chegou ao nível alfabético, ou seja, avançou três níveis em um ano, o que é um avanço significativo.

Nesse sentido, é imprescindível pontuar o impacto escolar para formação e escolarização, sobretudo no processo inicial de alfabetização e letramento, em que a criança é dependente de uma mediação familiar ou escolar.

Nas Figuras 12, 13 e 14 é possível observar o desempenho de Ester em relação ao processo de escrita. Em 2023, apesar de fugir do que foi proposto, sua escrita apresentou-se de forma mais fluida, mantendo as características de uma escrita alfabética.

FIGURA 12²⁴ – ATIVIDADE AVALIATIVA DE ESTER (2021)

ANO/TURMA: ANO/TURMA DATA: 08 / 11 / 2021

ESCREVA A PALAVRA QUE CORRESPONDE À IMAGEM:



RPCED

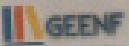
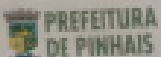
PALAVRA DITADA:

OEUV

FRASE COM APOIO DE IMAGEM:



UAODI

Secretaria Municipal  

Fonte: Documento da SEMED (2021).

²⁴ Leitura de imagem: Relógio/despertador; Palavra ditada: Blusa; Escrita de frase: Não identificada.

FIGURA 13 – ATIVIDADE AVALIATIVA DE ESTER (2022)

NOME: Ester **Data:** 03.11.2022

COMO EU ME SINTO NA ESCOLA:  

COMO EU ME SINTO EM CASA:  

EU E MINHA FAMÍLIA

DIABOLINHO RELOJO

LEGADO BONITA CRIE TENDO VÓ PAI MÃE IRMÃO TIA TIO

AMO MÃE É PAI E VÓ É TIA E IRMÃO E TIO




FONTE: Produção para pesquisa. Data: 08/12/2022.

FIGURA 14 – ATIVIDADE AVALIATIVA DE ESTER (2023)

Nome: Esther Data: 07 Ano/turma: 4º B

ESCREVA A PALAVRA QUE SERÁ DITADA:
ENCRASADO

O QUE VOCÊ ACHA QUE AS CRIANÇAS ESTÃO FAZENDO?
ENCRASADO



brincando e lida a menina andando de
cadeira de roda E de JOGO

AHI SE AO MENOS EU PUDESSE ME
 TRANSFORMAR...

eu queria ter poder de TELEPORTA eu sou
a mãe tenho um irmão que é o Lucas
eu gosto de VIAJEM E ESSE ANO eu vou
VIAGRAR PRA PRAIA ESSE ANO PASO Rapidão
Aparece que eu não gastei nada que eu
Já tenho 10 ANO Patroa muito rápido
porque já tem 4 ANOS E eu vou ficar
acho que há pra 3 meses E indigestão
eu já vou ficar em digestão e jantar E
peperico manga eu vou pra casa E
pra escola TNAU

FONTE: Produção para pesquisa. Data: 06/12/2023.

7.3 JOSÉ E A FALTA DE INVESTIMENTO PEDAGÓGICO: “NÃO TINHA TEMPO!” –

A família de José não conseguia ajudar como ele precisava

José é o filho caçula de Maria e Cesar, nasceu em junho de 2013. Moram em uma casa própria a quatro quadras da escola. No mesmo terreno mora seu avô materno e seu irmão mais velho, que é casado e tem uma filha quase da mesma idade de José. Recentemente, na mesma casa morava sua irmã do meio com uma bebê de 10 meses, as quais se mudaram no mês da entrevista. Também no local, Maria, mãe de José, tem uma loja com diversos itens e um espaço em que costura para a comunidade. A loja e o ateliê ficam no andar de baixo e a casa da família no andar de cima. A loja auxilia a renda de um salário mínimo da família, do trabalho fixo do pai.

José é a segunda criança da turma com menor desempenho. Além dele, há o Virgínio que, conforme já descrito, foi desconsiderado por possíveis questões de saúde. José apresentou nível silábico em 2021 e silábico-alfabético em 2022. Na entrevista, foi possível perceber que toda a família (pais e avós) apresenta pouco capital cultural institucionalizado.

O contato inicial com Maria se deu por Whatsapp e, posteriormente, via ligação. Ela atendeu prontamente a intenção de entrevista, mas o agendamento foi complicado, pois dizia não ter tempo. Após três tentativas, me recebeu em sua casa em uma tarde no mês de março de 2023. No horário agendado, fui até a loja na qual trabalha, que fica no térreo de sua casa. A loja tem roupas e utilidades em geral, ela também faz impressões e cópias de documentos. Separado por uma parede está o ateliê. Sua máquina fica centralizada com a porta da loja para que ela veja e atenda quando alguém chega. É um espaço amplo, porém, com muitas coisas, máquinas, tecidos, espumas, aviamentos, entre outros materiais para costura. Para mim, pareceu ser um espaço um tanto quanto improvisado, mas com tudo que ela necessita para o trabalho.

Fui bem recebida, mas ela demonstrava-se agitada com o trabalho, o telefone tocou duas vezes e chegaram dois clientes para cópias no tempo em que eu estava lá, e ela não poderia deixar de atendê-los. Para não prejudicá-la e percebendo que ela era atenta, falei que ficasse à vontade para costurar enquanto conversávamos e eu disse que poderia esperar quantos atendimentos fossem necessários. Retomei rapidamente o objetivo da pesquisa, expliquei sobre o termo

de livre consentimento e a necessidade de gravação e, em seguida, já iniciei com assuntos que remetessem ao capital cultural da família, considerando a pesquisa via formulário realizada previamente.

Antes que eu iniciasse a gravação, chegou no espaço o “Sr. do chapéu”, apelido de seu pai, avô de José. Um senhor de 78 anos, forte, acolhedor e simpático, estava chegando de um trabalho de jardinagem. Ele disse que já era aposentado, mas não parava de trabalhar, pois “minha filha, na minha idade, se eu parar de trabalhar eu morro”. Conversamos rapidamente, uma prosa muito boa em que ele me contou um pouco sobre sua história e a de sua filha. Ele disse que tinha pena dela, pois ficou viúva muito cedo e com três filhos, por isso quis que ela viesse morar perto, para que ele pudesse ajudar. Logo que ele saiu para descansar, iniciei a entrevista, que na sequência também teve a presença do pai de José (José é o quarto filho de Maria, nasceu no segundo casamento).

Maria tinha na data da entrevista 49 anos, mora no município desde 2009, pois precisava de ajuda para cuidar dos filhos. Casou-se com 18 anos e não concluiu os estudos. Mãe de três filhos, ficou viúva e teve que cuidar das crianças sozinha. Quando foi difícil conciliar o trabalho e a rotina com os filhos, recebeu o convite de seu pai, que morava em Pinhais, para que ela se mudasse para morar com ele e receber sua ajuda. Seu pai tem apenas o ensino fundamental – anos iniciais incompletos, é aposentado e ainda trabalha como jardineiro. Ele morava sozinho por ser separado de sua mãe. A mãe mora próximo, também não concluiu os anos iniciais do ensino fundamental e trabalha como diarista. Sem pensar muito, Maria optou pela mudança e as coisas ficaram mais tranquilas.

Nesse período, ela era coordenadora de RH em uma empresa de carnes, entrou como auxiliar e, com o passar dos anos, foi subindo de cargo mesmo sem estudos. Naquela época, começou a fazer cursos profissionalizantes por causa do trabalho e, mais tarde, já com o apoio de seu pai para cuidar dos filhos, concluiu o ensino médio na educação de jovens e adultos.

Após um ano residindo em Pinhais, conheceu seu atual esposo, Cesar, com quem se casou e teve José, o menino que ela chama de “nenê”. Cesar também já era morador do município, tem ensino médio completo e trabalha como auxiliar de produção nos Correios. Ele conta que seu pai faleceu recentemente, que era um senhor muito inteligente e que estudou, mas não sabe sua titulação. Ressaltou que o

pai trabalhou como coordenador da previdência social por 20 anos e que dava aulas bíblicas na igreja que frequentavam. Sua mãe era do lar, cuidava dos filhos, sabia ler e escrever, mas ele desconhece dados sobre a escolarização dela também.

Cesar apoiava Maria com o cuidado dos enteados e posteriormente com o cuidado de José, que nasceu três anos depois do casamento. Em virtude do trabalho da mãe, os avós também ajudavam com o cuidado do bebê. De acordo com Maria, com menos de 3 anos José foi para uma escola particular, mas nunca conseguiu a adaptação nessa escola. Ela relatou que parecia que José tinha algum trauma, pois sempre que chegava chorava sem parar. Cansada com essa rotina e situação, ela resolveu sair do emprego para poder cuidar de José. Pouco tempo depois, conseguiu uma vaga no CMEI do município, onde ela considerou que foi o céu, “as professoras e pedagogas eram umas bençãos”, conseguiram a adaptação de José com sucesso. Então, sem emprego e com a situação financeira apertada só com o trabalho do esposo, fizeram um empréstimo para Maria abrir a loja e o ateliê de costura em sua casa em 2019, mesmo ano em que José foi para a escola.

A adaptação de José na escola foi boa e em casa os cuidados ficavam sob responsabilidade dos avós, esposo e filha mais velha em razão de tudo que Maria precisava fazer em seu novo negócio, o qual foi surpreendido negativamente pela pandemia causada pela covid-19 em menos de um ano de funcionamento.

Com a pandemia vieram várias outras dificuldades para a família: seu sogro que a apoiava muito faleceu, sua sogra demandou mais cuidados, seu segundo filho mais velho foi assassinado (e até a data da entrevista não se sabia o que houve), sua filha teve um bebê, a loja não teve giro de vendas e as contas foram acumulando por causa do empréstimo para abrir o negócio. Maria conta que tudo ficou sem sentido na família, mas como precisavam sobreviver e pagar as contas, ela e o esposo começaram a fazer máscaras contra covid-19, costuravam dia e noite para ajudar nas despesas.

Lamentando as perdas e necessidades, abordei o segundo bloco de questões sobre hábitos, igreja, círculo de amigos, prioridades e outros, Maria reforçou: “foram momentos muito difíceis, são até hoje principalmente quanto à perda do filho, mas coloquei na cabeça que preciso seguir com quem está aqui”. Destacou que, pela correria, já não tinham hábitos culturais e de passeios, círculos de amigos e nem à igreja estavam indo, embora sejam cristãos. Contudo, sente que

precisa fazer essas coisas com José e se comprometeu com a família a realizar tais atividades.

Perguntei sobre a rotina de José nesse período e ela falou que ele não gostava de muitas coisas, tinha alguns livros e jogos, mas o que gostava era de brincar de carrinho e assistir televisão. Ressalta que como a diferença de idade dele e do irmão mais velho é de mais de 30 anos, todos na família o tratam como o neném da casa, sempre deram tudo na mão dele e fizeram suas vontades. Mas, em virtude da correria, não tinha uma rotina estabelecida, cada dia ocorria de uma forma. Retomou que no período da entrevista estavam indo mais à igreja e lá tinha escola bíblica infantil, mas José não gostava de participar, só quando ela ajudava a cuidar das crianças ele ficava bem, mesmo assim, não participava das atividades de música e apresentação. Ela e o esposo colocaram que queriam dar mais responsabilidade para o filho, também pretendiam retomar a vida, “queremos um tempo só para nós”.

Partindo para o terceiro bloco de questões, indaguei como a família se relaciona com a escola do filho. Maria falou que a escola é maravilhosa, que qualquer coisa que precisavam a escola sempre ajudava, mas relatou que o filho tinha bastante dificuldades para realizar as atividades escolares. Perguntei se o filho já havia feito outras atividades extraescolares e o pai respondeu que às vezes jogava futebol com os amigos da rua, mas não sabia perder e sempre voltava nervoso para casa, “o negócio é carros, brincar de carros, pesquisar na internet e ficar vendo carros”.

Perguntei como ambos descrevem o filho, como foi a gestação e se José fazia algum tratamento de saúde. A mãe respondeu que ele era carinhoso e gostava de ficar com os pais, mas sentiam que ele precisava ser mais independente. Conta que foi tudo bem na gestação e que, em conversa com a escola, consideraram a necessidade de procurar um psicólogo para ajudá-lo na independência e autonomia. Conversamos um pouco sobre possibilidades e combinados que a família poderia fazer para despertar a autonomia. Dei sequência para o quinto e último bloco de perguntas, que tratava do período da pandemia e blocos de atividades remotas.

Maria contou que a família teve covid, mas após as doses de vacina, então a reação não foi forte. O que mais pesou para a família foi a preocupação com as perdas e com o financeiro. Em relação às atividades remotas, sempre foi o pai quem

buscou na escola e na maioria das vezes foi ele quem tentou ajudar na realização. No entanto, o pai não tinha muita paciência, quando a mãe conseguia ajudar o filho era mais tranquilo, mas ela precisava pensar em como pagar as contas porque tinha muitas dívidas. Cesar conta que “às vezes a gente conseguia e às vezes não conseguia [...] eu não conseguia dar o suporte como era preciso”. Maria reforça: “nessas horas meu sogro faz muita falta, pois era ele quem ajudava José, tinha muito jeito e paciência”. Perguntei onde e com qual rotina as atividades eram realizadas e Maria disse que normalmente as atividades eram realizadas no ateliê, mas não tinha uma rotina, era quem estava por perto e onde era possível. Mesmo com alguém ensinando, ele sempre apresentou muitas dificuldades para concentração e realização dos blocos.

Finalizo a entrevista perguntando qual o parecer de Maria sobre as dificuldades do filho, para o que ela responde: “Com certeza, as perdas familiares”, mas também reconhece que a falta de apoio correto limitou a aprendizagem de José, “Não conseguimos apoiá-lo em casa”. Ela destaca que depois que as aulas voltaram a ser presenciais “ele já começou a aprender mais”.

A fala de Maria, “Não conseguimos apoiá-lo em casa”, bem como a de César, “às vezes a gente conseguia e às vezes não conseguia [...] eu não conseguia dar o suporte como era preciso”, reforçam o já discutido e constatado em relação à configuração familiar, principalmente no que se refere às condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica e as formas familiares de investimento pedagógico (Lahire, 1997).

As condições sociais e perdas da família são compreendidas e não julgadas, porém, o contexto familiar de José impossibilitou a sistematização e uma rotina da família quanto às atividades escolares, que são indicadores que interferem no processo de alfabetização. Conforme já referendado, Emília Ferreira (1985) reflete sobre as necessidades extraescolares para que os níveis conceituais da criança não sejam tão elementares ao iniciar a alfabetização.

Ainda, com base na ausência de experiências e rotina da família, é possível retomar as influências linguísticas, culturais e outros relacionamentos sociais que possivelmente inibiram o interesse e envolvimento de José com as atividades escolares. Nogueira e Nogueira apresentam que a realidade social, segundo

Bourdieu, tem uma dimensão que se incorpora no agente, um *habitus* a partir do meio em que foi socializado (2021, p. 29).

É importante lembrar que José foi o segundo educando com mais dificuldades na turma mesmo após a retomada das aulas presenciais. O primeiro foi Virgínio, descartado da participação da entrevista diante da hipótese relatada pela escola de possível complicação de saúde, talvez auditiva, ou dificuldades de aprendizagem relacionadas a algum transtorno específico, o que poderia interferir em seu aprendizado.

José foi indicado como silábico na avaliação realizada pela rede no final de 2021 e silábico-alfabético na atividade de escrita realizada no final de 2022. Ou seja, avançou pouco em um ano de mediação escolar. Mas, mesmo não atingindo o esperado, apresentou crescimento no processo de alfabetização no final de 2023, conforme consta nas Figuras 15, 16 e 17, embora esse crescimento tenha sido pequena quando comparada ao que se espera de uma criança ao final do 4.º ano.

Nesse sentido, é evidente que a falta de capital cultural e demais dificuldades familiares influenciaram de maneira a prejudicar o processo de alfabetização e aprendizagem de José.

FIGURA 15²⁵ – ATIVIDADE AVALIATIVA DE JOSÉ (2021)

ESCREVA A PALAVRA QUE CORRESPONDE À IMAGEM:



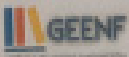
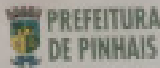
LEREDU

PALAVRA DITADA:

BR

FRASE COM APOIO DE IMAGEM:



Secretaria Municipal de Educação  

FONTE: Documento da SEMED (2021).

²⁵ Leitura de imagem: Relógio/despertador; Palavra ditada: Blusa; Escrita de frase: Não realizada.

FIGURA 17²⁷ – ATIVIDADE AVALIATIVA DE JOSÉ (2023)

Nome: José Data: 07/10/23 Ano/turma: 4º ANO B

ESCREVA A PALAVRA QUE SERÁ DITADA:
ENGRASADO

O QUE VOCÊ ACHA QUE AS CRIANÇAS ESTÃO FAZENDO?



BRINCANDO DE QUADRADINHO E LEGO

AHI SE AO MENOS EU PUDESSE ME
 TRANSFORMAR...
NO SUPER JONATHAN COM AGILIDADE E VELOCIDADE
E FOSSE DE VOLTA PARA O FUTURO E PAGAR O PREZETE E O
CARRO E SPADA



FONTE: Produção para pesquisa. Data: 06/12/2023.

²⁷ Leitura de imagem: “Brincando de quadradinho e lego”; Palavra ditada: Engrasado; Produção escrita: “No super José, com agilidade e velocidade e fazer de volta para o futuro...”

Para uma análise mais sistemática e considerável sobre o capital cultural e o processo de escolarização dessas crianças, compreendeu-se que uma entrevista com as professoras que acompanharam as turmas no decorrer desses anos (2020, 2021, 2022 e 2023) seria significativa para ampliar a compreensão do ponto de partida dos três educandos mencionados nesta pesquisa. Analisar os processos e resultados, considerando diagnósticos com base em conceitos e habilidades curriculares, ou seja, como foi a condução e a avaliação docente durante esses anos por meio das atividades remotas, semipresenciais e presenciais no pós-pandemia.

Forquin (1992) apresenta relevantes considerações em seu texto diante da linha de pesquisa de cultura e processos formativos da qual esta pesquisa faz parte, pois traz questões relacionadas aos saberes escolares, à ação didática e às dinâmicas sociais. Por meio de quatro temáticas, o autor permeia o currículo escolar, tratando dos conteúdos, da cultura escolar, de fatores sociais que interferem nas ações escolares e como os conteúdos escolares se delineiam nesse processo. No decorrer da defesa do autor, ficam claras as influências das heranças culturais na educação e quanto os programas escolares precisam ser mais funcionais.

Mafra (2003), na mesma linha, vai contextualizar os estudos e principais pesquisas realizadas no campo escolar entre os anos de 1960 e 1970. Uma das considerações analíticas daquela época, mas também presente atualmente, é que o âmbito social e a escola influenciam muito o estudante para sua formação, por isso a importância de analisar e revisar os processos culturais escolares. Nesse sentido, se justifica um aprofundamento sobre a atuação docente e as metodologias e mediações utilizadas durante o período de alfabetização.

8 ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS: O CAPITAL CULTURAL DAS PROFESSORAS QUE ATUARAM COM A ALFABETIZAÇÃO DA TURMA PESQUISADA – *O que será que as professoras estavam achando de tudo isso? Será que as crianças aprenderam? Quem eram as professoras? Um pouco sobre todas!*

A imersão em diferentes fontes, teorias, vivências e análises desta pesquisa permite o entendimento sobre a relevância do capital cultural incorporado, das configurações familiares e condições sociais na influência da formação primária do indivíduo. Também, possibilita a afirmação da importância dos espaços educacionais na formação secundária e oportunidade de ampliação do capital cultural por meio do seu estado institucionalizado.

Nessa perspectiva, saber sobre a organização pedagógica, os encaminhamentos metodológicos e a avaliação docente durante e após a pandemia causada pela covid-19 é imprescindível para os resultados desta pesquisa. Conhecer a realidade vivenciada pelas professoras, bem como suas pontuações acerca desse período, facilita a compreensão e considerações sobre o processo de alfabetização e desempenho das crianças observadas.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa no início de dezembro de 2023 via Google Forms direcionada às professoras que atuaram em 2020, 2021, 2022 e 2023 com a área de Língua Portuguesa na referente turma acompanhada, ou seja, na turma que teve o processo de alfabetização iniciado em 2020 e interrompido pela pandemia que ocasionou o atendimento remoto.

O primeiro passo após consentimento de participação das professoras foi o envio de formulário do Google Forms. Com isso, objetivou-se fazer um levantamento prévio sobre a escolarização das professoras, suas experiências profissionais, a formação e a profissão de seus pais, a organização familiar que vivem atualmente e sua rotina semanal, na intenção de um mapeamento anterior à entrevista, considerando a importância de conhecer um pouco sobre facetas do *habitus* de cada uma. Com a disponibilidade do formulário, três foram as respostas, considerando que uma das professoras atuou dois anos consecutivos com a turma. Desse modo, obteve-se êxito com a participação de todas. Na sequência, serão apresentadas algumas informações relevantes com base nas respostas das participantes.

Para facilitar a análise, os dados levantados foram organizados em três categorias: a primeira é formação e experiência das docentes, a segunda é escolarização e profissão dos pais e, por fim, organização familiar e rotina das professoras, conforme consta nos Quadros 8, 9 e 10.

QUADRO 8 – PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA: FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

PROFESSORAS PARTICIPANTES/ ANO DE ATUAÇÃO COM A TURMA	IDADE	FORMAÇÃO/ INSTITUIÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE DOCÊNCIA EM TURMA DE ALFABETIZAÇÃO
Margarida – 2020	37	Pedagogia/privada Especialização EaD	7 anos	7 anos
Violeta – 2021 e 2022	34	Pedagogia/privada Especialização presencial e EaD	15 anos	11 anos
Rosa – 2023	53	Pedagogia/privada Especialização presencial e EaD	18 anos	13 anos

FONTE: A autora (2023).

No quadro anterior, é possível observar que todas as professoras têm certa experiência, principalmente no campo da alfabetização. Até o ano de 2020 (ano de necessidade de planejamento diferenciado para o atendimento remoto), duas delas já haviam lecionado por mais de dez anos, ou seja, possuíam uma caminhada pedagógica, e Margarida tinha três anos de experiência na época, além de todas serem formadas, pós-graduadas e concursadas, efetivas no cargo público.

QUADRO 9 – ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSÃO DOS PAIS DAS PROFESSORAS

PROFESSORAS PARTICIPANTES	ESCOLARIZAÇÃO DOS PAIS		PROFISSÃO DOS PAIS	
	PAI	MÃE	PAI	MÃE
Margarida	Não mencionou	Fundamental completo	Não mencionou	Diarista
Violeta	Mestrado em Educação	Especialização em Educação	Professor de ensino médio	Professora de ensino fundamental
Rosa	Ensino Médio	Fundamental completo	Agente comunitário	Do lar

FONTE: A autora (2023).

Quanto às posições de classe, todas são oriundas de famílias trabalhadoras e se posicionaram socialmente a partir de seus trabalhos. Violeta teve mais oportunidades econômicas considerando a profissão fixa de seus pais, bem como na constituição de seu *habitus*, conforme o capital cultural institucionalizado dos pais (graduação e pós-graduação, acima da média da população brasileira), de modo que ela pode ser considerada como pertencente às camadas médias. As demais tiveram formação em famílias com menos escolarização (ensino fundamental e médio) e trabalhos menos prestigiosos, ou seja, pertencem às camadas populares.

QUADRO 10 – ORGANIZAÇÃO FAMILIAR E ROTINA ATUAL DAS PROFESSORAS

PROFESSORAS PARTICIPANTES	COM QUEM MORA	ROTINA SEMANAL	ROTINA FINAL DE SEMANA
Margarida	Esposo e dois filhos (uma menina e um menino)	Trabalha 40 horas, organiza a casa e a vida dos filhos à noite	Faxina a casa, organiza roupas, atividades dos filhos e outros para facilitar a semana
Violeta	Esposo	Trabalha 40 horas, faz exercícios e leituras todas as noites	Viajar e passear em família
Rosa	Esposo e uma filha	Trabalha 40 horas, atende a filha e faz exercícios à noite	Passeia com a família e o cachorro e algumas tarefas domésticas

FONTE: A autora (2023).

As informações organizadas no Quadro 10 permitem uma reflexão sobre a organização familiar e a rotina das professoras. Todas possuem uma rotina intensa de 40 horas semanais de trabalho e procuram atender a demanda profissional, doméstica e familiar. Muitas são as atividades que precisam desenvolver, por isso, com exceção de Violeta, não conseguem encaixar na rotina momentos de estudo. Atualmente, buscam atender e viver bem com suas famílias constituídas após o casamento. Contudo, é perceptível a dinâmica sobrecarregada em função do pouco tempo que lhes resta fora do trabalho, principalmente para Margarida que tem filhos pequenos.

Para além dessas informações mais sistemáticas, se faz pertinente um olhar individualizado para cada profissional, compreendendo o todo de cada agente.

Margarida atuou com a turma no ano de 2020. Ela se formou em Pedagogia em 2016 em uma instituição privada após ter concluído o ensino médio por meio de supletivo. Kursou em 2017 e 2018 uma especialização na modalidade de educação a distância (EaD). Já em 2016 iniciou sua atuação em uma instituição privada e em 2017 na rede pública de Pinhais, lecionando sempre com turmas de alfabetização. 2020 foi seu quarto ano de experiência em docência.

Filha de diarista com ensino fundamental, não mencionou nada sobre seu pai. Casada, tem dois filhos e relatou uma rotina intensa semanal: trabalha em uma escola pela manhã e em outra à tarde, no final do dia, pega os filhos na escola e segue para organização do lar (preparar o jantar, organizar a casa e as coisas do trabalho e da escola dos filhos para o dia seguinte). Nos finais de semana, normalmente cuida da casa (faxina, lava e passa roupas, faz compras). Relata que sua vontade para atuar na educação se deu após o início do curso de Pedagogia, primeiro buscou uma formação na intenção de ter uma profissão.

Violeta é a professora que atuou durante 2021 e 2022 com a mesma turma. É formada em Pedagogia, em universidade privada de grande prestígio, possui três especializações (Gestão e Liderança Educacional; Alfabetização e Letramento; Psicopedagogia Institucional). Sua experiência docente é de 15 anos, nove anos em escola privada e seis anos no município de Pinhais. Dos 15 anos de docência, 11 foram em turmas de alfabetização. Seus pais também foram professores, hoje aposentados (mãe formada em Pedagogia e trabalhou nos anos iniciais do fundamental e o pai com mestrado em Educação trabalhou no ensino médio).

Casada, não tem filhos e estabelece uma rotina bem regrada: trabalha 40 horas divididas em municípios distintos. Todas as noites antes de retornar para a casa faz exercícios físicos, após, organiza a alimentação do dia seguinte e faz 40 minutos de leitura diária antes de dormir. Aos finais de semana, costuma se distrair, gosta de viajar com o esposo, ir para praia, sair para almoçar e jantar fora, conhecer novos lugares etc.

Desde cedo acompanhava os pais nas atividades escolares, correções de provas e planejamentos. Possui outros familiares que também trabalham com educação e acredita que essa imersão a direcionou para a escolha pela docência.

A professora Rosa é a mais experiente considerando o tempo de docência (18 anos) e atuou com a turma em 2023, no 4.º ano, ou seja, foi a segunda

professora da turma após o retorno presencial depois da covid-19. É formada no curso de Pedagogia, concluído em 2009 em uma instituição privada. Possui três pós-graduações (Tecnologias da Informação com ênfase na Educação; Gestão Escolar; Alfabetização e Psicopedagogia, todas realizadas a distância). Dos 18 anos que leciona, 12 são no município de Pinhais e 11 com turmas de alfabetização. Em 2023, foi o primeiro ano em que atuou com crianças maiores.

Contou que seu pai estudou até o ensino médio e a mãe concluiu o fundamental. Sua mãe sempre atuou como do lar e o pai como agente comunitário. Relatou que trabalhou na área de contabilidade, mas, como em sua família há professores, sua vontade também era ser uma professora. Ressaltou que sempre gostou de estudar e que tinha uma tia que lhe apoiava muito com as atividades escolares.

Sua rotina em casa é tranquila, cuida da casa à noite, passeia com cachorro, é casada, tem uma filha e preza muito por ficar em família. Duas vezes por semana leva a filha para atividades físicas, e ela pratica atividades nas outras três noites livres.

Com exceção de Margarida, que focou na oportunidade profissional, Violeta e Rosa tiveram experiências familiares prévias às escolhas do magistério que influenciaram suas escolhas. Por isso, é possível afirmar que ambas conheciam algumas regras do jogo no campo da educação, o que pode trazer algumas vantagens a elas.

A seguir, serão apresentados os relatos das professoras sobre o processo de ensino e aprendizagem durante e após a pandemia, os quais foram produzidos com base em suas entrevistas.

8.1 ORGANIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS – *Como as conversas foram sistematizadas*

De posse das informações prévias sobre configurações familiares e rotinas das professoras, uma entrevista individual com cada uma foi agendada para que fosse possível uma conversa mais direta sobre o processo de ensino e aprendizagem durante e pós-pandemia.

As entrevistas ocorreram na escola e duraram de 20 a 40 minutos. O espaço de reuniões da sala dos professores foi cedido pela direção da unidade para que houvesse mais privacidade.

A conversa individual iniciou com a explicação da pesquisa, a disponibilidade do termo de consentimento livre e esclarecido da entrevista e seguiu com um roteiro semiestruturado de questões que orientaram a conversa. Para as professoras que atuaram durante 2020, 2021 e 2022, as questões foram: a organização do planejamento docente para a elaboração dos blocos de atividades pedagógicas não presenciais (currículo e recursos para o planejamento); se possuíam diagnósticos das crianças, conheciam os educandos/as, bem como suas famílias e realidades sociais; como ocorria a entrega e mediação dos blocos para sua realização; qual era a percepção avaliativa com o retorno dos blocos; se havia interação com as famílias durante a realização dos blocos; qual era o parecer sobre o processo de ensino e aprendizagem ao final do ano letivo; e, por fim, o que poderiam pontuar especificamente sobre Bento, Ester e José.

Para a professora que atuou em 2023, além das questões já mencionadas, ela foi indagada sobre sua observação pedagógica ao final de 2023, se as crianças atingiram um nível satisfatório de alfabetização; se houve recomposição e recuperação das aprendizagens; e se a aprendizagem observada de maneira geral confere com os objetivos de aprendizagem previstos para o ano de estudo (4.º ano em 2023).

Todas as professoras autorizaram a gravação da conversa, as quais serão sintetizadas considerando as principais indagações baseadas no roteiro semiestruturado organizado para as entrevistas.

8.1.1 Entrevista 1 – O olhar de Margarida quanto ao ano de 2020 – *Como foi o primeiro atendimento escolar remoto*

A primeira conversa foi com a professora Margarida, que atuou com a turma em 2020. Seguindo as questões relatadas anteriormente sobre o planejamento, ela colocou que equipamentos, tecnologia, materiais não foram o problema, mas sim saber o que preparar e como preparar. Seu conhecimento sobre as crianças ainda era raso, tinha apenas diagnósticos baseados no parecer descritivo da professora

que esteve com a turma em 2019, quando as crianças ainda estavam na educação infantil.

Pensando em facilitar as aprendizagens, preparava os blocos da maneira mais simples possível. A entrega era realizada para todas as famílias, mas no retorno era possível observar diferentes resultados, pois percebia que algumas crianças não recebiam apoio nenhum, tendo em vista que os blocos retornavam em branco, “algumas crianças faziam tentativas solitárias” (Margarida, 2023), outros que não dava para saber se foi a criança ou a família de acordo com as respostas e alguns em que aparentemente havia mediação familiar. “Não sei até que ponto era o entendimento das famílias, via que tinha bastante dificuldade de interpretação, mesmo as atividades sendo simples, acho que os vídeos que preparava para a família, ajudava” (Margarida, 2023).

Comenta que eram poucas as famílias que entravam em contato para saber sobre as atividades, tirar dúvidas ou pedir explicações, mesmo existindo um canal disponível via Whatsapp. Dessa forma, ela destaca que foi complicado fechar uma avaliação sobre o processo de ensino e aprendizagem. Ressalta que em alguns momentos do ano foi organizado um atendimento individualizado que foi opcional para as famílias. Nesses momentos, era muito significativo acompanhar e mediar as crianças que vieram, “a criança na escola a gente consegue ajudar bem melhor, entendo que o bloco foi a melhor forma de atingir a todos, mas era desafiadora a aprendizagem!” (Margarida, 2023). Conta que quando as crianças vinham no revezamento presencial, tinham muitas dificuldades para se relacionarem, dificuldades motoras e espaciais.

Em relação às crianças indagadas na entrevista, Margarida coloca que Bento era a criança com melhor desempenho, era perceptível uma mediação para a resolução das atividades. Sobre Ester ela não pôde mencionar, pois não se lembrava. E José parecia ter bastante dificuldade, “às vezes vinha atividades prontas, mas a maioria pela metade ou sem fazer” (Margarida, 2023).

Por fim, ela comenta que foi um ano muito desafiador, pois conciliar a vida do lar, cuidados com os filhos e trabalho dentro de casa não foi fácil. Lembra de seu filho em idade escolar, percebia que ele não tinha interesse em estudar de casa. Ela gostaria de ter feito mais, mas não tinha como. O máximo que podia era preparar os blocos e vídeos explicativos para mandar pelo Whatsapp. Buscava pensar na forma

que prepararia os blocos para que ficasse acessível a todas as crianças e sempre se perguntava: “Será que do jeito que estou colocando, a família vai entender? Deixava da forma mais simples possível para que todas as famílias entendessem, das que tinha mais conhecimento a que tinha menos” (Margarida, 2023).

8.1.2 Entrevista 2 – Percepções de Violeta durante os anos de 2021 e 2022 – *Como foi o ensino e aprendizagem com o retorno presencial gradativo*

Violeta, assim como Margarida, relata que não teve limitações para o planejamento remoto, pois em casa tinha tudo que precisava para se organizar a distância. Violeta assumiu a turma em 2021 quando a previsão era o retorno presencial, mas não foi possível em virtude do casos de agravo da covid-19, ocasionando, assim, um retorno em grupos, gradativo e por opção das famílias ao longo do ano de 2021.

Do mesmo modo que o relato anterior, destaca as diferenças em relação aos blocos que retornavam para escola após a realização pelas crianças: alguns feitos, outros não e tinha até os que era perceptível que não foi feito pela criança.

A professora compreendeu que naquele momento os blocos eram a melhor opção na realidade local. Contudo, destaca que foi insuficiente, pois mesmo com os vídeos de explicações dos blocos e as chamadas para conversar, não houve aprendizagem satisfatória. Também destaca que além dos blocos não contribuírem tanto para a aprendizagem, inviabilizou a socialização das crianças, pois “quando as crianças retornaram em 2021, eles não sabiam se relacionar uns com os outros” (Violeta, 2023).

Conta que a demanda de trabalho aumentou muito com o atendimento de grupos, retorno gradativo e os blocos para as crianças que as famílias optaram por permanecerem em casa, de modo que ela não conseguiu preparar atividades diferenciadas para as crianças conforme suas necessidades. As flexibilizações eram feitas por ela apenas para os/as educandos/as que vinham no presencial. Ela sentiu que os blocos eram fragmentados, “organizava algo sem continuidade, diferente do trabalho realizado em sala no dia a dia” (Violeta, 2023).

Tendo um contato parcial com a turma durante 2021, decidiu que permanecer com ela em 2022 seria algo produtivo diante dos diagnósticos. “A turma

tinha uma aprendizagem parcial” (Violeta, 2023). Ao final de 2021, ela comparou o material das crianças com um material que ela tinha guardado de uma turma de 2019 (ano que também teve uma turma de segundo ano) que, na época, ela considerava fraca. Mas, destaca que a turma de 2021 não conseguiu de maneira nenhuma alcançar os mesmos desempenhos, reforçando, assim, os desafios postos pelo ensino remoto durante a pandemia.

Em 2022, conta que foi uma oportunidade de recomeçar. Por isso, mesmo com a turma já no 3.º ano, retomou os objetivos de aprendizagem necessários para o processo de alfabetização e perpassou por conteúdos de 1.º e 2.º ano, o que não permitiu o trabalho completo com o currículo do 3.º ano. Ainda, conta que após a pandemia houve outro dificultador: as crianças voltarem à rotina diária de frequentar as escolas, “nunca houveram tantas faltas e necessidade de Busca Ativa²⁸” (Violeta, 2023).

Quanto às crianças mencionadas na entrevista, comenta que Bento sempre foi um educando muito inteligente, mas com relacionamento social limitado, pois o considera tímido. Ester chegou no presencial com a aprendizagem limitada, “parecia travar em alguns momentos”, mas destaca que em oito meses teve um crescimento muito significativo. E José era muito inseguro e imaturo para a idade, “chorava por poucas coisas, não conseguia amarrar o sapato sozinho, era possível compará-lo com uma criança de 4 ou 5 anos...” (Violeta, 2023). A professora conta que José tinha apenas dois amigos com os quais se relacionava bem e, às vezes, parecia estar em um mundo dele, longe da sala de aula.

Por fim, Violeta ressalta que antes da pandemia o processo de ensino e aprendizagem já era difícil por diferentes fatores, depois ficou muito mais complexo, pois, além da defasagem, as dificuldades de socialização, falta de envolvimento da família e turma numerosa tornaram bastante desafiador o trabalho docente.

8.1.3 Entrevista 3 – Rosa e as pontuações sobre o processo de alfabetização – *Como as crianças estavam dois anos após a pandemia*

²⁸ Busca Ativa – É o nome dado ao processo de acompanhamento das faltas dos educandos e educandas por diferentes motivos. Existe documento formal que delibera sobre o processo de acompanhamento a fim de evitar possíveis reprovações, evasões e privação dos direitos de aprendizagem.

A última professora a ser entrevistada foi a professora Rosa, que atuou em 2023 com a turma no 4.º ano. Ela conta que era uma turma numerosa, com diferentes níveis de aprendizagem, bastante defasagem e com muitas crianças com necessidades de atendimento individualizado por causa de laudos. Em virtude disso, seu planejamento tinha que ser flexibilizado às diferentes necessidades.

De maneira macro, poderia dividir a turma em três grupos: aqueles que conseguiam seguir o currículo adequado ao 4º ano; os medianos, que precisavam de adequação em algumas atividades; e os com baixo desempenho. No grupo com mais dificuldade, ainda seria possível nova classificação, pois alguns estavam no início do processo de alfabetização. De maneira geral, os/as educandos/as sabiam ler, mas não interpretar. Diante disso, organizou um caderno para o trabalho com leitura e escrita em busca de atender às diferenças pontuais paralelamente ao currículo, assim, cada criança possuía seu caderno e a solicitação de escrita acontecia conforme seu nível.

Pontua que por conta dos casos de inclusão²⁹, durante 2023 a turma recebeu apoio de estagiários e depois de professores colaboradores³⁰. Mas, por conta de situações administrativas, houve a mudança de profissionais quatro vezes durante o ano, o que ela considerou que não foi positivo, pois as crianças perdiam foco e referência na continuidade do trabalho.

Em relação às crianças em evidência nesta pesquisa, Rosa destacou que Bento tinha um aprendizado satisfatório em relação à alfabetização, porém, percebeu no decorrer do ano uma certa ansiedade para terminar logo as atividades, sem demonstrar todo o seu potencial. Como ele já estava bastante adiantado, parece que ele ficou desmotivado ao realizar as atividades propostas.

Segundo a professora, Ester se demonstrava muito insegura e sempre dizia que não sabia. Mas, Rosa avalia que essa era uma forma de Ester demonstrar que ela queria apoio da professora, pois quando estava com ela, a aluna conseguia ler corretamente. José foi uma criança com a qual Rosa teve bastante envolvimento no

²⁹ Inclusão é o princípio utilizado no município de Pinhais diante da necessidade de atendimento às diversidades, sendo elas culturais, sociais, étnico-raciais e casos de crianças público-alvo da educação especial (deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, deficiências visuais e auditivas, baixa visão, cegueira, surdez e surdocegueira). No município, com exceção dos estudantes com grave comprometimento, os quais estudam em uma Escola Especial, os demais estão incluídos nas turmas regulares. Dados emitidos pela SEMED.

³⁰ Professor colaborador – Nomenclatura utilizada em Pinhais para as turmas que contam com dois regentes fixos em virtude de laudos de inclusão.

decorrer do ano. Ela conta que precisou agendar várias reuniões com a família para solicitar apoio para um melhor desempenho de José. Inicialmente, percebeu certa resistência, mas depois melhorou muito. Rosa ainda destaca que no início do ano José chorava, não gostava de ficar na escola e tinha muita insegurança, mas no final teve um ótimo desempenho, “ele tem uma letra linda, a mãe dele elogiava sempre a letra e ele tentava deixar cada vez melhor” (Rosa, 2023).

Rosa finaliza ressaltando que, de maneira geral, as crianças tiveram bom desenvolvimento, mas, em alguns casos, em termos de compreensão do sistema de escrita, é como se estivessem no final do 2.º ano, o que a preocupa, pois estão de fato a caminho do 5.º ano. Ela já registrou em relatório todas as necessidades individuais observadas por ela em relação a cada criança, com o objetivo de compartilhar com a professora que será responsável pelo 5.º ano em 2024. Também fez uma lista de sugestões de estratégias que utilizaria no início do 5.º ano para favorecer as aprendizagens. Entende a importância da parceria no trabalho docente para que se tenha maior desempenho no processo de escolarização das crianças, principalmente das que foram alvo da pandemia da covid-19.

8.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DO OLHAR DOCENTE – *O que é possível concluir em relação ao processo de ensino e aprendizagem?*

Todos os relatos permitem confirmar as dificuldades pedagógicas enfrentadas durante e após a pandemia, bem como as limitações no processo de ensino e aprendizagem ofertado pela instituição escolar e mediado pelas famílias. As professoras destacaram que as condições sociais impostas pela pandemia foram o maior dificultador, entre outras dificuldades já existentes.

Em relação ao planejamento para o atendimento remoto, semipresencial e presencial, os recursos didáticos e tecnológicos não foram limitadores, tendo em vista que o município optou pelos blocos de atividades. Mas, as professoras destacaram que a fragilidade estava nas questões curriculares, pois as atividades eram preparadas para que outras pessoas fizessem a mediação, no caso, as famílias. As condições e realidades sociais dessas famílias, de certa forma, não condizem com o esperado pelo campo escolar. Conforme relato de todas, foi

possível observar resultados diferentes ao retorno de cada bloco de atividades pedagógicas.

Quanto à avaliação do processo de aprendizagem, as professoras afirmaram que era hipotética, pois partia de conclusões docentes pautadas em observações de materiais que lhes foram entregues, mas que elas não acompanharam a resolução. Assim, a confiabilidade nos resultados não era algo preciso, pois não era possível saber em que condições as crianças desenvolviam as atividades, considerando que em alguns casos era perceptível que as atividades foram resolvidas por um adulto. Ainda, tinha a questão avaliativa relacionada aos estudantes que não entregavam os blocos, pois esses poderiam ter vivido momentos de diferentes violências culturais, sociais, emocionais, psicológicas e outras em virtude da pandemia e das condições sociais já existentes, e não seria justo sofrer mais uma penalidade, no caso, uma avaliação negativa no campo escolar.

Em relação ao contexto familiar, poucas eram as percepções docentes, pois, além de não terem proximidade e conhecimento concreto sobre as condições sociais das famílias, não houve interações por parte delas com as professoras em busca de orientações para a mediação das aprendizagens escolares.

Sobre Bento, para as três professoras, a aprendizagem foi satisfatória, embora no retorno presencial o educando tenha demonstrado limitações nas interações sociais. Em relação à aprendizagem, com base na entrevista com a família da criança, foi constatada uma rotina organizada pela família para que fossem feitas as atividades escolares.

Ester foi uma criança com o processo de alfabetização lento e gradativo, contudo, sua potencialidade foi destacada no retorno presencial das aulas, já que após oito meses de mediação docente teve desenvolvimento considerável. O relato familiar de Ester demonstrou que a família tem grandes preocupações com o desenvolvimento da filha, mas as rotinas e contextos familiares não permitiram acompanhamento efetivo das atividades escolares.

José, no decorrer dos quatro anos escolares, apresentou dificuldades na alfabetização. Das três crianças participantes desta pesquisa, foi a que mais teve limitações na aprendizagem, ao tempo em que foi a criança com a configuração familiar mais diferenciada e espaço social mais complexo. Um relato significativo a

se retomar aqui é da professora Rosa, quando comenta que a letra de José é linda, pois a mãe dele gosta muito de letra bonita. Isso demonstra um interesse e empenho do estudante diante de uma valorização familiar, não perceptível na entrevista realizada.

É fato que a realidade social, o contexto econômico e o capital cultural interferem consideravelmente no desempenho escolar das crianças, mas não se pode negar o papel formativo que as escolas possuem para ampliar as oportunidades de aprendizagem e ascensão social.

O campo educacional, principalmente nos espaços públicos, precisa de muitas políticas públicas e sociais para que a educação atenda ao princípio constitucional de acesso, permanência e direito à aprendizagem. Destaca-se, por exemplo, que salas de aula com número menor de estudantes seria uma política necessária para que o atendimento fosse mais justo e adequado, o que poderia minimizar o que foi apontado pela professora Rosa, que afirmou que a turma era numerosa e com crianças de níveis diferentes de aprendizagem. Em relação a essa colocação, Bernstein considera:

As próprias condições da sala de aula muitas vezes tornam impossível um ensino efetivo. As classes numerosas reduzem as possibilidades de um ensino individualizado, aumentam a probabilidade dos métodos autoritários impessoais de controle da classe o que, por sua vez, aumenta a passividade do aluno. Quando o professor tenta evitar essa situação, valendo-se de técnicas de pequenos grupos, inevitavelmente fica mais cansado e, a longo prazo, torna-se menos eficiente. É possível formular uma regra geral – quanto mais baixo o nível social do aluno, menor deveria ser o número de alunos na classe. Embora tal medida possa parecer dispendiosa à primeira vista, ela pode ser econômica a longo prazo (Bernstein, 1996, p. 145).

É nesse ínterim que se caminha para as considerações quanto ao processo de ensino e aprendizagem, prioritariamente nesta pesquisa quanto à alfabetização, considerando as necessidades de socialização, *habitus*, repertório linguístico, entre tantos outros antecedentes escolares, bem como condições simbólicas que viabilizam à criança oportunidades para enfrentar o espaço arbitrário escolar.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS – *Muitos esforços foram empenhados para a garantia de acesso às crianças, mas a realidade familiar e social, e a falta de mediação docente interferiram nas aprendizagens!*

Reunir todos os achados em um único texto de considerações finais é desafiador depois de uma caminhada intensa de leituras, estudos, discussões, reflexões, pesquisas teóricas, empíricas, concordâncias e discordâncias, escritas e reescritas, enfim, todas as construções após as oportunidades postas no mestrado e as orientações recebidas. A pessoa e a profissional que iniciam essa trajetória não são as mesmas que terminam.

Buscar o aceite em um mestrado, logo após uma pandemia avassaladora, quando muitos questionamentos eram em relação à vida, foi um meio de buscar condições para ser uma agente melhor no campo educacional, principalmente para os que mais precisam, para aqueles que sobreviveram ao vírus da covid-19, mas demandam enfrentar os desafios já existentes em suas famílias e que foram ampliados pelas condições sociais vivenciadas durante e após o período de pandemia.

Muitos estudantes vivem essa realidade, principalmente os de escolas públicas, que tiveram seus direitos cerceados por um vírus que inviabilizou a escolarização presencial, levando o sistema de ensino a repensar o que seria mais viável a cada realidade. No caso de Pinhais, foi a organização de blocos de atividades pedagógicas não presenciais.

Esse cenário foi o campo de inquietação que deu origem ao problema da pesquisa: Quais são as relações entre indicadores de capital cultural das famílias, a realização das atividades impressas durante a pandemia de covid-19 e a mediação do trabalho pedagógico da escola no processo de apropriação do sistema de escrita em uma turma de alfabetização de uma escola pública em Pinhais?

Nesse aspecto, Bourdieu me subsidiou na compreensão da necessidade de buscar informações sobre o capital cultural das famílias como forma de compreender quais foram as influências na mediação do processo de ensino e aprendizagem durante os anos de 2020 e 2021, pois a hipótese era de que o processo de alfabetização no formato remoto, para além da oferta escolar, dependeria da ação familiar.

Assim, surgiu o objetivo geral de identificar de que forma (como) os indicadores de capital cultural de familiares de educandos/as do 3.º ano da RME de Pinhais influenciaram na mediação, no processo de ensino e aprendizagem e no desempenho escolar na alfabetização durante a pandemia de covid-19.

Para responder ao objetivo geral, objetivos específicos foram traçados em busca de delinear um caminho que permitisse tal compreensão. Primeiro, buscou-se apresentar os registros das ações realizadas no processo de ensino e aprendizagem no período de pandemia, durante os anos de 2020 e 2021 na RME de Pinhais. Nesse caminhar, foi possível perceber que, com a chegada da pandemia e a necessidade de isolamento social, houve preocupação da SEMED de Pinhais em oferecer uma possibilidade para garantir o acesso escolar para todos os estudantes. Diante da realidade local, os blocos impressos com as atividades pedagógicas para serem feitas em casa foram a melhor opção na perspectiva do acesso. Para isso, houve uma série de orientações e formações institucionais com o objetivo de organização docente para que a elaboração do planejamento fosse adequada ao ensino remoto.

Por meio dos princípios estabelecidos na Proposta Pedagógica Curricular e nos demais documentos que regem o Sistema Municipal de Ensino de Pinhais, pode-se considerar que os fundamentos teóricos prezam por um processo de ensino e aprendizagem pautados nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, buscando uma educação justa, equânime e de qualidade. No entanto, há de se fortalecer as práticas pedagógicas, levando em conta a realidade dos estudantes, crianças oriundas de diferentes configurações familiares, bem como as condições sociais, as quais requerem olhares e metodologias diferenciadas a partir do repertório prévio, estabelecido na formação primária de cada criança.

No segundo objetivo específico, buscou-se contextualizar pontos relevantes para escolha da metodologia pedagógica utilizada no período de 2020 e 2021. Também, analisar os planejamentos e blocos de atividades pedagógicas não presenciais encaminhados para uma turma de alfabetização na qual foi efetuada a pesquisa quantitativa e qualitativa, bem como as práticas avaliativas realizadas pelos professores durante 2020 e 2021 para viabilizar o processo de alfabetização e letramento dos educandos dessa turma. Quanto a isso, é necessário destacar que as análises dos blocos encaminhados durante 2020 e 2021 para a turma pesquisada

permitiram um desvelar do processo formativo e práticas pedagógicas. A organização era pautada em um contexto metodológico para a alfabetização, diferentes materiais e práticas eram utilizados para preparação, envio e explicação dos blocos, porém, o que ocorria de fato nos ambientes familiares não era possível de avaliação objetiva, considerando somente as correções dos blocos.

Os blocos de 2020 demonstraram o engessamento curricular com foco nos princípios ideológicos de uma cultura institucionalizada e conteudista. Em 2021, após as avaliações docentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem no formato remoto e as devolutivas dos/das estudantes, os blocos ficaram mais adequados às possibilidades dos/das educandos/as e das realidades familiares. Isso significa que as atividades já não estavam mais pautadas na sequência curricular e sim em um movimento educativo, em que o principal era a relação da criança com propostas de alfabetização e a permanência do contato escolar.

No terceiro objetivo específico, buscou-se comparar os resultados da Avaliação Diagnóstica de Escrita (ADE) realizada no final de 2021 pelo município e das atividades de escrita realizadas com a turma pesquisada no final de 2022 e 2023. A intenção foi compreender o desempenho escolar quanto ao processo de alfabetização dos/das educandos/as. A Avaliação Diagnóstica de Escrita demonstrou que, no final de 2021, existia uma grande lacuna no processo de alfabetização, pois 33% dos estudantes da Rede Municipal de Ensino ainda não estavam alfabetizados plenamente, necessitando de recuperação e recomposição das aprendizagens de modo geral. Contudo, no que se refere às três crianças da presente pesquisa em específico, os níveis eram bem distintos, sendo o de Bento alfabético, e de Ester e José pré-silábicos.

Nas análises de escrita no final de 2022, com um ano de mediação docente, foi possível perceber o desenvolvimento na escrita e nas aprendizagens das três crianças, embora tenha se mantido o distanciamento entre os níveis de escrita que cada uma apresentou. Já em 2023, as produções demonstraram crescimento nos níveis de escrita de Ester e José, ao tempo em que Bento não demonstrou por meio do registro todo seu potencial.

O quarto objetivo pautou-se em produzir dados acerca do contexto social e capital cultural dos educandos e famílias, a fim de compreender as condições em que ocorreu a mediação do ensino remoto. As três entrevistas permitiram consolidar

que as configurações familiares fortaleceram os resultados pedagógicos em relação à alfabetização. Os resultados de aprendizagem foram compatíveis aos níveis de escrita apresentados no final de 2021, com relações, contextos e realidades observados nas entrevistas realizadas. Ou seja, a criança que mais teve incentivo familiar foi a que apresentou melhor nível de escrita (Bento); a que teve pouca mediação familiar foi a que apresentou menor desempenho (José); e a que teve mediação parcial, teve desempenho também parcial (Ester).

No quinto e último objetivo específico, buscou-se organizar dados sobre o contexto docente e produzir informações com base nas percepções das professoras no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia de covid-19. As três docentes tiveram as mesmas dificuldades durante a pandemia, as fragilidades curriculares que os blocos apresentavam, uma vez que elas não sabiam como ocorria de fato a condução e a mediação das famílias durante a realização das atividades. Com isso, a avaliação das aprendizagens era hipotética, pautada apenas na observação dos blocos que retornavam para a escola. A distância não permitia trabalhar as necessidades específicas dos estudantes, diferentemente da mediação docente na sala de aula.

Em uma das entrevistas, a professora relatou sobre o desempenho de Ester após oito meses de retorno presencial. Esse é um resultado que fortalece a importância do processo de escolarização formal, pois, mesmo diante de tantas necessidades de políticas públicas, o espaço escolar e a mediação docente são inegáveis para as possibilidades de ascensão social a partir do capital em seu estado institucionalizado.

Assim, quando os agentes compreendem as regras do jogo, as possibilidades de ganho da partida aumentam. Por exemplo, a relação da família de José com a professora, oportunizando ampliação de sua aprendizagem e dedicação, como no caso do capricho com a letra para agradar sua mãe.

Tanto nas entrevistas com as famílias como com as professoras, ficou evidente que as atividades, mesmo que tenha havido dedicação em seu preparo, não atenderam aos princípios de justiça e equidade, uma vez que a mediação para a realização, por meio das famílias, ocorreu com dificuldades. Contudo, em virtude do diagnóstico de baixo volume de capital cultural das famílias envolvidas nesta pesquisa, considerando as condições de pouco capital cultural institucionalizado por

parte dos pais e avós, bem como condições socioeconômicas limitadas, no aprofundamento das análises, a pesquisa qualitativa foi fundamental para confirmar a hipótese de influências familiares na construção das aprendizagens.

Bernstein (1993) colocou na década de 1960 que, embora se tivesse ciência da importância dos antecedentes sociais, não existia um programa de ensino para as crianças de classe social mais baixa com um currículo acessível às diferenças sociais, e isso fortalecia as desigualdades escolares. Nesse sentido, a presente pesquisa permitiu constatar as mudanças históricas em relação à democratização da educação e à busca pelos direitos de todos e todas.

Em específico no Sistema Municipal de Ensino de Pinhais, os princípios educacionais e metodológicos evidenciaram essa preocupação com o acesso e a busca pela garantia dos direitos de aprendizagem, porém, ainda existem lacunas a serem superadas para que, de fato, a prática pedagógica possa ocorrer de forma equânime. Para isso, políticas públicas precisam ser implementadas para diagnóstico, conhecimento e fortalecimento das realidades dos/das educandos/as de modo prioritário ao currículo escolar formal.

Nessa perspectiva, Bourdieu também aponta que o currículo segue um padrão universal que demanda antecedentes linguísticos, sociais e culturais para sua consolidação, sendo, então, injusto para as crianças que não apresentam esses antecedentes. Logo, elas vivem um reforço das desigualdades sociais, as quais são aprofundadas pelas desigualdades escolares, ou seja, as experiências prévias à escola não consideradas influenciam no aprendizado e no sucesso ou fracasso escolar (Bourdieu e Passeron, 2014a). Essa realidade apresentada desde o início das pesquisas de Bourdieu, também em 1960, ainda é vivenciada por muitos estudantes atualmente. O arbitrário cultural imposto pelas condições de classe é fortalecido nos espaços escolares em se tratando de currículo.

Antes das intenções curriculares que a instituição de ensino promove, que não se refere somente a Pinhais, mas sim a uma cultura histórica escolar que favorece o currículo formal de modo a não prever as necessidades individuais, há de se conhecer o *habitus* que compõe a formação de cada família para que se compreendam as necessidades de cada criança, objetivando a construção das aprendizagens de forma menos desigual.

É necessário evitar o que Bourdieu denominou de “Os excluídos do interior”, ou seja, o processo pelo qual a escola, sem intenção, normalmente privilegia quem já possui condições para obtenção dos resultados esperados (Bourdieu, 2015c, p. 244). Nesse sentido, Nogueira e Nogueira (2021) afirmam que depois da teoria de Bourdieu, não se pode mais analisar as desigualdades escolares sem pensar nas diferenças culturais entre os indivíduos.

Além do âmbito municipal, o sistema nacional de educação precisa direcionar suas políticas para atender às necessidades locais e individuais. Se a educação busca oferecer oportunidades equitativas a todos e todas, é essencial considerar as condições específicas de cada indivíduo. Nesse sentido, é importante levar em conta as avaliações individuais, conforme destacado por Esteban (2002), quando defende que a avaliação no processo de ensino e aprendizagem não deve se limitar às rotinas escolares, mas sim à reflexão sobre os processos de aprendizagem e de ensino. O simples ato de reflexão por parte dos professores pode abrir novos caminhos para a construção de uma educação mais eficaz e inclusiva.

Para se pensar em novos caminhos, é importante buscar alternativas mais justas, como as colocadas por Crahay (2013). O autor sugere que as práticas pedagógicas sejam distribuídas conforme as necessidades de adequações e mudanças para uma distribuição mais justa do conhecimento, com base em avaliações formativas individuais.

Além disso, conforme mencionado por Dubet (2004), é importante considerar a complexidade do conceito de justiça para que a escola seja verdadeiramente equitativa. Segundo o autor, isso implica evitar a adoção pura e simples da meritocracia, compensar as disparidades sociais, assegurar a todos um mínimo de conhecimento, promover uma formação voltada para a sociedade e sua aplicação prática, impedir que as desigualdades na escola reflitam as desigualdades sociais e promover o desenvolvimento das potencialidades individuais para além do currículo, entre outras medidas que, quando combinadas, podem contribuir para a redução das discrepâncias.

Outra situação importante a ser considerada se dá em relação à organização do sistema de ensino, é preciso que haja estrutura e subsídios para que o trabalho docente ocorra de maneira justa. Por exemplo, uma das dificuldades

encontradas pela professora Rosa após a pandemia foi a turma heterogênea em relação aos níveis de aprendizagem, inclusões potencializadas e turma bastante numerosa. Nesse sentido, Bernstein (1996) reflete sobre a quantidade de alunos em sala, expondo que o número elevado inviabiliza o atendimento às necessidades individualizadas. Para o autor, as classes escolares deveriam ser compostas com base nos conhecimentos dos estudantes que a comporiam, a fim de facilitar o atendimento às necessidades e oportunizar mais possibilidades de aprendizagem.

Se compararmos as entrevistas das famílias das crianças com níveis opostos de alfabetização (Bento e José), são famílias oriundas de contextos sociais e econômicos muito parecidos, então o que justificaria a distinção entre os níveis alfabético (quase ortográfico) e silábico? Possivelmente, a dedicação da mãe de Bento aos filhos, o incentivo e apoio para a realização das atividades escolares, o contato com textos escritos na igreja, o auxílio da irmã, ou seja, a organização e a rotina da família privilegiaram o aprendizado de Bento. Ao contrário de José, cuja família tinha diferentes problemáticas que inviabilizaram a dedicação para um tempo escolar junto ao filho.

No caso de Bento, não foi o alto capital cultural erudito que oportunizou o processo de alfabetização, mas sim as estratégias estabelecidas e a rotina para o contexto escolar, ou seja, a “respeitabilidade” apontada por Lahire (1997) quanto à ordem moral doméstica para com a escolaridade dos filhos. A autoridade familiar de Andréia na educação de Bento, em relação a comportamento, compromisso e respeito à escolarização fez toda a diferença.

Sendo assim, outra questão-chave a se destacar e, uma das principais desta pesquisa, é a compreensão de que famílias das classes populares também criam estratégias visando o bom desempenho escolar de seus filhos, pois reconhecem que, por meio da escolarização, haverá chances futuras de melhoria das condições de vida de seus filhos. Na família de Bento, foi possível perceber que, mesmo diante da falta de condições socioeconômicas e capital cultural, a mediação e o incentivo da família, bem como o apoio para a realização das atividades, possibilitou destaque em relação à alfabetização da criança, ou seja, a organização e a rotina familiar permitiram a construção e ampliação das aprendizagens.

É preciso fazer um destaque em relação à família de Bento: seus pais possuem baixo nível de capital cultural institucionalizado, ou seja, estudaram pouco.

No entanto, foi percebido por meio das entrevistas que Andréia, a principal responsável pelo acompanhamento escolar de Bento, possui uma boa oralidade. Tal fato pode ter relação com as atividades que ela frequenta na igreja, tendo em vista que é um mercado linguístico no qual circulam modelos de língua mais próximos da língua legitimada tão valorizada pela escola. Dessa forma, Andréia possui um capital linguístico já incorporado, ou seja, é uma dimensão do capital cultural que ela possui, apesar de seu baixo nível de escolarização. E, por certo, essa é uma herança que ela transmite a seu filho, pois ele convive diariamente com esse capital linguístico mais próximo daquele que a escola valoriza.

Além disso, Bento frequenta esses espaços e tem acesso a essa língua. Ademais, a leitura diária da bíblia coloca Bento em contato direto com textos escritos, o que traz benefícios para sua compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita. Outro destaque a se fazer é em relação à irmã mais velha de Bento, que o auxilia nos momentos em que a mãe não consegue. Esses são, portanto, detalhamentos que precisam ser considerados quando se analisam as estratégias familiares para o bom desempenho de seus filhos.

Outra consideração é em relação à ordem moral doméstica. Lahire (1997) é um crítico de Bourdieu, sobretudo em relação à ideia da transmissão familiar do capital cultural (Piotto, 2009). Em seus estudos sobre o sucesso escolar nos meios populares, ele avalia que um fator de influência é a ordem moral doméstica, ou seja, a valorização do bom comportamento, do respeito às regras escolares e do cuidado e zelo com as tarefas, por parte da família, o que conduziria a boas atitudes da criança na escola, resultando em bom desempenho. Mas, avaliamos que a ordem moral doméstica, quando incorporada, se torna *habitus*, portanto, constitui-se como capital cultural incorporado. Nesse sentido, também é um aspecto do capital cultural que é transmitido pela família a seus filhos. Em outras palavras, apesar da recusa de Lahire, nesta pesquisa, entende-se que é possível articular as análises de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire.

Quanto a isso, Setton (2005) coloca, com base em sua pesquisa, a relevância da disciplina de uma rotina diária familiar, pois:

Se a organização de um interior favorece a organização cognitiva dos sujeitos, poderia afirmar também que a existência de uma autoridade paterna/materna vivida com legitimidade pode certamente refletir na aceitação da autoridade vinda da escola [...]. A linearidade dos

procedimentos, as similaridades dos códigos de convivência entre pais e filhos e entre autoridades escolares e alunos são condições que possibilitam uma harmonia de propostas, ou seja, uma coerência de projetos pedagógicos que podem ajudar em uma maior produtividade escolar (Setton, 2005, p. 84).

Há de se defender a pertinência do capital cultural quanto às estruturas familiares e às influências no processo de escolarização, o qual pode ou não ampliar as desigualdades escolares e sociais. Cabe apoiar-se na convicção de ampliação das oportunidades por meio do que Bourdieu chamou de capital institucionalizado, entendendo que, se houver uma nova configuração escolar pautada no que Charlot (2007) defende como organização escolar, que considera a realidade dos estudantes, pode-se oportunizar possibilidades de melhoria na qualidade educacional. Sendo assim, em situações em que as famílias não possuem o capital cultural reconhecido e valorizado pela escola, é pelo capital escolar que seus filhos poderão ter alguma chance de ascensão social e melhor compreensão do mundo em que vivem. Mas, para que isso possa ocorrer, é preciso que haja uma reestruturação nos sistemas de ensino, de modo a tornar os currículos mais próximos dos estudantes e menos receptáculos de “arbitrários culturais”.

No texto *A escola e o trabalho com alunos*, Bernard Charlot menciona elementos que refletem sobre o sentido da escola. Ele apresenta informações críticas sobre o que o currículo oportuniza aos estudantes, bem como o que é avaliado, pois, muitas vezes, as aprendizagens não são consolidadas pelos estudantes, se considerarmos as formalidades existentes. Ou seja, o que se oferta não atende às necessidades dos educandos e das educandas.

Assim, de acordo com a realidade desta pesquisa, concluímos que o capital cultural é fundamental, mas existem possibilidades por parte da escola e do sistema educativo que devem ser enfatizadas para a viabilidade de uma educação equânime, justa e de qualidade, que oportunizem aos estudantes condições para o desenvolvimento social, e estas estão nos espaços escolares. Cabe às políticas públicas a valorização, formação profissional e estrutura adequada para que o processo de ensino e aprendizagem seja coerente aos contextos e realidades sociais.

A esse respeito, destacamos o papel fundamental que a mediação escolar teve no caso de Ester, que avançou significativamente após o retorno das atividades presenciais. Nesse caso, apontamos a relação entre família e escola como

“interdependência estruturada” (Lahire, 1997) para relacionar o sucesso escolar junto a família e escola, como instâncias que possuem consonâncias, de modo a influenciar de forma importante as aprendizagens das crianças. O que não foi percebido no caso de José.

Desse modo, pode-se sim fortalecer a utilização do capital cultural como interferência nas desigualdades escolares e nas reproduções sociais, conforme colocado por Draelants e Ballatore (2021) e Nogueira (2021b), como capital cultural ampliado, ou seja, organizações e estratégias familiares para que os filhos tenham melhores resultados escolares. Ainda, as influências familiares são muito relevantes na formação primária e influentes na formação secundária. Nessa linha, autores e autoras sugerem pesquisas contemporâneas para que essa confirmação se fortaleça, e esta pesquisa confirma isso.

Portanto, mesmo com a democratização e universalização da educação, a escolarização – formação secundária – ainda potencializa a exclusão e desigualdade escolar quando não considera a formação primária – contexto familiar. Mesmo considerando as diferenças econômicas (visto que no Brasil esse é um dos diferenciais), a socialização primária, os antecedentes linguísticos e as relações sociais impulsionam ou não as aprendizagens, sendo assim, no Brasil, a possibilidade de ser herdeiro não é um recurso, é um privilégio somente das elites. É possível que essa realidade seja reconfigurada com estratégias familiares e escolares.

No entanto, não consideramos que o papel da organização familiar como preponderante do sucesso escolar, conforme apontado aqui, seja uma indicação de uma educação compensatória, na qual o sistema educativo deveria compensar as carências culturais das famílias das classes populares. A esse respeito, Bernstein afirma: “Em minha opinião, deveríamos parar de pensar em termos de ‘educação compensatória’, e em vez disso, considerar mais seriamente e de maneira sistemática, as condições e os contextos do ambiente educativo” (Bernstein, 1986, p. 48). E, mais adiante, sugere:

Deveríamos começar por tomar consciência de que a experiência social que a criança já possui é válida e significativa, e que enquanto tal, devemos devolver essa imagem à criança. Só podemos devolver-lhe essa imagem, se ela fizer parte da trama educativa que criamos (Bernstein, 1986, p. 56).

Dessa forma, não podemos deixar de retomar a necessidade de políticas públicas que busquem a universalização do ensino de maneira equânime e justa, pois cabe à escola o papel de mediação do conhecimento, tendo em vista que

[...] está bastante claro que a alavanca crucial para a mudança pedagógica formal deve ser a escola e que a educação continuará a fracassar na tarefa de compensar a sociedade na medida em que as escolas fracassem em satisfazer o potencial de sua eficácia através de uma falta de recursos, métodos, administração ou de relações com os pais e a comunidade (Bernstein, 1996, p. 173).

Como a problemática estatal é complexa e de abrangência macroestrutural para se discutir em função da escolarização e de desigualdades escolares e sociais, quando se trata principalmente dos preceitos curriculares e estruturais do ensino, há de se pontuar possibilidades de âmbito micro, que possam se expandir por meio de boas práticas escolares locais e, quiçá, que possam ser compartilhadas e multiplicadas.

Sendo assim, aponto a necessidade de continuidade e ampliação da pesquisa para o campo da gestão escolar, apoiando-se na hipótese de que a gestão local de um Sistema Municipal de Ensino, ou mesmo de uma unidade de ensino, é uma grande fonte de oportunidades para se refletir sobre o arbitrário cultural escolar, bem como as possibilidades de implementar o estreitamento entre as relações escolares e familiares a fim de uma escolarização que atenda às necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, pesquisar diferentes contextos e práticas gestoras em relação aos resultados e desempenhos apresentados nos anos iniciais da educação básica permitirá conhecer, mapear, refletir e problematizar práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares, as quais, consciente ou inconscientemente, interferem no sucesso ou fracasso escolar, bem como na ampliação das desigualdades escolares e sociais.

Vitor Henrique Paro (2016) apresenta ensaios relacionados à organização e funcionamento da escola e às atividades que ocorrem em seu interior na perspectiva da gestão escolar como a principal mediação de fins educativos. No decorrer da produção, o relacionamento com a comunidade escolar é fator preponderante para se pensar a educação.

Mas se, além de dever do Estado, a universalização do saber é considerada algo desejável do ponto de vista social, no sentido de melhoria da qualidade de vida da população, trata-se, então, de se buscarem alternativas que apontam para o fortalecimento de um ensino fundamental de boa qualidade para todos os cidadãos (Paro, 2016, p. 50).

É necessário, então, viabilizar novas formas de compreensão das necessidades sociais da comunidade escolar para que, por meio de uma gestão democrática e participativa, tenha-se também a dimensão das necessidades e potencialidades das práticas pedagógicas voltadas à escolarização de crianças em etapa de alfabetização, na perspectiva da diminuição das diferenças e desigualdades, conforme defende Dubet (2012), bem como da ampliação de oportunidades e qualidade apresentada por Oliveira e Araujo (2005). Sendo assim, sugiro a necessidade de novas pesquisas para aprofundar as análises sobre a constituição familiar e capital cultural e institucionalizado dos profissionais que atuam na gestão e liderança dos processos formativos dos/das educandos/as, em busca de compreender a prática e elucidar ou rever essa prática por meio de diferentes estratégias e parcerias. Considero que esse seja um bom caminho para se repensar a educação a curto e médio prazo.

REFERÊNCIAS – *Muitos livros e outros materiais foram lidos para que eu pudesse contar esta história*

ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil?. *In*: ZAGO, Nadir; PAIXÃO, Lea. (org.). **Sociologia da educação brasileira**: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 44-59.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educação Tecnológica**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-35, jan./jun. 2005. Disponível em: http://www.leg.uefs.br/arquivos/File/materiais/ARTIGOS_metod_pesq_educ/Marli_Andre_2005_Pesquisa_em_educacao_questoes_de_teorica_e_de_metodo.pdf. Acesso em: 4 ago. 2022.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389/3914>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Linguístico (capital; mercado). *In*: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 250-255.

BENTO, Adriana; GAYA, Tatiana; FRANCESCHINI, A. Gestão de uma rede municipal de ensino em tempos de pandemia: ações pautadas nos princípios do direito à educação. *In*: ROBALLO, R. (org.). **Nenhum a menos na escola**: práticas educativas no cotidiano escolar – antes, durante e pós-pandemia. Curitiba: CRV, 2021. p. 91-105.

BENTO, Adriana; PACHECO, Tatiane. Gestão democrática e participativa: ações colaborativas em prol do acesso, permanência e direitos de aprendizagem durante a pandemia causada pelo COVID-19. *In*: SEMED Pinhais (org.). **Vivências Pedagógicas da RME de Pinhais**: desafios e superações no contexto da pandemia. Curitiba: Editora UTFPR, 2022. p. 77-86.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

BERNSTEIN, Basil. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. *In*: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Quatro, 1986. p. 129-151.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução: Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2003b. p. 144-169.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2015a. p. 43-72.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. *In*: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003a. p. 119-126.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015b. (Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, Pierre. Estruturas, habitus, práticas. *In*: BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 86-107.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015c. (Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014b.

BRANDÃO, Z. **As mutações da paisagem cultural entre a legitimidade e a legitimação do capital cultural em sua forma escolar**. 2001. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20180506072416/https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16554/16554.PDF>. Acesso em: 13 dez. 2023.

BRANDÃO, Z.; LELLIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 83, ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200011>. Acesso em: 26 out. 2023.

BRANDÃO, Z.; MARTINEZ, M. E. **Elites escolares e capital cultural**. Pré print, s/d. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/8466/8466.PDF>. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Coronavírus**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória n. 934**, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, 2020.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 39, n. 136, p. 269-283, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000100013&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 20 ago. 2021.

CATANI, A. M. Sociologie est un sport de combat (La). In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 345-346.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 10, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/165/285#>. Acesso em: 3 maio 2024.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

CHARLOT, Bernard. Práticas languageiras e fracasso escolar. **Estilos da Clínica**, v. 5, n. 9, p. 124-133, 2000.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 9-40, jun. 2013.

DRAELANTS, Huges; BALLATORE, Magali. Capital cultural e reprodução escolar: um balanço crítico. Seção: Traduções, **Educ. Pesqui.**, n. 47, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022021470100302>. Acesso em: 28 jun. 2023.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JBTWwBmFCfZBxm9QKbxSN9C/?format=pdf>. Acesso em: 3 maio 2024.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

DUBET, F. **Os limites da igualdade de oportunidade**. Cadernos CENPEC, v. 2, n. 2, 2012. [online], Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/187> . Acesso em: 19 de julho de 2024.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Espaço Aberto, Rev. Bras. Educ.**, v. 19, abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100011>. Acesso em: 3 maio 2024.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzalez. 2. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

FIALHO, Barros Flávia. **Mobilização parental e excelência escolar**: um estudo das práticas educativas de família das classes médias. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8TYK2V>. Acesso em: 4 jun. 2022.

FONSECA, Janete Rosa da; TEIXEIRA, Lovania Roehrig; CARMONA, David Arenas. O socioconstrutivismo, a literacia e o trabalho com TICs durante a pandemia de Coronavírus em 2020. **Dossiê**, Texto livre, v. 14, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/rSmHrfbQs6kPytCjdVmH9kq/?lang=pt#>. Acesso em: 6 ago. 2022.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, v. 5, p. 28-49, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod_resource/content/1/T2%20-%20Forquin_saberes_escolares. Acesso em: 10 abr. 2022.

FURNARI, Eva. **Drufs**. São Paulo: Moderna, 2016.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/416/422>. Acesso em: 10 abr. 2022.

HÁBITO. In: DICIONÁRIO online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/habito/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

IBGE. **Dados do Município de Pinhais**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/pinhais/panorama>. Acesso em: 2 jun. 2022.

KNOBLAUCH, Adriane; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso. **A atualidade de A reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron**: 50 anos de um legado acadêmico e político. Educ. Pesqui., São Paulo, v 48 e 245469, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/K57695MmgmZgsL8fXw5wPJd/#> . Acesso em: 10 jun. 2024.

KNOBLAUCH, Adriane.; SANTANA, Isabel. Jensen. **Linguagem, fracasso escolar e desigualdades**: questões teórico-metodológicas para uma abordagem de pesquisa a partir de Pierre Bourdieu. In: KNOBLAUCH, A. e GUIMARÃES, O. M.

(orgs.) *Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação: questões para o debate*. Curitiba: Platô Editorial, 2024, p. 167-191.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. Tradução Pascoal Carvalho. **Sociologia**, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vl. XXI, p. 13-22, 2011.

LAHIRE, Bernard (org.). **Enfances de classe**: de l'inégalité parmi les enfants. Paris: Éditions du Seuil, 2019.

LUDKE, Menga. O professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 33-349, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570206.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

MAFRA, Leila de A. **A sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção**. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita Amélia T. (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-136. (pdf)

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/?format=pdf>. Acesso em: 4 ago. 2022.

MONTEIRO, José Marciano. **10 lições sobre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. - 2º reimpressão, 2021

MONTEIRO, R. C. **A pesquisa qualitativa como opção metodológica**. Pro-prosições, Campinas, n.5, agosto de 1991. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644453> - acesso em 10/04/2022.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>. Acesso em: 1.º abr. 2024.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação**. 4. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021a.

NOGUEIRA, Maria Alice. Capital cultural. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 103-106.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a reprodução das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisas**, 2021b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pdTJTSCfQhzpWjZSGGy8gqK/>. Acesso em: 21 ago. 2023.

OKA, Mateus. Pierre Bourdieu. *In: Todo Estudo*. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/sociologia/pierre-bourdieu>. Acesso em: 14 mar. 2024.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan./fev./mar./abr. 2005.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Histórico da pandemia de covid-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 21 jun. 2023.

ORTIZ, Renato. Notas sobre a recepção de Pierre Bourdieu no Brasil. **Sociol. Antropol.**, n. 3, v. 5, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2238-38752013v353>. Acesso em: 27 fev. 2024.

PARANÁ. **Decreto n. 4.258**, de 17 de março de 2020. Altera dispositivo do decreto n. 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - Covid-19. Paraná, 2020.

PARO, V. H. **Gestão democrática da educação pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PINHAIS. Conselho Municipal de Educação. **IV Conferência Municipal de Educação de Pinhais**: reelaboração do Plano Municipal de Educação à luz do Plano Nacional de Educação. Pinhais, 2015.

PINHAIS. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação n. 1/2020**. Orientações às Instituições integradas ao Sistema Municipal de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus. Pinhais, 2020.

PINHAIS. **Decreto Municipal n. 272**, de 19 de março de 2020. Declara situação de emergência nas áreas do município afetadas por doenças infecciosas virais (15110). Pinhais, 2020.

PINHAIS. Escola Municipal. **Projeto Político-Pedagógico**. Pinhais, 2022.

PINHAIS. **Painel covid-19**. Disponível em: <https://coronavirus.pinhais.pr.gov.br/painel/painel-2023>. Acesso em: 23 jun. 2023.

PINHAIS. **Portal da transparência**. Disponível em: <https://pinhais.atendhttps://coronavirus.pinhais.pr.gov.br/painel/painel-2023e.net/transparencia/item/legislacao-covid-19-municipal>. Acesso em: 23 jun. 2023.

PINHAIS. **Resolução n. 086**, de 6 de dezembro de 2017. Institui o Planejamento e a Gestão Estratégica no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Pinhais, 2017.

PINHAIS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica Curricular - Ensino Fundamental**. Pinhais: Semed, 2021.

PIOTTO, D. C. A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. **Revista Vertentes**, São João Del Rey, v. 33, jan./jun. 2009.

SEABRA, T. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 59, p. 75-119, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/22876188/Desigualdades_escolares_e_desigualdades_sociais. Acesso em: 3 maio 2024.

SETTON, M. C. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005.

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

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **A observação do cotidiano escolar**. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita Amélia T. (orgs.) Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.183- 206. (em PDF)

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, n. 1, v. 1, p. 63-71, 2007.

APÊNDICES – E também, muitas organizações

APÊNDICE 1 – FORMULÁRIO – PESQUISA QUANTITATIVA COM AS FAMÍLIAS

PESQUISA SOBRE: ENSINO E APRENDIZAGEM: A ALFABETIZAÇÃO DURANTE A PANDEMIA - COVID19 - FAMÍLIA E ESCOLA

Nome do/a aluno (a): _____ Data de nascimento: _____

Com quem mora na casa e idade (pai, mãe, irmão, irmã, avó, padrasto etc) :

Moradia	☐ Própria	☐ Alugada	☐ Cedida/ emprestada
Número de cômodos na casa: ☐ Até 3 ☐ Até 5 ☐ Até 7 ☐ Entre 7 e 10 ☐ Mais que 10			

Qual é a renda mensal de sua família? Considerando quem mora na casa e com base no salário mínimo - R\$1.212,00 :		
☐ Não possui renda	☐ Menos que R\$1.212,0	☐ 1 salário R\$1.212,00
☐ até 2 salários R\$2.424,00	☐ de 2 a 4 salários até R\$4. 848,00	☐ de 4 a 6 salários até R\$7. 272,00
☐ de 6 a 8 salários até R\$9.696,00	☐ de 8 a 10 salários até R\$12.120,00	☐ mais do que 10 salários mínimos

Sobre o pai ou padrasto:			
Possuí veículo para locomoção? ☐ Não ☐ carro ☐ bicicleta ☐ moto ☐ outro _____			
Usa computador? ☐ Não ☐ sempre ☐ às vezes ☐ raramente			
Escolaridade:		☐ Não estudou	
Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Outros cursos técnicos (pintura, costura, cabeleireiro...)Qual/Quais?
☐ 1º ao 5º Incompleto	☐ Antigo 2º grau ☐ Incompleto	☐ Cursando	
☐ 1º ao 5º Completo		☐ Completo	
☐ 6º ao 9º Incompleto	☐ Antigo 2º grau ☐ Incompleto	☐ Especialização	
☐ 6º ao 9º Completo		☐ Mestrado	
		☐ Doutorado	
Profissão/ocupação/trabalho:			
Ajuda nas atividades escolares do/a filho/a?			

() nunca () pouco () às vezes () quase sempre () sempre () não se aplica
Costuma: () assistir TV () escutar músicas () ler livros () ir ao cinema () ir ao teatro () ir a museus () ir a bosques e parques () viajar () ir ao shopping () clubes () visitar familiares () sair com amigos () ficar em casa

Quanto a avó paterna:		
Escolaridade: () Não estudou		Profissão/ocupação , se aposentado hoje colocar no que trabalhou antes disso: _____ _____ _____ _____ _____
Ensino Fundamental	Ensino Médio - Antigo 2º grau	
() 1º ao 5º Incompleto () 1º ao 5º Completo () 6º ao 9º Incompleto () 6º ao 9º Completo	() Incompleto () Incompleto _____ () Ensino Superior	

Quanto ao avô paterno:		
Escolaridade: () Não estudou		Profissão/ocupação , se aposentado hoje colocar no que trabalhou antes disso: _____ _____ _____ _____ _____
Ensino Fundamental	Ensino Médio - Antigo 2º grau	
() 1º ao 5º Incompleto () 1º ao 5º Completo () 6º ao 9º Incompleto () 6º ao 9º Completo	() Incompleto () Incompleto _____ () Ensino Superior	

Sobre a mãe ou madrasta:			
Possuí veículo para locomoção? () Não () carro () bicicleta () moto () outro _____ Usa computador? () Não () sempre () às vezes () raramente			
Escolaridade:		() Não estudou	
Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior () Cursando	Outros cursos técnicos (pintura, costura, cabeleireiro...)Qual/Quais?
() 1º ao 5º Incompleto	Antigo 2º grau () Incompleto	() Completo	
() 1º ao 5º Completo		() Especialização	
() 6º ao 9º Incompleto	Antigo 2º grau () Incompleto	() Mestrado	
() 6º ao 9º Completo		() Doutorado	
Profissão/ocupação/trabalho:			

Ajuda nas atividades escolares do/a filho/a?

() nunca () pouco () às vezes () quase sempre () sempre () não se aplica

Costuma: () assistir TV () escutar músicas () ler livros () ir ao cinema () ir ao teatro
 () ir a museus () ir a bosques e parques () viajar () ir ao shopping () clubes
 () visitar familiares () sair com amigos () ficar em casa

Quanto a avó materna:

Escolaridade: () Não estudou		Profissão/ocupação, se aposentado hoje colocar no que trabalhou antes disso:_____
Ensino Fundamental	Ensino Médio - Antigo 2º grau	
() 1º ao 5º Incompleto () 1º ao 5º Completo () 6º ao 9º Incompleto () 6º ao 9º Completo	() Incompleto () Incompleto _____ () Ensino Superior	

Quanto ao avô materno:

Escolaridade		Profissão/ocupação, se aposentado hoje colocar no que trabalhou antes disso:_____
Ensino Fundamental	Ensino Médio - Antigo 2º grau	
() 1º ao 5º Incompleto () 1º ao 5º Completo () 6º ao 9º Incompleto () 6º ao 9º Completo	() Incompleto () Incompleto _____ () Ensino Superior	

APÊNDICE 2 – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTAS COM AS FAMÍLIAS

- Dados pessoais (nome, idade, escolaridade, ano de conclusão dos estudos, instituições e sistemas que cursaram os estudos);
 - Dados dos avós maternos e paternos (escolarização, profissão, hábitos familiares, culturais e sociais);
 - Configuração familiar (quem mora na casa, idade, sexo, posição do filho/a que levou a pesquisa, escolaridade);
 - Rotina Familiar (trabalho; organização da casa; vida escolar dos filhos/as, horários, divisão de tarefas, combinados, lazer, prioridades);
 - Hábitos Culturais (se frequenta locais como cinema, teatros, museus, parques, shoppings, viagens e com qual frequência?);
-
- Interação família escola (frequência do/a acompanhamento escolar do filho/a, quem realiza, contato com escola, realização das tarefas de casa, acompanhamento dos resultados- boletins, entendimento sobre a necessidade educacional);
 - Atividades extra-escolares (se filho/a realiza alguma outra atividade, língua, esporte, cursos e por qual meio - particular, bolsista ou público);
 - Expectativas familiares com o futuro profissional do/a filho/a;
-
- Período da Pandemia - covid-19 (organização familiar - trabalhavam em casa, remotamente, ficou desempregado/a);
 - Infectados (família teve covid-19? que nível? como ocorreu o gerenciamento familiar até a recuperação?);
 - Qual era o contato com a escola? Quem buscava os blocos de atividades? Qual era a rotina após acesso aos blocos?
 - Como se dava a mediação para realização das atividades por parte da escola e da família?
 - A família possui equipamentos tecnológicos? Quais? Eram utilizados nas atividades escolares?
 - Em quais espaços ocorriam a realização das atividades?
 - Qual era o interesse da criança para a realização das atividades?
 - Como considera o processo de ensino e aprendizagem durante o período (2020 e 2021)?

APÊNDICE 3 – FORMULÁRIO – PESQUISA QUANTITATIVA PARA PROFESSORAS

PESQUISA SOBRE: ENSINO E APRENDIZAGEM: A ALFABETIZAÇÃO DURANTE A PANDEMIA - COVID19 - PROFESSORAS

Nome do/a aluno (a): _____ Data de nascimento: _____

Me conte como foi sua escolarização básica e as escolas em que estudou (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio);

- Curso, ano de conclusão e instituição de formação (graduação):
- Tem especialização? Se sim, em que ano e local realizou? Foi presencial ou à distância?
- Há quanto tempo trabalha na educação?
- Há quanto tempo trabalha na Prefeitura de Pinhais?
- Há quanto tempo trabalha com turmas de alfabetização?
- Já teve outros trabalhos fora da docência? Qual/quais?
- Qual a escolarização de seus pais?
- Qual a profissão de seus pais?
- O que te levou a trabalhar na educação?
- Nas horas de lazer, o que mais gosta de fazer?
- Com quem você mora?
- Normalmente, qual sua rotina diária semanal?
- Qual sua rotina de final de semana?

APÊNDICE 4 – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS QUE LECIONARAM EM 2020, 2021 e 2022

- Como eram organizados os blocos de atividades pedagógicas não presenciais? (em casa, na escola, possuía equipamentos tecnológicos...)
- Conhecia a realidade social e cultural das famílias?
- Tinha um diagnóstico das necessidades dos/as educandos quanto ao ensino e aprendizagem?
- Realizava planejamentos gerais ou específicos para os/as educandos/as?
- Como ocorria a entrega dos blocos de atividades pedagógicas não presenciais?
- Como se dava a mediação para a realização das atividades?
- O que percebia nas devolutivas das atividades?
- Houve interação com os/as educandos/as durante a pandemia?
- Como considera o processo de ensino e aprendizagem durante o período (2020 e 2021)?
- O que você pode pontuar em relação aos educandos: Bernardo, Emanuelle e Jhonatan?
- Se recorda ter conversado com a família?

APÊNDICE 5 – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS QUE LECIONARAM EM 2023

- Como você avalia o nível de alfabetização dos/das educandos/as hoje?
- Como percebe a organização das crianças para realização das atividades escolares na escola e nas que vão para casa?
- Qual é o contato das famílias com a escola para tratar sobre a aprendizagem dos/as filhos/as?
- Como é viabilizado o processo de recomposição das aprendizagem e recuperação de estudos devido às possíveis defasagens no processo de ensino e aprendizagem no período da pandemia (2020,2021 e 2022)?
- Os objetivos de aprendizagem trabalhados em sala hoje, confere com os propostos pelo currículo conforme ano de estudo? Discorrer sobre as principais distâncias principalmente na área de Língua Portuguesa.
- A partir das vivências prévias na turma, quais as maiores dificuldades que encontra na mediação do processo de ensino e aprendizagem?
- O que você pode pontuar em relação aos educandos: Bernardo, Emanuelle e Jhonatan? Comportamento, relacionamento e aprendizado?
- Você conversa com a família?