

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
organizadora

Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19

RESULTADOS DE UMA PESQUISA EM REDE



CONSELHO EDITORIAL:

Alexandre Cadilhe [UFJF]

Ana Cristina Ostermann [Unisinos/CNPq]

Ana Elisa Ribeiro [CEFET-MG]

Carlos Alberto Faraco [UFPR]

Cleber Ataíde [UFRPE]

Clécio Bunzen [UFPE]

Francisco Eduardo Vieira [UFPB]

Irané Antunes [UFPE]

José Ribamar Lopes Batista Júnior [LPT-CTF/UFPI]

Luiz Gonzaga Godoi Trigo [EACH-USP]

Márcia Mendonça [IEL-UNICAMP]

Marcos Marcionilo [editor]

Vera Menezes [UFMG]

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
organizadora

Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19

RESULTADOS DE UMA PESQUISA EM REDE

CAPA E DIAGRAMAÇÃO: Telma Custódio

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

R345

Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19 [recurso eletrônico] : resultados de uma pesquisa em rede / organização Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. - 1. ed. -São Paulo : Parábola, 2022. recurso digital ; 5 MB

Formato: epub

Requisitos do sistema: adobe digital editions

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7934-264-6 (recurso eletrônico)

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. COVID-19, Pandemia, 2020 - Aspectos educacionais. 4. Professores - formação. 5. Ensino remoto. 6. Livros eletrônicos. I. Macedo, Maria do Socorro Alencar Nunes.

22-77364

CDD: 372.416

CDU: 37.091.33:028.1

Gabriela Faray Ferreira Lopes - Bibliotecária - CRB-7/664

Direitos reservados à

PÁ DE PALAVRA

[O selo de autopublicação da **Parábola Editorial**]

Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga

04270-000 São Paulo, SP

pabx: [11] 5061-9262

home page: www.padepalavra.com.br

e-mail: producao@padepalavra.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da editora.

ISBN: 978-85-7934-264-6

© da edição: Pá de Palavra, São Paulo, maio de 2022.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	8
APRESENTAÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 – ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL: UMA ANÁLISE ESTATÍSTICO-DESCRIPTIVA ...	17
MARIA DO SOCORRO ALENCAR NUNES MACEDO, ANDRÉ LUÍS JANZKOVSKI CARDOSO	
CAPÍTULO 2 – O WHATSAPP E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA COVID-19:	33
O QUE DIZEM AS ALFABETIZADORAS EM MINAS GERAIS.....	33
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, Ana Caroline de Almeida	
CAPÍTULO 3 – ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM MINAS GERAIS: NOVAS CONFIGURAÇÕES NA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA?.....	48
Geisa Magela Veloso, Maria Jacy Maia Velloso, Emilia Murta Moraes, Dirce Efigênia Brito Lopes, Denice do Socorro Lopes Brito, Claudia Aparecida Ferreira Machado	
CAPÍTULO 4 – O MUNDO DIGITAL E A ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO EM MINAS GERAIS: AS CRIANÇAS E AS PROFESSORAS EM FACE DE UM NOVO OBJETO	69
Daniela Perri Bandeira, Magda Dezotti, Patrícia Gonçalves Nery, Welessandra Aparecida Benfica	
CAPÍTULO 5 – O QUE PODEMOS APRENDER COM A PANDEMIA? REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORAS PAULISTAS	83
Elvira Cristina Martins Tassoni, Andreia Osti	
CAPÍTULO 6 – ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO: MAPEAMENTO DOS DADOS DO RIO GRANDE DO SUL E A EMERGÊNCIA DE PEDAGOGIAS DO POSSÍVEL.....	100
Gabriela Medeiros Nogueira, Patrícia Camini , Silvana Maria Bellé Zasso , Caroline Braga Michel, Janaina Martins Lapuente, Alessandra Amaral da Silveira, Carmen Regina Gonçalves Ferreira, Carolina dos Santos Espindola	

**CAPÍTULO 7 – A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM CONTEXTO
PANDÊMICO NO RIO GRANDE DO SUL: TRABALHO DOCENTE
E PRÁTICA PEDAGÓGICA124**

Gilceane Caetano Porto, Marta Nornberg, Mauro Augusto Burkert Del Pino, Eugênia Antunes Dias, Annelise Costa de Jesus, Fernanda Arndt Mesenburg, Giovanna Allegretti, João Carlos Roedel Hirdes, Juliana Andrade Lund

**CAPÍTULO 8 – CONHECIMENTOS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS
PARA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO NO ESTADO DO
RIO GRANDE DO SUL 148**

Renata Sperrhake, Luciana Piccoli, Sandra dos Santos Andrade, Marília Forgearini Nunes

**CAPÍTULO 9 – NARRATIVAS DE ALFABETIZADORAS SOBRE
UM TEMPO DESAFIADOR: POLÍTICAS E PRÁTICAS NO ENSINO
REMOTO DURANTE A PANDEMIA NO RIO GRANDE DO SUL..... 166**

Helenise Sangoi Antunes, Débora Ortiz de Leão

**CAPÍTULO 10 – DESAFIOS DAS ALFABETIZADORAS DE GOIÁS EM
TEMPO PANDEMICO: POR UM REINVENTAR E RESSIGNIFICAR.... 180**

Maria Aparecida Lopes Rossi, Selma Martines Peres

**CAPÍTULO 11 – ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL EM ALAGOAS: COTEJO DE UM TEMPO
E ESPAÇO PRATICADO.....200**

ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS, ÉRICA RAIANE DE SANTANA GALVÃO, JÂNIO NUNES DOS SANTOS, NÁDSON ARAÚJO DOS SANTOS, VIVIANE CALINE DE SOUZA PINHEIRO

**CAPÍTULO 12 – ALFABETIZAR EM TEMPOS DE ISOLAMENTO
SOCIAL: DESAFIOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS
PARA ALFABETIZAR CRIANÇAS PERNAMBUCANAS..... 220**

CLÉCIO BUNZEN, DÉBORA AMORIM GOMES DA COSTA-MACIEL, ELAINE CRISTINA N. DA SILVA, LEILA N. DA SILVA

**CAPÍTULO 13 – O ENSINO REMOTO E AS PRÁTICAS DE
ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS DIZERES DAS
ALFABETIZADORAS BAIANAS DE JUAZEIRO E ALAGOINHAS 236**

Áurea da Silva Pereira, Cosme Batista dos Santos, Maéve Melo dos Santos

**CAPÍTULO 14 – O ENSINO REMOTO DE ALFABETIZAÇÃO NO
ESTADO DA PARAÍBA: VOZES DE ALFABETIZADORAS..... 259**

Maria Aparecida Valentim Afonso, Cláudia Vanuza de Barros Macêdo, Evangelina Maria Brito de Faria, Fabiana Ramos, Glória Maria Leitão de Souza Melo, Maria Alves de Azerêdo, Maria Zuleide Abrantes Soares, Marianne Bezerra Carvalho Cavalcante, Paulo Vinícius Ávila Nóbrega, Severina Andréa Dantas, Soraya Maria Barros de Almeida Brandão

CAPÍTULO 15 – DIFERENTES NUANCES DA ALFABETIZAÇÃO NO PIAUÍ DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19.....275

Antonia Edna Brito, Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento Santos

CAPÍTULO 16 – ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: UMA PESQUISA NO INTERIOR DO CEARÁ..... 292

Márcia Kelma de Alencar Abreu, Sislândia Maria Ferreira Brito, Gleison Amorim da Silva, Rita Oliveira de Carvalho, Isabelle de Luna Alencar Noronha, Robério Ferreira Nobre

CAPÍTULO 17 – A ESCOLA FECHOU E AGORA? SENTIMENTOS, SENTIDOS E (RE)SIGNIFICAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 NO MARANHÃO 311

Joelma Reis Correia, Edith Maria B. Ferreira, Kátia Cilene A. Gomes, Andrea Márcia de A. Porto, Daniela Barbosa dos Santos, Patrícia Torres de Barros, Tyciana Vasconcelos Batalha

CAPÍTULO 18 – TEMPOS DE PANDEMIA, ENSINO REMOTO E ALFABETIZAÇÃO: DESLOCAMENTOS, DESAFIOS, ANGÚSTIAS E TRAVESSIAS DE PROFESSORAS NO TERRITÓRIO MARANHENSE 334

Marise Marçalina de Castro Silva Rosa, Natalia Ribeiro Ferreira, Carlos Richard Soares Pinheiro

CAPÍTULO 19 – ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA NO ESTADO DO AMAPÁ: MARCAS DO TRABALHO DE ALFABETIZADORAS, FAMÍLIAS E CRIANÇAS..... 352

Adelma Barros-Mendes, Adriana C. Souza, Dilene Kátia Costa da Silva, Juliana da Costa Castro, Sandra Mota Rodrigues, Eliana Pinheiro, Lane Patrícia Almeida da Silva, Sílvia Aurora da Silva Sena, Tânila Carolini Trindade Tavares

CAPÍTULO 20 – ESTUDO ESTATÍSTICO DO ENSINO REMOTO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....375

Rejane Corrêa da Rocha, Luciane Teixeira Passos Giarola

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES..... 389

AGRADECIMENTOS

A realização desta obra contou com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSJ, por meio do auxílio PROAP/CAPES, a quem agradecemos.

APRESENTAÇÃO

A obra *RETRATOS DA ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19: RESULTADOS DE UMA PESQUISA EM REDE* é o resultado de um esforço intelectual de um grupo de pesquisadoras do país que se debruçou sobre as condições da alfabetização das crianças brasileiras durante a pandemia da Covid-19. O coletivo, denominado *ALFABETIZAÇÃO EM REDE*, é constituído por 29 universidades e envolve em torno de 117 pesquisadoras. Numa parceria inédita entre a universidade e as docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, produzimos ao longo de 2020 e 2021, dados quanti-qualitativos que nos possibilitaram construir uma visão mais aprofundada dos desafios enfrentados na alfabetização das crianças da escola pública, buscando ouvir a voz docente. O livro apresenta dados de um *survey* realizado com 14.735 professoras de 18 estados em todas as regiões do país, bem como dados dos grupos focais realizados com docentes de 11 estados.

Dada a complexidade do objeto de pesquisa — compreender as práticas docentes no ensino remoto emergencial (ERE) e as condições em que elas ocorreram — a obra apresenta discussões e resultados não apenas sobre o conteúdo da alfabetização mas também sobre diversos elementos que impactaram o ERE, tais como as tecnologias digitais, o papel dos gestores, a relação família-escola, a ausência de financiamento e de políticas efetivas para o ERE, os contrastes entre escolas na cidade e na zona rural, os recursos pedagógicos mais utilizados, o papel do livro didático, os sentimentos das professoras ao enfrentar esse desafio, dentre outras. Diferentes conclusões são apresentadas ao longo da obra.

Os resultados indicam que as professoras alfabetizadoras não receberam formação adequada das redes para lidarem com esta situação inédita, entretanto, tiveram uma importante capacidade de dar respostas efetivas aos desafios postos, a fim de inventarem uma prática pedagógica que garantisse

o mínimo de vínculo das crianças com a escola. As condições de trabalho, que devem ser garantidas pelo poder público, foram providas pelas próprias docentes, que precisaram adequar espaços físicos em suas casas, comprar novos equipamentos eletrônicos, providenciar pacotes de internet de banda larga, estabelecer horários de uso compartilhado de celular e computador, equalizar tempo de trabalho e de cuidado e atenção aos filhos ou a outro familiar, além de tempo para estudo e preparação das práticas de ensino, gerando uma sobrecarga jamais vista, uma vez que a grande maioria é composta por mulheres que assumem jornadas de trabalho em três turnos para dar conta do trabalho doméstico.

A desigualdade social do Brasil, uma das maiores do planeta, afetou duramente o ERE para as crianças das camadas populares, e de forma mais aguda, para aquelas que vivem na zona rural. Esta obra evidencia, de forma contundente, como este fator excluiu as crianças do processo de alfabetização; como a escola pública no Brasil não tem, ainda, condições adequadas para contribuir com a inclusão social de todos. A pandemia agravou de forma aguda o fosso entre os ricos e os pobres, entre aqueles que podem pagar por uma educação de qualidade e efetiva e aquelas que sequer tiveram acesso ao ERE: os “desconectados”, na fala das professoras. Desconectados não apenas da internet, do acesso às tecnologias digitais, mas dos direitos à educação, à saúde, à moradia digna, ao trabalho e à alimentação. Nas condições em que o Brasil se encontra em relação à grave desigualdade social, à conectividade e à interatividade, demonstrada por diversos estudos, a pergunta é: devemos mesmo discutir o que não foi aprendido? Ou melhor seria discutir o que a sofrida experiência da pandemia nos ensinou? Pensar em recuperar o tempo perdido pode ser uma armadilha com forte risco de se apagar tudo que foi experienciado nesse processo.

Vimos surgir durante esse período as “pedagogias do possível”, indicando a força da classe docente na lida com as situações-limite colocadas pela pandemia, garantindo, dentro do possível, que o vínculo da criança com a escola fosse mantido. Por esse lado, o ERE pode ser visto como uma iniciativa de grande sucesso, de 70 a 80% das crianças mantiveram-se conectadas à escola a partir das diferentes ações e iniciativas das redes e das docentes buscando de forma incessante o contato com as crianças. A família foi uma importante aliada; o estreitamento da relação família-escola foi um dos ganhos mais destacados pelas professoras.

Do ponto de vista pedagógico, as “pedagogias do possível” colocaram em prática diferentes estratégias de alfabetização por meio de recursos tanto

digitais quanto impressos, construídas a partir da experiência das docentes com a alfabetização presencial. De forma surpreendente, vimos surgir o WhatsApp como a principal ferramenta de comunicação entre professora e famílias. Uma comunicação assíncrona, dificultosa, uma vez que o tipo de aparelho e de conectividade determinam as condições da comunicação. Por quase dois anos, a sala de aula da escola pública nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, reduziu-se à tela de um celular conectado por esse aplicativo. Vimo surgir, ainda, o livro didático como um instrumento aliado no trabalho pedagógico, utilizado das mais variadas formas: enviado às crianças para realizarem atividades indicadas pelas docentes, utilizado como referência para o recorte de atividades de alfabetização, xerocado para enviar atividades impressas às crianças “desconectadas”, dentre outras. Por outro lado, em determinadas redes de ensino, a imposição de materiais prontos comprometeu o trabalho das docentes, que não podiam criar suas práticas pedagógicas a partir da realidade das crianças, eram obrigadas a seguir planejamentos e materiais prontos como forma de controle do seu trabalho, negação da autoria e da condição intelectual das professoras.

Os “desconectados”, que vivem principalmente na zona rural do país, foram atendidos com atividades impressas entregues das mais variadas formas: nas casas das crianças por monitores das redes de ensino e pelas docentes, na escola, buscadas pelas famílias, num esforço hercúleo das docentes e das próprias redes de ensino de manterem o vínculo destas crianças com a escola. Ainda assim, a alfabetização em si, o processo de aprender a ler e escrever, ficou bastante comprometido.

Dentre as várias constatações e conclusões da pesquisa, destacamos a mais importante: não se alfabetiza crianças à distância. A interação face-a-face é da natureza do processo alfabetizador; não se alfabetiza crianças sem um conhecimento especializado, alfabetizar não pode ser tarefa da família. Assim, constatamos que o ensino remoto limitou os conhecimentos trabalhados com as crianças, pois um dos princípios-chave da alfabetização — a compreensão da relação oralidade-escrita — não pode ser trabalhada à distância, principalmente de modo assíncrono, sem uma interação mínima em tempo real.

Outra constatação importante refere-se às possibilidades de utilização das tecnologias digitais como aliadas do processo alfabetizador. O aprendizado relatado pelas docentes foi enorme ao imergirem de forma aprofundada no mundo digital, não apenas elas, mas também as crianças conectadas. Todas assumem que muitas das estratégias e ferramentas utilizadas no ERE

serão adaptadas em suas práticas no ensino presencial. O medo inicial de não conseguirem trabalhar com esses recursos, cedeu lugar à ampliação da compreensão do potencial destas ferramentas na prática alfabetizadora.

Ao longo dos 20 capítulos, esses e outros elementos aqui descritos aparecem de diferentes formas, a depender do enfoque dado pelos autores. No capítulo 1: ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL: UMA ANÁLISE ESTATÍSTICO-DESCRITIVA, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo e André Luís Janzkovski Cardoso analisam os dados do survey com 18 estados, destacando elementos do perfil das docentes e indicando a avaliação que fizeram do ERE, das condições de trabalho, das ferramentas pedagógicas mais utilizadas, da relação com as novas tecnologias, dentre outras. No capítulo 2: O WHATSAPP E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA COVID-19: O QUE DIZEM AS ALFABETIZADORAS EM MINAS GERAIS, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo e Ana Caroline de Almeida discutem o papel do WhatsApp na definição das práticas de alfabetização, explorando o modo como o trabalho pedagógico organizou-se em torno do uso deste aplicativo. No capítulo 3: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM MINAS GERAIS: NOVAS CONFIGURAÇÕES NA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA?, as autoras Geisa Magela Veloso, Maria Jacy Maia Velloso, Emilia Murta Moraes, Dirce Efigênia Brito Lopes, Denice do Socorro Lopes Brito e Claudia Aparecida Ferreira Machado analisam a relação família — escola e os ganhos que esta relação obteve na manutenção do vínculo da criança com a escola e na implementação das atividades de alfabetização durante o ERE em Minas Gerais. No capítulo 4: O MUNDO DIGITAL E A ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO EM MINAS GERAIS: AS CRIANÇAS E AS PROFESSORAS EM FACE DE UM NOVO OBJETO as autoras Daniela Perri Bandeira, Magda Dezotti, Patrícia Gonçalves Nery e Welessandra Aparecida Benfica trazem à tona a discussão sobre o modo como as docentes imergiram no mundo digital, enfrentando o desafio de usar as novas tecnologias no processo alfabetizador. O CAPÍTULO 5: O QUE PODEMOS APRENDER COM A PANDEMIA? REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORAS PAULISTAS, escrito por Elvira Cristina Martins Tassoni e Andreia Osti, coloca o foco nos aprendizados resultantes da experiência com a pandemia, deslocando nosso olhar para um modo mais positivo de avaliação desta experiência. O CAPÍTULO 6: ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO: MAPEAMENTO DOS DADOS DO RIO GRANDE DO SUL E A EMERGÊNCIA DE PEDAGOGIAS DO POSSÍVEL, produzido por Gabriela

Medeiros Nogueira, Patrícia Camini, Silvana Maria Bellé Zasso, Caroline Braga Michel, Janaína Martins Lapuente, Alessandra Amaral da Silveira, Carmen Regina Gonçalves Ferreira e Carolina dos Santos Espíndola, apresenta a análise de um recorte nos dados do survey relativos ao Rio Grande do Sul, baseando-se na ideia das “pedagogias do possível”. Os dados deste capítulo são um pano de fundo para os três capítulos subsequentes, todos relativos ao contexto do Rio grande do Sul. No **CAPÍTULO 7: A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM CONTEXTO PANDÊMICO NO RIO GRANDE DO SUL: TRABALHO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA** Gilceane Caetano Porto, Marta Nörnberg, Mauro Augusto Burkert Del Pino, Eugênia Antunes Dias, Annelise Costa de Jesus, Fernanda Arndt Mesenburg, Giovanna Allegretti, João Carlos Roedel Hirdes e Juliana Andrade Lund analisam as modificações no trabalho docente decorrentes da pandemia, em particular as questões relativas à dimensão da prática e do trabalho pedagógico. No **CAPÍTULO 8: CONHECIMENTOS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**, Renata Sperrhake, Luciana Piccoli, Sandra dos Santos Andrade, Marília Forgearini Nunes observam e analisam a recorrência nas propostas de jogos e atividades lúdicas, assim como a adaptação de estratégias recorrentes no ensino presencial. Em relação aos conhecimentos da alfabetização mobilizados nessas estratégias, as habilidades de consciência fonológica ganharam destaque. **CAPÍTULO 9: NARRATIVAS DE ALFABETIZADORAS SOBRE UM TEMPO DESAFIADOR: POLÍTICAS E PRÁTICAS NO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA NO RIO GRANDE DO SUL**, Helenise Sangoi Antunes, Débora Ortiz de Leão analisam, dentre outros, os aspectos positivos e negativos encontrados com relação a questões curriculares dos anos iniciais durante a pandemia. **CAPÍTULO 10: DESAFIOS DAS ALFABETIZADORAS DE GOIÁS EM TEMPO PANDÊMICO: POR UM REINVENTAR E RESSIGNIFICAR**, Maria Aparecida Lopes Rossi, Selma Martines Peres baseiam-se nos dados do survey para indicar certa reinvenção da educação e das práticas de ensino da leitura e escrita durante o ERE. O **CAPÍTULO 11: ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM ALAGOAS: COTEJO DE UM TEMPO E ESPAÇO PRATICADO**, produzido por Adriana Cavalcanti dos Santos, Érica Raiane de Santana Galvão, Jânio Nunes dos Santos, Nádson Araújo dos Santos, Viviane Caline de Souza Pinheiro, analisa aspectos como o sentimento docente no ensino remoto emergencial, a intencionalidade didática, a organização e planejamento e os desafios didático-pedagógicos enfrentados pelas alfabetizadoras. No **CAPÍTULO 12: ALFABETIZAR EM**

TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL: DESAFIOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS PARA ALFABETIZAR CRIANÇAS PERNAMBUCANAS, os autores Clécio Bunzen, Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel, Elaine Cristina Nascimento da Silva, Leila Nascimento da Silva analisam a manutenção das docentes nas trincheiras da educação, suas resistências frente aos desafios pessoais e as condições de trabalho para gerirem um ensino, em uma nova modalidade, mas que não perdesse de vista o processo de humanização dos/as seus/suas alunos/as. No CAPÍTULO 13: O ENSINO REMOTO E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS DIZERES DAS ALFABETIZADORAS BAIANAS DE JUAZEIRO E ALAGOINHAS, Áurea da Silva Pereira, Cosme Batista dos Santos e Maéve Melo dos Santos constataam que as alfabetizadoras se desdobram para atender as demandas de alfabetizar remotamente, gerando um misto de sentimentos de angústias, medo e ansiedade. Além disso, sinaliza a capacidade criativa e inovadora de reinventar e ressignificar suas práticas no ensino remoto. CAPÍTULO 14: O ENSINO REMOTO DE ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO DA PARAÍBA: Vozes de Alfabetizadoras, Maria Aparecida Valentim Afonso, Cláudia Vanuza de Barros Macêdo, Evangelina Maria Brito de Faria, Fabiana Ramos, Glória Maria Leitão de Souza Melo, Maria Alves de Azerêdo, Maria Zuleide Abrantes Soares, Marianne Bezerra Carvalho Cavalcante, Paulo Vinícius Ávila Nóbrega, Severina Andréa Dantas e Soraya Maria Barros de Almeida Brandão discutem a ausência de condições materiais para esse trabalho na escola e também de formação docente para o ensino nessa modalidade, a utilização das tecnologias digitais no ERE e o vislumbre de outras formas de integração de família e escola, na busca por um maior aprendizado dos alunos. No CAPÍTULO 15: DIFERENTES NUANCES DA ALFABETIZAÇÃO NO PIAUÍ DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19, Antonia Edna Brito e Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento Santos indicam como o ERE foi um processo atravessado por sentimentos de medo, de insegurança e de muitas inquietações por parte das docentes. Mostram que esses sentimentos, aliados ao compartilhamento de experiências com os pares e ao compromisso com a alfabetização das crianças, desencadearam, por parte das professoras, a busca e a descoberta de alternativas para o ensino da linguagem escrita sintonizadas com os recursos didáticos e tecnológicos disponíveis. No CAPÍTULO 16: ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: UMA PESQUISA NO CONTEXTO DO INTERIOR DO CEARÁ, Márcia Kelma de Alencar Abreu Sislândia Maria Ferreira Brito, Gleison Amorim da Silva, Rita Oliveira de Carvalho, Isabelle de, Luna Alencar Noronha e Robério Ferreira Nobre

apresentam, dentre outras, reflexões sobre o uso das tecnologias digitais na alfabetização. Concluem que as professoras indicaram estas tecnologias como um importante recurso metodológico que deve continuar no ensino presencial, pois segundo as mesmas, estas podem: facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita; dinamizar uma contação de história; estimular o raciocínio lógico dos alunos por meio dos aplicativos. O CAPÍTULO 17: A ESCOLA FECHOU E AGORA? SENTIMENTOS, SENTIDOS E (RE)SIGNIFICAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 NO MARANHÃO, produzido por Joelma Reis Correia, Edith Maria Batista Ferreira, Kátia Cilene Amorim Gomes, Andrea Márcia de Araújo Porto, Daniela Barbosa dos Santos, Patrícia Torres de Barros e Tyciana Vasconcelos Batalha, reflete sobre os sentimentos, os sentidos e a (re)significação da prática alfabetizadora no contexto da pandemia. No CAPÍTULO 18: TEMPOS DE PANDEMIA, ENSINO REMOTO E ALFABETIZAÇÃO: DESLOCAMENTOS, DESAFIOS, ANGÚSTIAS E TRAVESSIAS DE PROFESSORAS NO TERRITÓRIO MARANHENSE, Marise Marçalina de Castro Silva Rosa, Natalia Ribeiro Ferreira e Carlos Richard Soares Pinheiro discutem os deslocamentos provocados nos modos de ensinar a língua materna, de ser professora e, com isto, a relação da família com a escola, seu entorno social e suas culturas. CAPÍTULO 19: ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA NO ESTADO DO AMAPÁ: MARCAS DO TRABALHO DE ALFABETIZADORAS, FAMÍLIAS E CRIANÇAS, Adelma Barros-Mendes, Adriana Carvalho Souza, Dilene Kátia Costa da Silva, Juliana da Costa Castro, Sandra Mota Rodrigues, Eliana Pinheiro, Lane Patrícia Almeida da Silva, Sílvia Aurora da Silva Sena e Tâmila Carolini Trindade Tavares discutem o planejamento do ensino remoto pelas redes de ensino/escola/professores/as, o acesso/uso de material tecnológico/pedagógico e a relação com a família e manutenção do vínculo com as crianças, destacando os êxitos e as dificuldades. Concluem que foram poucas as redes ou escolas em que o professor se sentiu amparado. O CAPÍTULO 20: ESTUDO ESTATÍSTICO DO ENSINO REMOTO NO BRASIL, produzido por Rejane Corrêa da Rocha e Luciane Teixeira Passos Giarola, apresenta um estudo analítico dos dados de todos os estados participantes, com base nas técnicas de Análise de Correspondência Múltipla (ACM) e Análise de Componentes Principais (ACP), construindo índices globais com base em indicadores médios. Destacam que a obtenção de índices quantitativos a partir da visão dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil é muito relevante, pois enfatiza a experiência de quem está na prática vivenciando o ensino remoto.

Esperamos com esta obra contribuir para o conhecimento aprofundado da experiência de alfabetização durante a pandemia, vivenciada pelas professoras, e possa auxiliar a implementação de políticas e práticas alfabetizadoras no retorno ao trabalho presencial.

SÃO JOÃO DEL-REI, MAIO DE 2022

CAPÍTULO 1

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA PANDEMIA DA COVID-19¹ NO BRASIL: UMA ANÁLISE ESTATÍSTICO-DESCRITIVA

MARIA DO SOCORRO ALENCAR NUNES MACEDO
ANDRÉ LUÍS JANZKOVSKI CARDOSO

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta uma fotografia panorâmica da situação da alfabetização de crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto brasileiro no ano de 2020. Toma-se por base o relatório parcial da pesquisa “Alfabetização em Rede” (ALFABETIZAÇÃO..., 2020), coletivo responsável pela produção de dados analisados neste livro. A Covid-19 exigiu medidas sanitárias e políticas públicas educacionais emergenciais para os anos de 2020 e 2021. Como medida de prevenção do contágio e da propagação do vírus, houve a suspensão das atividades presenciais e uma adequação do formato de ensino por parte das redes públicas e privadas, o que, na maioria dos casos, significou a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto².

Entretanto, longe de uma simples adequação no formato, essa alteração provocou adequações pedagógicas e curriculares constituindo-se num grande desafio para os que atuam na linha de frente da educação e da alfabetização. Os dados escancaram a imensa desigualdade social que demarca as condições de acesso às Tecnologias Digitais (TD) e as condições de realização

¹ A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (covid-19) constituiu uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional — o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia (OMS/PAHO, 2020), definida pela organização como “a disseminação mundial de uma nova doença [...] quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa”.

² Os termos para se referir ao trabalho ocorrido nas escolas são variados, incluem ensino remoto, educação à distância, ensino à distância, ensino não presencial, dentre outros. Nesta pesquisa, optamos pelo termo ensino remoto, o mais utilizado nas redes de ensino públicas, a maior parte dos que compõem a amostra desta pesquisa.

no ambiente doméstico, tanto do exercício profissional, por parte dos professores, quanto de atividades tipicamente escolares, por parte das crianças.

2 A PESQUISA “ALFABETIZAÇÃO EM REDE”

Registrada na Plataforma Brasil, esta pesquisa é conduzida pelo coletivo “Alfabetização em Rede”, formado no primeiro semestre de 2020, por 117 pesquisadoras(es) de 28 universidades públicas e uma confessional, localizadas em 18 estados e regiões do país sob a coordenação da professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei. O objetivo principal foi conhecer e compreender de forma aprofundada a situação da alfabetização de crianças no Brasil durante a pandemia da Covid-19 (MACEDO, 2020).

2.1 METODOLOGIA

O coletivo “Alfabetização em Rede” é responsável por todo o desenho metodológico da pesquisa, pela elaboração de instrumentos de coleta de dados, bem como por sua aplicação e análises publicizadas nesta obra. O público-alvo é constituído por professores da Educação Básica que atuam, prioritariamente, nas redes públicas de ensino na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

A primeira fase de coleta de dados ocorreu por meio de um questionário do Google Forms aplicado online, entre junho e setembro de 2020 (RECEPÇÃO..., 2020). Os tópicos abordados se distribuíram em dois blocos de perguntas: o primeiro, relativo ao perfil profissional geral das docentes, incluindo informações sobre os turnos de trabalho, o tipo de vínculo com as redes de ensino, o tempo de atuação no magistério, o gênero, a raça, a formação acadêmica, a etapa do ensino em que atuam, a localização geográfica, dentre outras. O segundo bloco trata de perguntas sobre o ensino remoto, incluindo o acesso às tecnologias, a preparação para o trabalho com as aulas remotas, os maiores desafios do ensino não presencial na alfabetização, as ferramentas/mídias/materiais mais utilizados para o trabalho remoto, dentre outras. A segunda fase da pesquisa ocorreu com a realização de grupos focais com docentes participantes da primeira fase em todos os estados representados na pesquisa. Neste capítulo tratamos dos dados coletados por meio do questionário online.

A amostra é composta por 14.735 docentes-respondentes, já descontadas as respostas duplicadas, distribuídos por todas as regiões do país. A amos-

tragem é do tipo não probabilística, por conveniência (FREITAS *et al.*, 2000), o que significa enviar o questionário ao maior número de docentes possível, a partir do critério da facilidade de acesso a esse docente. Com esse tipo de amostragem não se tem a pretensão de generalizar os resultados, porém, consideramos ser possível observar tendências no conjunto dos dados que podem contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos processos de ensino remoto na alfabetização no Brasil.

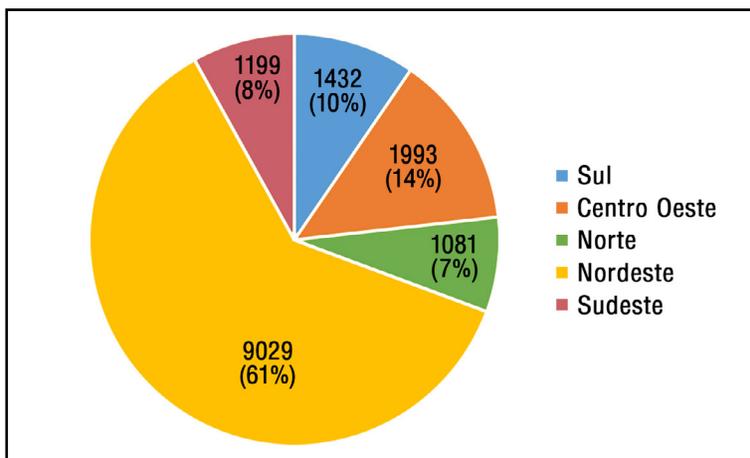
Na divulgação do questionário contamos com a colaboração, em alguns estados e municípios, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), das Secretarias de Educação e das redes de professoras alfabetizadoras já instituídas no país a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Divulgamos, ainda, por *e-mail*, nas redes sociais dos pesquisadores e de seus grupos de pesquisa e nas páginas de grande parte das universidades envolvidas. Apresentamos, a seguir, um perfil descritivo dos participantes e as tendências mais importantes observadas na amostra.

2.2 RESULTADOS

2.2.1 Distribuição da amostra no território nacional, gênero e raça

O público-alvo respondente está distribuído, conforme o Gráfico 1, pelas cinco regiões do país, mas, como se nota, concentra-se, prioritariamente, na Região Nordeste, a qual responde por 61% dos dados da pesquisa.

Gráfico 1: Distribuição por região



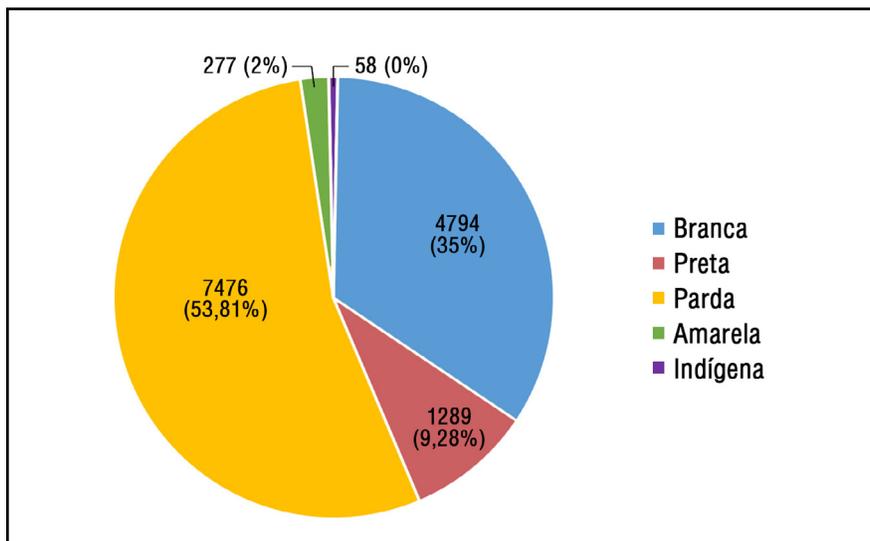
Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

Dos estados participantes, Ceará e Alagoas respondem por 18% e 16% dos dados coletados respectivamente, somando-se um terço do total. Dos 18 estados em que o questionário circulou de forma direcionada pela nossa equipe, cinco deles tiveram mais de 1.000 participantes (Ceará, Alagoas, Piauí, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul), resposta semelhante à da pesquisa da Rede Gestrado (2020).

Dos respondentes, 94% são do gênero feminino, confirmando um traço básico do perfil das professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A maior parte das professoras são mulheres casadas (57%). Assim, além de exercerem as atividades de docência, que, durante a pandemia, vêm exigindo a reconfiguração de ações pedagógicas, a produção de distintos saberes e a apropriação de novas habilidades que se mostram necessárias ao fazer docente na modalidade não presencial (e em ambiente familiar), assumem outras funções como mães, esposas, cuidadoras, desempenhando uma multiplicidade de tarefas que compõem sua dupla ou tripla jornada de trabalho, evidenciando grande sobrecarga.

Em relação à raça, o Gráfico 2 indica a predominância da cor parda com 53,81%. Somadas as pretas e pardas, temos que a maioria da nossa amostra (63,19%) pode ser considerada negra, com base na classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

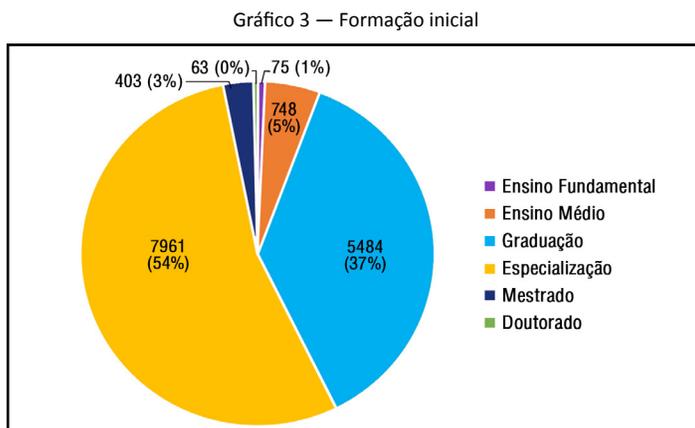
Gráfico 2: Raça



Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

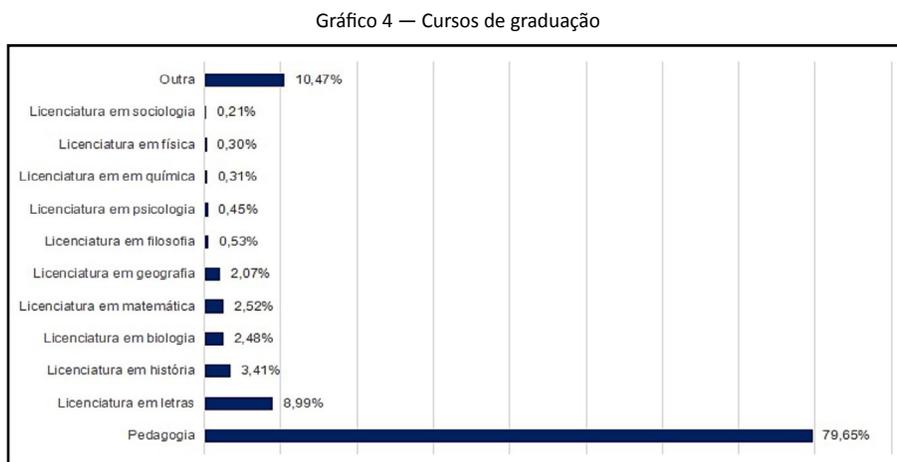
2.2.2. Formação inicial e continuada

A grande maioria das respondentes (91%) possui o Ensino Superior completo, conforme evidenciado no Gráfico 3. Desse total, 54% têm pós-graduação em nível de especialização, 3% têm mestrado e 1% têm doutorado.



Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

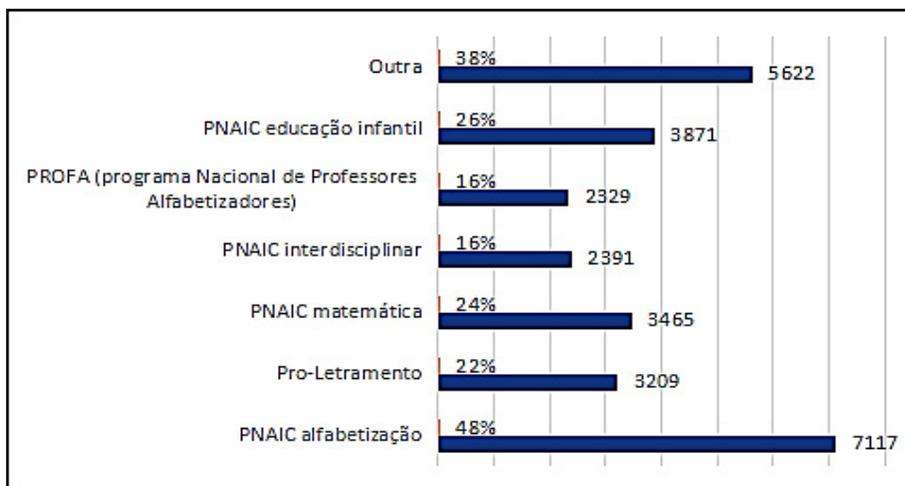
Ainda sobre a formação acadêmica, os dados evidenciam que 80% das professoras são Pedagogas. As demais são licenciadas em outras áreas do conhecimento, dentre elas Letras, História, Biologia, Filosofia, Geografia, mesma tendência observada por Macedo e Mortimer (2006) e Macedo (2019).



Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

Os dados relativos à formação continuada são reveladores: 48% participaram da formação desenvolvida no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) realizada entre 2013 e 2018 e 22% participaram da formação propiciada pelo Programa Pró-letramento, entre 2006 e 2012. Em torno de 16% participaram do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Prof^a), provavelmente aquelas com maior tempo na docência, tendo em vista que este programa foi oferecido pelo Ministério da Educação em 2001, há quase duas décadas. Os dados ainda indicam que as professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm realizado investimentos em sua formação e no seu desenvolvimento profissional. Um conjunto expressivo de professoras respondentes participou das políticas de formação continuada de abrangência nacional nas duas últimas décadas. Essa tendência assemelha-se aos perfis de docentes da Educação Básica já traçados por Macedo e Mortimer (2006) e Macedo (2019).

Gráfico 5: Formação continuada



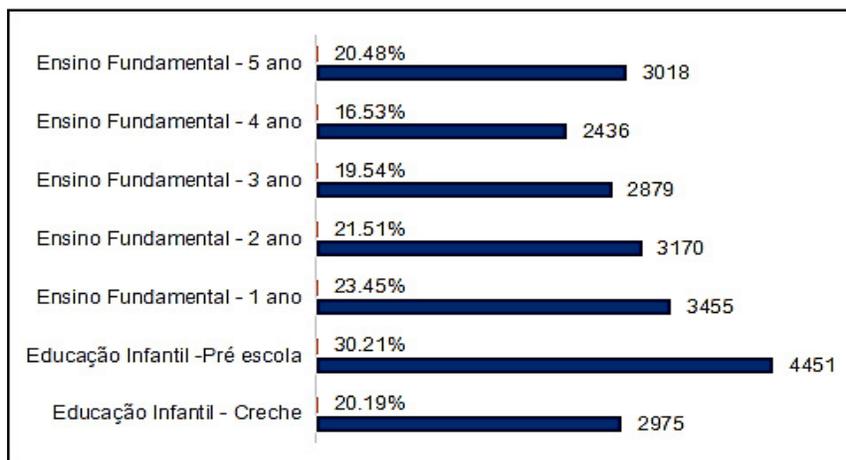
Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

2.2.3 Rede, etapas de ensino em que atuam, jornada de trabalho e vínculo empregatício

A maioria dos participantes (93%) atuam nas redes municipais de ensino. Pouco mais de 50% trabalham na Educação Infantil, na creche — crianças de 0 a 3 anos (20,1%) e na pré-escola — crianças de 4 e 5 anos (30,2%). As

demais trabalham do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, evidenciando uma amostra bastante equilibrada nestas duas etapas da educação básica.

Gráfico 5 — Etapa de ensino em que atua



Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

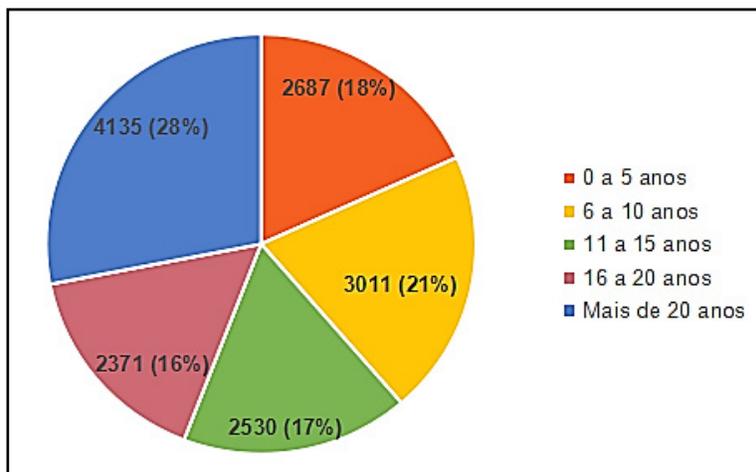
Os dados mostram que 48,9% das docentes trabalham em um turno, aproximadamente 49,1% atuam em dois turnos e apenas 2% trabalham em três turnos. Das respondentes, 65% são docentes concursadas e efetivas nas suas redes de ensino, enquanto 28% são temporárias, o que indica que quase um terço das docentes em trabalho remoto têm uma relação precarizada de trabalho, sem qualquer vínculo com suas redes de ensino e suas escolas. Se o ensino remoto instaura uma relação de precarização do trabalho, para as professoras não concursadas essa relação é ainda mais precarizada.

2.2.4 Experiência no magistério

Aproximadamente 44% das respondentes atuam no magistério há mais de 16 anos, evidenciando que uma parcela significativa das que assumiram o ensino remoto podem ser consideradas professoras bastante experientes, sendo que 28% estão nos anos finais da carreira, com mais de 20 anos de experiência. Apenas 18% podem ser consideradas iniciantes, com até cinco anos de experiência. É possível considerar que essa variação no tempo de experiência assim como a faixa etária pode ter influenciado na implementação de diferentes estratégias de enfrentamento dos desafios da alfabetização no

contexto da pandemia, supondo-se que as mais velhas tenham mais dificuldades com o acesso e o manejo das novas tecnologias demandadas por esse formato de ensino.

Gráfico 6 — Tempo de experiência no magistério

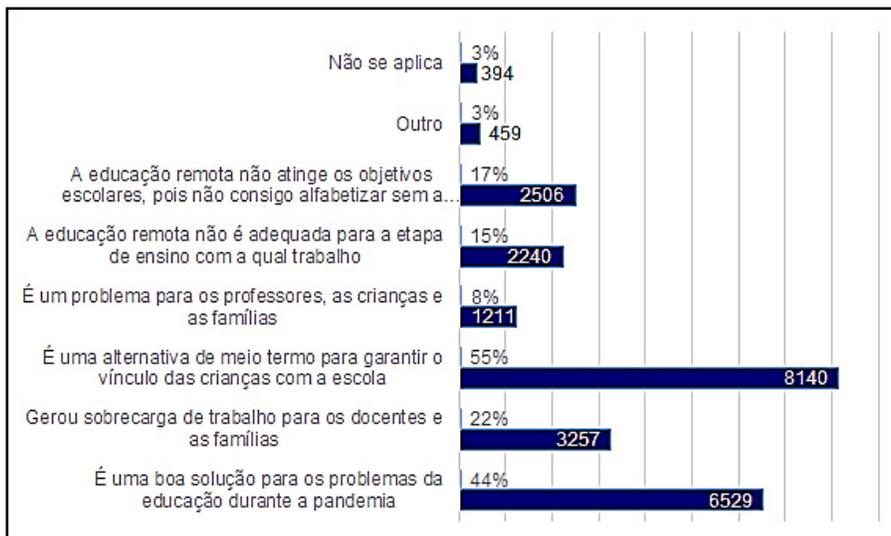


Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

2.2.5 Ensino Remoto da alfabetização: desafios e possibilidades

Os dados evidenciam que 90,8% das docentes respondentes atuaram de forma remota, tendência que se aproxima dos 84% identificados pela pesquisa da Rede Gestrado (2020). Duas perguntas do questionário pediam às participantes que avaliassem a experiência com o trabalho remoto. Para 54,9%, o ensino remoto foi uma alternativa possível — “de meio termo” — no atual contexto, para garantir algum vínculo da escola com as crianças. Mesmo considerando que se podia escolher mais de uma possibilidade, é evidente o reconhecimento de que a escola precisaria, sim, implementar uma alternativa de continuidade do trabalho. Para 44,6%, o ensino remoto é considerado uma boa solução para os problemas da pandemia, o que não significa ignorar que, ao mesmo tempo, ele não propicia, de modo integral, o atingimento dos objetivos escolares porque, tendo em vista as especificidades do processo de alfabetização, não se torna possível alfabetizar efetivamente sem aulas presenciais, além de ter gerado sobrecarga de trabalho para os docentes e as famílias e não ser adequado à etapa de ensino com a qual trabalha, como evidencia o Gráfico 7.

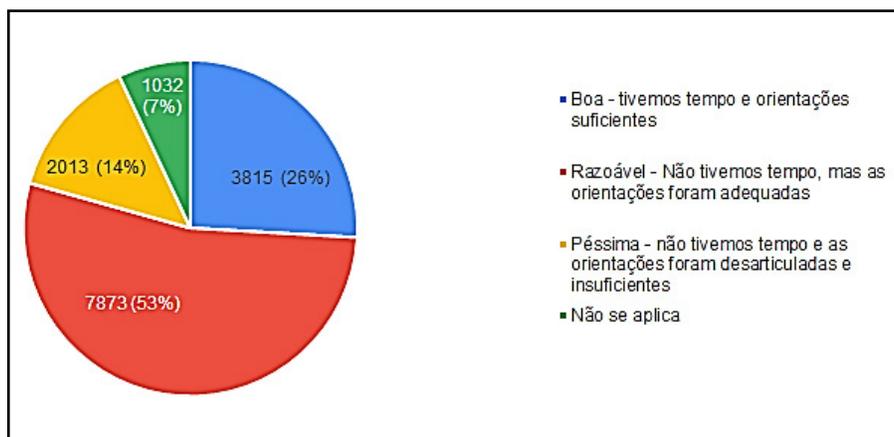
Gráfico 7 — Avaliação do ensino remoto



Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

Quanto à avaliação da preparação para o trabalho remoto, no Gráfico 8 observa-se que a maior parte das professoras reconhece que foi razoável, o que significou não ter tempo suficiente, contudo, as orientações mostraram-se adequadas.

Gráfico 8 — Preparação para o trabalho remoto

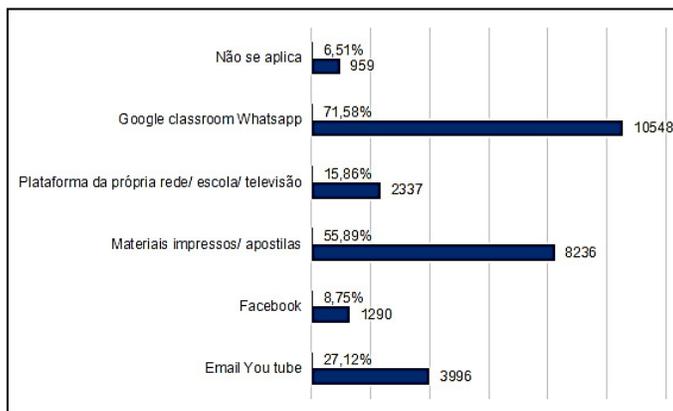


Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

Entre os participantes, 26% afirmam que tiveram uma boa preparação, ou seja, tempo e orientações suficientes. Consideramos esse dado surpreendente, uma vez que o contexto da pandemia exigiu um conjunto de alterações nos modos de alfabetizar as crianças nas diversas redes de ensino. Evidentemente, esse dado requer uma análise mais aprofundada³ para uma compreensão sobre quem são os professores que tiveram uma boa preparação para o ensino remoto: estão em redes públicas ou privadas, nas grandes cidades ou no interior, em quais regiões e estados do país? O mesmo vale para os 14% que afirmam terem tido péssimas condições de preparação para o trabalho, com insuficiência de tempo e com orientações desarticuladas e insuficientes.

Com o objetivo de aprofundar um pouco mais o conhecimento da realidade investigada, perguntamos sobre os materiais que estavam sendo utilizados para a realização do ensino remoto e quais plataformas mais utilizadas. O Gráfico 9 evidencia o WhatsApp como a principal ferramenta utilizada ao longo do ensino remoto, tendência confirmada por todos os grupos focais realizados.

Gráfico 9: Ferramentas e plataformas usadas no ensino remoto



Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

Colocamos o WhatsApp junto com a plataforma Google Classroom numa mesma alternativa uma vez que quando da elaboração do questionário, em maio de 2020, não tínhamos nenhum conhecimento da forma como o ensino remoto acontecia na educação básica. Supomos que o Google Classroom seria

³ Os dados do grupo focal, discutidos nos próximos capítulos, possibilitam uma compreensão aprofundada do processo de preparação das docentes para o ensino remoto.

muito utilizado também, tendência observada nas próprias universidades das pesquisadoras. Entretanto, a hipótese não foi confirmada pelos grupos focais, a comunicação pelo WhatsApp foi, de fato, a forma determinante escolhida pelas escolas públicas por ser considerada a mais acessível do ponto de vista socioeconômico. Assim, a sala de aula remota das escolas públicas para crianças da E.I e anos iniciais do E.F foi reduzida à tela do celular conectado ao aplicativo WhatsApp para 71,58% dos casos, indício da imensa exclusão social e econômica que impediu o acesso a tecnologias mais adequadas ao ensino remoto por grande parte da nossa população investigada.

Por outro lado, o uso de atividades impressas no ensino remoto foi a estratégia mais utilizada para garantir que em torno de 20% das crianças “desconectadas” do WhatsApp e da internet pudessem ter um mínimo de vínculo com a escola, a maior parte delas residentes no campo em áreas sem acesso à internet. Em torno de 55,89% das professoras indicaram fazer uso do impresso, tendência também confirmada nas análises dos grupos focais. Apenas 15,86% indicaram utilizar-se de plataformas disponibilizadas pelas próprias redes de ensino tais como o Google Classroom ou plataformas criadas pelas próprias redes especialmente para o ensino remoto.

As respostas para a pergunta central desta pesquisa — o maior desafio do trabalho remoto com a alfabetização — estão apresentadas no Gráfico 10, que indica os desafios do cotidiano da alfabetização no contexto da pandemia Covid-19.

Gráfico 10: O maior desafio do trabalho remoto com a alfabetização



Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

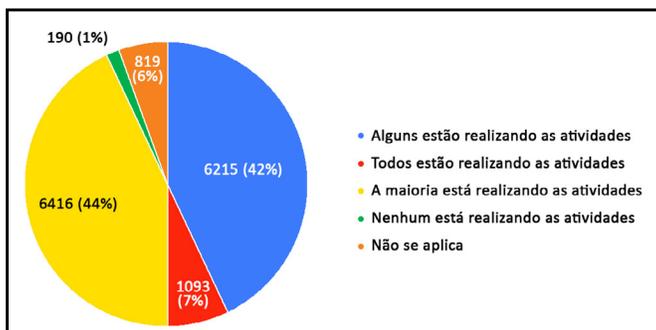
Pelo gráfico exposto observa-se que para 57% das professoras respondentes, o maior desafio é fazer com que os estudantes realizem as atividades

propostas. Outras respostas igualmente relevantes e que consolidam a afirmação anterior indicam que para 33% o desafio é obter mais retorno dos alunos em relação às propostas de ensino, além das próprias dificuldades destes com atividades que demandam o acompanhamento dos pais e/ou responsáveis. Certamente a principal causa para o não retorno das crianças às atividades propostas é a exclusão social e econômica que atinge a grande maioria das camadas populares, que tem como consequência a exclusão digital. Antes da pandemia os dados já indicam a enorme exclusão digital no país. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua de 2016 - do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), das 63,4 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade que não utilizaram a Internet, 37,8% não sabiam usar e 37,6% alegaram falta de interesse, enquanto 14,3% não acessaram por considerar o serviço caro. 22,9% (41,1 milhões) não tinham celular por considerarem caro o preço do equipamento (25,9%), como alternativa, usavam o celular de outra pessoa (20,6%); (19,6%) não sabiam usar o equipamento. A maioria das pessoas acessam a internet pelo celular e não pelo computador. Esses dados indicam as limitações de qualquer proposta de ensino remoto pela internet para crianças das escolas públicas (PNAD..., 2018).

Estes dados dão centralidade à importância do trabalho docente presencial, à potência das interações professor-criança e das crianças entre si, às redes de relações e aprendizagens que se processam na sala de aula e que foram obstruídas pelo distanciamento social imposto pela pandemia.

Ainda sobre a participação dos alunos nas atividades remotas, o Gráfico 11 reforça os dados aqui discutidos. Para 44,6% a maioria de seus alunos realiza as atividades propostas, enquanto para 42% apenas alguns dão retorno das atividades.

Gráfico 11 — Participação dos alunos no ensino remoto

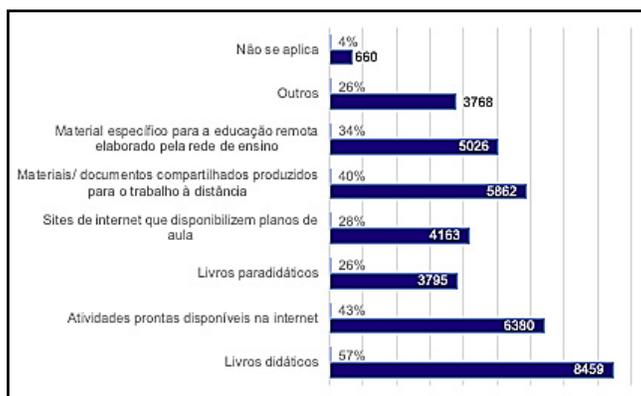


Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

Chama atenção que apenas 7% das professoras indicam que todos os alunos realizam as atividades, índice baixíssimo de acesso integral às atividades desenvolvidas remotamente, não se configurando uma alternativa democrática e acessível — como deveria ser — à maioria dos alunos, considerando-se o papel da escola e do Estado de garantir a todos o acesso à educação e à alfabetização de qualidade. Esse dado aponta para um agravamento da situação de ensino e aprendizagem das crianças em seu processo de alfabetização, quando se constata nesta pesquisa que 93% dos alunos não acessam ou não realizam de forma integral a alfabetização proposta remotamente pelas escolas.

O Gráfico 12 indica a variedade de fontes e de suportes aos quais as professoras recorreram para planejar o ensino remoto da alfabetização. Chama a atenção o livro didático como a principal fonte (57%), seguido das atividades pesquisadas na internet (43%) combinadas com materiais construídos pelas Redes para este fim, além dos livros paradidáticos e *sites* da internet. Isso significa que são múltiplas e variadas as estratégias de ensino criadas pelas docentes para darem conta do desafio de alfabetizar remotamente. Além disso, indica que o livro didático segue sendo o recurso educacional impresso mais utilizado nas atividades propostas tanto na educação presencial quanto no formato remoto.

Gráfico 12 — Recursos e estratégias utilizadas no ensino remoto

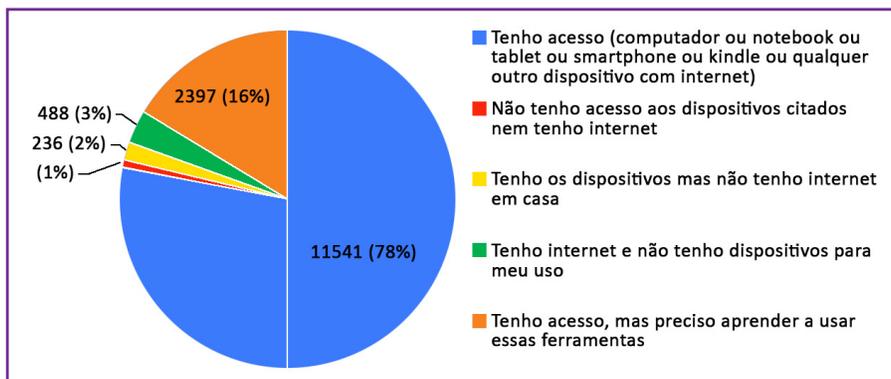


Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

Considerando-se que o ensino remoto, como evidenciou a pesquisa, ocorreu predominantemente por meio da internet, ainda que com ajuda significativa de material impresso, perguntamos como se deu o acesso das docen-

tes às tecnologias e à internet em suas casas. O Gráfico 13 indica que a grande maioria, 94%, tem acesso a computador, a internet, o tablet ou o smartphone.

Gráfico 13 — Acesso à internet e às tecnologias.



Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

Porém, 16% têm acesso, mas não sabiam utilizar essas tecnologias quando da implantação do ensino remoto. Para 21% dessa amostra, conseguir acessar as tecnologias, ter internet disponível em casa e aprender a usar essas ferramentas tornou o trabalho remoto ainda mais desafiador. Os grupos focais revelam a angústia no enfrentamento desse novo conhecimento — ensinar por meio de tecnologias digitais — realidade totalmente nova para professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

3 CONCLUSÕES

Os dados aqui analisados apresentam uma visão panorâmica da alfabetização de crianças na Pandemia da Covid-19 no país. Um quadro complexo e multifacetado do ensino remoto na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em torno de 91% das docentes desses dois segmentos trabalharam remotamente durante o ano de 2020. Uma parte considerável afirma que essa solução foi razoável, pois permitiu que o vínculo das crianças com a escola fosse mantido de alguma forma. Por outro lado, o maior desafio das professoras foi fazer com que os alunos respondessem às atividades de alfabetização, especialmente quando estas dependem da ajuda dos pais ou responsáveis, evidenciando-se que a educação presencial é imprescindível no processo de alfabetização, pois depende de mediações sistemáticas e

competentes para que as necessidades das crianças sejam atendidas e que elas possam avançar em suas aprendizagens.

As docentes lançaram mão de recursos variados para realizar seu trabalho, utilizando-se do WhatsApp como a principal ferramenta de interação. O livro didático e outros recursos como, por exemplo, atividades retiradas da internet, uso de livros paradidáticos, dentre outros, dão indícios de que as necessidades individuais de aprendizagem podem não ter sido atendidas, visto que os materiais mais citados são produzidos de modo padronizado, sem considerar as especificidades do processo de cada criança.

As docentes, independentemente da idade e da formação, indicaram, em sua maioria, terem acesso às novas tecnologias e à internet, porém, uma parcela significativa enfrentou algum tipo de problema, seja porque tinham os equipamentos, mas não tinham internet em casa, ou o contrário. Os grupos focais indicam que muitas delas tiveram de custear a troca de equipamentos e o acesso a uma internet mais veloz para dar conta da demanda de trabalho, como se pode ver nos capítulos subsequentes. Uma parcela de 16,2% tinham acesso à internet e possuíam as ferramentas, mas não sabiam utilizá-las. O desafio para estas docentes certamente foi maior, uma vez que a formação específica para lidar com as novas tecnologias, não ocorreu. Provavelmente tiveram de aprender na prática, recorrendo a ajuda de filhos, familiares, amigos e as colegas de profissão, conforme demonstram os dados do grupo focal tratados nos capítulos seguintes. Nos próximos capítulos serão apresentados estudos mais detalhados por estado baseando-se tanto nos dados do survey quanto nos dados dos grupos focais, aprofundando-se nas tendências aqui discutidas.

REFERÊNCIAS

- ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 — Relatório Técnico (Parcial). *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 13, p. 185-201, dez. 2020. DOI: <https://bit.ly/3v8zfy9>.
- GESTRADO UFMG. **Trabalho docente em tempos de pandemia (CNTE/CONTEE, 2020)**. [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/3Jkqfe9>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- MACEDO, M. S. A. N.; MORTIMER, E. F. Perfil dos professores do primeiro ciclo: questões socioculturais e pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 15, p. 29-43, jan./abr. 2006.
- MACEDO, M. S. A. N. Perfil sociocultural dos professores de 1º ao 5º ano da Rede Municipal de Recife. *Revista Cocar*, Belém, v.13, n. 26, p. 358-375, mai./ago. 2019.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (coord.). **Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA**

pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Universidade Federal de São João del-Rei. 2020. 22 p. Registrada na Plataforma Brasil, sob o código 36333320.0.0000.5151. [Projeto de Pesquisa]

PNAD Contínua TIC 2016: 94,2% das pessoas que utilizaram a Internet o fizeram para trocar mensagens. Agência IBGE Notícias, 21 fev. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3LPSFhL>. Acesso em: 19 fev. 2022.

RECEPÇÃO da PNA e do ensino remoto junto a professore(a)s da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental". Pesquisa Survey. [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/3KnX3nS>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CAPÍTULO 2

O WHATSAPP E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA COVID-19: O QUE DIZEM AS ALFABETIZADORAS EM MINAS GERAIS

MARIA DO SOCORRO ALENCAR NUNES MACEDO
ANA CAROLINE DE ALMEIDA

1 INTRODUÇÃO

O isolamento social, entendido como o caminho mais eficaz para evitar a circulação do coronavírus, trouxe implicações para as escolas e universidades, que foram fechadas e tiveram as aulas presenciais suspensas a partir de março de 2020. Mas, aos poucos, governos estaduais e municipais foram se organizando para a retomada das atividades escolares de maneira remota. Em Minas Gerais, isso ocorreu no mês de maio. Esse formato atingiu em cheio famílias e professores, que, vivenciando experiências de medo, angústia, ansiedade, insegurança e adaptação ao isolamento social, tiveram de aprender a lidar com as exigências desse novo formato de ensino, que inclui o acesso à internet e às tecnologias digitais como base para a realização do trabalho remoto. O acesso às tecnologias, dentre outros fatores, revela a grande desigualdade socioeconômica do país, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua de 2016 - do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE (PNAD..., 2018).

É importante salientar que qualquer situação que venha a alterar os rumos da educação escolar exige políticas específicas. Longe de uma simples adequação no formato de ensino, essa alteração provocou mudanças drásticas, um grande desafio para os que atuam na linha de frente da educação, sobretudo as professoras alfabetizadoras das escolas públicas, além das famílias com crianças em idade escolar. O coletivo “Alfabetização em Rede” foi criado em maio de 2020 com o objetivo, dentre outros, de estudar esse

processo de ensino no contexto da pandemia, com o foco na alfabetização. Reunindo pesquisadoras das cinco regiões do Brasil, de 28 universidades públicas e uma confessional, o grupo produziu dados sobre o ensino remoto por meio de um survey online¹ e de grupos focais em todas as regiões dos 18 estados participantes. O objetivo geral foi investigar discursos e práticas de alfabetização produzidas neste momento, a partir das seguintes questões: Como as professoras estão planejando e organizando suas aulas, considerando as plataformas virtuais e a realidade desigual de acesso à internet entre alunos de escolas públicas? Quais recursos e materiais elas têm mobilizado? Quais plataformas virtuais têm utilizado? Quais os maiores desafios em alfabetizar remotamente?

Para responder a estes e outros questionamentos, a pesquisa foi desenvolvida com base no imbricamento de três correntes teórico-metodológicas: (i) uma abordagem sócio-histórica e enunciativa da língua (BAKHTIN, 2014); (ii) uma perspectiva antropológica da escrita e do texto, com base nos Novos Estudos do Letramento (NEL) (STREET 1984; 2004, 2010, 2014; BARTON; HAMILTON, 2000; HEATH, 1983); (iii) uma compreensão ético-crítico-política de educação e da alfabetização, formulada por Paulo Freire (1974; 1983), Freire; Macedo (1990), Freire; Faundez (1985).

Partimos do pressuposto de que a língua não se reduz a um sistema de normas abstratas, mas se concretiza no fluxo ininterrupto da cadeia de interação verbal (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995), na inteireza e dinamicidade mesmo das enunciações, dos diálogos travados por diferentes sujeitos, em seus distintos contextos socioculturais. Alinha-se à esta abordagem, o ponto de partida do letramento como uma prática social e múltipla, marcada ideologicamente, nas diversas formas de utilização e circulação da escrita na sociedade (STREET, 1984); formas pelas quais concepções de leitura e escrita se materializam em práticas sociais, nas instituições que propõem e exigem essas práticas, como a escola, a igreja, as redes sociais etc. Tal concepção de letramento dialoga, portanto, com as proposições de Paulo Freire tal como demonstrado por Bartlett; Macedo (2015), Macedo; Almeida; Dezotti (2020). Freire é considerado o precursor do princípio da compreensão crítica da realidade na qual estamos inseridos, como condição para se pensar e organizar os processos educativos formais e a alfabetização. Na sua obra, defende que a alfabetização deve basear-se na leitura crítica do mundo com vistas a transformação social; e essa leitura se faz a partir da cultura dos sujeitos, do diálogo e da conscientização.

¹ Os dados do *survey* foram apresentados no primeiro capítulo deste livro.

Mais especificamente, Freire assume a perspectiva da descolonização do pensamento, tão bem explorada por Frantz Fanon (2018 [1945]) no livro *Condenados da Terra*, uma das obras-base de *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1974). A descolonização é uma estratégia de questionamento da desigualdade social que produz exclusão e é fundamental para a construção de uma sociedade com justiça, com mais igualdade, respeito, solidariedade e empatia para com o outro. Para o educador pernambucano, a alfabetização não é a repetição da palavra do outro, o colonizador, mas uma possibilidade de ter voz própria, de humanizar-se, de ser autor da própria história. Ou nos termos de Bakhtin/Volochínov (1995) ter alteridade, no sentido de ser dono de seu dizer, ter voz ativa. A alfabetização, nesta acepção, é um processo de construção de sentidos sobre e com a escrita.

Para Freire (1974) a herança colonial marca o nosso tempo, concretiza-se na relação opressor- oprimido. É contra essa herança cultural que se deve lutar. Na alfabetização, a cultura dos sujeitos aliada à possibilidade de construir sua própria palavra são as bases de um processo de leitura da realidade, do mundo, durante a apropriação da palavra escrita. Pois “a língua também é cultura. Ela é a força mediadora do conhecimento; mas também é, ela mesma, conhecimento. [...] Uma pedagogia crítica propõe essa compreensão cultural dinâmica e contraditória [...] como um objeto permanente de curiosidade por parte dos educandos” (FREIRE, 1990: 35). Freire questiona a alfabetização que se distancia dos problemas da vida dos estudantes e indaga: “Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduos?” (FREIRE, 1996: 12). Nesse processo a produção de livros e textos com autoria é uma das principais estratégias pedagógicas defendidas por Freire (2006: 73) que reflete: “Compor livros com autoria, compor textos com autoria, ser autor da própria alfabetização. Isso significa abandonar a sílaba como um conhecimento da alfabetização? Certamente, não”. Ou seja, a dimensão linguística envolvida na alfabetização é parte do processo, mas não a única. Há que se considerar os elementos contextuais que contribuem para que a alfabetização seja tratada de forma complexa, não a restringindo à aquisição do sistema de escrita alfabética, mas incorporando sua função social numa perspectiva crítica.

Desse modo, entendemos que a alfabetização na escola é uma prática social e cultural que envolve diferentes saberes, discursos, crenças, valores e instrumentos; é uma prática que envolve um conjunto de formas de usar

a linguagem e construir sentidos, as quais, no nosso entendimento, devem mirar a apropriação crítica, pelos alunos, da cultura escrita.

2 METODOLOGIA

Os instrumentos de produção de dados envolveram a aplicação de um questionário do Google Forms a docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental até o 5º ano, composto por um conjunto de 35 perguntas, distribuídas em cinco seções: perfil profissional, formação continuada, políticas de alfabetização/documentos oficiais e elementos envolvidos no ensino remoto. Os dados desta primeira fase constam no relatório parcial publicados na Revista Brasileira de Alfabetização (ALFABETIZAÇÃO..., 2020) e estão tratados no primeiro capítulo deste livro. E, numa segunda fase, a realização de rodas de conversa com professoras respondentes a esse questionário. Essas rodas se orientam pela metodologia de Grupo Focal tal como definida por Bernadete Gatti (2005: 12), para quem o grupo focal é “uma técnica de levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas”, podendo ser empregado “em processos de pesquisa social ou em processos de avaliação, especialmente nas avaliações de impacto” (GATTI, 2005: 11).

Entendemos que não basta compreender a alfabetização no ensino remoto apenas com os dados quantitativos, que nos ofereceram uma visão panorâmica e abrangente. Foi necessário ouvir as professoras para saber um pouco mais sobre o que elas pensam, priorizam e como planejam suas ações para o ensino remoto, uma vez que são os sujeitos que agem e/ou reagem nos seus cotidianos profissionais, interferindo nas propostas políticas e/ou orientações superiores. A escola, lugar geométrico, arquitetônico e definido, no contexto atual, é apenas lugar; sem sujeitos ela deixa de ser espaço; esse espaço, passa a ser a casa — da professora e das crianças; lugar-espaço praticado pelas ações e práticas discursivas dos sujeitos históricos. Buscamos então, com nossas conversas, um aprofundamento do conhecimento sobre as *maneiras de fazer* cotidianas das professoras que, de suas casas se empenham em alfabetizar no contexto da pandemia; há uma lógica nessas práticas que inclui desde o planejamento das ações até a interação com as crianças e as famílias, traduzindo-se numa forma de pensar e de agir própria da profissão docente. Foi elaborado um roteiro geral com questões a serem debatidas pelas professoras, utilizado por todo o coletivo da “Alfabetização em Rede” na realização dos grupos focais nos 18 estados participantes. Neste capítulo,

focalizamos as questões relativas à organização do trabalho pedagógico e a concretização das práticas por meio do WhatsApp.

3 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO: O QUE DIZEM AS DOCENTES

Ao final do mês de novembro de 2020, realizamos dois grupos focais com cinco professoras alfabetizadoras², em diferentes escolas do Campo das Vertentes³, em Minas Gerais; uma representante de cada ano da primeira etapa do ensino fundamental, mas que trabalhava em dois turnos, em redes de ensino municipal e estadual. São professoras bastante experientes, sendo a mais jovem com 38 anos de idade e a mais velha, com 45, mas todas com no mínimo doze anos de sala de aula. São professoras formadas predominantemente em cursos de Pedagogia, em instituições públicas superiores e todas têm especialização, uma delas o curso de mestrado. Depois de sucessivas leituras da transcrição desses dados apresentamos um conjunto de elementos que nos possibilita compreender, por meio dos discursos das professoras alfabetizadoras, como elas estão organizando o trabalho pedagógico frente às estratégias do governo. Em Minas Gerais, as estratégias adotadas pelo governo do Estado, na emergência da pandemia, foram a criação do aplicativo Conexão Escola e a elaboração do Plano de Estudo Tutorado (PET). Por meio do aplicativo os alunos poderiam acessar as teleaulas transmitidas pela Rede Minas, os slides apresentados nessas mesmas aulas e os próprios PETs, de cada ano escolar. Essas estratégias integraram o *Regime de estudo não presencial* do Estado, o qual, segundo a secretaria, “busca proporcionar a continuidade da relação com a escola, mesmo que de forma não presencial, de maneira que os estudantes não percam de forma brusca o contato com a atividade escolar evitando, assim, que venham a abandonar completamente os estudos” (APLICATIVO..., 2020).

O aplicativo Conexão Escola e as teleaulas não funcionaram para as crianças dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. As apostilas do PET foram divididas em 8 volumes. Nos dois primeiros, foram oferecidas

² Participaram dos grupos focais professoras de São João del-Rei, Barbacena e Prados.

³ O campo das vertentes é uma das doze mesorregiões de Minas Gerais, composto por três microrregiões: a Microrregião homogênea de São João del-Rei, mais duas Microrregiões, a Microrregião de Barbacena e a Microrregião de Lavras, segundo a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE. A Mesorregião Campo das Vertentes está localizada no sudeste mineiro, reunindo 36 municípios e possui uma população de 540.758 habitantes segundo o Censo Demográfico de 01/072005 do IBGE (A INSERÇÃO..., 2007).

atividades de Língua Portuguesa e Matemática; nos seguintes, todas as disciplinas foram contempladas. Os volumes eram organizados em quatro semanas e cada semana continha uma proposta de atividade de cada disciplina. Esse foi o material indicado para subsidiar o trabalho de todas as professoras da rede estadual e, também, foi referência para muitas redes municipais. Ocorre que, diante da realidade das famílias, em geral com muitas dificuldades para o acesso à internet, seja pela falta de equipamentos — computadores e celulares ou pela falta de condições de pagar um bom plano, as escolas mobilizaram o uso do WhatsApp como plataforma de interação com as crianças e as famílias, além de imprimir os PETs e fazer esse material chegar a todos os alunos. A decisão de usar o WhatsApp partiu da gestão das escolas, por entenderem que essa era a plataforma que os pais mais tinham condições de acessar, como destacam as professoras Thalita e Kelly:

A partir do momento que começou o trabalho remoto em maio isso foi decidido; passaram a lista de telefone de todos os pais. Foi uma decisão de gestão. Lá na escola as professoras de biblioteca, que não tem sala fixa, tiveram acesso aos telefones dos pais e responsáveis e separaram de cada turma e enviaram para a gente e nós criamos os grupos do WhatsApp (Professora Thalita).

Então lá na Aureliano teve essa possibilidade, se o professor quiser usar o Classroom, o WhatsApp, o grupo do Facebook, mas no Facebook, nós pensamos vai ter pai que não tem, que não gosta de ter, que não tem rede social, então o WhatsApp é a melhor maneira de chegar a todos os alunos ou a grande maioria pelo menos (Professora Kelly).

Os dados do survey indicam claramente a preferência pelo uso do WhatsApp para 71% das professoras que participaram da pesquisa, conforme apresentado no capítulo 1. Isso tem implicação direta na alfabetização das crianças. O primeiro aspecto que merece destaque é a ausência de interação síncrona com as crianças, uma vez que elas não detêm um celular próprio, dependem da ajuda de um adulto para ter acesso às mensagens enviadas pela professora. Assim, a interação aluno-docente, própria do processo de ensino-aprendizagem, se perde, passa a ocorrer com as famílias ou adultos, por meio de orientações encaminhadas pelas professoras sobre como devem agir na mediação das atividades para as crianças. A “função docente” passa a ser exercida pelas famílias, sujeitos que não têm preparo nem formação para tal. São vários os relatos das docentes sobre como orientaram as famílias no trabalho de mediação das atividades escolares:

[...] a gente fica online no WhatsApp no horário de aula para eles tirarem dúvidas, horário de aula entre aspas né, porque até agora estou aqui recebendo mensagens, dos pais, dando retorno eles. É a hora que eles mandam, eu costumo não atender sábado e domingo, mas geralmente eu atendo porque fico com dó dos pais que trabalham e só chegam em casa tarde e eu atendo fora do horário também.

O PET 3 já veio com mais conteúdos em que veio ciências, história, geografia, então, eu continuei mandando as atividades complementares [...] por mais uma semana, só que os pais reclamaram, acharam que tinha muitas atividades para as crianças e que estavam ficando sobrecarregados, se tinha como diminuir ou ficar só com o complementar ou só com o PET, na verdade eles preferiram ficar só com as complementares, eles entendiam melhor, as crianças entendiam melhor, estava no nível deles. [...] eu faço todas as atividades do PET, fotografo e envio as imagens para eles, aí os pais conferem, alguns me dão retorno ainda de falar assim, olha, professora, meu filho fez isso aqui e está errado, eu posso mostrar ele novamente? Claro, pode postar. Nessa correção eu não posso ficar cobrando dos pais, olha o S tá espelhado, se não eles vão desistir, então eu pego as atividades e sigo a resolução que é pensar na carga horária.

Os relatos indicam que o retorno dos pais sobre o andamento do trabalho em casa e suas dificuldades em orientar as crianças interferiram no próprio planejamento do ensino. A sobrecarga dos pais e as atividades por eles consideradas difíceis para as crianças fizeram com que as professoras replanejassem o ensino, enviando atividades que os pais consideravam mais fáceis de ensinar aos filhos. Era preciso que eles entendessem as atividades, ou seja, o foco do ensino passa a ser não as demandas e necessidades das crianças, mas a adequação ao nível de compreensão dos pais, responsáveis pela mediação.

Além disso, a sobrecarga das docentes ocorreu de várias formas. Passaram a atender às demandas dos pais, em horários os mais diversos, inclusive finais de semana, uma vez que são todos da classe trabalhadora, não dispõem de tempo durante a semana ou durante o dia para esse trabalho de mediação no horário escolar.

E a gente sabia que os pais não iriam poder acompanhar aula naquele horário de aula, por exemplo, na turma da manhã, o aluno não ia tá lá 07:00 hrs da manhã, então a gente deu abertura para que os pais postassem as atividades para que pudessem ler e acompanhar mesmo depois do encerramento da aula até o final de semana. Então a gente se adequou dessa forma e ainda estamos aí.

Constatamos que os PETs foram a referência para o planejamento do trabalho pedagógico. Material pronto, criado sem qualquer participação

das professoras, imposto pelo Governo do estado de Minas Gerais e pelas prefeituras que aderiram a esta proposta. Eles determinaram a forma de organização do trabalho pedagógico na tela do celular e os conteúdos a serem ensinados, retirando a autonomia das professoras em planejar o ensino da leitura e da escrita. Os dois primeiros volumes contemplaram apenas as disciplinas de Português e Matemática; os demais trouxeram conteúdos das outras disciplinas. Em cada dia da semana era trabalhada uma disciplina. As professoras tinham a possibilidade de complementar o conteúdo da apostila com atividades extras. Por um lado, essa possibilidade ajudava as docentes a levarem para as crianças aquilo que elas consideram mais relevante e significativo, mas, por outro, corriam o risco de sobrecarregar as famílias e as crianças, uma vez que não poderiam abrir mão da utilização dos PETs, já que estes materiais se configuraram como uma estratégia governamental para contabilizar a carga horária das crianças, como mencionou a professora Aristeia “[...] pro governo o que está contando como carga horária é o PET.” A professora Kelly reforça, explicitando que a aprendizagem efetiva das crianças não está entre as preocupações do governo: “É carga horária, é atividade feita, agora se ele está aprendendo ou não, não é preocupação”.

Constatamos, assim, que a perspectiva de alfabetização e de ensino remoto apresentada nos materiais oficiais e nas estratégias construídas pelo Governo ignorou o diálogo com a classe docente, transformando as professoras em seguidoras de apostilas elaboradas por terceiros, sem qualquer relação com a realidade das crianças, afastando-se da possibilidade de as demandas reais das crianças acerca do aprendizado da língua escrita, pudessem ser atendidas. Uma alfabetização com traços autoritários, oposta à perspectiva defendida pelo referencial teórico por nós defendido, que aposta na dialogia e na escrita como ferramenta cultural como base para o processo de ensino-aprendizagem.

A dinâmica das aulas na tela do celular passou a ter uma rotina própria, após os primeiros meses de ensino remoto. No começo da semana, geralmente na segunda-feira, as professoras enviavam mensagens no grupo de pais informando quais atividades precisariam ser feitas pelas crianças; indicavam o conteúdo e as páginas do PET, evidenciando uma grande redução da função docente, que se limitava a indicar quais as páginas do material do Governo deveriam ser usadas pelas crianças, sem autonomia para criarem atividades que se adequassem melhor à demanda da turma. Ao longo da semana as docentes ficavam disponíveis online, nos seus turnos de trabalho e

até nos finais de semana, recebendo o retorno dessas atividades e atendendo aos pais e às crianças, a fim de tirar dúvidas.

Toda segunda eu coloco tudo em formato de foto por estar usando o WhatsApp, aí eu coloco em foto todos os bilhetes, anúncios que eu quero que leiam pra não ficar perdido no meio das conversas, aí eu faço em formato de foto e coloco português, o que eles têm que fazer, página tal, durante a semana toda, matemática e reforçando pra eles fazerem uma matéria por dia pra não acumular.

Conforme o trabalho foi acontecendo e as angústias iniciais foram diminuindo, as professoras foram criando e mobilizando diferentes estratégias para dar conta dos desafios que se impunham, sobretudo ajudar as crianças na aprendizagem da leitura e da escrita. No caso, por exemplo, do aluno especial que “perdeu” a professora de apoio agora na pandemia, a professora regente da turma enviava atividades que ele pudesse fazer sem a ajuda dela, como nos relatou a professora Alessandra.

Diferentes materiais e recursos pedagógicos foram utilizados no planejamento das aulas, porém foram selecionados em função dos conteúdos previstos no PET e não a partir do que as professoras consideravam mais adequado a seus alunos. Vídeos curtos foram os mais utilizados, sejam produzidos pelas docentes ou retirados da internet, enviados na forma de links ou baixados pelas docentes. Elas mencionaram enviar vídeos disponíveis no Youtube que abordavam o assunto estudado, além de criar seus próprios vídeos e enviar no grupo, a fim de explicar melhor o conteúdo do PET, para os pais ou para as crianças, conforme relatos abaixo:

Aí a partir do PET 4, eu comecei a criar uns vídeos bem curtinhos, usando o Power Point e o Zoo. Esses vídeos são curtos, duram em torno de dois minutos e meio, e também com base no conteúdo do PET. Aí quando eu acho que está complicado para o aluno entender, eu tento explicar mais para os pais, para que eles entendam o conteúdo e possam explicar para os filhos.

Aí quando está mais tranquilo, eu falo diretamente com as crianças, falando para eles como faz as atividades, explico o conteúdo, mas de acordo com o PET, não fujo daquilo. São vídeos bem curtinhos se não eles não dão conta de assistir. E esse planejamento, eu coloco o cronograma no grupo toda segunda feira, toda segunda feira eu coloco lá, atividades da semana: fazer atividades do PET de Português página tal, eles seguem esse cronograma a semana inteira.

Aí gravo vídeo também, tudo nas matérias do PET, vou lá, olho qual é a matéria do PET ou eu gravo vídeo falando sobre essa matéria ou pego vídeo do Youtube pra mandar também com a explicação da matéria.

A professora Kelly, que trabalha com o quinto ano, mencionou, ainda, fazer postagens no Facebook para motivar a participação das crianças e a realização das atividades, além de reuniões eventuais com os alunos no Google Meet. A professora Thalita conta o seguinte:

[...] [tem] até um quadro de giz aqui no meu quarto, as vezes eu mesmo vou para o quadro e vou gravando o vídeo para estar passando para as crianças, isso acontece também quando eles me perguntam dúvidas durante a aula e eu venho pro quadro, gravo vídeo e envio ou através de áudio porque realmente a plataforma que estamos usando é WhatsApp; o Conexão Escola realmente não funciona.

Como se observa nos relatos, a sala de aula tal como a conhecemos desaparece completamente da cena educativa. Por mais que as professoras tentem se aproximar das crianças reproduzindo a aula no quadro improvisado na sua casa, a interação face a face, determinante no processo de ensino-aprendizagem, não se concretiza. Todas as formas de interação são realizadas de modo assíncrono com as famílias, poucas vezes com as crianças. As plataformas de encontros síncronos não puderam ser utilizadas, uma vez que os equipamentos e o tipo de conexão exigidos para acessá-las não é possível às famílias das camadas populares, a imensa maioria que estuda na escola pública. É preciso atentar, ainda, para a parcela significativa de crianças que não acessam sequer o WhatsApp. Para estas, o PET impresso foi o único recurso disponível. Ou seja, em torno de 20% das crianças não tiveram qualquer tipo de interação com suas professoras. São estas mesmas crianças que não dão retorno às atividades enviadas, crianças “desconectadas” da escola, para usar um termo usado numa das rodas de conversa, surgindo, em meio à pandemia, mais uma classificação das crianças das camadas populares. Pela estratégia da busca ativa, as escolas fazem um esforço de localizá-las, na esperança de que não percam o vínculo com a escola. Com isso, a desigualdade na educação se aprofunda ainda mais durante a pandemia.

3.1 A LITERATURA NO ENSINO REMOTO

As conversas com as docentes indicaram, de modo mais específico, as práticas de leitura e escrita produzidas durante a pandemia. Ao serem indagadas sobre como veem a abordagem da leitura e da escrita nesse ensino remoto, que tipo de acesso as crianças estão tendo a leitura e o que elas escrevem, Auristea, professora do quinto ano, respondeu:

Na escola que eu trabalho, a gente disponibiliza livros digitais toda semana, livros de literatura e depois eles fazem uma produção de texto. E no PET também, todos os PETS têm produção de texto. Então o que acontece, eles fazem a produção de texto e alguns gravam áudios fazendo a leitura, e a produção de texto, eles fazem com muitos erros ortográficos. Aí eu corrijo a produção de texto, mas não corrijo no grupo, corrijo individualmente. Aí errou uma palavra, eu conversei com os pais né? Meu contato é mais com os pais.

Observamos, nesta fala, que as crianças maiores têm um pouco mais de autonomia uma vez que o envio semanal de livros digitais seguido de uma produção de texto com base nesses livros é uma atividade complexa de leitura e escrita não observada desta forma junto às crianças menores do primeiro ao terceiro anos. O próprio material do governo também prevê a produção de textos pelos alunos. Chama a atenção a forma como os erros das crianças são corrigidos, de forma individual, mas na comunicação com os pais e não com a criança. O retorno das crianças na forma de áudios foi largamente observado nas falas das docentes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental provavelmente por ser um formato menos pesado possível de ser enviado pelo WhatsApp sem a necessidade de uma internet de banda larga. Para Alessandra, professora do segundo ano e Kelly, do terceiro ano, esse tipo de prática de envio de livros digitais também foi possível, porém as crianças não tinham a obrigação de dar um retorno, recontando as histórias e fazendo ilustrações:

A gente propõe a aqueles que querem, eles fazem um videozinho lendo uma parte da história, mesmo contando o que acharam da história, enfim, ou então ao próprio áudio. A gente tem esse trabalho literário lá, toda semana, toda sexta feira, a gente tem essa ficha literária que foi mandada junto com o PET. [...] Então no princípio, eu achei que os pais tiveram bem resistência a isso, eu percebi que os pais não tinham o hábito de sentar com as crianças e ler junto com elas. Então hoje [seis meses depois], eu fico até satisfeita entre aspas porque houve uma aproximação maior da família com aquela criança que até então não tinha. Tinham pais que não tinham a menor paciência com os alunos, as vezes falavam até no privado comigo: Ah, mas como é que eu faço, a criança não para, ela não é atenta. Enfim, eu acho que esse vínculo familiar intensificou bastante, pelo menos no meu caso com crianças de 8 anos. E assim, os pais começaram a ler mais, e tinha pai que cobrava mais de uma vez por semana: ô Alessandra, estou gostando tanto dos livros. Eu acho que eles nunca tiveram tanta oportunidade de ler quando eram crianças, e estão tendo agora nesse momento. Aí eles falam: Ô Alesandra, você podia mandar outros livrinhos. Essa questão da leitura eu faço como a Aristeia, a gente envia livros literários em PDF e aí a gente pede para criança enviar ou um áudio ou vídeo recontando um

momento, um trecho, e o que eu percebi nesse trabalho remoto de modo significativo, foi os vídeos que as crianças fazem se apresentando ou apresentando algum objeto em relação a uma experiência (Professora Kelly)

Rosilene Cunha, professora do primeiro ano, também relata a utilização de livros digitais durante o ensino remoto:

A gente tem a professora da biblioteca, então ela fica com essa parte, ela disponibiliza livros digitais para os alunos. Essa escolha também é feita junto com a supervisora, e ela posta toda sexta feira no grupo o que ela quer de atividade no livro com a leitura, e ela posta o que ela quer com aquela atividade, pode ser uma produção de texto, um áudio da leitura ou desenho [...] Eu também gravava um áudio, vídeo lendo para eles convidando para eles lerem juntos, mas o retorno deles era muito pequeno, e com a professora da biblioteca também acontece dessa forma, e o retorno também com ela é muito baixo, os pais a gente percebe que não dá tanta importância para essa parte da leitura, então fica um pouco perdido a leitura nesse momento de ensino remoto mesmo.

Os relatos de Auristea, Alessandra, Rosilene de Kelly, confirmam a presença sistemática do texto literário durante o processo remoto de alfabetização. Vários elementos podem ser destacados. Primeiro, o interesse dos pais pelos livros literários destinados às crianças, saindo de uma posição de resistência no início do trabalho remoto para a posição de demandar o envio de mais livros pelas docentes, conforme relata Alessandra. Consideramos que essa atitude indica mudanças na dinâmica de interação nas famílias, instituindo práticas de letramento (STREET, 1984) possivelmente ausentes até então. Sabemos que as crianças das camadas populares têm pouco ou quase nenhum acesso à literatura na família, dependem da escola para a leitura desse tipo de livro. Segundo, os eventos de letramento (HEATH, 1983) construídos em torno dos livros literários potencializam a formação das crianças, consequentemente as suas famílias, de um modo que nenhum outro texto escrito alcança. A educação literária (MACEDO, 2018) e o acesso à literatura é um direito incompressível, conforme defende Antônio Cândido (1995), pela formação humanista que essa linguagem possibilita, pelo trabalho com a subjetividade, pela possibilidade de fruição e prazer, pela formação estética tão importante na educação dos sujeitos.

Ou seja, além de contribuir para a ampliação das formas de conceber a vida e o universo, a literatura incide sobre algo que nos constitui, a diversidade humana, suas diferentes formas de ser, contribuindo assim para nos enxergarmos na diversidade, em nossas diferentes formas de humanidade. Assim é que devemos reivindicar que

a literatura ocupe um lugar central nos processos de formação na escola e fora dela (MACEDO, 2021: 47.)

Com base nos dados, podemos afirmar que o texto literário no formato digital ocupou um espaço significativo nos processos de alfabetização remota na pandemia, uma vez que foram utilizados em todos os anos iniciais do E.F e lidos pelos adultos que acompanhavam as crianças, transformando-se em objetos de relatos pelas crianças enviados em áudio ou vídeo pelo WhatsApp. Defendemos formas de mediação em que o diálogo com a obra literária possibilite o aposte na construção de sentidos pelo leitor, nos seus processos de significação. Essa perspectiva de mediação é defendida por Michèle Petit (2008), segundo a qual o papel do mediador é estabelecer pontes entre o leitor e a obra. Por meio das alfabetizadoras e da escola, podemos afirmar que algumas pontes foram construídas entre o texto literário e seus leitores, a partir da mediação direta das famílias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto na pandemia da Covid-19 foi o maior desafio já enfrentado pelas escolas públicas no Brasil, particularmente pelas professoras alfabetizadoras. Conforme se observa nos dados, as escolas criaram formas de trabalho remoto com o objetivo de incluir os alunos e manter o contato das crianças com a escola. Mesmo o Governo de Minas Gerais tendo imposto um material a ser seguido pelas docentes, produzido por outsiders da educação, por meio de plataformas inacessíveis aos alunos, podemos observar, em seus relatos, a atuação das mesmas nas poucas brechas que encontraram, como por exemplo, o trabalho sistemático com textos literários digitais.

Conhecedoras da realidade socioeconômica das camadas populares, a iniciativa de ativar o contato da escola com as crianças e as famílias por meio do WhatsApp teve o objetivo de reduzir o impacto negativo da pandemia nos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, a sala de aula, reduzida à tela do celular para a maior parte das crianças, tornou-se um espaço de interação com as famílias, de modo assíncrono, aliadas no processo de alfabetização. As dificuldades das mesmas, pela falta de formação para realizar tal mediação, impactou a definição das atividades de alfabetização destinadas às crianças, consideradas as mais “simples e fáceis” para que os pais tivessem a compreensão e pudesse acompanhar o processo das crianças. Além do WhatsApp, foram disponibilizados materiais

impressos às crianças de famílias sem qualquer acesso à internet. Por meio dessas estratégias podemos perceber que a escola não reproduz as orientações oficiais tal como são impostas, ao contrário, docentes e gestores criam formas de adaptar-se à realidade imediata, visando, em última instância, a manutenção do vínculo das famílias e das crianças com a escola pública no contexto da pandemia.

REFERÊNCIAS

- A INSERÇÃO da UFSJ em seu Contexto Regional. 13 out. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3xeaWkM>. Acesso em: 19 set. 2021
- APLICATIVO Conexão Escola promove interação entre alunos e professores durante o ensino remoto. Notícias, 06 jul. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3rdpn4J>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail/Volochínov. **Marxismo e filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARTLETT, Lesley; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os Novos Estudos sobre o Letramento. **Revista Brasileira de Alfabetização**. v. 1, n. 1, p. 227-236, jan./jun. 2015.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON *et al.* **Situated Literacies**. London: Routledge. 2000.
- CANDIDO, A. El derecho a la literatura. In: **Ensaio y comentarios**. Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: Fondo de Cultura Económica de México, 1995.
- FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2018 [1945].
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo; FOUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro, 2005.
- HEATH, Shirley. **Ways with words**: language, life and work in communities and classrooms. New York: Cambridge University Press, 1983.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação do leitor. São Paulo: Parábola, 2021.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Educação literária**: mediação e prática pedagógica. Recife: Linguaraz Editor, 2018.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ALMEIDA, Ana Caroline de; DEZOTTI, Magda. Alfabetização crítica: contribuições de Paulo Freire e dos novos estudos do letramento. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, ahead of print, p. 15-17. 2020.

- MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2010. p.33-53
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad.: Celina Olga Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.
- PNAD Contínua TIC 2016: 94,2% das pessoas que utilizaram a Internet o fizeram para trocar mensagens. Agência IBGE Notícias, 21 fev. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3xiNdQu>. Acesso em: 19 fev. 2022.
- STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, Brian. Os Novos estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. *In*:
- STREET, Brian; STREET, Joana. La escolarización de la literacidad *In*: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (org.). **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004.

CAPÍTULO 3

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM MINAS GERAIS: NOVAS CONFIGURAÇÕES NA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA?

GEISA MAGELA VELOSO
MARIA JACY MAIA VELLOSO
EMILIA MURTA MORAES
DIRCE EFIGÊNIA BRITO LOPES
DENICE DO SOCORRO LOPES BRITO
CLAUDIA APARECIDA FERREIRA MACHADO

1 INTRODUÇÃO

Escola e família são instâncias educativas essenciais à formação das novas gerações. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN 9.394/96, constitui-se como instrumento que “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. Já no seu primeiro artigo, a LDBEN reconhece o papel educativo da família, ao prever que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB..., 2020: 8).

Escola e família são “[...] instituições de caráter educacional imbuídas da missão de conduzir pessoas, levando-as do lugar e do estado em que se encontram no presente para um espaço futuro, supostamente melhor, mais desejável, superior” (CUNHA, 2007: 447). Por essa lógica, faz-se necessário que a escola produza condições para articular-se com as famílias e com a comunidade, criando processos colaborativos e relações de parceria com vistas à educação.

Mesmo compartilhando a responsabilidade da educação, Cunha (2007) considera que escola e família vivenciam um acirrado conflito — de ambos

os lados são apontadas insatisfações quanto ao exercício das funções educativas. E, situando historicamente as origens deste conflito, o autor localiza tensionamentos ainda no século XVII, nas proposições de Comenius. Em suas argumentações, Comenius sinalizava que as famílias necessitavam de auxílio, porque não tinham tempo e nem competência para educar as crianças e, por este motivo defendia a educação escolar, exercida por profissionais detentores do conhecimento oriundos das ciências (CUNHA, 2007).

Em estudo situado na cidade de Montes Claros, nas primeiras décadas do século XX, Veloso (2012) constatou que as tensões na relação escola-família se renovam em diferentes tempo-espacos. Naquele momento, a escola é reafirmada como única instância capaz de produzir a integração social de crianças e jovens, sendo defendida a superioridade da instituição escolar, alicerçada no fato de que esta desenvolvia práticas orientadas pelos conhecimentos científicos. O despreparo das famílias para educar os filhos foi colocado em destaque por conferências pedagógicas realizadas por sua Escola Normal Oficial e publicadas pelo jornal Gazeta do Norte. Tais conferências apontavam que a falta de conhecimento dos pais gerava desatenção e descuido com a educação dos filhos (VELOSO, 2012).

As orientações destinadas aos pais apontavam os “defeitos da educação doméstica”, destacando que “o insucesso observado em grande número de crianças devia-se aos defeitos dessa primeira educação” (VELOSO, 2012: 232). Assim, escola e jornal procuravam educar a mulher, de forma que esta pudesse promover a educação de seus filhos, conforme os modernos preceitos e conhecimentos oriundos da ciência.

Problematizando os primeiros anos do século XXI, Cunha (2007: 447) considera que este confronto escola-família foi intensificado por “[...] inúmeros fatos que compõem o lamentável quadro de violência que atinge as instituições de ensino e a todos preocupa”. As proposições do autor indicam uma atualização das tensões, que acabam por colocar família e escola em situação de disputa, mas, também de parceria como instâncias educativas das novas gerações.

No momento presente, configurando uma realidade distópica e inimaginável que atingiu o mundo, a pandemia da Covid-19 tornou visível novas faces deste conflito, fazendo emergir novas tensões. As exigências sanitárias para contenção da doença impuseram o ensino remoto e as escolas se viram diante da necessidade de estreitar as redes de relações com as famílias. Para além das questões da formação moral e comportamental, as famílias foram demandadas a dar suporte aos processos escolares de educação e alfabetiza-

ção de suas crianças. Aos pais foram encaminhadas atividades e orientações pedagógicas, sendo requerido o acompanhamento das tarefas escolares e a socialização de conhecimentos que, tradicionalmente, se constituem como objetos de trabalho escolar.

Importante destacar que o pronunciamento oficial sobre a situação pandêmica ocorreu no dia 11 de março de 2020, em que o diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), Tedros Adhanom, reconhece que o novo coronavírus se fazia presente nos cinco continentes da Terra. O reconhecimento da pandemia gerou incerteza e perplexidade. No Brasil, seguindo tendência já adotada em diferentes países, o Ministério da Saúde, estados e municípios se posicionaram. Pela Portaria Nº 356, de 11 de março de 2020, o Ministério da Saúde estabelece medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da Covid-19 (BRASIL, 2020).

Em 18 de março, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de todos os níveis e etapas de ensino, a necessidade de reorganização das atividades acadêmicas. Em decorrência desse cenário, no estado de Minas Gerais foi criado o Comitê Extraordinário Covid-19, que deliberou sobre a adoção do regime de teletrabalho como medida temporária de enfrentamento da epidemia (MINAS GERAIS, 2020). Posteriormente, foi proposto o “Minas Consciente”, com vistas a auxiliar os 853 municípios mineiros a tomar decisões para conter a pandemia.

Os dados que fundamentam as discussões apresentadas neste capítulo, como os demais que integram esta coletânea, se estruturam na pesquisa do coletivo “Alfabetização em Rede”, realizada por abordagem quanti-qualitativa, sendo priorizada a análise qualitativa. Os dados quantitativos foram coletados pela via de formulário Google Forms, entre os meses de junho e setembro de 2020, com participação de professoras¹ da educação básica atuantes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) oriundas, majoritariamente, das redes públicas de ensino. Foram coletados 15.449 questionários, sendo que, a eliminação de respostas duplicadas gerou 14.735 questionários válidos (RECEPÇÃO..., 2020). No estado de Minas Gerais foram 712 respondentes, sendo 283 da região Norte Mineira — *locus* de pesquisa selecionado para nossas análises.

¹ Optamos por utilizar as expressões professora e professoras para fazer referência aos participantes. Apesar de reconhecermos que tem crescido o número de homens no corpo docente, este se mantém majoritariamente feminino. Neste estudo, dos 14.735 participantes, 849 (5.8%) são do sexo masculino, um dado que revela coerência com a realidade brasileira em que há uma proporção de 95% de mulheres na docência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.

O Norte de Minas Gerais é uma região peculiar do estado composta por 89 municípios. A região é marcada pela dualidade — “muita pobreza e nichos de riqueza, modernidade e tradicionalismo, produção e escassez, discursos e realidade (PEREIRA, 2007: 95). Caracterizada pela ocorrência cíclica da seca, a região se constitui como zona de transição caatinga-cerrado, apresenta economia de base agropecuária e população em constante migração, devido às condições de vida precárias. “Esse conjunto de fatores condiciona a formação de um sistema urbano desarticulado e heterogêneo, cuja desigualdade é expressa no espaço através das relações que são estabelecidas entre seus diversos componente” (PEREIRA, 2007: 27).

No contexto da região Norte Mineira, os dados qualitativos foram coletados por entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro professoras da educação básica, que exercem seu ofício em escolas públicas. As entrevistas foram realizadas em maio de 2021 por aplicativo de videochamada, visando atender às condições sanitárias de preservação da saúde e da vida das pesquisadoras e das pesquisadas. Nesta etapa, procuramos captar e compreender sentimentos e percepções das professoras sobre o processo de alfabetização no ensino remoto, problematizando as relações das escolas com as famílias nas mediações pedagógicas que se produziram em 2020 e 2021.

E, neste contexto, discutimos questões que emergiram com o ensino remoto e inquietaram pesquisadores, professores e a sociedade em geral: Escola e família encontraram um lugar de trabalho e parceria visando à continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização? Quais relações e parcerias se tornaram possíveis? Quais aprendizagens resultaram desta parceria e dos esforços produzidos por escolas, professoras e famílias? Qual a condição das famílias para produzirem as mediações pedagógicas requeridas pelas escolas?

Ainda neste contexto, o estudo tem por objetivo discutir as parcerias entre as escolas e as famílias com vistas à manutenção de vínculos das crianças com as instituições escolares e a continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Os dados indicam que as relações entre escola e família foram influenciadas por dois conjuntos de questões, que se mostram prevalentes nos discursos das professoras — a desigualdade social e as condições familiares para suporte pedagógico à alfabetização. Neste contexto, na primeira seção deste capítulo são discutidas as desigualdades sociais, geradoras de processos de exclusão de pais e crianças das camadas populares, sendo que o maior ou menor acesso aos recursos da internet e das tecnologias digitais

influenciou na aproximação ou distanciamento entre as escolas, as crianças e suas famílias. Na segunda seção, são discutidas as condições familiares e a disponibilidade dos pais para exercerem a orientação das atividades escolares de suas crianças. Por fim, em uma terceira seção, são problematizadas as aprendizagens que se tornaram possíveis no contexto da pandemia e das mediações pedagógicas realizadas pelas famílias e escolas.

2 O QUE REVELAM AS DESIGUALDADES SOCIAIS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

No Brasil, as desigualdades sociais marcam a constituição da nossa sociedade, que se apresenta, ainda no século XXI, com características de concentração de riqueza, em que uma minoria privilegiada contrasta com uma parcela significativa de pessoas em condições socioeconômicas de restrição e pobreza.

Os dados da desigualdade social no Brasil pré-pandemia são reveladores. Conforme o IBGE, no período que antecede a pandemia, apenas 62,2% da população consumia água oriunda de rede geral de distribuição, com abastecimento diário e estrutura de armazenamento, sendo que 3,4 % viviam em domicílios não ligados à rede geral de água e que não tinham canalização; além de 8,1% da população que vivia na pobreza e não tinha banheiro em casa. Antes da pandemia, 22,0% dos brasileiros que viviam na pobreza moravam em domicílio com seis ou mais pessoas; 19,7% das pessoas viviam em domicílios com mais de dois moradores por dormitório, o que pode dificultar o isolamento em caso de infecção (BARROS, 2021).

Com a pandemia, essa condição de pobreza foi ampliada pelo desemprego, pela subutilização da força de trabalho, pela restrição de atividades típicas à economia informal, como feiras livres e vendas ambulantes. Tais condições constituíram-se, para muitos, como um fator de potencialização da exclusão e da marginalização, sobretudo, de grupos já tradicionalmente vulneráveis.

Quanto ao acesso às tecnologias e equipamentos digitais de informação e comunicação, dados de 2018 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) constatou que 16% das crianças do ensino fundamental das séries iniciais não dispunham de acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G para atividades remotas de ensino-aprendizagem. Ainda conforme o Instituto, para que o ensino remoto seja possível via internet, foi considerado, que, no mínimo, o estudante necessitaria de um celular, tablet ou microcom-

putador conectado em banda larga ou sinal de rede móvel celular 3G ou 4G (NASCIMENTO; RAMOS; MELO; CASTIONI, 2020). No entanto, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua de 2019 - do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), somente 40,6% dos domicílios brasileiros possuem microcomputadores, enquanto a presença de tablet ocorreu em apenas 11,3%. Em 4,7% das residências não havia qualquer tipo de telefone, apesar da parcela das residências em que havia aparelho celular alcançar 94%, aproximadamente 5,8 milhões de estudantes matriculados em estabelecimentos públicos de ensino não dispunham, em 2018, de acesso domiciliar à internet com qualidade mínima para atividades remotas de ensino-aprendizagem (USO..., 2021).

Na pandemia, as desigualdades sociais e a condição de exclusão relacionada ao acesso aos equipamentos digitais e à internet passaram a afetar o direito das crianças à educação. Ao se instituir o ensino remoto como alternativa para continuidade dos processos educativos, as redes e sistemas de ensino adotaram diferentes estratégias, nem sempre acessíveis a todas as crianças e suas famílias, o que também afetou os vínculos e parcerias escola-família.

Inicialmente, tais vínculos foram suspensos. Os depoimentos das professoras indicam que, em março de 2020, quando os sistemas e redes de ensino decretaram a suspensão das aulas presenciais, não houve proposição imediata de atividades educativo-pedagógicas. “[...] Foi uma orientação assim: ‘aguardem em casa’, e aí o negócio foi piorando, né. A gente achava que ia ficar uma semana fora da escola, ficou um mês e ficou: ‘aguardem em casa’. Aí anteciparam as férias de Janeiro (P1. Entrevista em 4 de maio de 2021).

Professoras, famílias, crianças e gestores foram surpreendidos por essa realidade distópica, da qual não tinham uma memória que pudessem acessar e que lhes indicasse modos de ação. Em meio a sentimentos e percepções contraditórios, a imobilidade inicial foi, aos poucos, substituída por ações e proposições. Foi instituído o ensino remoto emergencial, por meio de plataformas digitais de acesso a conteúdos, aplicativos de videochamada e de troca de mensagens, por tele aulas, dentre outras ferramentas. Mas, apesar destas possibilidades, as práticas de alfabetização se orientaram, sobretudo, pelo envio de material impresso para as crianças, complementado pela utilização do aplicativo WhatsApp para intercâmbios diversos — comunicados, orientações sobre atividades, postagem de tarefas, compartilhamento de conteúdos.

Na perspectiva qualitativa, as análises indicam que as quatro professoras participantes das entrevistas são representativas de duas condições

distintas, que se opõem em muitos pontos, apesar das similaridades. De um lado, a rede estadual de ensino, mais ágil na proposição de orientações, estratégias e ferramentas para aproximar escolas e famílias e promover condições para o ensino remoto emergencial. Por outro lado, as redes e sistemas municipais, com menor tempestividade, demoraram mais a propor orientações e alternativas para os vínculos entre crianças e escolas.

Nas escolas dos sistemas municipais de ensino, é variável o período em que se iniciou o ensino remoto, sendo que a paralisação de atividades gira em torno de 2 a 4 meses. “Foram quatro meses, quase cinco. As crianças ficaram sem nada, sem contato nenhum e aí em Agosto eles começaram entrar, a receber esse material. Aí eles levam pra casa e devolviam” (P1. Entrevista em 4 de maio de 2021).

Para as escolas do sistema estadual, o ensino remoto teve início em maio de 2020, momento em que a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG) propôs ferramentas digitais para acesso aos conteúdos escolares e vínculos entre escolas e estudantes. Para as turmas de alfabetização foram disponibilizados o Plano de Estudo Tutorado (PET) e o aplicativo para celular Conexão Escola 2.0, que tem livre navegação para alunos e professores e oferece possibilidades de interação pela Plataforma Google Classroom, reuniões síncronas pelo Google Meet, envio de *e-mail* e acesso a conteúdos.

Contrariamente ao que afirma a SEEMG, acessar gratuitamente o aplicativo Conexão Escola não é tão simples: “os alunos ao tentarem acessar, há muita dificuldade, porque eles relatam que precisa de internet, não conseguem acessar sem os dados móveis ou *wifi*” (P3. Entrevista em 7 de maio de 2021). A dificuldade de acesso gratuito inviabilizou as atividades síncronas no processo de ensino-aprendizagem. E, para garantir alguma interlocução e aproximação: “na nossa escola, nós fomos orientados a desenvolver o trabalho por meio de grupos de WhatsApp, em que a gente disponibilizou o nosso telefone pessoal de início” (P3. Entrevista em 7 de maio de 2021).

No entanto, essa abertura das professoras em criar grupos e disponibilizar seus recursos tecnológicos para o trabalho esbarra nas dificuldades das famílias:

Nós temos muitos alunos de zona rural, não irei dizer assim de periferia, mas eles são bem rurais mesmo, e nós tivemos muitas dificuldades com acesso à internet (P1. Entrevista em 4 de maio de 2021).

Mas, a questão maior, também, é questão do acesso tanto para os pais, eu tenho pais que não têm acesso à internet e não têm como acessar, condições de acessar (P3. Entrevista em 6 de maio de 2021).

Na avaliação das alfabetizadoras da rede estadual de ensino, as relações com as famílias foram potencializadas no ensino remoto, com maior aproximação por meio das tecnologias digitais de comunicação e informação, que professoras e pais já utilizavam em suas práticas cotidianas. Ao impor as tecnologias, a pandemia encurtou distâncias e produziu novas relações.

Então, eu acho que o ganho é a gente entender a amplitude da tecnologia e a aproximação com a família. Hoje a família está muito mais próxima (P4. Entrevista em 11 de maio de 2021).

Eu acredito que a gente ficou mais próximo dos pais (P3. Entrevista em 7 de maio de 2021).

Por outro lado, nos sistemas municipais de educação da região norte, as relações escola-família foram fragilizadas na pandemia e se tornaram mais distantes, as orientações para o trabalho pedagógico foram mais fragmentadas e o suporte às escolas menos efetivo. Quanto à preparação para o ensino remoto, as professoras afirmam que, quando foi decretado o estado de calamidade pública em saúde, as aulas foram suspensas e:

Não teve orientação da rede. [...] Acho que foi um tempo deles conseguirem se organizar minimamente, mas não teve orientações, depois eles voltaram para dizer que “esse ano não vai ser um ano perdido, os alunos irão ter o direito à aprendizagem, e aí o formato é este, vocês vão adaptar ao governo do Estado”. No caso, o formato é este, enviar as atividades (P1. Entrevista em 4 de maio de 2021).

Percebe-se neste discurso que, em um primeiro momento, entre março e julho de 2020, os gestores municipais não viram possibilidades para continuidade das práticas educativas. Havia a expectativa de um controle rápido da pandemia e um consequente retorno presencial das aulas e atividades escolares — fato que gerou certo imobilismo e atitude de espera. E assim, somente no mês de agosto é que se iniciou um movimento em direção à adoção do ensino remoto emergencial.

Como se pode perceber, a pandemia afetou processos e práticas, gerou sentimentos contraditórios e confusos, produziu disrupção e descontinuidades, afetou as relações da escola com as famílias, que estão mais distantes no ensino remoto:

Eu tenho pais que eu não conheço, dos meus alunos, não sei quem são os pais. Nós tivemos um plantão no mês de abril e aí alguns pais não foram na escola. Vamos ter outro plantão na semana que vem, então tem pais que eu não conheço, a relação é

muito pouca, alguns pais ainda chamam, ligam para gente, mas, a maioria, é muito restrito o contato entre eu e eles, só o que eu pergunto mesmo eles respondem (P2. Entrevista em 6 de maio de 2021).

Percebe-se na fala da professora que a parceria escola-família foi fragilizada pela dificuldade em se construir canais de comunicação. O limitado acesso às tecnologias impediu o estabelecimento de relações cotidianas. As vozes das professoras evidenciam que os pais “não têm acesso à internet, né, o lugar onde moram não tem acesso à internet” (P1. Entrevista em 5 de maio de 2021); além disso, “muitos não têm acesso aos recursos tecnológicos e da internet (P2. Entrevista em 6 de maio de 2021). Essa condição de restrição às tecnologias digitais também afetou o trabalho pedagógico e alfabetizador, que ficou circunscrito ao envio de materiais impressos com atividades estruturadas e formatadas, com pouca possibilidade de ação criativa e ativa das crianças.

Para além das restrições aos serviços de internet, as professoras sinalizaram a não democratização do acesso aos equipamentos como fator que incidiu na fragilização das relações e parcerias com as famílias. As vozes destes sujeitos indicam uma realidade desigual e excludente: “muitas famílias não têm telefone que tem o aplicativo ou têm aqueles telefones que não têm o Android, né, telefone simples que comunica, mas que não tem WhatsApp” (P1. Entrevista em 5 de maio de 2021). Ainda conforme P1, “tenho mães que até têm internet em casa, mas ela tem três filhos na escola; aí ela tem três grupos no WhatsApp no mesmo horário” (P1. Entrevista em 5 de maio de 2021).

No quadro de escassez de recursos e tecnologias, as professoras não fazem referência a computadores, *tablets* ou *notebooks* — equipamentos com telas maiores e, potencialmente, melhores para conectar pessoas, acessar conteúdos e tornar mais atrativas as atividades escolares para as crianças. Quando dispunham de equipamentos, estes se limitavam a aparelhos de telefonia móvel. Há casos em que, “numa família há cinco crianças que usam, utilizam um celular só” e, em outras situações, “o celular não tem compatibilidade com nenhum aplicativo” (P3. Entrevista em 7 de maio de 2021).

Para além dos revezes com equipamentos e tecnologias, as professoras abordam outras formas de desigualdade que incidem sobre a própria sobrevivência das famílias. A frequência à escola para uma parte das crianças também representa a possibilidade de os pais perceberem o Bolsa Família e outras formas de auxílio disponibilizadas pelos governos federal, estadual e municipal:

Esta dificuldade é muito maior. [...] por uma questão de segurança alimentar, eles não iam para escola estudar, estudar era a terceira coisa, iam na escola pelas refeições que a escola oferece, por conta dos coleguinhas, por conta do Bolsa Família que a mãe precisa que eles vão, se não a assistência vai cobrar dela. Aí, a última coisa era o estudo de fato (P1. Entrevista em 5 de maio de 2021).

Pra gente que trabalha é muito fácil colocar doze reais, quinze reais de crédito em um celular, pra eu poder ter uma internet. Mas, quinze reais para as crianças, para as famílias que eu atendo, é muita coisa. Digamos que, usando as palavras deles, “é a mistura que a minha mãe comprou para colocar na minha comida, tia”, é o pão que ele vai tomar. o café da manhã (P3. Entrevista em 6 de maio de 2021).

Em síntese, é no contexto das desigualdades que se inscreve o ensino remoto emergencial — contexto em que, com mais intensidade e urgência, emergiu a necessidade de parceria com as famílias para manter as crianças vinculadas às escolas e dar continuidade aos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, o estabelecimento destas relações e parcerias se inscreve em um lugar de restrição e sofrimento, em que o direito à educação foi secundarizado. A miséria e a fome bateram na porta, e os pais precisaram investir na sobrevivência biológica de suas crianças.

3 CONDICIONANTES SOCIAIS E FAMILIARES PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Discutir educação e alfabetização em tempos de pandemia e de ensino remoto emergencial implica pensar, com Kleiman (1996), que a escola é a principal agência de letramento, que lhe cabe a tarefa de ensinar a ler e escrever e garantir condições para o desenvolvimento das habilidades letradas, para o uso social da leitura e escrita e da plena imersão no mundo da cultura. Com Soares (1985), entendemos a alfabetização como processo de natureza complexa, um fenômeno multifacetado, que requer do alfabetizador a integração de estudos desenvolvidos no âmbito de diferentes ciências para se produzir uma teoria coerente e consistente. Em uma sociedade grafocêntrica, mais do que decifrar o escrito, cabe à escola produzir processos e condições para o acesso aos bens culturais corporificados pela escrita, para uma experiência no mundo de significados e possibilidades de conhecer.

Na organização do ensino remoto emergencial, esse processo complexo sofreu o impacto das condições objetivas para se conectar pessoas e realizar as mediações pedagógicas. As limitações relativas às tecnologias digitais impediram/dificultaram as aulas síncronas, em que as crianças pudessem se encontrar com a professora e os colegas, socializar experiências e angústias,

saberes e sentimentos, mesmo que em ambiente virtual. As condições objetivas impuseram, na maioria dos casos, a realização de um trabalho assíncrono, estruturado pelo envio de material impresso para as crianças, processo que se mostra empobrecido pela não dialogia e polifonia das aulas presenciais. Além disso, esse formato demandou o suporte familiar e os resultados estiveram sujeitos às condições objetivas das famílias.

Nas expectativas das professoras, as famílias assumiriam a orientação do ensino e da alfabetização no âmbito doméstico: “Aí a gente faz o roteiro para família e a família que vai fazer a orientação. Então, para eles [alunos] não tenho não uma aula com professora não, somente com o desenvolvimento lá da família” (P2. Entrevista em 6 de maio de 2021). E os resultados eram bastante variáveis e se revelam nos discursos angustiados das professoras:

Mesmo você mudando e você tentando atingir a grande maioria dos alunos, a gente não consegue. Os pais... por mais que a gente orienta, mas os pais não são professores, o trabalho não vai ser desenvolvido como é desenvolvido na sala (P3. Entrevista em 7 de maio de 2021).

Nós temos alunos de 5 anos que ainda não conseguem nem pegar no lápis direito e os pais, eles não têm essa conscientização de como ensinar aquilo ali. Por mais que você explica, por mais que você oriente, tem pais aqui na nossa comunidade que também não têm instruções, não têm como ensinar, o próprio pai não sabe como repassar. Então é preocupante por causa disso, é um desafio grande, que nós estamos enfrentando (P2. Entrevista em 6 de maio de 2021).

Ao analisar a relação escola-família no contexto do ensino remoto fica evidente a necessidade de se discutir o lugar de pais e professoras no processo de alfabetização. Reconhecendo a importância das famílias, mas, reivindicando para si o papel de ensinar, as professoras assumem o seu lugar e estatuto profissional, como aquelas que têm a formação e produziram saberes necessários ao processo de ensino-aprendizagem:

A gente quer transferir o ensino presencial para o ensino remoto e não é, porque os pais não são professores, quem é professor sou eu (P3. Entrevista em 7 de maio de 2021).

O pai precisa dizer [para a criança]: ‘Pergunta seu professor isso. Faça isso’. Porque eu sozinho não vou conseguir alfabetizar (P4. Entrevista em 11 de maio de 2021).

Estes posicionamentos indicam as especificidades do ensino remoto emergencial e o lugar da professora e dos pais na alfabetização. O ensino remoto emergencial é tomado como possibilidade para continuidade dos

processos educativos e manutenção dos vínculos das crianças com as escolas. E nessa nova configuração de aula, as professoras não se eximem da responsabilidade de educar, dado que sejam profissionais da educação, com formação específica e condições efetivas para orientação das aprendizagens. Por sua vez, os pais se tornaram elos ainda mais importantes nessa rede emergencial, em que novas práticas e processos se desenharam. Por isso, a formação dos pais para orientar as atividades pedagógicas é problematizada pelas professoras, que constroem argumentos a partir das próprias manifestações das famílias:

“Porque eu não sei ensinar meu filho a ler, né!”. Eu escuto muito isso: “Vocês têm um diploma, sabem ficar numa sala com trinta alunos, eu tenho três meninos em casa”. Então, assim, eles têm muitas dificuldades mesmo, porque eles não têm a metodologia (P1. Entrevista em 5 de maio de 2021).

Os desafios são de diferentes ordens. No contraponto de pais que não se sentem preparados para exercer as mediações pedagógicas, há relatos que sinalizam o estranhamento das crianças, as dificuldades que estas vivenciaram para construir uma nova rotina e se adaptarem ao ensino remoto. As crianças sentem falta da professora. Há casos em que as crianças:

Resolvem tudo direitinho e os pais não relatam que estão tendo dificuldades para poder resolver. Já outras, os pais relatam muita dificuldade, resistência pra sentar, pra poder fazer a atividade, que não quer estudar, que está tendo muita dificuldade, que a mãe é chata, que o legal é a professora (P1. Entrevista em 5 de maio de 2021).

Para superar esses desencontros, quando possível, foram propostas aulas síncronas, oportunidades para interlocução com as crianças e orientação direta dos processos pedagógicos. Neste formato de trabalho, a parceria com as famílias não pôde ser descartada. Primeiro, porque o próprio acesso das crianças aos recursos tecnológicos era mediado por algum adulto com habilidades para acesso e navegação, mas, sobretudo, porque a professora desejava orientar os pais acerca do modo como deveriam conduzir as atividades das crianças.

Porque o pai precisa estar na aula. Porque ao mesmo tempo que estou ensinando as crianças, eu estou ensinando os pais como ensinar as crianças. Então a criança só participa se tiver um adulto responsável por ela, normalmente eu peço aos pais que, se for um irmão, que seja um irmão bem mais velho, mas normalmente peço que seja o pai, a mãe, padrasto ou o avô, alguém que possa realmente estar orientando essa criança (P4. Entrevista em 11 de maio de 2021).

Neste modo de compreender a realidade do ensino remoto emergencial está presente a perspectiva de que os papéis educativos de professoras e pais são distintos. No entanto, o discurso da professora também sinaliza para certa distorção sobre as mediações e funções esperadas dos pais. Por este viés epistemológico e pedagógico, a professora entende ser necessário orientar as famílias para que estas pudessem realizar a contento o que lhes era demandado no ensino remoto. Ainda por este viés, a professora pensa ser possível transferir aos pais a tarefa pedagógica de promover as aprendizagens que, tradicionalmente, são de responsabilidade da escola.

Na proposição de aulas síncronas por aplicativo de videoconferência está implícita a necessidade de mediações, diálogo, presença e interlocução entre sujeitos para que se dê a alfabetização, como apropriação de uma forma de linguagem. As aulas síncronas se apresentam como tentativa de superar o problema apontado por Soares (2020, online), ao afirmar “[...] que a ausência de ações profissionais de alfabetização que conduzem à compreensão, pela criança, das relações entre oralidade e escrita são de difícil realização fora do contexto escolar, em aulas não-presenciais”.

Nos discursos das professoras, para além da escolarização e da formação pedagógica das famílias, emergiu a impossibilidade/limitação de mediação do ensino remoto, materializada por diferentes questões, como a indisponibilidade de tempo de pais trabalhadores, a restrição de equipamentos tecnológicos e a falta de acesso à internet. Na fala de uma professora:

A diferença dos alunos hoje para os alunos presenciais é muito grande, pois demanda da assistência da família, que muitas vezes eles não têm, porque os pais não são escolarizados, pois estão trabalhando, pois só têm um aparelho celular para quem tem quatro crianças em casa (P1. Entrevista em 5 de maio de 2021).

Para conciliar o ensino remoto com o tempo livre das famílias, as atividades síncronas, quando possíveis, foram viabilizadas por aplicativo de videochamada. Para uma das quatro professoras esta realização foi organizada com a periodicidade bissemanal, dividindo as crianças em três subturmas, que funcionavam em horários distintos — matutino, vespertino e noturno —, conforme disponibilidade das famílias.

Por que eu fiz isso? Porque os pais muitas vezes não têm a possibilidade de como ensinar a criança, a metodologia e a didática, além de que muitos pais trabalham. Então eu optei por fazer assim, de ter os grupos de pais que possam estar com as crianças de manhã, a tarde e à noite (P4. Entrevista em 11 de maio de 2021).

Neste contexto, as professoras reconhecem que os pais, nem sempre, dispõem de condições para orientação de suas crianças, sobretudo, quando a mãe trabalhadora tem um número maior de filhos. E a busca por conciliar o ensino remoto com os tempos cotidianos, com a vida e os afazeres das famílias gerou sobrecarga para as mães e forçou uma flexibilização dos tempos de trabalho das professoras:

Ela [mãe] não sabe qual ela atende, qual filho vou fazer primeiro. Tem questão das mães que trabalham com o telefone, e é por isso que a gente fala que nós, agora, não temos horário mais, porque a mãe trabalha, então, agora, 18 horas elas estão chegando em casa, irão dar banho nos meninos, fazer janta e sentar para ver as crianças e tudo (P1. Entrevista em 5 de maio de 2021).

E assim se organizaram as práticas e parcerias entre escola e família. Dos pais foi requerida uma atuação tecnológica e didático-metodológica para a qual não estavam preparados. Das professoras foram demandados novos e diversificados aprendizados, para gestão de tecnologias, processos, espaços e tempos, para equalizar angústias, conciliar expectativas e rever procedimentos. Em seu ofício, os professores são chamados a mobilizar saberes de diferentes fontes que, conforme Tardiff, Lessard e Lahire (1991), exigem processo de aprendizagem e de formação. Para os autores, estes diferentes saberes intervêm na prática escolar — saberes provenientes das disciplinas, saberes curriculares, saberes profissionais e da experiência — são produzidos nos processos de formação e de atuação profissional. Por isso, os professores ocupam posição estratégica no interior dos saberes sociais e das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas. E, na pandemia, ficou evidente a necessidade de atualização e revisão dos saberes profissionais requeridos das professoras, sobretudo relacionados às tecnologias digitais.

4 APRENDIZAGENS E VÍNCULOS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Ao discutir os saberes que os professores mobilizam em sua atuação profissional, Tardiff, Lessard e Lahire (1991) consideram que a prática docente não é apenas um objeto de conhecimento das ciências da educação, dado que se constitua como atividade em que se fazem presentes diversos saberes, que podem ser chamados de pedagógicos. Os autores ainda consideram que as doutrinas pedagógicas incorporadas à formação profissional fornecem arcabouço ideológico para a profissão, bem como algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas.

As novas tendências pedagógicas — sócio-histórico-culturais, construtivistas, sociointeracionistas, orientadas para os letramentos, mediadas pelas tecnologias digitais —, que se tornaram hegemônicas nos debates sobre a alfabetização no Brasil, sobretudo após a década de 1980, defendem a alfabetização como processo de construção, como aprendizagem de uma nova forma de linguagem. Assim, os alfabetizandos se apropriam ou reconstróem o sistema de escrita alfabética e se inserem no mundo da linguagem, no contexto de textos e de suas funções sociais. Por estas pedagogias, a sala de aula é espaço de interação em que os professores mobilizam um conjunto diversificado de saberes e realizam mediações pedagógicas que possibilitam a reflexão sobre a linguagem e a imersão das crianças no universo da cultura escrita. Os professores organizam situações didáticas em que há intencionalidade de ensinar, em que as práticas se orientam para uma criança ativa e pensante, produtora de cultura, inserida em um espaço social e um tempo histórico.

Por essas tendências e perspectivas, Soares (1998) defende alfabetizar letrando, ensinar a ler e escrever no contexto de textos, de seus usos e funções sociais. Por sua vez, Vigotski (1991) considera que leitura e escrita devem ter significado e se tornarem necessárias às crianças, em que a sua incorporação não seja vista como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. Pelas teorizações de Ferreiro e Teberosky (1991), aprender a ler e escrever é um processo de natureza conceitual, sendo importante pensar que o olho que lê e a mão que escreve estão sob o comando de um cérebro que pensa e que se encontra inserido em um contexto social.

Neste contexto, o ato de alfabetizar se caracteriza, pois, como processo mediado, que envolve a presencialidade de sujeitos — professores e estudantes —, mas, também se fazem presentes recursos e materiais didáticos, tecnologias e procedimentos, valores e atitudes, conceitos e conhecimentos produzidos historicamente e que se constituem como objetos de aprendizagem. Tais objetos são apropriados pelas crianças, de forma ativa, por sua ação e reflexão, por um movimento de produção que não significa a sujeição e a simples memorização. Aprender a ler e escrever é muito mais do que a apropriação do sistema de escrita alfabética, significa a construção de condições para a imersão no mundo da cultura escrita para poder usufruir deste bem simbólico.

No processo de alfabetização, o professor se apresenta como mediador entre o aluno e o conhecimento social e culturalmente produzido, favore-

cendo condições para a produção de um modo de interação das crianças com o mundo da cultura, com todas as possibilidades inscritas neste novo aprendizado. Alfabetizar-se, no contexto da cultura escrita e das relações sociais guarda a possibilidade de produzir modificações no próprio modo de pensar da criança. O professor é o proponente de experiências que desafiam as crianças, que mobilizam seus saberes e desejos, que implicam o uso de diferentes instrumentos, saberes e culturas, que organiza ambientes ricos e propícios à apropriação desta ferramenta que potencializa o próprio desenvolvimento humano.

Por compreenderem que a alfabetização ocorre no contexto de interações, de dialogia e polifonia, as professoras reconhecem a limitação dos saberes das famílias na produção do ensino remoto emergencial: “Os pais ainda não têm essa concepção que o brincar e a ludicidade também faz parte do processo de aprendizagem das crianças” (P2. Entrevista em 06 de maio de 2021). A assertividade das práticas domésticas pressupõe que as crianças não sejam colocadas em situações em que apenas executem atividades, mas se insiram em práticas mediadas por seus pais e familiares, em contexto alfabetizador. Por essa lógica: “O maior desafio é dizer pra família que a aula remota é eficiente desde que tenha apoio da família, livros disponíveis, textos disponíveis, silabário disponível em casa, questionamentos dos pais para as crianças e que a criança seja investigadora” (P4. Entrevista em 11 de maio de 2021).

A ausência de interlocução é considerada como ponto central do desafio de ensinar a ler e escrever: “[...] na alfabetização, como as crianças, elas não têm um celular próprio delas, eu não falo com a minha criança, eu falo com a mãe dela, eu não tenho esse contato com a criança” (P3. Entrevista em 7 de maio de 2021). Em alguns casos não há interlocução nem mesmo com as famílias: “têm alunos que eu não consigo conversar, conversar mesmo com o aluno, seja com a mãe para eu poder estar auxiliando ela pra ajudá-lo, porque a mãe tá no trabalho e tem um celular só” (P3. Entrevista em 7 de maio de 2021).

A impossibilidade destas interlocuções coloca em evidência as desigualdades sociais, que ganharam maior visibilidade com a pandemia, em que as crianças das camadas populares e suas famílias sofreram mais os seus efeitos. Mas, no contraponto da exclusão, há famílias que dispõem de recursos para produzir aproximações e interações, mesmo que virtuais e mediadas pelas ferramentas digitais. E, por essa possibilidade tecnológica, uma das quatro professoras participantes do estudo procurou ultrapassar o

envio de atividades impressas no Plano de Estudos Tutorados (PET). Apenas resolver exercícios e atividades não se mostrava suficiente, era necessário produzir interlocuções entre crianças e adultos na apropriação da língua e da linguagem.

Por este motivo e visando produzir interlocuções, a partir do ano de 2021, a professora passou a realizar aulas síncronas por aplicativo de videochamada. Na lógica defendida, era essencial que as crianças contassem com o suporte familiar na realização das atividades escolares, “alguém que possa realmente estar orientando essa criança” (P4. Entrevista em 11 de maio de 2021).

Na contrapartida deste posicionamento que privilegia o diálogo e as interações, também captamos um olhar mais pragmático lançado para as aprendizagens, materializado pelo exercício estruturado e dirigido, passível de correção. Isso implica dizer que os discursos das professoras, muitas vezes, foram atravessados por práticas mais tradicionais, centradas em atividades — uma preocupação que também se reflete nas falas atribuídas aos pais das crianças: “Vou mandar aqui para não dizer que não fiz nada, vou mandar umas atividades” (P1. Entrevista em 5 de maio de 2021).

E, nesse protocolo de envio e devolução de atividades, pensamos ser diferentes as motivações das famílias e professoras. Para as professoras, as atividades impressas se constituem como formato possível para a escola chegar até as crianças. Para as famílias, realizar atividades, muitas vezes, se inscreve no contexto da sobrevivência.

Eu vejo que elas [mães] não mandam mensagem para mim, “tia [nome da professora suprimido], que dia tem atividade?”. Não. “Que dia vem o kit merenda? se eu não entregar esta atividade eu não recebo o kit merenda? É obrigatório enviar as atividades para receber o kit merenda?” Então, assim, elas estão preocupadas com o sustento da família delas, do que com aprendizagem dos filhos (P1. Entrevista em 5 de maio de 2021).

Nessa lógica de envio de atividades, mas, não muito convencida da sua efetividade, a professora afirma: “Então a gente recebe umas atividades meio-dia do sábado, cinco horas da manhã, até nove horas da noite, a gente recebe atividade o dia inteiro. É até melhor receber do que não receber. As mães mandam, aí a gente recebe as atividades” (P1. Entrevista em 5 de maio de 2021).

Esse olhar realista sobre as atividades pode ser compreendido por algumas chaves explicativas. De um lado encontra-se a compreensão de que a leitura e a escrita se constituam como formas de linguagem e que seu aprendizado se dá no contexto de interações e práticas discursivas, por me-

dições transversalizadas por textos em seus diferentes usos e funções. De outro lado, está a percepção de que as profissionais professoras não são facilmente substituídas, que as famílias não se constituem como mediadoras efetivas nas práticas com a língua e as linguagens. E, por uma terceira via, as professoras se queixaram de atividades devolvidas com um tipo de letra ou uma forma de execução não típicos de crianças, o que as faziam crer que haviam sido realizadas por aquele que deveria apenas exercer a função de mediação e orientação.

E, para além da realização havia a preocupação com a correção das atividades direcionadas: “O PET precisa ser corrigido como se fosse uma atividade de sala de aula, a criança faz a atividade e o professor corrige” (P4. Entrevista em 11 de maio de 2021). A gente corrige as atividades do dia anterior, posta a correção da atividade para os pais estarem acompanhando também” (P3. Entrevista em 7 de maio de 2021).

Estas preocupações dos professores nos conduziram a algumas indagações e reflexões: Para as famílias, realizar atividades se relaciona, prioritariamente, ao aprendizado das crianças? Ou as desigualdades sociais falavam mais alto e a sua realização é compreendida como condição para o recebimento de benefícios ligados à subsistência das crianças? Implícito nestas práticas estaria o controle exercido pelas redes de ensino sobre o trabalho da professora? A realização de atividades pelas crianças e a correção pela professora se constituiria como garantia de execução do trabalho remoto? As atividades foram pensadas para alfabetizar ou apenas para manter vínculos das crianças com a escola?

Estes pontos de vista nos levam a pensar na perspectiva apontada por Batista (1997), que realizou estudo exploratório, no final do século XX, e concluiu que as interlocuções pedagógicas em aulas de português não se orientavam para um conjunto de funções e objetivos de aprendizagem, mas, para a objetivação e avaliação das relações das crianças com o conteúdo de ensino, como também para sua correção.

Essa prática de controle, que prioriza a realização das atividades pedagógicas, provavelmente, foi intensificada no ensino remoto. Em nosso estudo, os depoimentos das professoras nos dão pistas sobre a pouca efetividade das atividades no processo de alfabetização. Remetendo às queixas dos pais das crianças, a professora diz: “[...] meu filho não está aprendendo e eu não estou conseguindo ensinar, eu preciso que vocês peguem ele, tipo assim, que peguem ele e façam alguma coisa por ele, porque eu que sou pai e mãe, não estou dando conta de fazer” (P1. Entrevista em 5 de maio de 2021). Ain-

da destacando a dificuldade em alfabetizar no formato remoto, a professora considera que: “em questão de *homeschooling*, isso aí, pra mim pelo menos em camadas populares não combina” (P3. Entrevista em 7 de maio de 2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir a educação nas décadas de 1920 e 1930, Veloso (2012) constatou que, no âmbito da Escola Nova, os papéis da escola foram redimensionados para a produção do cidadão moderno e civilizado. Naquele contexto, constatou-se a presença de duas questões que orientavam os discursos e os processos de educação. De um lado, reafirmava-se o papel da escola no processo educativo, dado que esta detinha o conhecimento científico, sendo a ciência a base a uma educação capaz de formar cidadãos necessários à sociedade que se pretendia moderna e desenvolvida. Por outro lado, a escola reconhecia a função educativa das famílias, mas afirmava a falta de preparo dos pais para esta primeira educação. Ao dirigir-se às famílias, a escola esperava que os pais educassem as crianças da perspectiva de sua formação moral e comportamental, de forma que essa educação pudesse favorecer o trabalho escolar.

No entanto, agora, no contexto da pandemia e da adoção do ensino remoto emergencial, de certa forma, as professoras esperavam que as famílias pudessem exercer uma função didática, que estabelecessem mediações pedagógicas e ensinassem conteúdos curriculares que a tradição reservou à escola. Dentre estes aprendizados se encontra a alfabetização.

E essa nova configuração traz novos dilemas na relação família-escola. Apesar das professoras reconhecerem que os pais não são professores, quando analisam o resultado alcançado com o ensino remoto, apontam as fragilidades das famílias como um dos principais problemas. É ressaltado pelas professoras que as famílias não dispõem de aparelhos tecnológicos adequados, que não têm tempo para auxiliar seus filhos e, principalmente, que não possuem ‘didática’ e ‘conhecimento’ para exercerem a parte que lhes ‘cabe’ no processo de ensino e de aprendizagem.

Mesmo ressaltando as diferenças socioeconômicas das famílias, relegam essa condição ao apontarem os problemas e as possíveis soluções, visto que isentam escola e governo. Esse fato tem consequências, tanto para esse momento excepcional, como para o retorno do ensino presencial, pois, ao não situarem escola e governo como corresponsáveis pelos problemas, também não os consideram na busca de soluções, não exercendo pressão

necessária para que mudanças substanciais aconteçam. Esse ponto fica claro na fala da professora 4, já citada neste trabalho, quando afirma que o ensino remoto é eficiente desde que a família assuma as condições materiais e didáticas para o ensino. Fica fácil observar que as soluções não passam pela escola e nem tampouco pelos governos. Está implícito que sem essas condições o ensino remoto não funciona para as famílias de classes menos favorecidas, pois, dificilmente estas se enquadram nessa realidade idealizada. Essa constatação não veio, na fala das professoras, acompanhada de um discurso de obrigatoriedade dos governos em oferecer as condições necessárias às famílias ou apresentar alternativas que sejam viáveis a todos os alunos e não apenas a uma parcela reduzida. A principal consequência poderá ser o aumento da distância entre o nível de ensino das classes menos favorecidas com as demais e, mais uma vez, a responsabilização poderá cair nas mãos das famílias que não ‘tiveram condições’ de efetivarem o papel a elas ‘destinado’.

Um ponto de alento é vislumbrado ao percebermos que, se a pandemia reativou conflitos, também produziu novas interações, que poderão ser fundamentais na busca de soluções para velhos problemas e para os novos criados nesse momento tão singular que estamos passando. Neste novo espaço de interações, as famílias passaram a reconhecer o lugar essencial da professora, como profissional, um sujeito que fez investimentos em sua formação e construiu saberes para assumir as mediações pedagógicas junto às crianças. Por outro lado, as professoras puderam ver os pais por um olhar diferente e, em muitos casos, os laços se estreitaram, as relações foram potencializadas, as parcerias foram renovadas.

As dificuldades relatadas nos levam a pensar sobre os desafios do retorno presencial no pós-pandemia, em que as escolas e as professoras precisam retomar processos e práticas que possam garantir às crianças o seu direito à alfabetização e ao letramento, possibilitando o acesso ao mundo da cultura escrita.

Por conseguinte, esse retorno precisa ser feito com um novo olhar sobre o papel de cada agente educativo. Governo, escola, pais e professores não podem retomar velhas práticas, comprovadamente ineficientes, de isenção e culpabilização, pois isso não indica interação família-escola, e sim uma relação pouco produtiva, que não possibilita aprofundamento entre pais e escola, tampouco pressão da sociedade para que governos das três esferas administrativas assumam verdadeiramente a educação como um direito social, como um bem maior da sociedade, para todos e todas.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Alerrandre. **No pré-pandemia, quase 38% da população tinha alguma dificuldade de acesso à água**. Publicado em 23/06/2021 10h00. Disponível em <https://bit.ly/3LOoY0D>. Acesso em: 25 ago. 2021.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. **Portaria nº 356, de 11 de março de 2020**. Ministério da Saúde/ Gabinete do Ministro. Disponível em <https://bit.ly/35SVkb8>. Acesso em: 01 out. 2021.
- CUNHA, Marcos Vinícius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FÁRIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cyntia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007. p. 447- 468.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3jixdpl>. Acesso em: 23 set. 2021.
- MINAS GERAIS. Deliberação do comitê extraordinário Covid-19 nº 2, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre o regime especial de teletrabalho como medida temporária de prevenção, enfrentamento e contingenciamento da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19), no âmbito do Poder Executivo. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3jkFbyl>. Acesso em: 8 fev. 2022.
- NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima; MELO, Adriana Almeida Sales de; CASTIONI, Remi. **Nota Técnica n. 88 (Diretoria de Estudos e Políticas Sociais): Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2020. DOI: <https://bit.ly/3rKvvC7>. Disponível em: <https://bit.ly/3LMYk8o>. Acesso em: 19 fev. 2022.
- PEREIRA, Anete Marília. **Cidade média e região: o significado de Montes Claros no norte de Minas Gerais**. 2007. 351 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. Disponível em <https://bit.ly/3xa47AR>. Acesso em: 10 out 2021.
- RECEPÇÃO da PNA e do ensino remoto junto a professore(a)s da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental". Pesquisa Survey. [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/3xb67sr>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985. Disponível em: <https://bit.ly/35WXUgu>. Acesso em: 02 set. 2021.
- SOARES, Magda. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?** [Entrevista no cedida a Emy Lobo]. 2020. Disponível em: <http://glo.bo/3un4Yff>. Acesso em: 23 dez. 2021.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.
- TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHIRE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. v. 4. 1991. p. 215- 233.
- USO de internet, televisão e celular no Brasil. Disponível em: <https://bit.ly/3KqbuYG>. Acesso em: 24 set. 2021.
- VELOSO, Geisa Magela. Escola e família no projeto republicano: educar a mulher para educar a criança (1918-1938). **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 226-248, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/35UH8yz>. Acesso em: 26 ago. 2021.
- VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 4

O MUNDO DIGITAL E A ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO EM MINAS GERAIS: AS CRIANÇAS E AS PROFESSORAS EM FACE DE UM NOVO OBJETO

DANIELA PERRI BANDEIRA
MAGDA DEZOTTI
PATRÍCIA GONÇALVES NERY
WELESSANDRA APARECIDA BENFICA

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a alfabetização no ensino remoto, em Minas Gerais, a partir da análise de dados quantitativos e qualitativos. É necessário intentar que esses dados aqui apresentados estão vinculados à pesquisa do coletivo “Alfabetização em Rede” cujo alcance dá-se em âmbito nacional.

De acordo com os dados quantitativos divulgados no relatório parcial desse coletivo (ALFABETIZAÇÃO..., 2020), dos 14.735 questionários válidos respondidos, 712 foram respostas referentes ao estado de Minas Gerais. Observamos que a maioria de participantes são mulheres, casadas, graduadas em Pedagogia e mais da metade de especialistas, com ampla experiência na Educação¹ e trabalhando em dois turnos em escolas públicas municipais e estaduais. Professoras/es que com chegada da Pandemia buscaram utilizar diversos meios digitais para alcançar o maior número possível de estudantes, valendo-se de *lives* no Facebook, Instagram, Youtube; aulas ao vivo nas plataformas Meet ou Zoom, *podcasts* e WhatsApp.

No entanto, foi a pesquisa qualitativa, realizada através da metodologia do grupo focal, que nos possibilitou reconhecer diferentes realidades sociais relacionadas ao acesso às tecnologias digitais; compreender o que significou,

¹ Do total de 712 participantes, somente 29 são homens. E 84 estão entre 0 e 5 anos de experiência. O restante dos respondentes tem mais de 6 anos de atuação. Sendo que 353 têm mais de 16 anos de carreira.

para as professoras, o ensino remoto como única alternativa para alfabetizar e, finalmente, descrever a realização dos esforços necessários para que as crianças mantivessem o vínculo com a escola.

Oito professoras se dispuseram a participar do grupo focal e sete cidades estão representadas: Belo Horizonte, Contagem, Nova Lima (Região Metropolitana), Juiz de Fora (Zona da Mata Mineira), Espinosa e Engenheiro Navarro (Norte de Minas), Santa Cruz de Minas (Campos das Vertentes).

Somente o grupo focal nos possibilitou a escuta atenta das vozes das professoras participantes, pois em um país como o Brasil, não apenas as dimensões geográficas são continentais, mas as desigualdades sociais são igualmente gigantescas. E as/os professoras/es se viram diante de um grande desafio: como manter o vínculo entre escola e crianças nessas condições?

As vozes das professoras registradas neste texto são a expressão das dúvidas, angústias, inquietações que as esgotam nesse modelo de ensino remoto, mas também revelam uma busca por ressignificar suas práticas. Elas tecem suas próprias considerações a partir de temáticas propostas para nossa conversa no grupo focal. Suas questões que nascem da experiência e realçam esse espaço vazio que se impôs para elas e onde, agora, elas se inscrevem.

A importância do grupo focal num trabalho dessa envergadura mostra-se fundamental, pois nos aproxima das inquietações e dúvidas das professoras que nos apresentaram com seus discursos e puderam expressar como é complexo esse território do ensino remoto. O que há por trás de um quadro composto por dados quantitativos e qualitativos? Talvez, uma questão bem maior: a responsabilidade da professora alfabetizadora de ensinar às crianças como funciona o sistema de escrita alfabético e levá-las a apropriação da cultura escrita.

2 OS MODOS COMO AS REDES PÚBLICAS ATUARAM NA OFERTA DO ENSINO REMOTO EM MINAS GERAIS

As aulas nas redes públicas e privadas, em Minas Gerais, foram suspensas em 19 de março de 2020, em razão do quadro pandêmico provocado pela COVID-19. A retomada da educação escolar de modo não presencial e remoto, nas redes públicas mineiras, nas quais atuam as professoras do grupo pesquisado, só se iniciaria três meses após essa data.

Segundo a professora **Lhu**², a rede municipal de ensino de Espinosa iniciou a oferta da educação de modo remoto, no início de junho, com o

² Algumas professoras participantes do Grupo Focal escolheram seus próprios pseudônimos no termo de compromisso utilizado nesta pesquisa.

primeiro Plano de Estudo Tutorado (PET)³, elaborado e organizado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. A rede municipal de Belo Horizonte, por sua vez, começou os primeiros contatos com as famílias entre os meses de junho e julho, de acordo com **Helena**. Sobre isso, **Cecília**, que atua na gerência da Secretaria Municipal de Belo Horizonte, relatou-nos: “Eu fiquei angustiada por causa da demora para poder ajudar as escolas”. A rede municipal de Juiz de Fora demorou um pouco mais para começar os trabalhos remotos, o que ocorreu a partir da segunda quinzena de agosto, de acordo com **Ana**.

Tanto a rede estadual de ensino de Minas Gerais como as redes municipais de Espinosa e Engenheiro Navarro organizaram o ensino remoto a partir dos Planos de Ensino Tutorados (PET). Segundo **Lhu**, professora da rede municipal de Espinosa, as apostilas eram impressas pela prefeitura e entregues, mensalmente às famílias, a partir de um cronograma, elaborado por cada escola. A orientação era para que os pais buscassem o material, na escola, no dia marcado e, nesse mesmo dia, entregassem o anterior com as atividades realizadas. As apostilas eram corrigidas pelas professoras e registradas na carga horária de cada criança.

Além do PET, a professora **Lhu** mantinha um grupo de WhatsApp no qual postava diariamente atividades gravadas para as crianças. Quando havia algo novo, elaborava uma apresentação em Power Point e montava um “videozinho” no WhatsApp. Além disso, fazia, diariamente das 8h às 10h, videochamadas para duas crianças que viviam com a avó que não sabia ler e escrever. Tal iniciativa era necessária, porque, segundo **Lhu**, as crianças não conseguiam fazer sozinhas as tarefas escolares, mesmo com os vídeos explicativos. Para as demais famílias, fazia ligações telefônicas, enviava e respondia mensagens por WhatsApp.

No município de Engenheiro Navarro, a prefeitura solicitou às professoras da rede de ensino que elaborassem atividades complementares ao PET. Segundo **Irene**, professora da rede municipal, as apostilas vinham com muitas informações que os pais não liam para as crianças. “Eles não têm esse tempo”, contou-nos **Irene**.

Nesse sentido, mesmo com as crianças que estudavam na região rural, com pouco acesso à internet, a professora buscou obter maior participação

³ O Plano de Estudo Tutorado (PET) consiste em apostilas mensais de orientação de estudo e atividades por ano de escolaridade (1º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio). Os conteúdos foram baseados no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (REDE..., 2020).

das crianças, elaborando atividades virtuais interativas para elas realizarem o PET. Gravou aulas explicativas para cada unidade e com essas aulas montou um canal no Youtube. Dividiu a turma de 18 crianças em dois grupos e realizou com cada um, por videochamada, aulas de leitura virtual. Fez bilhetinhos, áudios educativos para interagir com as crianças; realizou atividades criativas, como os Agentes Secretos Virtuais, que motivavam as crianças a produzir áudios; desenvolveu com as crianças projetos em datas comemorativas com o envolvimento de toda a família, principalmente, com a participação dos irmãos.

Segundo **Ana Paula**, que trabalhou com aulas particulares durante o ano de 2020, as professoras da rede estadual organizavam e enviavam os cronogramas de trabalho semanalmente por WhatsApp para as famílias. Para os primeiros anos do ensino fundamental, as atividades eram, predominantemente, em apostilas e para as crianças do quarto e quinto ano havia muito trabalho também nos livros didáticos.

Na rede municipal de Belo Horizonte, não foi possível perceber, pelos relatos das professoras, uma atuação clara, orquestrada e definida da Secretaria Municipal de Educação (SMED) com relação à oferta e ao desenvolvimento do ensino remoto para as crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo **Helena**, que atua na educação infantil, a SMED orientou, inicialmente, que o contato fosse realizado somente com as famílias, por *e-mail*. Para a professora, tratava-se de um contato afetivo o qual buscava compreender como as famílias estavam passando naquele momento. Além disso, as professoras ocupavam-se muito com preenchimento de formulários, de acordo com **Sara**, professora de outra escola da mesma rede pública. Para ela:

Foram tantos papéis, solicitações, planilhas para serem preenchidas todo mês, algumas coisas bobas que eu preencho, totalmente desnecessárias que além de serem irritantes, esquecem que o professor também precisa de cuidado.

Na escola municipal de Belo Horizonte na qual a professora **Helena** trabalha, os coletivos de professores optaram pelo uso do WhatsApp como meio de organização para elaboração de vídeos e de atividades, os quais eram postados nas redes sociais para as famílias. Nos grupos, foram produzidos histórias e vídeos com algumas atividades que, segundo **Helena**, podiam ser feitas em casa, através de fotos e imagens. O mesmo ocorreu na escola municipal da professora **Sara**, na qual as professoras dividiram-se em grupos de trabalho para fazer publicações de histórias e rodas de música no Facebook.

No município de Juiz de Fora, de acordo com a professora **Ana**, cada escola buscou suas alternativas. Na escola, da região urbana, na qual são atendidas crianças da educação infantil até o primeiro ano do ensino fundamental, as professoras elaboraram materiais impressos que eram entregues quinzenalmente às famílias. Como estratégias construídas para fazer a chamada dos pais, a escola ligava para cada família e distribuía cartazes pelos bairros para avisar sobre a entrega dos materiais. Para além dos impressos, as professoras conseguiam conversar com as crianças por WhatsApp. Na maioria das vezes, os contatos eram feitos no horário da noite, quando os pais retornavam do trabalho e conseguiam ajudar os filhos a postarem as atividades como os vídeos. As crianças ficavam aguardando ansiosas o retorno da professora, relatou-nos **Ana**.

Na escola, da região rural, na qual são atendidas as crianças do primeiro período da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental, as famílias não tinham acesso à internet. Segundo **Ana Paula**, “a única solução para atingir o maior número de crianças foram as atividades impressas”. Foi montado um grupo de WhatsApp, mas somente para comunicação, pois as “professoras tinham muita dificuldade para baixar qualquer vídeo”.

Foi possível perceber, pelos relatos das professoras, uma predominância na organização e oferta do ensino remoto por meio de apostilas e atividades impressas para as crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Observou-se também que as professoras que trabalhavam com o PET, buscavam formas complementares de orientação e enriquecimento do material impresso, além de construírem estratégias diversificadas para contatar as crianças e motivá-las a realizar as tarefas escolares.

Outro meio bastante usado, por muitas professoras, para estabelecer comunicação com as crianças e suas famílias foi o WhatsApp. O uso diversificado dessa plataforma digital como mídia social cumpriu diferentes funções, como mostrou-nos as professoras do grupo pesquisado.

Embora algumas professoras do grupo pesquisado tenham considerado que se tivessem acesso a uma boa internet e a um celular melhor para dar aulas remotas online teriam tido mais oportunidades com as crianças, a ausência de formação docente no que tange ao letramento digital, como nos disse umas das professoras do grupo, de investimentos em equipamentos e recursos tecnológicos para as escolas e professores; as dificuldades das famílias em acessarem equipamentos tecnológicos ligados à internet, levaram as escolas a lançarem mão do que foi considerado uma via possível para a retomada da educação escolar com as crianças: os impressos.

Essa é mais uma importante faceta desse inexorável contexto: o isolamento social, o fechamento das escolas e o precário acesso à conexão digital forçou as professoras a se valerem de atividades impressas para tentarem alfabetizar as crianças. Daí, surge a questão: como se alfabetiza uma criança que acabou de entrar para o primeiro ano somente com atividades impressas?

A alfabetização num contexto de letramento, proposta que parte das demandas culturais e sociais dos usos da escrita e tem o texto como eixo central desse processo exige a mediação da professora a partir de planejamentos de ações sistemáticas. Conforme Soares (2020):

O processo de alfabetização — o aprendizado do sistema de escrita alfabética, porta de entrada para a cultura escrita —, como todo processo de aprendizagem, inclui aquele que aprende [...] a criança em desenvolvimento; o objeto a ser aprendido — a escrita alfabética e seus usos; aquele que ensina — a/o professora/or alfabetizadora/or; a interação entre quem aprende e quem ensina. Em outras palavras, inclui a criança que aprende um objeto de conhecimento — a língua escrita — e aquele que com ela interage para que ela se aproprie desse objeto (SOARES, 2020: 41).

E a alfabetização num contexto de Pandemia? Como se organiza? Como as relações de ensino se constroem? A relação professora/or — aluna/o chega a obliterar-se ao longo de todo o processo de alfabetização quando não há a mínima condição de se relacionarem e as atividades impressas fazem “a ponte”.

Smolka (2012: 14) pontua que “[...] ensinar faz a diferença” e o diálogo que se estabelece entre a professora e as crianças, entre as próprias crianças é fundamental no processo de produção do conhecimento, na dimensão discursiva da alfabetização, que funda e transforma as relações de ensino. E nessa alfabetização num contexto de Pandemia, há outro agravante pontuado pelas professoras: que linguagem escrita utilizar para orientar as famílias no desenvolvimento das atividades com as crianças, quando não há a possibilidade da mediação face a face? Isto é, não se trata apenas do impedimento da interlocução face a face, mas também das expectativas com relação à capacidade das famílias de orientarem seus próprios filhos. As professoras tecem suas considerações sobre mais esse desafio, ao pontuar que

As crianças estavam gostando muito mais das atividades complementares do que das do PET (Plano de Estudos Tutorados). Porque as do PET têm muita informação que os pais não falam com as crianças, gente; eles não têm esse tempo para falar todas aquelas informações. Porque nós professores, a gente chega lá, a gente fala com eles, dinamiza com eles dentro da sala de aula e vai para a atividade pronta depois que já fez aquela aula oral toda com eles[...] (Professora Leni).

Os dados mostram, entretanto, condições objetivas de possíveis mudanças nas práticas das professoras e também as possibilidades de ações que perpassam esse contexto posto pela Pandemia: a alfabetização em modo remoto e as tecnologias digitais.

3 O MUNDO DIGITAL E A ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO PANDÊMICO: A TÉCNICA, A TECNOLOGIA E AS AÇÕES DAS PROFESSORAS EM FACE DE UM NOVO OBJETO

A professora se prepara para mais uma aula. A internet cai. As redes, os celulares, os *tablets* e computadores, que outrora serviam às habilidades de comunicação e lazer, agora são instrumentos e meio de trabalho. Houve uma avalanche de elaboração das condições que trouxeram elementos novos ao fazer docente, e isso nos permite recordar o argumento de Pinto (1960), ao se referir ao trabalho como chave de leitura da sociedade e sua dimensão de humanização do homem. Quando se refere ao fruto do trabalho como fonte básica para o estudo antropológico do homem, ele nos conduz à percepção de que o “grau de domínio” ou o “grau de subordinação” na relação homem e utensílio, evidencia o quanto o sujeito está ou não a participar da elaboração do produto desse trabalho.

Uma coisa é mexer-se um pouco de barro, outra é segurar uma vasilha para beber, e outra ainda é tomá-la nas mãos para apreciar a beleza dos desenhos e do colorido que lhe foi dado pela arte cerâmica. Nos três casos imaginados como exemplo temos a mesma matéria, mas três graus diferentes de manuseio, representados por três modalidades de ser, com tudo quando há de significado particular para cada um: e o que determina a diferenciação entre esses três modos é a operação do trabalhador, que imprime em cada caso a substância bruta original, propriedades que condicionam as diferentes possibilidades de manuseio. Com efeito, é o trabalho que eleva a realidade a outro grau de amaterialidade. E com essa elevação surgem concomitantemente novas características do objeto (PINTO, 1960: 69).

É preciso retomar a condição do trabalho evidenciada como a ação do homem sobre a materialidade do mundo, a partir de suas condições concretas de acesso ao objeto em relação à condição do trabalho das professoras alfabetizadoras na Pandemia. Pode-se classificar esse movimento como os sentimentos diante do inexorável mundo digital que a Pandemia impôs ao trabalho docente, que não tratou apenas de saber acessar e utilizar as ferramentas digitais socialmente. Tratou-se, primeiramente, de fazer uso pedagógico, criar recursos e modos de promover aprendizagens por meio das

tecnologias digitais, em um mundo desorganizado e, por vezes, com um acesso restrito.

Assim, a narrativa sobre o trabalho traz elementos que instigam a reflexão sobre o novo modelo imposto e vivido instantaneamente pelas professoras. As narrativas surgidas nesse contexto evidenciam que as professoras se apropriaram de condições de elaboração de seu fazer cotidiano que em outros tempos poderiam ser tomadas como irreais. Surgem os diálogos do espanto, diante de uma nova possibilidade de atuação. A voz de **Helena** confirma essa condição: “nós somos agora blogueiras, professora blogueira, vídeos, é um desafio muito grande para os professores, como aparecer sua imagem contando histórias, colocar vídeos, muito difícil, muito maçante para nós”. E, por outro lado, narrativas que se traduzem em admiração por terem conseguido estabelecer mecanismos de ação diante da imposição: “Nós somos super-heróis, vencemos a vergonha, vencemos o medo, vencemos as dificuldades”. Nesse sentido, o contato com a novidade trouxe grandes desafios.

Destaca-se aqui que, ao realizar o movimento de uso e apropriação das tecnologias pelas docentes, há o surgimento de representações sociais sobre o fazer docente que impactaram a vida profissional das professoras. As representações sociais, entendidas como elementos estruturantes do objeto e que são elaboradas segundo Jodelet (2017), a partir do contato com o objeto novo, e que demanda novas ações, confirmam que representar um objeto diz respeito à formação de imagens e sentidos, como uma produção simbólica sobre o mesmo. Essas representações não são as mesmas para todos os membros da sociedade, pois se vinculam ao contexto sociocultural em que os indivíduos estão inseridos. Moscovici (2012) citado por Jodelet (2017) focalizou sua teoria nos processos representacionais que ocorrem quando os sujeitos se encontram em situações que demandam alterações em suas formas de pensar, sentir e agir, isto é, nos sentidos/imagens construídas para novos objetos e novas situações.

Dentro da atuação narrada pelas professoras, essas alterações do objeto representado são visíveis. A professora **Sara** destaca:

[...] há pontos os quais nós evoluímos e há muitos outros os quais a gente tem que trazer para a nossa profissão, nos agarrarmos a eles e falamos assim: está sendo um benefício. Mas se nós utilizarmos toda essa nossa experiência que nós adquirimos através da mídia, nós podemos nos próximos anos, alavancar a aprendizagem do nosso aluno. Porque nós temos outras formas de potencializar esse aprendizado.

Oliveira (2004), afirma que

No caso de novas situações ou diante de novos objetos, o processo de representar apresenta uma sequência lógica: tornar familiares objetos desconhecidos (novos) por meio de um duplo mecanismo então denominado amarração — “amarrar um barco a um porto seguro”, conceito que logo evoluiu para sua congênera “ancoragem” —, e objetivação, processo pelo qual indivíduos ou grupos acoplam imagens reais, concretas e compreensíveis, retiradas de seu cotidiano, aos novos esquemas conceituais que se apresentam e com os quais têm de lidar (OLIVEIRA, 2004: 181).

As professoras estão a balizar os novos conhecimentos, traduzindo-os em novas formas de trabalho e atrelando esse novo objeto às condições de seu trabalho, por vezes, com grandes desafios presentes em sua atuação. Há também a tentativa de dar respostas aos novos enfrentamentos e isso está na base da representação construída sobre o próprio trabalho e que está na base de constituição de sua docência. Recordamos com Moscovici (2012) a base da formação de uma representação quando o autor afirma que “uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime, produz e determina os comportamentos [...]”. Para o autor, a representação social é então, uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos (MOSCOVICI, 2012: 27).

Jodelet (2001), por sua vez, perseguindo entender as condições de emergência de uma representação, destaca que ela se forma, se modifica ou se mantém a partir de uma relação sujeito-experiência-mundo e que são sempre ativadas em função da vida social.

Assim, a Pandemia trouxe a necessidade de adaptações, buscas, e principalmente a mudança social propícia para que se constituísse o movimento em busca de familiarizar com algo estranho e alheio, muitas vezes, distante dos eventos que regem a presencialidade do ensino. Orientar e organizar as condutas dos sujeitos em meio ao mundo são tarefas básicas das representações sociais e da mesma maneira que elas intervêm em processos variados elas propiciam a difusão e a assimilação dos conhecimentos, visando sempre o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

Nesse sentido, pode-se entender que a relação das docentes com a prática na alfabetização traz uma elaboração conceitual que faz emergir a própria gênese do trabalho dentro da escola. O ineditismo do contexto do trabalho remoto colocou em evidência as já conhecidas desigualdades sociais e educacionais que enfrenta o país, revelando uma situação complexa e desafiadora:

a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, professores e professoras sem formação prévia para o uso de tecnologias para a realização do trabalho remoto, e a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes que, além de não conseguirem oferecer um ambiente minimamente adequado para estudo, tiveram que lidar com a ausência da escola na vida dos filhos.

As estratégias de adaptação são claramente evidenciadas nas narrativas das docentes. **Renata** nos conta:

Mas eu continuo planejando, eu continuo fazendo vídeo porque na APAC pode fazer vídeo [...] Aí, eu arrumei uma estratégia: banheiro! Fecho como se fosse um [...] gravando no banheiro. Se alguém precisar ir ao banheiro tem que esperar. É uma hora, duas. Alguém bateu na porta se vai lá, alguém te chamou você vai lá. Tenho que trancar cachorro, infelizmente [...] então fazer um vídeo é o máximo que eu posso [...], mas o que vai acontecer daqui pra frente, o que vem acontecendo, o que a gente tenta trabalhar lá?

Na fala da professora **Renata**, podemos afirmar que os sujeitos se apropriam desses fenômenos dentro dos seus marcos concretos de existência, seja para alterar, para resistir ou para permanecer com suas representações sobre o mundo.

Ensina Jodelet (2001):

Frente a esse mundo de objetos, pessoas acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais (JODELET, 2001: 17).

As afirmações das professoras, dentro das narrativas traduzem as representações sociais como elementos organizadores da realidade, e concordam que esses elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. Na voz de **Sara**:

Em Belo Horizonte (capital), nos dividimos em grupos de trabalhos para fazer publicações no Facebook. Então nós fazemos (contação)de histórias, rodas de músicas, é o nosso momento divertido pra falar a verdade. Então a gente se enfeita, a gente se fantasia, nós cantamos músicas, inventa muita música... a internet disponibiliza. Então fazemos as nossas invenções e postamos para eles o nosso momento de paz é com as nossas publicações.

Há uma totalidade significativa, a produção de sentidos e significados intensos e profundos em suas ações. É esta totalidade significativa que em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa, descrevê-la, analisá-la, explicá-la, em suas dimensões, formas, processos e funcionamento (JODELET, 2001: 21). A pesquisa proposta pelo “Alfabetização em Rede” caminha nessa busca.

4 ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS?

Essa pergunta inquieta, nos consome e nos assola como professoras. Não é de todo complexa de responder se levarmos em consideração que as crianças deixaram as escolas para, inicialmente, como medida de segurança, confinarem-se em seus lares por um tempo não previsto pelos órgãos de saúde, nem tampouco pelos sistemas de ensino, e esse movimento é sabido por todos. Acreditávamos que se tratava de algo passageiro, como as experiências escolares epidêmicas vivenciadas, há aproximadamente seis décadas, pelo médico infectologista Carlos Starling que nos conta que entre o surto do sarampo, da catapora ou da caxumba e as campanhas de vacinação, havia períodos de pausa, de suspensão das aulas. Nem todas as crianças retornavam, narra o médico, algumas carteiras ficavam vazias (NERY, 2021). No entanto, essa dimensão temporal-espacial do passageiro abstraiu-se, dando lugar a um tempo indefinido, preenchido por reais passagens de perdas, de sofrimentos e, também, de esperanças vividas diferentemente por cada criança, por cada família, por cada um de nós.

Embora muito esforço por parte das professoras tenha sido empregado para alcançar todas as crianças, muitas não foram encontradas, não retornaram e outras tantas ficaram despercebidas, como nos narrou **Ana**. “Em um grupo de 25 crianças, apenas 10 davam retorno”, afirmou **Cecília**.

Para muitas famílias não foi possível acompanhar e ajudar as crianças em suas tarefas escolares. Dentre os motivos, **Ana Paula** nos contou, como mãe de crianças matriculadas na rede pública estadual, que considerava as atividades do PET “muito maçantes” e que, inclusive, tinha medo de “bloquear” as crianças caso as forçasse a fazer as tarefas escolares. Para **Lhu**, “muitas famílias tinham dificuldades, porque as próprias crianças não reconheciam o espaço da casa como o de estudos”.

Atualmente, após um ano e meio da suspensão das aulas, muitas crianças ainda não voltaram aos estudos escolares. Quanto a isso, o UNICEF considera:

Com o tempo, teremos mais evidências sobre as consequências do fechamento das escolas e os impactos no bem-estar e na aprendizagem de estudantes. Por ora, já se torna evidente que quanto mais tempo crianças e adolescentes permanecerem fora da escola, menor a probabilidade de retornarem, o que acontece especialmente nas famílias em situação de maior vulnerabilidade. (UNICEF, [2021], online).

Além das temáticas levantadas nos itens anteriores, fica evidente nos fragmentos citados, que foi necessário um grande esforço das docentes, das crianças e das famílias para que o vínculo entre a escola e a criança fosse mantido. Como vimos, o relato da professora **Ana** informa que começaram lançando mão do Facebook, mas que não deu certo, depois aplicaram questionários às famílias que não tinham acesso ao WhatsApp porque a internet no bairro é ruim. A professora destaca que na zona rural o sinal de internet era “pior ainda”: “A gente só conseguiu na zona rural manter o grupo de WhatsApp, mas só para comunicar, tirar dúvida, para abrir um vídeo elas tinham dificuldade”, para finalmente chegar à proposta do material impresso que foi organizada por meio de grupos. Nessa escola, a coordenação e as professoras realizavam uma reunião geral mensal e outra nos grupos menores: 1º e 2º anos separado do 1º e 2º período da Educação Infantil e realizavam o planejamento coletivo para a escola.

O depoimento da docente expõe o quanto as professoras e a equipe pedagógica buscaram recursos para alcançar os estudantes. Além da elaboração de materiais e utilização de plataformas digitais, diversos meios e diferentes estratégias foram utilizados, como carro de sons circulando pelo bairro com o objetivo de alcançar os estudantes. A menção ao uso de recursos como WhatsApp foi recorrente na fala de outras professoras. Dentro desse esforço coletivo não podemos nos esquecer dos pais que estão trabalhando e ainda precisam auxiliar as crianças. A professora **Lhu** pondera:

[...] os pais eles trabalham o dia todo, então assim... eles têm só à tarde, à noite pra tá ajudando os filhos, então eu recebo muito, muito assim mesmo, apesar de eu gravar a aula todo dia, é... gravo lá pela tela do celular, explico direitinho, mas ainda fica muitas dúvidas né, tem alguns pais que eles não compreendem ainda, alguns têm pouca leitura, então eles me passam áudio tirando mais dúvidas ainda, eu recebo áudio oito horas da noite, recebo sete... é... e eu respondo. Eu respondo assim porque eu vejo a necessidade deles né, e pelo menos eles estão fazendo porque assim, tem alguns que é... tem umas crianças mesmo, que eu ligo, passo mensagem no WhatsApp, ofereço ajuda, falo que eu vou... é eu ligo, procuro um horário pra atender por chamada de WhatsApp, mas infelizmente eu não tenho retorno.

Corroborando com o depoimento da professora **Lhu**, a professora **Sara** afirma que apesar de toda dificuldade, ela entende que nunca foi tão próxima dos pais de seus alunos. Por sua vez, a professora **Ana** aponta que as alfabetizadoras se desdobram quando precisam trabalhar na escola em que os alunos estão inseridos em grupos e conseguindo acessar os vídeos e naquela escola que isso não acontece. Entende que o ponto positivo é que os pais estão compreendendo e valorizando o trabalho das professoras alfabetizadoras. E a valorização do trabalho passa, necessariamente, pela consideração da luta e da responsabilidade das alfabetizadoras. Isso permite entender que o desaparecimento provisório dessa criança pode significar o apagar de seu próprio fazer enquanto educadora, e a isso elas tentam combater também.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da voz de oito professoras em Minas Gerais foi possível compartilhar as práticas de alfabetização e experiências que nos cercam neste campo chamado ensino remoto e perceber a semelhança de desafios apresentados pelas professoras das outras regiões que também participaram de grupos focais propostos pelo coletivo “Alfabetização em Rede”. As vozes das professoras enriquecem a nossa compreensão atual de alfabetização e, sobretudo, nos revelam que assumem muitos saberes a fim de evitar que as crianças se tornem invisíveis na Pandemia e percam o vínculo com a escola. Nos deslocamentos provocados pelo contexto pandêmico irrompe a figura da professora que não abre mão de sua teimosia diante do inexorável. A professora percebe seu fazer pedagógico e sua atuação diante da Pandemia. As narrativas permitiram entender que a condição do processo educativo entendido como trabalho vai além de domínios de técnicas e procedimentos estabelecidos, pois colocou as alfabetizadoras diante de condições que foram dimensionados de formas específicas por cada uma.

A pesquisa suscitou questões, trouxe embates e desafios na condução da interpretação das narrativas. Talvez as respostas para essas questões venham daqui a alguns anos, quando olharmos para trás e conseguirmos fazer uma análise dessa situação: o tempo de um precário ensino remoto. Por enquanto, resta-nos tentar retratar, dar voz às problemáticas de um processo coletivo através de experiências particulares. Resta-nos observar as peculiaridades das formas como as professoras se relacionam com o contexto que as envolve para enfim, entender que *alfabetizar é*, parafraseando Paulo Freire (2021) “ler o mundo, para além da leitura da palavra”.

REFERÊNCIAS

- ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 — Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, dez. 2020. DOI: <https://bit.ly/3xeUTmI>.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 52 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2021.
- JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- JODELET, Denise; KALAMPALIKIS, Nikos. **Representações sociais e mundos de vida**. Trad.: Lilian Ulup. Paris: Éditions des archives contemporaines; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPR, 2017.
- MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- NERY, Patrícia Gonçalves. **Hora da roda: as experiências cotidianas das crianças no contexto da Pandemia**. *Linhas Críticas*, v. 26, p. 1-22, 2021 DOI: <https://bit.ly/3Jt369s>. Acesso em: 27 dez. 2021.
- OLIVEIRA, Márcio S.B.S de. **Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici**. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, n. 55, p. 180-186, jun. 2004. [Seção] Resenhas. Resenha da obra de: MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro, Vozes, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3JnOM22>. Acesso em: 27 dez. 2021.
- PINTO, Álvaro Vieira. **A consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1960. v. 2.
- REDE estadual de ensino terá Regime de Estudo não Presencial. Agência Minas, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3JijxFH>. Acesso em: 01 out. 2021.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- UNICEF. **Reabertura segura das escolas: orientações para a rede e comunidade escolar sobre como promover uma volta às aulas segura e garantir o direito à educação de crianças e adolescentes**. [2021]. Disponível em: <https://uni.cf/3upF4bm>. Acesso em: 01 out. 2021.

CAPÍTULO 5

O QUE PODEMOS APRENDER COM A PANDEMIA?

REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORAS PAULISTAS

ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI
ANDREIA OSTI

1 INTRODUÇÃO

O início do ano de 2020, especificamente no mês de março, trouxe-nos uma situação inimaginada, que se prolongou de forma inesperada e dramática. Para além do sofrimento e do medo frente a um vírus com poder de transmissibilidade devastador e uma doença desconhecida, que levava a óbito milhares de pessoas dia após dia, no campo da Educação, o mundo todo viveu a experiência do fechamento das escolas e a busca por caminhos para se restabelecer o vínculo dos alunos com seus professores e com o ensino.

Com o objetivo de ter um retrato desse cenário educacional no Brasil, um coletivo de pesquisadores de cerca de 29 universidades (28 públicas e uma confessional) iniciou uma investigação em duas fases. A primeira constituiu-se em um survey que, por meio de um questionário respondido por 14.735 professores e gestores, mapeou a situação do ensino remoto emergencial (RECEPÇÃO..., 2020), que cedo ou tarde foi sendo implementado, com base no Parecer de nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2020a), que tratou da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” e no Parecer de nº 11/2020 do CNE (BRASIL, 2020b), que definiu as “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia”.

A segunda fase do estudo foi qualitativa e teve o objetivo de aprofundar e detalhar as condições de trabalho durante o ensino remoto emergencial,

tendo o foco na alfabetização. O material empírico foi produzido por meio da técnica de grupo focal, que Powell e Single (apud GATTI, 2005: 7) definem como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Gatti (2005: 11) defende que

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Assim, com esse propósito, a segunda fase da pesquisa aconteceu por estado da federação, conduzida por diferentes pesquisadores. No estado de São Paulo, dois grupos envolveram-se com a realização desta etapa. Este capítulo apresenta um recorte dos resultados produzidos pela pesquisa realizada pela Prof^a Dra. Cristina Tassoni, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, em parceria com a Prof^a Dra. Andréia Osti do Departamento de Educação da UNESP-Rio Claro.

A realização dos grupos focais envolveu a participação de 19 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atuam nas Redes Municipais de Educação de cinco cidades localizadas no estado de São Paulo. Embora sejam cidades com diferentes características, todas elas, segundo critérios estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são consideradas cidades de grande porte, ou seja, possuem mais de 100 mil habitantes.

Todas as professoras participantes possuem graduação em Pedagogia, informação que confirma a tendência nacional evidenciada na primeira fase da pesquisa. Por meio das conversas realizadas nos grupos focais foi possível detalhar a formação para além da graduação. Das 19 professoras participantes, quinze delas possuem pós-graduação e quatro têm duas licenciaturas. Considerando a maior titulação, temos o seguinte cenário: cinco professoras estão cursando o doutorado, uma tem mestrado e outra está cursando e oito delas têm pós-graduação lato sensu em diferentes subáreas da educação.

No que se refere ao tempo de experiência no magistério, este variou bastante, entre 1 e 26 anos. Deste grupo, 10 professoras têm mais de 10 anos de experiência e nove delas têm menos que isso.

A partir dos relatos das professoras participantes a respeito das orientações iniciais recebidas pelas Secretarias Municipais de Educação e de como o ensino remoto emergencial foi implementado, analisamos as influências desse processo em três eixos: (i) a relação com as famílias; (ii) as formas de organização do trabalho pedagógico; e (iii) as reflexões sobre o processo de alfabetização.

2 A RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

Tanto o fechamento das escolas, como os encaminhamentos dados após este acontecimento, incluindo a implantação do ensino remoto emergencial, foram realidades vividas em todo o país. O tempo que cada Secretaria Municipal de Educação levou para se organizar e reagir, bem como a forma de reação, variaram bastante.

Algumas das Secretarias anteciparam o recesso escolar de 15 dias e, findado esse tempo, iniciaram as orientações para o uso de recursos digitais, como o Padlet⁴ e, em seguida, os convênios com plataformas digitais, de maneira especial o Google Sala de Aula. Entretanto, os desafios advindos da necessidade de se operar com a tecnologia logo surgiram: a pouca familiaridade com os recursos digitais, a baixa conectividade em relação à qualidade da internet e aos dispositivos compatíveis para o acesso já denunciavam as grandes dificuldades para viabilizar o contato com as famílias e com os alunos. Ainda em relação ao tempo de reação e os caminhos oferecidos, os relatos das professoras demonstraram que as decisões tomadas por algumas Secretarias na direção do uso de plataformas digitais ou do Portal da própria Prefeitura para a postagem de atividades e de orientações aos alunos foram mantidas como orientações oficiais, mesmo se deparando com as imensas dificuldades de acesso. Diante dos limites para atingir um número maior de alunos, o movimento, quase majoritário, das professoras na busca por contato consolidou o uso do WhatsApp como o meio mais efetivo de comunicação. Áudios, vídeos, fotos, arquivos de atividades foram compartilhados, numa busca incessante de construção de um caminho para o trabalho pedagógico. Professores oferecendo informações mais detalhadas possível e alunos e famílias encontrando formas de concretizar o proposto.

⁴ Ferramenta digital para construção de murais virtuais colaborativos, acessíveis através do navegador de internet de computador ou aplicativo de celular. O acesso é gratuito, embora com algumas limitações em quantidade de murais oferecidos. Além disso, está disponível em língua portuguesa em: <https://bit.ly/37b5Hlf>. Acesso em: 2 jun. 2021.

Pudemos constatar, em nossa investigação, que o tempo de reação de cada Secretaria Municipal de Educação, bem como as decisões tomadas neste âmbito afetaram a relação dos professores com as famílias. As Redes que ofereceram possibilidades para um contato mais rápido, as professoras explicitaram que puderam contar com uma parceria mais efetiva. No entanto, a demora em restabelecer o vínculo com a escola, fez emergir sentimento de indignação e de abandono, tanto por parte dos professores como por parte das famílias.

A situação fragilizou a relação com a família. Não sei se foi a opção que a escola fez em termos de contato que foi muito restrito. Esse ano [2021] eu estabeleci o contato via ligação telefônica e eu senti que eles apresentaram um descrédito imenso em relação ao nosso trabalho. Então a gente vai ter que trabalhar em uma forma de aproximar para não perder essas famílias (Alice⁵).

O fato é que as orientações iniciais das redes de ensino fazendo uso de plataformas digitais, principalmente para postagens de atividades, não foi suficiente para sustentar o ensino remoto de caráter emergencial. Outras vias de contato foram buscadas pelas professoras, como o WhatsApp, o que as manteve conectadas respondendo mensagens e tirando dúvidas dia e noite. A necessidade de se contar com a família para viabilizar a realização das atividades propostas marcou claramente o apagamento dos limites entre casa e escola, entre o espaço de trabalho coletivo em sala de aula e o espaço privado do lar, levando as professoras a lidar com uma diversidade de possibilidades de acordo com as particularidades de cada família. Algumas só podiam realizar as atividades com seus filhos aos fins de semana, outras apenas quando retornavam do trabalho, trazendo uma grande complexidade para a organização do trabalho pedagógico. Diante dessas condições de trabalho, a professora Alba contou que: “nós pegamos nosso celular criamos WhatsApp pegamos o telefone das famílias e a gente foi tentando fazer o contato. Só que recebo e respondo mensagem 8 horas da noite... é impossível separar o pessoal do profissional”.

Tanto as buscas para diversificar as vias de contato com as famílias e com os alunos, como as formas de organização do trabalho remoto foram ações que cada professora, com maior ou menor apoio do grupo de professores e da gestão escolar, buscou por conta própria, com muita determina-

⁵ Todos os nomes aqui apresentados são fictícios para preservar a identidade das participantes, conforme acordado com elas.

ção. As orientações nem sempre eram claras e mudavam com frequência. A situação era nova para todos, mas a falta de articulação entre as ações causou muito desgaste. Para a professora Graziela, “o ano passado [2020] foi muito difícil. A gente demorou para se organizar enquanto escola, enquanto grupo, tentando entender todas as documentações que chegaram e os referenciais, que a partir de agora têm que ser assim, agora tem que ser segundo tal documento”.

A ausência de orientações mais formativas sobre como operar as plataformas, sobre como pensar, planejar e executar o trabalho pedagógico de maneira remota, explorando o uso de ferramentas digitais que pudessem auxiliá-las fez com que o movimento para a realização do trabalho fosse muito desigual em cada unidade escolar. As professoras explicitaram que os discursos foram na direção do “corram atrás, procurem tutorias no Youtube, vão se virando”. A Professora Elena explicita que: “Foi um desafio para mim. Não tinha familiaridade e nem gostava da tecnologia e fui atrás. Fiz vídeos de contação de histórias no Youtube, atividades enviadas pelo WhatsApp”.

A diversificação de possibilidades de contato com as famílias para o ensino remoto teve um papel fundamental na aproximação entre elas e as professoras. No entanto, esse contato foi se firmando em razão das iniciativas das professoras. Essa experiência trouxe mudanças nas formas de pensar a relação família e escola:

Eu conhecia muito meu aluno e agora ao invés de conhecer meu aluno eu conheci muito mais a família dele. Eu me aproximei muito da família dele. Mesmo que a gente esteja sendo bastante massacrada pelas famílias [na mídia] e está sendo muito difícil essa relação, por outro lado, criou-se uma relação de respeito, outra proximidade com a gente, de entender os desafios. Trouxe também esse olhar diferente para a educação da escola, os pais passaram a entender o quanto é importante estar próximo da gente, o quanto que esse papel na sala de aula faz diferença para a vida das crianças (Adriana).

Historicamente a gente vem de uma relação [com as famílias] que pode ser melhor, pode ser mais próxima e pode ajudar muito a gente no processo com as crianças. Só que talvez a gente, por diversas razões, não tenha feito esse caminho antes e agora a gente se viu obrigada a ter essa proximidade. Não foi uma opção, a gente teve que se aproximar. Isso pode ser muito positivo e acho importante que não se perca, porque não dá para pensar a escola sem a família, embora a gente saiba que a criança e a sua família são um “combo”, não tem como separar, talvez só agora essa ficha tenha caído de uma forma extremamente concreta, feito uma bigorna.

Claro, temos que ter esse contato! Isso me tocou muito, de ter a possibilidade da família mais perto (Milena).

Semanalmente havia pronunciamentos oficiais de prefeitos e suas equipes para informes e orientações em relação ao cenário pandêmico, determinando, como consequência, o que permaneceria fechado, que espaços poderiam funcionar e sob quais restrições. Na sequência dessas coletivas de imprensa, a mídia veiculava uma série de comentários e coletava opiniões da população em geral, que frequentemente criticavam o prolongado período de fechamento das escolas, colocando os professores no centro das críticas. Por outro lado, as famílias que conseguiram efetivar uma participação regular nas atividades e propostas que compuseram o ensino remoto emergencial, puderam construir a parceria necessária com os professores, ouvindo as suas orientações, assistindo aos vídeos, explicitando as dúvidas, registrando por fotos e vídeos o realizado. Puderam, igualmente, conhecer o trabalho de perto e valorizá-lo de maneira singular e especial, não vista até então.

O ensino remoto emergencial demandou um papel central das famílias, materializado na viabilização das condições necessárias para a realização das atividades; no acesso às plataformas e aplicativos; nas explicações das próprias propostas em si e de dúvidas, fotografando a execução das atividades, postando ou encaminhando o produto final para a professora ou para a escola. A parceria com a família foi fundamental para as crianças e para as professoras. E, nesse sentido, o relato dessas últimas evidenciou que a forma como o contato com os alunos se efetivou, influenciou de maneira importante a relação com as famílias. A busca das professoras pela diversificação das possibilidades de contato trouxe, sem dúvida, uma sobrecarga de trabalho, mas gerou muitas manifestações de reconhecimento e de valorização deste trabalho. O ensino remoto emergencial mostrou que as professoras não mediram esforços na tentativa de realizar o trabalho pedagógico de alguma forma e buscaram estabelecer contato com seus alunos de inúmeras maneiras. Entretanto, nos mostrou também a ausência brutal de políticas públicas consolidadas no âmbito das tecnologias digitais de informação e comunicação que pudessem sustentar, de forma justa e igualitária, o acesso de todos.

3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Ainda em relação às ações das Secretarias Municipais de Educação, em algumas delas, houve o contato apenas por meio de atividades impressas e

o livro didático. Nesta forma de trabalho, pudemos constatar mecanismos de cisão do ofício do professor, dissociando o pensar e o fazer. A divisão de tarefas entre professores, em que cada um se responsabilizava por organizar um conjunto de atividades, impossibilitou a troca e a reflexão para a elaboração de propostas que pudessem ir ao encontro das necessidades daquele grupo específico de alunos. A professora Valéria manifesta que “o trabalho coletivo era mais limitado, um coletivo que não é coletivo, só junta tudo depois.

A cisão entre pensar e executar também foi constatada na opção de elaboração das coletâneas de atividades ficarem sob a responsabilidade da própria Secretaria de Educação, que tomava por referência o disposto no currículo do município. As professoras tinham a tarefa de enviar as orientações, as explicações necessárias e de corrigir as atividades depois. Muitas crianças não conseguiam realizar as propostas e isso fez com que as professoras planejassem atividades extras, específicas de alfabetização, ocasionando um grande volume de trabalho para as famílias e as crianças.

A Secretaria começou a fazer kits de atividades que são os roteiros pedagógicos. É um por mês. Está assim desde 2020, é um roteiro pedagógico por mês com várias atividades de todas as disciplinas e quem elabora é a Secretaria de Educação. A gente grava as aulas, manda por WhatsApp ou posta no Youtube que é onde os pais têm acesso. No fim do mês eles entregam, a gente corrige e dá um retorno. As crianças não têm conseguido fazer as atividades e a gente têm feito outras atividades focadas mais na alfabetização. Então além das atividades elaboradas pela Secretaria tem uma parte elaborada pelas professoras com foco na alfabetização. Fica um kit bem grande para as famílias retirarem (Gisele).

A quantidade de material para que as famílias viabilizassem a execução das atividades pelas crianças somada às tarefas domiciliares e às relacionadas à atividade profissional dos pais gerou sobrecarga e grande estresse.

Ainda quanto às orientações para a organização das ações pedagógicas a serem realizadas, pudemos observar oportunidades para o fortalecimento do trabalho em parceria ou não. Alguns relatos mostraram contextos em que cada professora planejava uma parte das atividades ou cada uma planejava para a sua turma, de maneira solitária. Embora as duas situações tenham sido constatadas, diante dos desafios impostos pela situação, a maioria das professoras participantes buscou apoio dos seus pares e da gestão escolar. Essa experiência oportunizou trocas e aprendizagens importantes para o enfrentamento dos desafios. Professores ensinando uns aos outros ferramentas

e recursos tecnológicos que pudessem ajudar no desenvolvimento do trabalho. Não houve relatos de uma formação organizada no âmbito das Secretarias de Educação. As buscas em tutoriais no Google foram frequentes e a possibilidade de os professores contarem uns com os outros foi um caminho que trouxe alternativas muito interessantes.

Esse ano tem sido uma possibilidade bem rica de aprendizado mesmo. Às vezes eu sinto que é como se eu tivesse uma formação constante nessas reuniões coletivas que nós temos porque eu aprendo demais com elas mesmo nesse ambiente restrito que a gente não se vê e tem que pensar tudo de forma meio adaptada. O trabalho coletivo, sobretudo nesse grupo que eu estou, está mais forte, está um pouco mais coerente (Alice).

A necessidade de se trabalhar coletivamente acentuou as divergências de concepções em relação ao campo da alfabetização. Isso trouxe embates e desgastes. Produziu reflexões e elaborações de argumentos na defesa de concepções e princípios norteadores do trabalho com a linguagem.

Às vezes as concepções são bastante diferentes em relação à alfabetização, isso para mim fica um pouco difícil, porque toda hora tem que negociar e ceder um pouco em relação a atividades que, nesse contexto, não vão funcionar muito, justamente porque a gente não está acompanhando as crianças (Talita).

Outro desafio que se evidenciou diante da necessidade de se trabalhar com o outro foram as relações interpessoais.

Esse lado de trabalhar em parceria particularmente me agradou muito. É claro que tudo fica muito exacerbado. A pandemia evidenciou muito tudo e a parceria no trabalho evidencia também as dificuldades de relacionamento que a gente tem. Eu tenho a sensação de que no retorno presencial, e talvez seja mais uma expectativa da gente, continuar nessa parceria interessante, nessa intimidade que a gente conseguiu desenvolver no trabalho (Cibele).

Eu senti um acolhimento muito bacana da escola, eu acho que isso faz um diferencial gigante no nosso trabalho, quando a gente é acolhida, quando a gente tem espaço de fala, quando a gente tem abertura para também ouvir o outro, para poder trabalhar com outro. Acho que contribui muito para o nosso trabalho e alivia o fardo, alivia as dificuldades que vieram com a pandemia (Graziela).

A experiência de fortalecimento do coletivo trouxe mudanças também nas formas de as professoras pensarem o próprio trabalho.

Não dá mais para a gente planejar sozinha e isso veio para ficar. A gente passou por um processo de continuidade eu sei o que o primeiro ano está trabalhando, eu sei

o que se está trabalhando no terceiro ano e eu no segundo ano trabalhando articulada com todo mundo, porque a gente construiu essa articulação no ano passado [2020]. Olha, que legal, a professora desse ano [2021] já sabe o que a professora do ano passado conseguiu fazer, então é uma continuidade mesmo! (Elena).

As professoras que viveram a experiência de construir um trabalho em parceria, aprendendo junto com o outro a operar com recursos até então desconhecidos, planejar as atividades em sintonia com o grupo de alunos e de maneira interdisciplinar, conseguiram também construir sentidos para o próprio trabalho, fortalecendo a crença de que ensinar e aprender envolvem uma produção de conhecimentos em colaboração, em que tanto professores como alunos estão imersos e implicados do começo ao fim em uma atividade de trabalho.

4 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Foi um consenso entre as professoras participantes de que alfabetizar sem poder contar, na linguagem espinosana, com o encontro dos corpos é algo quase impossível. Não poder interagir presencialmente, acompanhando as elaborações que as crianças fazem; não poder atuar em colaboração para que (re) pensassem a partir de novas informações e novos questionamentos; não poder contar com o dinamismo singular de uma sala de aula, que envolve modos de pensar e agir diversos, que enriquecem as trocas e possibilitam novas formas de pensar e agir; e, ainda, ter que lidar com a triste realidade de que o ensino remoto emergencial não estava acessível a todos foram as condições que levaram o processo de alfabetização a ficar seriamente comprometido. Mesmo com a ajuda dos familiares, o espaço de reflexão sobre o funcionamento da linguagem escrita ficou muito restrito e insuficiente. As respostas dadas pelas famílias às questões propostas, as escritas prontas para que as crianças copiassem, com as melhores intenções, foram a constância no trabalho em casa.

Em contrapartida, as rodas de leitura nos encontros síncronos pelo Google Meet foram frequentes. A literatura parece ter ganhado mais espaço, mesmo ficando, muitas vezes, como uma atividade que se encerrava em si mesma. Houve professoras que contaram sobre uma editora de literatura infantojuvenil ter disponibilizado todo o acervo em formato digital. A professora Paloma disse que “no portal do educador você se cadastra como professor e tem acesso [pelo] *Leia* online. Aparece o livro todo e as crianças podem ir acompanhando. Depois a gente faz brincadeira de força, de adivinha”. A professora Vitória também evidenciou a literatura:

No encontro pelo Google Meet iniciamos com uma leitura e o texto é sempre o ponto de partida para um contexto geral, para acontecer todas as atividades. A gente explica tudo como vai acontecer a semana e a gente fica bem aberto para ouvir, para criar, para imaginar e isso que fez o trabalho ficar legal. A gente explora e discute o que fizer sentido e for necessário para aquele momento (Vitória).

Algumas obras lidas foram a base para projetos de exploração do alfabeto e das relações entre sons e letras, assim como jogos e brincadeiras.

A gente colocava sons de animais e eles tinham que adivinhar o animal, aí discutíamos a escrita do nome dos animais. Era uma interação online mesmo com o Jamboard⁶. A gente planejou a história do aniversário do Senhor Alfabeto. Nós pegamos essa história como pano de fundo para todas as propostas e estamos preparando o aniversário do Senhor Alfabeto. Vamos organizar e pensar em tudo que vai na festa, então, no primeiro encontro foi um levantamento oral e eu fui escrevendo no Jamboard tudo que ia precisar para fazer a festa: enfeite, bolo, convidados, música. Eles foram falando e a cada encontro a gente vai fazer uma parte dessa preparação (Alba).

Os encontros também oportunizaram que as crianças compartilhassem informações sobre o seu espaço, mostrando ervas plantadas no quintal e sua utilidade, destacando conhecimentos sobre chás e seus benefícios, mostrando os animais de estimação e ainda contando sobre seus familiares. Nos encontros síncronos houve espaço para as crianças expressarem o que estava acontecendo em suas vidas, o que sentiam e, também, o que gostariam de pesquisar e estudar — sobre médico, coronavírus, fórmula I. Esses momentos oportunizavam o trabalho com saberes diversos, por meio da linguagem oral e escrita. A tecnologia possibilitou a exploração de músicas, poemas, de *lives* sobre assuntos de interesse, como astronomia, a exploração do Google Maps para visitar e estudar diferentes espaços.

Eu aprendi a utilizar e a explorar melhor os recursos digitais. Por exemplo, quando a gente trabalhou os animais, foi impressionante, porque saímos daquela história da imagem, da conversa, do vídeo. Fomos lá no aquário onde estava tendo câmera 24 horas, fomos ver o urso, o que ele estava fazendo naquela hora, fomos no Google Maps para localizar onde estava o urso. Viajamos o mundo inteiro, brincamos na Disneylândia, fomos para o deserto, fizemos mil e uma coisas (Elena)

A produção escrita no Padlet foi uma das descobertas interessantes relatadas também:

⁶ Ferramenta gratuita da Google usada por parte das professoras. Funciona como uma lousa branca na nuvem, onde é possível escrever, desenhar, usar imagens e formas geométricas, além de apagar.

A gente criou um Padlet para construir um texto coletivo em 44 crianças. Foi um desafio enorme! E quando esse texto ficou pronto a gente olhou e viu que ficou bacana. Eles puderam observar no Padlet a extensão do texto, as formas de dizer. E foi uma experiência legal que eu nunca tinha pensado em fazer — reunir as turmas e fazer uma produção assim coletiva, foi interessante. Talvez eu nunca tivesse conhecido o Padlet. Por causa dessa situação foi um recurso muito interessante para pensar e refletir sobre a língua (Milena)

Embora o trabalho com a alfabetização tenha encontrado muitos desafios para se efetivar, trazendo perdas importantes, pois o espaço da sala de aula e da escola são insubstituíveis na vida das crianças, levantamos a hipótese de que tanto a literatura como a escuta para as informações e os conhecimentos produzidos na vida pessoal de cada criança trouxeram ricas possibilidades para a exploração dos motivos para se escrever. As experiências vividas durante o ensino remoto podem significar o trabalho com a escrita e a leitura no retorno às aulas presenciais, possibilitando a formulação de propostas repletas de sentidos.

5 ALFABETIZAÇÃO E ISOLAMENTO: TEORIZANDO AS EXPERIÊNCIAS

A pandemia de Covid-19 escancarou e acentuou a penúria da educação brasileira vivida há muitas décadas. Não há dúvida a respeito dos impactos na aprendizagem dos estudantes, durante o ensino remoto emergencial. Não há dúvida de que milhares de alunos não aprenderam os conteúdos definidos para cada ano de escolaridade em 2020 e 2021, quando as escolas fecharam as portas. Neste momento, segundo semestre de 2021, algumas escolas estão retomando as suas atividades presenciais, mas em um funcionamento ainda muito diferente do que se vivia antes da pandemia. Os estudantes estão organizados em grupos e há rodízio entre eles definindo dias ou semanas em que podem frequentar a escola. A lógica do desempenho, destacando os melhores, a lógica do esforço individual está fortalecendo, no campo educacional, um discurso sobre o quanto foi perdido nesse tempo pandêmico, o que se deixou de aprender, qual foi o retrocesso.

Nas condições em que o Brasil se encontra em relação à conectividade e interatividade, demonstrada por diversos estudos, a pergunta é: devemos mesmo discutir o que não foi aprendido? Ou melhor seria discutir o que a sofrida experiência da pandemia nos ensinou?

Um survey sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas escolas brasileiras (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRA-

SIL, 2020) constatou a ausência de uma cultura digital no Brasil. A pesquisa realizada entre os meses de agosto e novembro de 2019, período anterior ao início da pandemia no Brasil, mostrou que apenas 14% das escolas públicas localizadas em áreas urbanas contavam com um ambiente ou uma plataforma virtual de aprendizagem; que 39% dos alunos não possuíam nem computador de mesa, nem notebook ou tablet, e que 21% dos alunos de escolas públicas acessavam a internet apenas pelo telefone celular. Embora 63% dessas escolas oferecessem acesso à internet, a baixa velocidade, a escassez de computadores, o obsolescimento, a ausência de suporte técnico e de manutenção foram mencionados por professores como impeditivos para se construir uma cultura escolar em torno do ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias. Em relação aos domicílios, a pesquisa “TIC Domicílios 2019” mostrou que entre 2014 e 2019, dentre os usuários de internet o percentual de acesso por celular cresceu de 76% para 99%, enquanto o acesso por computadores caiu de 80% para 42%. Embora o uso do celular seja significativo, mais de 60% deles funcionavam com planos pré-pagos, o que implica em importantes limites para uso escolar, tanto em relação ao tipo de dispositivo, como em relação à operação com dados (TIC..., 2020).

Diante deste cenário, é fundamental que tenhamos clareza de que um ensino mediado por tecnologias estava muito distante da realidade educacional brasileira. As impossibilidades de acesso às plataformas e aplicativos, as impossibilidades de ensinar e de aprender em razão da ausência de condições para a realização de um trabalho pedagógico que pudesse alcançar a todos marcaram de forma importante o ensino remoto emergencial. Aqui nos referimos à ausência tanto de equipamentos e de internet compatíveis ao uso necessário, como também a ausência de conhecimentos para operar todo o artefato digital que entrou em cena. Mesmo em condições tão adversas, os relatos das professoras mostraram que houve experiências interessantes, decorrentes de descobertas, de busca, de pesquisa, de trocas, de inúmeras tentativas feitas por elas, com apoio maior ou menor da gestão escolar. Os professores se reinventaram e descobriram novas formas de trabalho, novas formas de ensinar, que, por razões que estão muito além da escola e de seus profissionais, não puderam contemplar com equidade a todos os estudantes.

Com base em Vigotski (2000, 2018), entendemos a atividade de ensinar como ação que traz possibilidades de transformação. Considerando a atividade do trabalho do professor como um conjunto de ações capazes de promover transformações, tais ações tornam-se fonte de desenvolvimento. Mas como pensar a atividade de ensinar e o significado dela frente à falta de

condições concretas para o exercício desta atividade? E ainda, como pensar tal atividade, diante da constatação de que parte das professoras viram o seu trabalho reduzido a uma linha de produção?

A metáfora do artesão, nos inspirando em Ferreira, França e Vieira (2016), ilustra bem a situação. As autoras apresentam que o artesão em posse “de um bom domínio técnico de suas ferramentas de trabalho, é capaz de utilizá-las com autonomia para realizar seu ofício, lançando mão dos conhecimentos necessários para manter a originalidade e a totalidade de sua atuação” (FERREIRA, FRANÇA, VIEIRA, 2016: 84-85). Tanto o artesão quanto o professor são trabalhadores que concebem/pensam/planejamos/executam/avaliam a sua obra. Ambos têm a totalidade do seu trabalho em suas mãos/em sua atividade. Esta condição nos remete à defesa de Paulo Freire (1996) de uma educação como prática da liberdade e um ensino como ato de criação, com toda a sua “boniteza” e “inteireza”. Ato de criação que não se concretiza sem ética, respeito à dignidade e com autonomia. Ato de criação que se concretiza em um processo de formação e não de treinamento. E que envolve pensar em como lidar com os conteúdos a serem ensinados.

Sou professor a favor da beleza de minha própria prática, beleza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste (FREIRE, 1996: 103).

A luta e o poder de se revigorar e não desistir encontraram força no trabalho em parceria e, também, no reconhecimento das famílias. A pesquisa mostrou, especialmente em relação ao trabalho em parceria, que os enormes desafios impostos pela necessidade de se realizar um ensino remoto por tempo tão prolongado, criou outra necessidade — a de união e de reflexão em conjunto. A necessidade de encontrar novos caminhos para ensinar produziu novas experiências, não sem embates e desgastes frente às diferentes concepções em relação ao trabalho com a alfabetização. No entanto, esses momentos podem resultar em mudanças importantes na atividade de ensinar, pois têm a potência de trazer mais clareza para o que se faz, por que e para que se faz. Têm a potência de promover a tomada de consciência sobre o próprio trabalho e esta é uma das possibilidades de desenvolvimento profissional.

Ocorre que uma compreensão romantizada sobre o trabalho coletivo pode impedir que o professor se fortaleça em seus argumentos, em suas

buscas, acreditando que as controvérsias e as tensões sejam nocivas para as relações interpessoais. Aqui, as reflexões a respeito das relações entre afeto e cognição podem ajudar na compreensão. Com base em Spinoza (2016) e Vigotski (2004) assumimos a interdependência entre ambas as dimensões. Por afetos entendemos os estados do corpo e da mente diante das experiências vividas com as pessoas e como elas são percebidas e significadas pelos que delas participam. Assim, se evidencia a união indissociável entre corpo e mente, bem como a íntima relação entre pensar, sentir e agir. Spinoza (2016) além de defender a ligação entre corpo e mente, por meio da consciência do que afeta o corpo, destacou que a potência da mente se encontra justamente no movimento de pensar a respeito dos acontecimentos que envolvem o corpo, ou seja, sua força e ação de pensamento constituem-se na medida em que pensa sobre as afecções que envolvem esse corpo. Esclareceu que “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Spinoza, 2016, *Ética*, III, definições, p. 98). Vigotski (2004: 139), com base em Spinoza, afirmou que “toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela”.

Portanto, pensar e significar as experiências mobilizam afetos que vão levar a uma maior potência para agir ou a diminuição desta potência. A intensidade da potência para a ação tem uma relação direta com os conhecimentos que se têm dos elementos envolvidos no contexto. Ou seja, quanto mais conhecimentos o professor tiver a respeito do que ele ensina e das condições nas quais esse trabalho se realiza, maior será a sua potência de ação diante das situações que o envolvem e maior a possibilidade de reunir argumentos para o enfrentamento das discussões coletivas a respeito do trabalho pedagógico. Nesse sentido, é possível pensar na construção de alternativas para a organização de práticas coletivas de recusa e libertação. É por meio do conhecimento produzido e acumulado pelas pesquisas científicas que os professores, coletivamente, terão mais condição de sair de uma posição de passividade, para uma postura mais ativa, construindo uma ação político-pedagógica na direção da emancipação. Nas palavras de Freire (1996: 79) “mudar é difícil, mas é possível (...). A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio da sua superação, no fundo, o nosso sonho”.

Larossa Bondía (2002) afirma que quando pensamos em educação, temos que a considerar no par teoria e prática, o que implica articular experiência, significado e sentido. Para ele a experiência é aquilo que nos acontece,

aquilo que nos passa e não aquilo que se passa e, muito menos, se relaciona apenas com obter informação. Ter experiência significa parar para: pensar, olhar, escutar, sentir e cultivar a atenção (demorar-se) e suspender o juízo, opinião, vontade e automatismo. Neste sentido, entender nossa experiência vivida neste contexto pandêmico implica em pensar, escutar, sentir, ou seja, reforça a importância do espaço da sala de aula e mostra que o caminho para o retorno presencial, será o demorar-se nas crianças, demorar no sentido de entender os processos pelos quais passaram.

Para além do conteúdo formal que ficou sem ser trabalhado, ou foi trabalhado nos limites das possibilidades de cada um, as crianças viveram uma ausência de diálogo, de contato físico, de disputas por vez, por voz, por espaço, por brinquedos, ausência de conversas em grupo, enfim, temos uma ausência de convivência com seus pares. Esse conjunto de ausências impacta de maneira importante o desenvolvimento das crianças e o papel da escola é fundamental na ampliação e diversificação das experiências oportunizadas às crianças. Vigotski (2009: 18) nos oferece argumentos a respeito “da necessidade de alargamos a experiência da criança”, ao discorrer sobre o desenvolvimento da atividade criadora, que é compreendida pelo autor como “toda a realização humana responsável pela criação de qualquer coisa de novo” (VIGOTSKI, 2009: 9). Destaca que “quanto mais veja, escute e experiente, quanto mais aprenda e assimile, quantos mais abundantes forem os elementos reais de que disponha na sua experiência, tanto mais importante e produtiva será” (VIGOTSKI, 2009: 18).

Apesar das oportunidades desiguais, houve aprendizagens importantes para todos, que não podem ser abandonadas. O retorno à sala de aula, ao considerar o que foi vivido durante o ensino remoto emergencial, poderá ser mais interessante, mais dinâmico, mais produtivo e efetivo para a alfabetização. As professoras participantes da pesquisa deram pistas sobre outras formas de trabalho e precisam acreditar nesse caminho cada vez mais, continuando a luta por seus alunos.

6 CONSIDERAÇÕES

O diálogo com as professoras, na pesquisa realizada, mostrou que os alunos não aprenderam tudo o que deveriam ter aprendido, porque as condições que se tinha antes da pandemia de Covid-19 e o que foi oferecido durante, no que se refere às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) não foram suficientes e nem adequadas para atingir a todos. Não

aprenderam porque o espaço da sala de aula e o encontro que lá acontece é único. É nesse espaço que é possível viver experiências transformadoras.

Nem todos os alunos se alfabetizaram, mas poderão conquistar esta condição em uma perspectiva de formação integral, que não se reduz a treinamento de traçar repetidamente letras, de isolar mecanicamente seus sons. Na linguagem freiriana, o treino remete a um autoritarismo de falar de cima para baixo. A experiência da pandemia pode nos fortalecer no caminho de falar com. O retorno à sala de aula, ao considerar o que foi vivido durante o ensino remoto emergencial, poderá ser mais interessante, mais dinâmico, mais produtivo e efetivo para a alfabetização. Pensar em recuperar o tempo perdido será uma armadilha com forte risco de se apagar tudo que foi experienciado durante a pandemia da Covid-19. As professoras participantes da pesquisa construíram caminhos, negociaram, debateram, aprenderam e precisam acreditar no que foi construído, para continuar a luta por seus alunos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP N° 5 de 28 de abril de 2020**. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE), 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3DW6Tv1>. Acesso em: 19 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP N° 11 de 07 de julho de 2020**. Dispõe sobre orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE), 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3Jvk1u>. Acesso em: 19 dez. 2021.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Educação**: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: 2019. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3uITQ2v>. Acesso em: 19 dez. 2021.
- FERREIRA, L. H.; FRANÇA, R. C.; VIEIRA, B. V. Estética do cotidiano: experiência e produção de saberes na formação docente. **Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 1, p. 83-98, jan./jun. 2016. DOI: <https://bit.ly/38D51M2>.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- LAROSSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. DOI: <https://bit.ly/3jpdmjD>.
- RECEPÇÃO da PNA e do ensino remoto junto a professore(a)s da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental". Pesquisa Survey. [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/37s-SWIE>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- SPINOZA, B. **Ética**. [Trad.: Tomaz Tadeu]. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

- TIC Domicílios 2019. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/37vCQOD>. Acesso em: 19 dez. 2021.
- VIGOTSKI, L. S. Manuscritos de 1929. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. Quarta Aula: o problema do meio na pedagogia. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Org.: Zoia Prestes e Elizabeth Nunes. Trad.: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.
- VIGOTSKI, L. S. **A imaginação e a arte na infância**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009.

CAPÍTULO 6

ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO: MAPEAMENTO DOS DADOS DO RIO GRANDE DO SUL E A EMERGÊNCIA DE PEDAGOGIAS DO POSSÍVEL

GABRIELA MEDEIROS NOGUEIRA
PATRÍCIA CAMINI
SILVANA MARIA BELLÉ ZASSO
CAROLINE BRAGA MICHEL
JANAÍNA MARTINS LAPUENTE
ALESSANDRA AMARAL DA SILVEIRA
CARMEN REGINA GONÇALVES FERREIRA
CAROLINA DOS SANTOS ESPÍNDOLA

1 INTRODUÇÃO

“A situação dramática provocada pela Covid-19 obrigou-nos a dar respostas imediatas, urgentes, sem a necessária preparação e reflexão. O recurso indiscriminado aos meios digitais foi a solução possível para manter certa ‘continuidade educativa’, a fim de não cortar todos os laços com os alunos e proteger a saúde pública. Todavia, esse não pode ser o futuro” (NÓVOA; ALVIM, 2021a, p. 12).

No ensaio “Covid-19 e o fim da educação: 1870-1920-1970-2020”, António Nóvoa e Yara Cristina Alvim (2021b) perspectivam a possibilidade de estar se vivenciando o fim do modelo escolar como ele é conhecido. Tendo como marco simbólico para o início da reflexão os anos 1870, os autores apontam uma inflexão na imagem do que se compreende como escola a partir da referida década. Citam aspectos que, embora caricaturais, são facilmente reconhecíveis em diversas partes do mundo como a ordenação de uma instituição escolar: um edifício próprio, com várias salas de aula, nas quais os alunos são agrupados, geralmente, por idade ou níveis de apropriação dos conhecimentos; sentam-se em carteiras, organizadas em fileiras, e ouvem as

aulas ministradas por um professor que, em geral, é alguém formado para o ofício e utiliza recursos didáticos, especialmente o quadro negro.

Embora delineado por Comenius, no século XVII, e por contribuições de outros educadores posteriormente, como Herbart no século XVIII, esse modelo escolar se consolidou de forma hegemônica principalmente no século XIX. Após esse marco temporal de 1870, Nóvoa e Alvim (2021b) retomam alguns acontecimentos que, em ciclos de 50 anos, questionaram as bases do modelo escolar, como no período pós-guerra, na década de 1920, com a afluência dos ideários da Escola Nova, e a partir da década de 1970, com as intensas críticas à escola como parte vital da maquinaria da reprodução das desigualdades sociais.

Na contemporaneidade, em especial com a situação pandêmica provocada pela Covid-19¹, os referidos autores chegam ao ano de 2020, que marca o último ciclo de 50 anos destacado no ensaio; questionam se esse modelo escolar estaria ameaçado definitivamente pelos efeitos desse acontecimento, concluindo que, sim, “[...] o modelo escolar está a acabar. Depois da pandemia uma nova realidade educativa vai emergir em todo mundo” (NÓVOA; ALVIM, 2021b, p. 17).

Sem dúvidas, 2020 ficará marcado na história do Brasil e do mundo como o ano que impactou sobremaneira o modo de vida das pessoas. A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou em 11 de março do referido ano, que o surto causado pelo aparecimento do vírus SARS-CoV-2 constituía-se em uma pandemia. Frente a isso, adotaram-se, mundialmente, medidas de prevenção com o intuito de frear a disseminação do vírus que atingia proporções significativas em um curto espaço de tempo. Além de todos os cuidados com a higiene e o uso de máscaras, foi preciso implementar ações de distanciamento social que acarretaram o fechamento de muitos segmentos da sociedade como, por exemplo, as instituições educacionais. No caso do Brasil, as mudanças foram ainda mais agravadas “[...] pela falta de gestão e liderança do MEC [Ministério da Educação], que fez com que houvesse muito imprevisto, insegurança e desorientação nas Secretarias da Educação Pública Brasileira” (RAMBO, 2020: 110).

As razões da previsão de emergência de uma nova realidade educativa, descrita por Nóvoa e Alvim (2021b), remontam ao grande movimento de

¹ Segundo o Ministério da Saúde, COVID-19 é a doença causada pelo novo coronavírus que causa infecções respiratórias, descoberto em 31 de dezembro de 2019 após casos registrado na cidade de *Wuhan*, na China (BRASIL, 2020).

desescolarização que afetou crianças, jovens e adultos em todo o mundo durante a pandemia. Sendo assim, um coletivo de pesquisadoras², vinculadas a 29 instituições de ensino superior, das cinco regiões brasileiras, constituiu o projeto interinstitucional “Alfabetização em Rede”, com o objetivo de mapear a situação da alfabetização no Brasil, no período em que começou a pandemia da Covid-19, bem como conhecer como estão sendo realizadas as práticas alfabetizadoras neste contexto.

Nessa pesquisa, do tipo *survey*, optou-se por uma abordagem quanti-qualitativa, sendo que, inicialmente, foi aplicado um questionário via Google Forms às docentes³ da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF) que atuavam até o 5º ano. Esse instrumento de coleta de dados circulou nas redes sociais entre os meses de junho e setembro de 2020 e era composto por um conjunto de 35 perguntas, distribuídas em dois blocos, tendo dois eixos principais: i) a alfabetização durante a pandemia; e ii) a recepção da Política Nacional de Alfabetização do Governo Federal⁴ (BRASIL, 2019), sendo que o foco deste trabalho é o primeiro eixo (RECEPÇÃO..., 2020).

A amostragem configura-se de tipo não probabilística, por conveniência (FREITAS, *et al.*, 2000), ou seja, enviou-se o questionário ao maior número de professoras possível, a partir do critério da facilidade de acesso, fosse por meio de redes de contato e/ou instituições parceiras, das Secretarias Municipais de Educação e, ainda, da União dos Dirigentes Municipais de Educação — UNDIME. Entende-se que, com esse tipo de amostragem, é possível observar tendências no conjunto dos dados que podem contribuir para melhor compreensão dos processos de ensino remoto na alfabetização.

Resultados preliminares da pesquisa nacional, relativos ao eixo “A alfabetização durante a pandemia”, foram publicados no final do ano de 2020 na *Revista Brasileira de Alfabetização* por meio de um relatório parcial com dados quantitativos. Esses dados apresentaram um panorama geral acerca do ensino remoto no país logo nos primeiros meses de pandemia (ALFABETIZAÇÃO..., 2020).

² Utilizou-se o gênero feminino pela predominância de pesquisadoras mulheres.

³ Da mesma forma, utilizou-se o gênero feminino pela predominância de mulheres como professoras na Educação Básica.

⁴ Cabe informar que o segundo eixo do projeto está sendo desenvolvido em paralelo e será divulgado em publicações futuras. A pesquisa conta com a colaboração das seguintes bolsistas de iniciação científica: Barbara Cordeiro Borges; Luise Penning Pereira; Marília Zuchoski Neves; Waleska Costa Leite; Alice Teixeira de Freitas, sendo as quatro primeiras da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e a última da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Neste capítulo, considera-se os dados relativos às professoras atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF) no Rio Grande do Sul (RS), a fim de conhecer aspectos da alfabetização durante a pandemia nesse estado, problematizando-os em contraposição aos dados da pesquisa mais ampla. Contudo, convém detalhar que há um número considerável de participantes da pesquisa que atuam concomitantemente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do EF; assim, todos os formulários de participantes que marcaram a alternativa “Anos Iniciais” foram considerados. Essa decisão e esclarecimento justificam-se porque muitas questões do formulário perguntavam diretamente sobre alfabetização; inferiu-se, portanto, que essas professoras responderam a essas questões com base em sua atuação nos Anos Iniciais do EF.

O capítulo está organizado da seguinte forma: após esta introdução, a seção 2 explicita os aspectos metodológicos e apresenta um comparativo entre os dados nacionais e os relativos ao estado do RS, identificando aproximações e dissonâncias entre a realidade nacional e estadual no que diz respeito ao perfil profissional das respondentes. A seção 3 trata da implementação do ensino remoto no RS, destacando avaliação, ferramentas, materiais utilizados, bem como as alternativas na elaboração dos planejamentos em tempos de pandemia. A seção 4 expõe o cruzamento de parte dos dados quantitativos com a discussão de dados qualitativos, a partir de respostas obtidas na seguinte questão do formulário: “Em sua opinião, o que deveria ser feito por sua escola ou sua rede para minimizar o impacto da pandemia em seu trabalho docente?”. Por fim, nas considerações finais, é retomado o conjunto de dados mais relevantes, indicando as especificidades observadas no RS em relação aos desafios do ensino remoto na alfabetização e as pedagogias possíveis emergentes neste cenário; destacam-se os esforços das professoras para realizar esse “possível”, geralmente sem o devido suporte material e logístico das redes mantenedoras de suas escolas, o que produziu sobrecarga de trabalho e precarização do trabalho docente.

2 RIO GRANDE DO SUL EM FOCO: COMPARATIVO DOS DADOS QUANTITATIVOS NOS ÂMBITOS NACIONAL E ESTADUAL

Considerando o *survey* nacional realizado em 2020, do total de 14.735 respondentes⁵, 1.372 são do RS, representando 9,3% da amostragem total. Contudo, neste capítulo, a amostra selecionada para análise referente à alfa-

⁵ Esse número resulta da exclusão de questionários duplicados.

betização é composta por 920 respondentes, tendo em vista que não foram considerados os formulários respondidos por professoras que indicaram atuar exclusivamente na Educação Infantil (452 respondentes). Os dados das professoras de Educação Infantil são indicados nas tabelas das próximas seções apenas para elucidar o quanto poderiam interferir ou não na leitura dos dados referentes à alfabetização nos Anos Iniciais do EF ou, em alguns casos, como contraposição.

Metodologicamente, utilizou-se a análise de conteúdo, a fim de identificar as tendências manifestadas nas respostas às questões, a partir de “[...] operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 1977: 100). No desenvolvimento da investigação, realizou-se o processo de análise dos dados percorrendo as três etapas indicadas por Bardin (1977): i) a pré-análise; ii) a exploração do material; iii) o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

Cabe explicar que, na etapa de pré-análise, realizou-se a leitura dos dados quantitativos do questionário, observou-se os resultados nacionais e do estado do RS e optou-se por transformar os números em porcentagens. Em seguida, realizou-se um comparativo em relação às porcentagens dos dados nacionais e do estado, observando as tendências e os distanciamentos. Na parte das respostas dissertativas, leu-se buscando aproximações a partir de termos e expressões que foram recorrentes nas escritas das professoras. Posteriormente, fez-se a busca pelos aspectos recorrentes, organizando os dados quantitativos e qualitativos em planilhas. A leitura comparativa analítica permitiu a elaboração das inferências, a partir da confrontação sistemática com o material (BARDIN, 1977), sendo a última etapa da análise de conteúdo aplicada neste estudo.

O mapeamento dos dados quantitativos mostra que a pesquisa foi respondida majoritariamente por professoras: 94,1% dos respondentes em âmbito nacional e 96,6% no RS são mulheres⁶, o que reafirma que a docência, ao menos nas duas primeiras etapas da Educação Básica, é de domínio feminino. De acordo com Vianna (2002), o processo de feminização do magistério permeia a história do trabalho docente e das práticas escolares, estando associado às péssimas condições de trabalho e ao rebaixamento salarial. Trata-se de uma construção histórica, social e cultural brasileira que “[...] ajuda a explicar as relações de poder que definem a divisão sexual do trabalho e

⁶ Contabilizou-se também como professoras as pessoas que responderam ocuparem cargos de gestão, como coordenação pedagógica e direção, pois entende-se que todas são docentes.

a inserção das mulheres em profissões ligadas a funções consideradas femininas e socialmente mais desvalorizadas” (VIANNA, 2002: 93). No caso específico do RS, Tambara (1998: 39) menciona que o processo de feminização do magistério foi intensificado a partir das primeiras décadas do século XX com “[...] a reserva de mercado desta atividade para a mulher”.

Considerando os dados referentes à formação das professoras que responderam ao questionário, tem-se o seguinte: cursaram Pedagogia 69,8% em âmbito nacional; no RS, esse curso aparece entre 75,3% das professoras dos Anos Iniciais do EF e 86% das professoras da Educação Infantil⁷. Esse dado sugere que grande parte dos profissionais da educação escolar possui formação específica na área em que atua, como preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) em seu art. 62, o qual estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Quanto ao tempo de atuação das professoras respondentes da pesquisa, parece haver uma equidade entre o âmbito nacional e estadual, conforme os dados dispostos na Tabela 1:

Tabela 1: Tempo de atuação no magistério

Tempo de atuação	Brasil (n = 14.735)	RS (n = 1.372)	RS — EI¹ (n = 452)	RS — AIEF (n = 920)
de 0 a 5 anos	18,2%	17,4%	24,7%	13,5%
de 6 a 10 anos	17,1%	20,9%	24,7%	18,8%
de 11 a 15 anos	16%	17,1%	16,5%	17,2%
de 16 a 20 anos	20,4%	18%	18,1%	18,4%
mais de 20 anos	28%	26,8%	15,6%	31,8%

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados do questionário do Google Forms (RECEPÇÃO..., 2020) e do Relatório Técnico Parcial da pesquisa (ALFABETIZAÇÃO..., 2020).

⁷ Como aparecem mais professoras formadas em outras licenciaturas atuando nos Anos Iniciais do EF do que na Educação Infantil, infere-se que a primeira etapa da Educação Básica é menos procurada por esse público, cujas licenciaturas se direcionam à atuação principalmente com jovens. Nos Anos Iniciais, portanto, aparecem mais professoras formadas em outras licenciaturas do que na Educação Infantil, que atrai mais professoras formadas em Pedagogia.

¹ Esta e as próximas tabelas farão referência aos dados do RS da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente, pelas siglas RS - EI e RS - AIEF.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 1, em relação ao tempo de serviço, a única discrepância significativa aparece quando são consideradas apenas as respostas de professoras atuantes exclusivamente na Educação Infantil. Nesse caso, há proporção maior de professoras com até 5 anos de carreira e proporção bem menor com mais de 20 anos. Comparando Educação Infantil e Anos Iniciais do EF no RS, chega-se a quase 50% a mais a diferença entre professoras de Anos Iniciais com mais de 20 anos de carreira, o que pode sugerir que essa etapa consegue manter por mais tempo profissionais em atuação. Entre as docentes atuantes nos Anos Iniciais EF no RS, percebe-se maior concentração de professoras com mais de 20 anos de carreira, acompanhando a tendência dos dados nacionais.

A partir das respostas, percebe-se, também, um movimento de busca por qualificação profissional entre as professoras, conforme mostra a Tabela 2:

Tabela 2: Dados em relação à pós-graduação

Grau de escolaridade	Brasil (n = 14.735)	RS (n = 1.372)	RS — EI (n = 452)	RS — AIEF (n = 920)
Especialização	54%	65%	60,2%	68,3%
Mestrado	3%	6,2%	3,3%	7,7%
Doutorado	0,4%	1%	0,6%	1,1%
Sem pós-graduação	42%	26,8%	35,5%	22,6%

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados do questionário do Google Forms (RECEPÇÃO..., 2020) e do Relatório Técnico Parcial da pesquisa (ALFABETIZAÇÃO..., 2020).

Observando os dados da Tabela 2, nota-se que, nacionalmente, mais da metade das participantes realizaram curso de especialização, sendo 11% a mais no caso do RS, considerando professoras que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do EF. Em número bem menor, identificam-se profissionais que cursaram mestrado e doutorado; chama a atenção o fato de que, mesmo com pouca diferença, os índices do RS nesses dois níveis são maiores do que a porcentagem nacional. Estratificando os dados do RS por etapa, percebe-se mais professoras habilitadas em cursos de pós-graduação nos Anos Iniciais do EF do que na Educação Infantil. Ou seja, 35% das professoras da Educação Infantil indicaram não ter curso de pós-graduação, 13% a mais do que as professoras do EF. Infere-se, a partir desses dados, que a incidência maior de formação nos cursos de especialização em relação aos de mestrado e doutorado pode estar relacionada ao fato de que as mudanças

salariais nos planos de carreira de diversos municípios não são significativas para mestres e doutores. Isso indica que não há incentivo por parte de vários municípios e do governo estadual para que haja continuidade da formação dos professores em *stricto sensu*.

Todavia, mesmo a porcentagem de formação em mestrados e doutorados sendo relativamente baixa, esse dado torna-se relevante para problematizar que as condições de trabalho das professoras da Educação Básica, em geral, não favorecem a continuidade dos estudos, pois a carga horária de trabalho é elevada e a concessão de licenças remuneradas, de redução de carga horária e/ou afastamentos para seguir os estudos são exíguas.

No que diz respeito ao cargo ocupado pelas respondentes (Tabela 3), os dados indicam que as professoras participantes exercem a profissão na esfera da docência e da gestão. Considerando a totalidade dos dados em que as respondentes afirmaram desempenhar mais de uma função, tem-se: 2,2% nacional e 5,7% nos dados gerais em nível estadual.

Tabela 3: Dados em relação ao cargo ocupado na escola

Cargo	Brasil (n = 14.735)	RS (n = 1.372)	RS — EI (n = 452)	RS — AIEF (n = 920)
Professora	83,5%	74,9%	79,6%	83%
Coordenadora/supervisora	9,9%	6,1%	6,8%	11%
Diretora	3,7%	6%	7,2%	8%
Outro	2,8%	3,5%	10,8% ¹	6%

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados do questionário do Google Forms (RECEPÇÃO..., 2020) e do Relatório Técnico Parcial da pesquisa (ALFABETIZAÇÃO..., 2020).

Outro aspecto a ser destacado é que uma parcela das respondentes atua tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental (26,4% nacional e 19,7% no RS). Observa-se, também, que a maioria das professoras atua na rede municipal (88% nacional, 95% nos dados gerais do RS e 85,4% no recorte relativo às professoras dos Anos Iniciais do EF), seguido da rede estadual (6,3% nacional, 16,3% nos dados gerais do RS e 21,7% no recorte relativo às professoras de Anos Iniciais do EF) e em menor quantidade na rede privada (1,5%

¹ É pertinente lembrar que, na Educação Infantil, há outras funções que atuam diretamente com as crianças, mas não são referidas como professoras, como no caso de auxiliares, atendentes ou monitoras. Geralmente, essas denominações implicam em diferenças salariais.

nacional, 3,7% nos dados gerais do RS e 3,3% no recorte relativo às professoras de Anos Iniciais do EF). Há casos de professoras que trabalham em mais de uma rede, ou seja, atuam na rede municipal e estadual (3% nacional, 7,2% nos dados gerais do RS e 9% no recorte relativo às professoras de Anos Iniciais do EF), sendo que menos de 1% atua concomitantemente na rede municipal e privada ou na estadual e privada, tanto nos dados nacionais quanto estadual.

Considerando os casos que as professoras ocupam mais de um cargo e que trabalham em mais de uma rede de ensino, salienta-se que o acúmulo de funções favorece a exaustão física e mental dessas profissionais e a baixa qualidade do trabalho, tendo-se em vista o excesso de horas trabalhadas. Esse aspecto foi abordado por Jacomini e Penna (2016) que identificaram em suas pesquisas a recorrência de professores com contratos precários, excessiva jornada de trabalho, sem tempo previsto para planejamento.

A comparação entre os dados nacionais e regionais, em relação aos turnos de trabalho, chama a atenção, conforme é possível observar na Tabela 4:

Tabela 4 — Jornada de trabalho docente

Turnos de trabalho	Brasil (n = 14.735)	RS (n = 1.372)	RS — EI (n = 452)	RS — AIEF (n = 920)
Um turno	49%	24%	24%	24%
Dois turnos	48,9%	72%	73,2%	71%
Três turnos	1,9%	4%	2,2%	5%

Fonte: Elaboração das autoras (RECEPÇÃO..., 2020; ALFABETIZAÇÃO..., 2020).

Ainda sobre o acúmulo da jornada laboral, somando os dados das professoras que trabalham dois e três turnos, tem-se 50,8% em âmbito nacional e 76% no RS, nos dados gerais. Isso indica que as professoras do RS têm maior carga horária em relação às respondentes da pesquisa em âmbito nacional, ou seja, atuam em torno de 40 horas semanais e, em alguns casos, ainda mais. Considerando as especificidades da profissão, como a necessidade de tempo para planejamento e correção de trabalhos, a jornada dupla ou tripla de turnos é elevada. Analisando, ainda, as demandas do ensino remoto, pode-se dizer que tais atribuições multiplicaram-se, conforme será explicitado nas próximas seções. Além disso, várias pesquisas têm mostrado a necessidade de gravar vídeos, áudios, orientar as famílias e/ou responsáveis quanto às atividades a serem desenvolvidas, realizar encontros síncronos, preencher documentos solicitados pelas Secretarias de Educação, entre ou-

tras atividades (FERREIRA; BARBOSA, 2020; PEIXOTO; VIEIRA, 2021; VIEIRA, MELGAR JUNIOR, CAETANO, 2021). Com essa demanda de trabalho, as docentes acabam “[...] não conseguindo conciliar de modo equilibrado a convivência familiar, lazer, cuidados com a saúde e com si mesmo, entre outros aspectos importantes para viver de forma saudável” (PEREZ, 2016: 17). Contudo, para muitas professoras, trabalhar dois ou três turnos é uma alternativa para ampliar o orçamento familiar.

Em relação à precarização das condições de trabalho, cabe salientar que nos últimos quatro anos, no RS, houve parcelamento e atraso dos salários das professoras vinculadas à rede estadual, o que causou um empobrecimento maior da categoria⁸. Além disso, o salário dessa classe no estado não corresponde ao piso nacional; ao contrário, representa uma das piores remunerações entre as redes estaduais do país, tendência que segue em muitas redes municipais, mesmo o estado tendo o 4º maior Produto Interno Bruto (PIB) do país (PRODUTO..., 2018).

Em relação ao vínculo de trabalho, 85% das professoras respondentes do RS são efetivadas/concursadas, aumentando para 89% quando consideradas apenas as professoras atuantes nos Anos Iniciais do EF; em âmbito nacional, 64,5%. A porcentagem inverte em se tratando de contratação temporária: enquanto nacionalmente 28,3% não têm vínculo efetivo, somente 10% (dados gerais) e 6% (Anos Iniciais) encontram-se nessa situação no RS. A partir dos dados, é possível inferir que, no RS, se tem um número maior de professoras concursadas, em comparação aos dados nacionais. Embora haja a precarização do trabalho docente no estado, a procura por concurso público pode estar relacionada à busca por maior estabilidade no vínculo do trabalho.

Após discorrer sobre o perfil das professoras respondentes do questionário da pesquisa no ano de 2020, passa-se a abordar, na seção seguinte, as questões específicas sobre a implementação do ensino remoto.

3 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO NO RIO GRANDE DO SUL

Considerando o período de aplicação do questionário da pesquisa “Alfabetização em Rede”, que foi de junho a setembro de 2020, a análise dos dados indicou que a maioria das professoras estava atuando com o ensino

⁸ Sobre esse assunto, indica-se a leitura da reportagem “Ponto cortado agrava dificuldades financeiras de professores estaduais”. O subtítulo destaca: “Com salários sem reajuste, pagamentos atrasados e parcelados há mais de cinco anos, eles vêm promovendo atividades para obter alimentos e recursos” (SANTOS, 2020).

remoto, sendo 90,9% dos dados nacionais e 87,5% dos dados gerais do RS. Para o caso do RS, vale destacar que as aulas presenciais da Educação Básica foram suspensas a partir da segunda quinzena do mês de março, a partir do Decreto nº 55.128 de 19 de março, que declarou estado de calamidade pública⁹. Inicialmente, foram previstos 15 dias de suspensão; posteriormente, tempo indeterminado. Essa situação fez com que emergencialmente fosse adotado, para a continuidade das atividades escolares, o ensino remoto.

Ao serem questionadas sobre como avaliavam a experiência com essa modalidade de ensino, obteve-se o resultado exposto na Tabela 5.

Tabela 5 — Avaliação do ensino remoto

Com base na sua experiência, como avalia o ensino remoto?	Brasil (n = 14.735)	RS (n = 1.372)	RS — EI (n = 452)	RS — AIEF (n = 920)
É uma alternativa de meio termo para garantir o vínculo das crianças com a escola	55%	65%	61,3%	66,7%
É uma boa solução para os problemas da educação durante a pandemia	44%	32,7%	33,3%	32,5%
A educação remota não atinge os objetivos escolares, pois não consigo alfabetizar sem a interação presencial	17%	21,2%	31,1%	27,2%
A educação remota não é adequada para a etapa de ensino com a qual trabalho	15%	24,4%	28%	22,3%
É um problema para os professores, as crianças e as famílias	8%	12,8%	24%	15,5%
Gerou sobrecarga de trabalho para os docentes e as famílias	22%	33,2%	20,7%	35%
Não se aplica	3%	1,8%	1,9%	1%
Outro	3%	4,3%	4,1%	4,3%

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados do questionário do Google Forms (RECEPÇÃO..., 2020) e do Relatório Técnico Parcial da pesquisa (ALFABETIZAÇÃO..., 2020).

⁹ Até então, havia dois decretos publicados: o Decreto Estadual nº 55.118, de 16 de março de 2020, que estabeleceu medidas complementares de prevenção ao contágio pelo covid-19, e o Decreto Estadual nº 55.115, de 12 de março de 2020, que dispôs sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pela covid-19. Contudo, em 29 de outubro de 2021 foi publicado o Decreto nº 56.171 no Diário Oficial nº 216 - 2ª edição, que dispôs: “Art. 3º Fica restabelecido o ensino presencial obrigatório na Educação Básica das redes pública e privada, inclusive para a realização de avaliações a serem aplicadas no horário normal definido para as aulas, assegurada, contudo, para todos os efeitos, a permanência no regime híbrido ou virtual aos alunos que, por razões médicas comprovadas mediante a apresentação de atestado, não possam retornar integral ou parcialmente ao regime presencial”.

Tendo em vista que a questão apresentada na Tabela 5 configura-se como de múltipla escolha, muitas professoras marcaram mais de uma alternativa. Contudo, a partir das respostas, é possível afirmar que, de modo geral, o ensino remoto é considerado uma alternativa de meio termo para garantir o vínculo das crianças com a escola¹⁰ para 55% das respondentes no âmbito nacional e 65% nos dados gerais do RS, com pouca diferença no recorte referente às professoras dos Anos Iniciais do EF. Também é possível inferir que, no estado, as respondentes demonstraram ter uma visão mais negativa acerca do ensino remoto, considerando que a porcentagem é mais alta nas alternativas que classificam esse ensino como “um problema”, como “não adequado” ou como gerador de “sobrecarga de trabalho”. Destaca-se, ainda, que essa sobrecarga de trabalho foi registrada com mais incidência nos Anos Iniciais, quando se estratificou os dados entre essa etapa e a Educação Infantil no RS.

Em relação à preparação para o trabalho com as aulas remotas ofertadas pela rede de ensino em que atuam, em torno da metade das respondentes, tanto no Brasil (53%) quanto no RS (48,9%), indicou considerar razoável, embora não tenham tido tempo para se adequar e/ou organizar essa modalidade de ensino. No entanto, a estratificação dos dados entre as etapas no RS, indica que a percepção sobre a preparação para o ensino remoto foi mais negativa para as professoras dos Anos Iniciais: apenas 16,6% consideraram a preparação boa, enquanto as atuantes na Educação Infantil atingiram 34,5% nessa alternativa.

Observa-se, desse modo, o quanto a preparação para a implementação do ensino remoto reduziu-se às orientações sobre como dar continuidade às atividades escolares, sem necessariamente a oferta de espaços de formação para que as professoras pudessem discutir e organizar o ensino remoto e as adaptações necessárias à alfabetização. Além disso, os dados apontam a possibilidade de maior sobrecarga de trabalho para as professoras atuantes nos Anos Iniciais no ensino remoto em relação às atuantes na Educação Infantil. Isso se deve, talvez, pela própria natureza do trabalho no EF que requer planejamento de atividades estruturadas, orientações para as famílias sobre como proceder para auxiliar as crianças, correção das atividades e devolutiva para as crianças.

¹⁰ Esse aspecto foi reiterado nas respostas dissertativas que serão apresentadas na próxima seção do capítulo.

Além disso, na Educação Infantil, parece haver uma cobrança menor em relação às aprendizagens durante o ensino remoto, não havendo uma preocupação com um “atraso nos conteúdos”. Dessa forma, as professoras podem planejar atividades que priorizam aspectos lúdicos, buscando, sobretudo, manter o vínculo com as crianças e com as famílias.

Ao serem questionadas sobre as ferramentas, materiais e plataformas mais utilizadas no ensino remoto, as professoras indicaram que a maior parte das atividades estavam sendo desenvolvidas por meio do uso do WhatsApp e do Google Classroom conforme a Tabela 6:

Tabela 6 — Ferramentas/materiais utilizados para o trabalho remoto

Quais ferramentas/materiais você mais utiliza para o trabalho remoto?	Brasil (n = 14.735)	RS (n = 1.372)	RS — EI (n = 452)	RS — AIEF (n = 920)
Google Classroom/WhatsApp	71,5%	64,8%	61,5%	66,5%
Materiais impressos/Apostilas	55,8%	47%	29,8%	55,5%
Plataforma da própria rede/escola/televisão	15,8%	15,2%	13,4%	16%
E-mail/ Youtube ¹	27,1%	28,3%	25,8%	29,6%
Facebook	8,7%	31,2%	41,2%	26,4%
Não se aplica	6,5%	4,6%	5,9%	4%

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados do questionário do Google Forms (RECEPÇÃO..., 2020) e do Relatório Técnico Parcial da pesquisa (ALFABETIZAÇÃO..., 2020).

Embora o formulário da pesquisa tenha indicado o Google Classroom e o WhatsApp na mesma alternativa, não sendo possível aferir a diferença de abrangência de cada uma dessas ferramentas digitais, o relatório técnico parcial da pesquisa nacional apontou que:

[...] os dados qualitativos da segunda fase da pesquisa (em andamento) indicam que a sala de aula remota, nesta pandemia, reduz-se à tela do celular conectado ao aplicativo WhatsApp para 71,58% das professoras, o que é indício da precariedade de condições de conectividade virtual das docentes e dos alunos” (ALFABETIZAÇÃO..., 2021: 192)¹¹.

¹ O fato de o formulário ter indicado “e-mail” e “Youtube” na mesma alternativa, não permite uma melhor definição no dado. No entanto, o acompanhamento dos grupos focais no RS, na segunda etapa da pesquisa, permite indicar que o e-mail foi pouco utilizado. Portanto, provavelmente essa alternativa tenha concentrado mais respostas relacionadas ao uso do Youtube.

¹¹ Destaca-se, nesta perspectiva, que diferentes pesquisas vêm sendo realizadas corroborando a preponderância do uso do WhatsApp e a entrega de materiais impressos por professoras alfabetizadoras

Na sequência, os índices da Tabela 6 mostram que o RS apresenta incidência maior de uso do Facebook¹² para o trabalho remoto em relação aos dados nacionais; destaca-se, ainda, maior presença dessa rede social no trabalho da Educação Infantil do que no dos Anos Iniciais do EF.

O uso de materiais impressos como auxílio ao ensino remoto, em que as atividades são enviadas para as crianças realizarem em casa, apareceu de forma significativa no RS, seguindo a tendência dos dados nacionais. Para uma parcela considerável dos alunos, o material impresso representa a única maneira de ter acesso às atividades propostas pelas professoras e de manter o processo de ensino e de aprendizagem, haja vista que muitos não possuem acesso à *internet* e aos equipamentos eletrônicos¹³.

Oportuno ressaltar ainda, que o uso de plataformas da própria rede/escola atingiu um percentual menor em relação às demais ferramentas. Como mencionado na seção anterior, o perfil das professoras evidencia que a maior parte atua na rede pública, assim, é possível inferir que as ações e investimentos de infraestrutura oferecidos pelas gestões municipais e estadual, para o caso do RS, se mostraram mais lentos e escassos do que as das redes privadas. Nesse sentido, Fettermann e Tamariz (2021) mencionam que parte da facilidade de reorganização e compra/uso de plataformas próprias, pelas redes privadas, pode estar vinculada ao fato de muitas delas já utilizarem antes mesmo da pandemia algumas tecnologias, recursos e ferramentas digitais como diferencial ou como estratégia de *marketing*.

É importante destacar que, neste contexto, as professoras precisaram reorganizar suas ações pedagógicas e estratégias a partir da diversidade de realidades, uma vez que em uma mesma turma poderia ter crianças com acesso ou não à *internet*; ter ou não um responsável para acompanhar as atividades, entre outros aspectos. Sendo assim, é provável que as docentes, seja em âmbito nacional ou estadual, tenham indicado utilizar mais de uma ferramenta/recurso para efetivar seus planejamentos.

Especificamente quanto à elaboração dos planejamentos, os dados da pesquisa mostram que as alternativas que as professoras utilizaram neste tempo de pandemia foram distintas (Tabela 7).

no estado (CAMINI; FREITAS, 2021; IGNÁCIO; MICHEL, 2020).

¹² Conforme infográfico realizado pela empresa *E-dialog*, a partir dos dados do Censo 2012, o RS está em sexto lugar entre os estados mais conectados no Facebook. Não foi localizado estudo mais recente sobre a presença dos estados nessa rede social (CAIXEIRO, [2012]).

¹³ A discussão sobre a relação entre a falta de conectividade à *internet* e a entrega de atividades impressas será aprofundada na seção seguinte do capítulo.

Tabela 7: Alternativas utilizadas na elaboração dos planejamentos em tempos de pandemia.

Quais alternativas são utilizadas na elaboração do seu planejamento em tempos de pandemia?	Brasil (n = 14.735)	RS (n = 1.372)	RS — EI (n = 452)	RS — AIEF (n = 920)
Livros paradidáticos	26%	12,3%	5,5% ¹	15,7%
Sites de <i>internet</i> que disponibilizam planos de aula	28%	37,4%	25%	43,5%
Material específico para a educação remota elaborado pela rede de ensino	34%	11%	12%	10,7%
Materiais/documentos compartilhados produzidos para o trabalho à distância	40%	45%	40,6%	47,3%
Atividades prontas disponíveis na internet	43%	46%	29%	54,5%
Livros didáticos	57%	53,3%	31%	64,4%
Outros	26%	41,3%	45,2%	40,9%
Não se aplica	4%	5%	8%	3,5%

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados do questionário do Google Forms (RECEPÇÃO..., 2020) e do Relatório Técnico Parcial da pesquisa (ALFABETIZAÇÃO..., 2020).

No entanto, destacou-se o uso do livro didático, que obteve a maior quantidade de respostas tanto nos dados nacionais quanto nos estaduais: 57% e 53,3%, respectivamente. Estratificando o dado geral referente ao RS, percebe-se a diferença entre Educação Infantil e Anos Iniciais do EF, com 31% de uso na primeira etapa e 64,4% na segunda. A alta incidência de uso do livro didático já era esperada nos Anos Iniciais do EF; contudo, destaca-se a presença desse recurso didático na Educação Infantil em praticamente 1/3 das respostas recebidas.

A utilização do livro didático parece associada ao uso de outros recursos, tais como atividades prontas disponíveis na internet, materiais/documentos compartilhados, material elaborado pela rede de ensino e *sites* que disponibilizam plano de aula, evidenciando que as professoras diversificaram as estratégias e recursos metodológicos, tendo em vista os contextos distintos das turmas e das famílias. Entende-se, a partir disso, o quanto as professoras tiveram que realizar uma “[...] análise profunda da realidade,

¹ Apesar do foco do texto ser os Anos Iniciais do EF, observou-se este dado com certa preocupação, pois a presença do livro didático na Educação Infantil pode indicar práticas que vão de encontro ao esperado para essa etapa da Educação Básica, ferindo princípios indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

das disponibilidades, das possibilidades dos meios, dos recursos humanos e materiais” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2014: 18) para conseguir elaborar seus planejamentos e oferecer oportunidades de aprendizagens para as crianças. Sem dúvida, essa busca por distintas ferramentas, materiais e estratégias, bem como os seus usos concomitantes, também permeava a prática docente no ensino presencial; entretanto, ela parece ter ficado mais evidente durante o ensino remoto, uma vez que as desigualdades de acesso à educação foram acentuadas.

No que se refere aos materiais específicos elaborados pelas redes, identifica-se 34% em nível nacional e cerca de 11% no estado. Infere-se que, em âmbito nacional, há uma tendência maior de as redes produzirem materiais pedagógicos para orientar o planejamento das professoras nessa nova modalidade de ensino. Em contrapartida, é perceptível em ambas as realidades, certa similaridade no que diz respeito ao uso de atividades prontas disponíveis na internet (43% nacional, 46% nos dados gerais do RS e 54,5% quando considerado apenas os Anos Iniciais do EF) e de materiais/documentos produzidos para o trabalho à distância (40% nacional, 45% estadual e 47,3% quando considerado apenas os Anos Iniciais do EF), o que implica na ressalva de que as professoras tiveram que reorganizar suas propostas e produzir novas estratégias em tempos pandêmicos, reafirmando assim a sua autoria pedagógica (NÓVOA; ALVIM, 2021a).

A partir do exposto nesta seção, observa-se certa semelhança na implementação do ensino remoto no estado do RS em relação aos dados nacionais, assim como na readequação de ferramentas/materiais e recursos utilizados no planejamento das docentes, exceto no que se refere ao uso do Facebook que, no caso do RS, foi indicado por 31,2% das respondentes em contraste de 8,7% dos dados nacionais. Intencionando refletir sobre a efetivação destes dados em relação ao ensino remoto e sobre a autoria pedagógica em tempos pandêmicos, a próxima seção apresenta uma discussão acerca dos principais desafios enfrentados pelas professoras no desenvolvimento do ensino remoto e que deram origem ao que se denomina, no presente capítulo, “pedagogias do possível”.

4 PEDAGOGIAS DO POSSÍVEL NO ENSINO REMOTO

No Brasil, enquanto as escolas privadas rapidamente reorganizaram seus sistemas de trabalho para funcionar de modo virtual, as escolas públicas, com raras exceções, viveram um caos. As alternativas criadas para minimizar a impossibilidade da convivência no espaço físico escolar seguiram a

distribuição desigual de oportunidades que já existia na sociedade brasileira antes da pandemia, as quais variaram, como mencionado na seção anterior, desde o uso de plataformas, de aplicativos e ferramentas digitais, até o envio de atividades impressas.

O Informe Especial Covid-19, n. 11, da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL)¹⁴ apontou que a situação nos países vizinhos ao Brasil em relação à conectividade da população também seguiu a estratificação social de classe: são 75% os conectados entre os 20% com renda mais alta¹⁵, enquanto apenas 37% dos 20% mais desfavorecidos estão conectados.

O acesso à internet é questão nevrálgica na discussão sobre o ensino remoto. No questionário digital do *survey* realizado pelos pesquisadores do “Alfabetização em Rede”, as professoras foram convidadas a responder de forma descritiva a seguinte questão: em sua opinião, o que deveria ser feito por sua escola ou sua rede para minimizar o impacto da pandemia em seu trabalho docente? Embora as respostas tenham sido diversas, o mais recorrente foi a indicação de necessidade de contato via internet com os alunos: 210¹⁶ professoras fizeram essa referência, em um universo de 1.372 respostas no RS, o que demonstra, de certa maneira, a situação precária de conectividade que os estudantes do estado vivenciam.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2018, divulgados em 2020, indicaram que 45,5% dos domicílios brasileiros utilizam o telefone celular para se conectar à internet (PNAD..., [2021]). Isso significa que, além daqueles alunos que não têm acesso à internet, também há um grande contingente de estudantes que, para assistir aulas e realizar as atividades propostas, depende de possibilidades restritas que o celular oferece, principalmente quando a conexão depende de dados móveis e o aparelho é utilizado também por outros estudantes e/ou pelos adultos para o trabalho. A esse respeito, a professora n. 554¹⁷ comenta:

A rede municipal (secretaria de educação) não tem a mínima noção do que acontece no tempo real das escolas, levando a fazer escolhas estapafúrdias em relação às

¹⁴ Órgão ligado à Organização das Nações Unidas.

¹⁵ Devido à alta concentração de renda no Brasil, possivelmente esse dado seja superior no país.

¹⁶ Do universo de 210 menções à falta de *internet*, 154 foram de professoras dos Anos Iniciais do EF e 56, da Educação Infantil.

¹⁷ Devido ao volume de sujeitos participantes da pesquisa no Rio Grande do Sul (1.372), as professoras serão referenciadas pelo número que indica a posição de sua resposta na tabela de dados da pesquisa, a qual segue a ordem de chegada dos formulários da pesquisa nacional. Nesta seção, são considerados apenas comentários de professoras atuantes nos Anos Iniciais, de forma a destacar a análise referente à alfabetização no ensino remoto.

plataformas que podem ser utilizadas ou não pelos alunos, sendo que eles não têm recursos, nem acesso à *internet*. Ganharíamos mais ficando no WhatsApp, lugar que temos mais visibilidade por parte das famílias (PROFESSORA n. 554).

De fato, como há grande capilaridade no uso do WhatsApp entre a população brasileira e muitas operadoras de celular oferecem planos pré-pagos com acesso ilimitado a esse aplicativo, tanto os dados nacionais quanto os dados do RS indicaram que essa foi uma das principais ferramentas utilizadas pelas professoras para manter o contato com os alunos, conforme mencionado na seção anterior. No entanto, além do desafio de identificar as condições de acesso à internet e entrar em contato com os alunos por aplicativos para enviar as atividades, foi necessário, também, lidar com a necessidade de mediação da aprendizagem e com a imprevisibilidade de retorno das atividades propostas. A Tabela 8, exposta a seguir, elucida os desafios enfrentados no trabalho docente em tempos pandêmicos pelas respondentes:

Tabela 8: Desafios no ensino remoto

Para você, quais os maiores desafios do ensino remoto na alfabetização?	Brasil (n = 14.735)	RS (n =1.372)	RS – EI (n = 452)	RS – AIEF (n = 920)
A falta de suporte e material pedagógico da sua rede	15%	17,2%	10,3%	20,7%
Os alunos apresentam dificuldades com as atividades que demandam apoio dos pais	37%	43,4%	31%	49,5%
Os alunos apresentam dificuldade de acesso aos materiais disponibilizados	23%	31,6%	15,6%	39,5%
Os alunos não dispõem dos equipamentos necessários para realizar as aulas	35%	40%	22%	49%
Tenho dificuldades de planejar atividades, de modo que atinjam os objetivos esperados	8%	11,5%	8,6%	13%
Tenho pouco retorno dos alunos com relação às atividades que proponho	33%	39,2%	37,3%	40,3%
Conseguir que os alunos realizem as atividades propostas	57%	57,5%	51,8%	60,4%
Não se aplica	8%	8%	14,3%	5%

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados do questionário do Google Forms (RECEPÇÃO..., 2020) e do Relatório Técnico Parcial da pesquisa (ALFABETIZAÇÃO..., 2020).

Por tratar-se de um cenário desafiador, observa-se, a partir das porcentagens apresentadas na Tabela 8, que as respondentes selecionaram mais de uma opção. Destaca-se que os dados do RS são mais negativos no que se refere à falta de suporte da rede de ensino e às dificuldades dos alunos. Quando contabilizadas as pessoas que marcaram mais de uma alternativa a essa pergunta, os dados gerais do RS resultam em 75,2%, enquanto os dados nacionais somaram 57,4%. Tais dados corroboram o quanto tem sido desafiador dar continuidade aos processos de ensino e de aprendizagem por meio do ensino remoto. O excerto a seguir, de uma das professoras participantes da pesquisa, é elucidativo a esse respeito:

É muito difícil, eu consegui entrar em contato com todos os meus alunos, mas a maioria não faz as atividades, alguns têm só dados móveis no celular e nem conseguem visualizar as aulas, outros não querem, e os pais não se interessam. [...] a maioria dos alunos da rede municipal não tem acesso à *internet*. No meu caso, eu queria a ajuda dos pais, mas para o município, precisa muito mais, não tem como chegar ao aluno, faltam recursos públicos, que o município não tem (PROFESSORA n. 546).

Como se observa, a professora enuncia o desafio-chave no ensino remoto nas redes públicas: quando não há possibilidade de realizar aulas síncronas, com a aprendizagem mediada pelas docentes, esse papel é delegado a algum familiar ou responsável que tenha acesso à criança e disponibilidade para essa tarefa. Tomando como exemplo o caso específico do processo de alfabetização, pode-se dizer que o ensino do sistema de escrita alfabética como objeto de conhecimento em contexto de letramento é atribuição extremamente laboriosa do ofício de profissionais habilitados para esse fim. Além de conhecer as especificidades desse objeto de conhecimento, quem alfabetiza deve compreender, como salientam Nóvoa e Alvim (2021a, p. 21), que “[...] a pedagogia é sempre uma relação humana. Temos necessidade dos outros para nos educarmos. Os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que essa relação tenha lugar”. Por vezes, essa relação ocorre em “[...] um encontro intenso, por vezes duro e difícil, com o conhecimento” (NÓVOA; ALVIM, 2021a, p. 21). Há, portanto, uma imprevisibilidade a ser gerida na mediação da aprendizagem que, quando conduzida por pessoas sem formação específica e na intimidade das relações familiares, pode gerar efeitos contrários ao que é pretendido.

No horizonte dos desafios enfrentados pelas professoras, além de localizar alunos, identificar qual a melhor forma de contato e o horário possível

para conversar com cada família, foi preciso, ainda, criar protocolos que pudessem potencializar de alguma forma o trabalho de quem acompanharia os estudos das crianças, haja visto, que elas não teriam a mediação constante da professora.

Preocupadas com a necessidade de essa mediação ser realizada pela família, não foram poucas as respostas de professoras que enunciaram elaborar estratégias para discutir, problematizar e, até mesmo, tentar convencer os responsáveis sobre a importância de organizar o local de estudos das crianças; aspectos que iam desde reduzir ruídos do ambiente de estudo, como orientar sem dar respostas prontas, até como não invalidar, por exemplo, as escritas iniciais das crianças que estão em processo de alfabetização.

Com tantas atribuições para inventar pedagogias em situação de isolamento físico, fora do espaço e tempo escolar e, na maioria das vezes, com escasso acesso à *internet* nas redes públicas, restou às professoras agir como “faz-tudo” na ausência de cobertura de políticas públicas emergenciais para o ensino remoto, tanto em âmbito nacional quanto estadual. Nessa perspectiva, é importante ressaltar, que no ano de 2020, o Ministério da Educação teve o menor gasto da década da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021), ausentando-se do seu papel de propor políticas públicas que pudessem minimizar os efeitos da pandemia nas aprendizagens das crianças. Ao assumir a postura negacionista em relação à pandemia, o descontrole da circulação do vírus também manteve as escolas brasileiras fechadas por muito mais tempo do que na maioria dos países, conforme dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (DADOS..., 2021).

Desse modo, as ações multifacetadas desempenhadas pelas professoras produziram o que se denominou, neste capítulo, como “pedagogias do possível na pandemia”, que emerge nos discursos das professoras:

Acredito que **já está sendo feito tudo que é possível**. O acesso à internet por parte dos alunos é o nosso maior problema e o auxílio dos pais (PROFESSORA n. 435. Grifo nosso).

Acredito que **a escola está fazendo o possível** para minimizar o impacto da pandemia auxiliando no planejamento das aulas e disponibilizando materiais necessários. Porém as dificuldades são muitas, a maioria dos alunos não têm acesso à internet, o que dificulta o ensino/aprendizagem. Também está acontecendo uma sobrecarga de trabalho e a diminuição do corpo docente (PROFESSORA n. 788. Grifo nosso).

A escola está fazendo o possível. Os professores envolvidos, mas os alunos não têm acesso à internet e nem computador em casa (PROFESSORA n. 867. Grifo nosso).

Estamos fazendo tudo que é possível no momento. Aulas em material físico, WhatsApp quando possível, formação de professores em plataformas digitais... Mantivemos sempre o vínculo com as famílias buscando a parceria e a compreensão. Busca ativa das crianças com dificuldade na entrega dos trabalhos, auxílio maior a esses alunos (PROFESSORA n. 752. Grifo nosso).

Observa-se pelo registro das professoras, assim como salientou Nóvoa (2020), que em meio a tantas incertezas, limitações e dificuldades, as professoras tiveram que inventar maneiras para não se fazerem ausentes nesse momento. Conforme o autor, foi necessário estar presente, colocar a imaginação, a criatividade, a profissionalidade, nesse momento de crise, a serviço das crianças. Mesmo nessas condições, o que se assistiu foram movimentos intensos de busca por soluções para recriar a escola na microesfera de atuação de cada instituição, via força de trabalho de seus docentes.

Assim, após dois anos de construção de pedagogias do possível, nem sempre com avanço das crianças em seus processos de aprendizagens, especialmente na alfabetização, o retorno às atividades presenciais impõe não apenas os desafios das aprendizagens que não se concretizaram, mas também a recuperação da dimensão comum da educação, tecida em uma pedagogia do encontro (NÓVOA; ALVIM, 2021a).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentou-se dados quantitativos e qualitativos do estado do RS, a fim de dar visibilidade aos aspectos referentes à implementação e ao desenvolvimento do ensino remoto no ano de 2020 demarcando tendências e distanciamentos em âmbito nacional e estadual.

Após intenso exercício de cruzamento dos dados dos diferentes aspectos aferidos no questionário, é possível afirmar que o ensino remoto trouxe sobrecarga de trabalho para as professoras, em especial para as que atuam nos Anos Iniciais do EF. Muitas docentes trabalham dois ou três turnos e, no caso do RS, isso ficou mais evidente. O ensino remoto demandou das professoras alfabetizadoras aprender a utilizar ferramentas digitais, adaptar o planejamento às diferentes realidades das crianças, organizar tutoriais explicativos para os responsáveis que mediarão os processos de ensino e aprendizagem, entre outras ações. Não foram poucas as professoras que manifestaram cansaço, exaustão e até mesmo frustração em perceber que muitas atividades propostas não funcionaram devido à impossibilidade de garantir os encontros síncronos com as crianças, pois estas não tinham acesso à *in-*

ternet e aos dispositivos adequados. Nesse contexto, o WhatsApp foi a ferramenta mais utilizada para garantir o contato entre as crianças, as famílias e a escola.

Observa-se, assim, que o ensino remoto acentuou a desigualdade de condições de acesso e continuidade à educação das diferentes camadas sociais da sociedade; enquanto as escolas particulares rapidamente se organizaram para atender os alunos por meio de aulas remotas, síncronas e com plataformas educacionais, as crianças das camadas populares ficaram em um limbo, sem acesso aos encontros virtuais, comunicação direta com as professoras e, ainda, sem as orientações e intervenções tão necessárias no processo de alfabetização.

Diante desse cenário, não foram poucos os esforços das professoras nas escolas públicas para que, além de informações referentes à rede de proteção social mobilizada pelas escolas, chegassem conteúdos e atividades aos alunos. Para tanto, investiram em distintas ferramentas, materiais e estratégias, a fim de viabilizar o processo de ensino e aprendizagem. Esse aspecto foi reiterado nas escritas das professoras do RS respondentes da parte dissertativa do questionário, ao indicarem que fizeram o possível para o momento, dando visibilidade ao que se denominou “pedagogias do possível”. Diante da falta de ações do MEC em coordenar políticas públicas com agilidade em 2020 para viabilizar alternativas para o ensino remoto às famílias vulneráveis socialmente, o discurso de que se fez todo o possível é bastante compreensível, visto que a categoria docente busca racionalizar a frustração produzida ao não conseguir dar andamento pedagógico ao seu trabalho para todos os alunos, mesmo após inúmeros esforços profissionais e pessoais. Esses esforços geraram intensa sobrecarga de trabalho, como os dados apontaram, em uma categoria que já sofre com precarização histórica de suas condições laborais.

Ao que tudo indica, os efeitos da pandemia na alfabetização serão sentidos por anos pela população, ampliando a dívida histórica e social brasileira (FERRARO, 2008) com a garantia desse direito. Espera-se que os dados da pesquisa apresentados neste trabalho contribuam para esclarecer esse capítulo recente da educação brasileira no estado do RS, indicando possíveis frentes de reparação às escolas e comunidades.

O coletivo que parte da pesquisa “Alfabetização em Rede” continua acompanhando o trabalho das professoras alfabetizadoras por meio de grupos focais e pesquisas etnográficas para conhecer a realidade dos desdobramentos e dos impactos deste momento único vivido, com consequências

imensuráveis para todos, em especial, para camadas mais pobres da população, tendo em vista as condições precárias em que se encontram.

REFERÊNCIAS

- ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 — Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, dez. 2020. DOI: <https://bit.ly/3unofh7>.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jan. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3jiuCF4>. Acesso em: 08 de dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3JiaRPu>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus (COVID — 19)**. 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 02 nov. 2021.
- CAIXEIRO, Renan. Facebook no Brasil: qual é o estado proporcionalmente mais presente na rede? **E-dialog**, [2012]. Disponível em: <https://bit.ly/3DSOSxm>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- CAMINI, Patrícia; FREITAS, Alice Teixeira de. Ensino remoto na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: desamparo e responsabilização de professoras alfabetizadoras durante a pandemia de Covid-19. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO (CONBALF), 5, 2021, Florianópolis. **Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização: políticas, práticas e resistências**. Florianópolis: UDESC, 2021. p. 01-08. Disponível em: <https://bit.ly/3uX09ZC>. Acesso em: 18 out. 2021.
- DADOS da UNESCO mostram que, em média, dois terços de um ano acadêmico foram perdidos em todo o mundo devido ao fechamento das escolas devido à COVID-19. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). 25 jan. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3jj0HDB>. Acesso em: 19 fev. 2021.
- FERRARO, Alceu Ravello. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/38HkSJD>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/37sTpdS>. Acesso em: 10 out. 2021.
- FETTERMANN, Joyce Vieira; TAMARIZ, Annabell Dell Real. Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação. **Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte. v. 14, n. 1, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3uXu83q>. Acesso em: 27 out. 2021.
- FREITAS, Henrique *et al.* O método de pesquisa survey. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.105-112, jul./set. 2000.
- IGNÁCIO, Patrícia; MICHEL, Caroline Braga. Os desafios e as possibilidades do planejamento para alfabetização a distância em tempos de pandemia. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED SUL, 13, 2020. **Anais da XIII reunião científica da ANPED Sul**. 2020. p. 1-6. Disponível em: <https://bit.ly/3DW7JrF>. Acesso em: 18 out. 2021.
- JACOMINI, Maria Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, v. 27, n. 2, p. 177-202, 2016. Disponível em <https://bit.ly/3JhMbXq>. Acesso em: 18 out. 2021.

- MENEGOLLA, Maximiliano; SANT 'ANNA, Ilza M. **Por que Planejar? Como Planejar?**: currículo, área, aula. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- NÓVOA, Antonio. **Conversa com Antônio Nóvoa**: A educação em tempos de pandemia. 2020. Disponível em: https://youtu.be/FNF7i_DpfIo. Acesso em: 10 jun. 2020.
- NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara Cristina. Covid-19 e o fim da educação: 1870-1920-1970-2020. **Revista História da Educação**, v. 25, p. 01-19, 2021b. Disponível em: <https://bit.ly/35TjdPR>. Acesso em: 26 set. 2021.
- NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soc., Campinas**, v. 42, p. 01-16, 2021a. Disponível em: <https://bit.ly/3jl00tu>. Acesso em: 26 set. 2021.
- PEIXOTO, Leonardo Ferreira; VIEIRA, Rafael dos Santos. Cotidiano escolar e pandemia de Covid-19 na Amazônia. **Momento: Diálogos Em Educação**, v. 30, n. 2, p. 183-196, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3ulUYDh>. Acesso em: 01 set. de 2021.
- PEREZ, Karine Vanessa. Jornada de trabalho real e invisível: uma análise sobre o cotidiano de docentes em instituições de ensino superior privadas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 5, Porto Alegre, RS, 2016. **Anais...** Disponível em: <https://bit.ly/3NWFEEow>. Acesso em: 01 set. de 2021.
- PNAD Contínua: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. [S. l.]: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, [2021]. Disponível em: <https://bit.ly/375WZLd>. Acesso em: 19 fev. 2021.
- PRODUTO Interno Bruto — PIB. Disponível em: <https://bit.ly/3O9s9BT>. Acesso em: 18 out. 2021.
- RECEPÇÃO da PNA e do ensino remoto junto a professore(a)s da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental". Pesquisa Survey. [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/3J-tryY9>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- RAMBO, Nestor Francisco. A educação em rede em época de pandemia e pós-pandemia: por uma vida mais solidária e de acolhimento, para as epidemias e crises se repetirem menos! In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3v5Yoct>. Acesso em: 1 out. 2021.
- SANTOS, Marcia. Ponto cortado agrava dificuldades financeiras de professores estaduais. **Jornal Extra Classe**, 07 jan. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3v6rSqU>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- TAMBARA, Elomar Antonio C. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública do século XIX. **Revista ASPHE**, Porto Alegre, v. 2 n. 3, p. 35-57, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3DYuD1u>. Acesso em: 27 out. 2021.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. 6º **Relatório Bimestral**: execução orçamentária do Ministério da Educação (MEC): consolidado do exercício de 2020. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3vs-rL9p>. Acesso em: 26 set. 2021.
- VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17-18, p. 81-103, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3O0WG4U>. Acesso em: 19 out. 2021.
- VIEIRA, Ana Gabriela da Silva, MELGAR JUNIOR, Eduardo Galarraga Melgar Junior., & CAETANO, Marcio. "O que me dói é ver as crianças nas caçambas": criações docentes e desigualdades em tempos de Covid-19. **Momento: Diálogos Em Educação**, v. 30, n. 2, p. 133-153, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3xdjf0m>. Acesso em: 1º set. 2021.

CAPÍTULO 7

**A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA
EM CONTEXTO PANDÊMICO NO
RIO GRANDE DO SUL:
TRABALHO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

GILCEANE CAETANO PORTO
MARTA NORNBORG
MAURO AUGUSTO BURKERT DEL PINO
EUGÊNIA ANTUNES DIAS
ANNELISE COSTA DE JESUS
FERNANDA ARNDT MESENBURG
GIOVANNA ALLEGRETTI
JOÃO CARLOS ROEDEL HIRDES
JULIANA ANDRADE LUND

*“Não será, porém, com essa escola desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra ‘milagrosamente’ esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades em que o educando ganhe experiência do fazer, que daremos ao brasileiro ou desenvolveremos nele a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização”
(FREIRE, 1959: 102).*

1 INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a pandemia da Covid-19. A necessidade de isolamento social atingiu diversos setores em todo o mundo, tanto em relação a ordem econômica, que gerou a maior preocupação do atual governo brasileiro, quanto em relação às questões de saúde pública e educacional. Apesar da necessidade de

dar respostas emergenciais de assistência pública para reagir frente à pandemia e providenciar soluções para o enfrentamento dessa crise, o governo brasileiro se tornou omissivo quanto às suas responsabilidades sociais, o que acabou acarretando um número ainda maior de mortes que poderiam ter sido evitadas, além de aprofundar as relações de desigualdade no país e de precarização da educação pública (OLIVEIRA; POCHMANN, 2020).

A partir do Parecer 05/2020, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020b), estabeleceu-se que as atividades pedagógicas não presenciais pudessem acontecer em caráter emergencial, enfocando a reorganização do calendário escolar em razão da pandemia e redefinindo a carga horária mínima anual dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Diante da impossibilidade de educação presencial, dada pela necessidade de distanciamento físico devido à Covid-19, as redes de ensino tiveram que adotar diferentes estratégias para educação. Com isto, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) passou a ser adotado em todo o país, sem que os entes federativos considerassem que “há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador” (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2020: 14).

Como decorrência, o caráter historicamente excludente da educação brasileira foi aprofundado durante a pandemia do novo coronavírus, posto que não foram disponibilizadas as condições viáveis e necessárias para a implementação do ERE. Dados da UNICEF alertam para o fato de mais de 5 milhões de crianças e adolescentes estarem fora da escola ou estarem sem atividades escolares no Brasil em 2020 (UNICEF, 2021).

A ausência de políticas efetivas de combate e controle à pandemia no Brasil contribuiu para que a América do Sul figurasse, no segundo trimestre de 2021, como o epicentro da pandemia (BRASIL, 2021a). Além dos impactos sobre a saúde da população brasileira e das mortes em decorrência da falta de medidas de enfrentamento desta realidade por parte do atual governo, recaiu sobre a educação importantes consequências desta crise, tanto nos aspectos pedagógicos, de ensino e aprendizagem, como nos aspectos políticos e de financiamento, possibilitando o avanço do neoprodutivismo, o que significa o aprofundamento da privatização da educação, convertida em mercadoria, sempre visando a redução de custos e aumento dos lucros dos investidores e empresários educacionais (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Diante deste cenário de incertezas e ampliação do uso de tecnologias na educação, alunos se viram distantes da escola e os docentes tiveram que buscar uma adaptação ao novo modelo de ensino proposto. Preocupados com essa realidade, pesquisadores e docentes se reuniram para investigar os rumos e impactos da educação durante a pandemia do novo coronavírus, o que acabou gerando uma rede nacional de investigação, culminando com a pesquisa nacional “Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da Política Nacional de Alfabetização (PNA) pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, que tem como um de seus objetos de estudo o ensino remoto emergencial no campo da alfabetização, congregando grupos de pesquisa de 29 universidades de todo país (MACEDO, 2020).

A partir dessas profundas transformações evidenciadas na vida escolar, temos como objetivo neste capítulo analisar as modificações no trabalho docente decorrentes da pandemia, em particular as questões relativas à dimensão da prática e do trabalho pedagógico. Para isso, realizamos um recorte dos dados reunidos pela pesquisa nacional, visto que, para sua realização, utilizamos um questionário que foi respondido por 14.735 professoras¹ de todo país, sendo realizadas ainda, pelos grupos da pesquisa, rodas de conversa com algumas professoras respondentes do questionário. O questionário foi composto por 35 perguntas distribuídas em dois focos principais: a alfabetização durante a pandemia e a recepção da Política Nacional de Alfabetização (PNA) do Governo Federal (RECEPÇÃO..., 2020). Já as rodas de conversa foram realizadas com professoras respondentes do questionário que se disponibilizaram para dar sequência à investigação.

Para este capítulo, selecionamos as respostas das professoras do estado do Rio Grande do Sul, que totalizou 1.464 respondentes, destacando as respostas das professoras de duas redes municipais da região sul do estado. Uma das redes é a do município do Capão do Leão, que teve 158 respondentes; a outra é a do município de Pelotas, que teve 113 respondentes, totalizando 271 respostas dentro do universo das professoras participantes do estado, o que significa 19% das respondentes. Ao todo, foram realizadas quatro rodas de conversa, das quais participaram oito professoras desses dois municípios. Essas rodas, ou grupos focais (BACKES *et al.*, 2011), tinham como

¹ A docência no Brasil é majoritariamente composta por mulheres (ALFABETIZAÇÃO..., 2020). Em acordo com a realidade do magistério, as referências utilizadas serão postas sempre no gênero feminino.

objetivo ampliar as possibilidades de diálogo e análise acerca dos dados já coletados. Os dados obtidos no questionário e nas rodas de conversa foram analisados a partir de uma abordagem quali-quantitativa, sendo os dados categorizados segundo a perspectiva de Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (1977).

A análise aqui desenvolvida tomou como ênfase as questões referentes à alfabetização durante a pandemia com a finalidade de analisar as modificações no trabalho docente a fim de atingir o objetivo proposto. Para tanto, na próxima seção apresentamos uma análise que referencia as discussões e resultados apresentados na seção seguinte para, ao final do capítulo, sistematizar as principais conclusões em torno das consequências do ensino remoto para o trabalho docente das professoras do estado do Rio Grande do Sul, em especial para as docentes dos dois municípios destacados.

2 ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID-19

Menos de duas semanas após a Organização Mundial da Saúde declarar a pandemia da Covid-19, as aulas nas escolas gaúchas e nos municípios aqui analisados foram suspensas, à exemplo do que ocorreu em todo o Brasil. Apesar disto, a pandemia intensificou-se², destacadamente em razão da ausência de outras medidas governamentais contundentes de prevalência do saber científico no controle sanitário e de políticas de proteção visando favorecer o isolamento social.

Ato contínuo a suspensão das aulas presenciais, foi editada a Medida Provisória 934, de 1 de abril de 2020 (BRASIL, 2020a), que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo na educação básica e ensino superior, dispensando a observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Na sequência, o Conselho Nacional de Educação (CNE) permitiu aos sistemas de ensino o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, mediante o Parecer CNE/CP nº 5, de 28/04/2020³, mencionado anteriormente (BRASIL, 2020b).

² Em 05 de outubro de 2021 comemoramos 33 anos da Constituição Federal de 1988, que dentre importantes conquistas sociais, tornou a educação de qualidade direito público subjetivo, cabendo ao Estado garantir o acesso ao ensino obrigatório gratuito e de qualidade. Por outro lado, neste mesmo mês atingimos a triste marca de 600 mil mortes por covid-19 no Brasil, o qual ocupa o lugar de país com maior número de mortes pela doença em 2021.

³ Ao longo da pandemia outras normativas foram editadas, culminando no recente Parecer CNE/CP nº 6, de 05/08/2021 (BRASIL, 2021b), que estabeleceu as Diretrizes Nacionais orientadoras para a

O desafio posto aos estabelecimentos escolares foi implementar seus planos curriculares obedecendo a mesma carga horária, no entanto em um período flexibilizado de dias e sob condições de trabalho e de estudo no mínimo inusitadas. Ora, se a escola como *locus* privilegiado de socialização do saber sistematizado tem sido historicamente obstaculizada no seu dever de primar pela igualdade de acesso e permanência com qualidade, bem como de proporcionar adequadas condições de trabalho aos profissionais da educação, a forma como os governos federal e estadual lidaram com a educação na pandemia só fez agravar esta situação. O deslocamento forçoso, com a implementação do ensino remoto emergencial, do “lugar escola” para os lares de milhões de professoras e professores e de estudantes da rede básica⁴, tornou este desafio ainda maior. Não somente pela necessidade urgente de desenvolver novos conhecimentos e experiências, tanto para docentes como para estudantes, tendo em vista o modo remoto, mas também pelas desigualdades no acesso aos meios de trabalho e de estudo.

A partir da análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2019 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021) sobre o “Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal”, percebe-se que apesar de a utilização da *internet* nos domicílios brasileiros apresentar elevação em relação à períodos anteriores, atingindo o percentual em 2019 de 82,7% dos domicílios urbanos e 55,6% dos rurais, seu acesso se dá majoritariamente através do aparelho celular, que possui 99,5% do acesso. Já o percentual de lares em que havia microcomputador apresentou diminuição em relação ao ano anterior, estando presente em 44,8% dos domicílios da área urbana e somente em 13,1% da área rural.

As pesquisas realizadas sobre o ensino remoto têm demonstrado a prevalência do acesso ao ensino remoto por meio do celular e utilizando dados móveis, com o agravante do aparelho ser compartilhado com outras pessoas (OLIVEIRA *et al.*, 2021). Isto impacta diretamente na precarização das condições de trabalho e de estudo, juntamente com a ausência de preparo e experiência prévia para o uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC), além da necessidade de trabalhar ou estudar no ambiente doméstico.

implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

⁴ O Censo Escolar de 2020 computou 47,3 milhões de matrículas e 2,2 milhões de professores atuando nas 179.533 escolas públicas e privadas de Educação Básica no Brasil (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2021).

O próprio CNE, basicamente composto por representantes do campo privado-mercantil da educação, classificou como heroico “o grande esforço de todos esses atores, bem como dos estudantes e de seus familiares, para viabilizar, rapidamente, essas atividades, novas e complexas para muitos deles” (BRASIL, 2021b, p. 1). Como mostra Nóvoa (2020: 8), “ninguém estava preparado para esta situação e a avaliação que, hoje, já podemos fazer revela aspectos negativos, como as desigualdades e o empobrecimento pedagógico”, inobstante o dever estatal constitucional inafastável de oferta educacional pública gratuita e de qualidade e da valorização da profissão e profissionalidade docentes.

Como afirmam Saviani e Galvão (2021: 43), o ensino remoto foi colocado como “única possibilidade de substituição ao funcionamento das escolas”, tendo sido favorecido seu desenvolvimento através de redes sociais virtuais — WhatsApp e Facebook, predominantemente — e plataformas digitais, com prevalência das ofertadas pelo setor privado, como o Google Sala de Aula, apresentando-se como uma adaptabilidade muito desejável ao capital (ALFABETIZAÇÃO..., 2020).

A análise desenvolvida ao longo da pesquisa permite sustentar que a pandemia encontrou Estados-nação propositadamente fragilizados na intervenção estatal para o provimento de direitos sociais como a educação e a saúde. Isto decorre da imposição da razão neoliberal, que tem como espinha dorsal a concorrência como geradora de qualidade e a introdução da lógica de mercado para todas as esferas da vida, exigindo uma intervenção estatal forte para “moldar as instituições e a sociedade para adaptá-las ao mercado” (SAUVÊTRE, 2021: 319). No caso brasileiro, a pandemia desenvolveu-se em um cenário ainda mais complexo, pois segundo o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) divulgado em 2019, somos o sétimo país mais desigual em termos de distribuição de renda do mundo (FORTE, 2020).

A despeito da agilidade do Governo Federal e do CNE em normatizar a situação emergencial, ação que preteriu o amplo debate e o controle público necessários e que poderiam ter suscitado outras alternativas (SAVIANI; GALVÃO, 2021), não se ocuparam em desenvolver medidas de efetivo enfrentamento das condições preexistentes que já caracterizavam o Estado brasileiro como devedor educacional e o sistema escolar público como produtor de exclusão (FERRARO, 2008), aprofundando a precarização da prática pedagógica e da experiência educativa com o ensino remoto.

Este cenário de ausência de efetiva ação estatal na superação de desigualdades não deriva de uma falha na estratégia de enfrentamento, mas,

sim, de uma ação intencional própria das reformas neoliberais que desde os anos 1990 buscam a alteração do papel do Estado brasileiro no provimento dos direitos sociais, convertendo-o em agente garantidor do estabelecimento, proteção e expansão da economia de mercado globalizada (LAVAL, 2003: XIII) para todos os setores da vida. No campo educacional, as reformas, segundo Freitas (2018: 81):

[...] se articulam em uma engrenagem de ‘alinhamento’ (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns.

A escola é inserida numa lógica que passa a imitar a empresa privada, vista como modelo de eficiência, posto que é criado o mito de que a qualidade emerge somente através da concorrência (FREITAS, 2018). A dinâmica defende que o estabelecimento escolar que não atinja a qualidade auferida na avaliação estandardizada deva passar por novas abordagens empresariais, podendo, numa ação extrema, ser privatizado nos moldes do ocorrido no Chile e nos Estados Unidos. Para tanto, a fixação de bases nacionais é vital para a avaliação e para o controle do professorado.

Este vetor de privatização que vai desde a introdução da lógica de mercado no setor público ao estabelecimento de parcerias público privadas para a venda de produtos e serviços, como plataformas digitais, cursos de formação continuada, entre outros, até a radical entrega da escola pública para o setor privado, atende a necessidade de expansão da economia de mercado para áreas de intenso provimento estatal, como a educação básica brasileira. Neste mesmo sentido, a introdução de tecnologias no processo de trabalho vem ao encontro das estratégias para a expansão do capital, agora potencializadas pelo advento do ensino remoto. Além disso, ainda operam no controle da atividade docente, condição *sine qua non* para o êxito das reformas.

A garantia de efetivação das bases nacionais e da manutenção das TICs no cotidiano educacional ficaram evidentes no citado Parecer CNE/CP nº 6/2021 (BRASIL, 2021b), que estabelece as diretrizes para o retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem. O Parecer apontou razões limitantes da qualidade do ensino remoto desenvolvido no país. Dentre elas destacamos a menor capacidade de promover o aprendizado na educação básica quando comparado ao ensino presencial, a adoção insuficiente de estratégias pelas redes de ensino, a vulnerabilidade de estudantes

em realizar as atividades por não terem acesso à internet, a equipamentos tecnológicos ou a ambientes domésticos adequados às atividades educacionais, além de problemas econômicos, sociais e emocionais que afetaram os alunos, as famílias e os profissionais da educação durante a pandemia (BRASIL, 2021b).

A despeito da própria avaliação negativa que o Parecer faz do ensino remoto e das suas quase insuperáveis consequências para a realidade educacional brasileira, o CNE afirma:

A esperança é contar com a educação remota como um aliado às estratégias de ensino na alternativa híbrida, de ensino presencial combinado com ensino não presencial, preferencialmente mediado por tecnologia, que pode viabilizar a ampliação do tempo de estudo das crianças e jovens e a recuperação das aprendizagens. Há uma geração em risco de ter comprometido o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional, mas este desafio precisa ser enfrentado e é possível superá-lo (BRASIL, 2021b, p. 11).

O Parecer define que é “preciso chegar ao segundo semestre de 2021 com propostas de recuperação das aprendizagens, avaliações diagnósticas e propostas de transição curricular 2020-2021-2022 bem-organizadas” (BRASIL, 2021b, p. 10), salientando o desenvolvimento curricular a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Vale destacar que mesmo durante a pandemia a implantação da BNCC sempre esteve na ordem do dia do governo federal e do CNE.

Importante mencionar que os interlocutores que dão subsídio às diretrizes referidas são conhecidos reformadores empresariais da educação. Dentre eles destacamos o Banco Mundial, a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, o Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper), a Fundação Getúlio Vargas e o movimento Todos pela Educação, dentre outros. No contexto de retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem visando a regularização do calendário escolar, o Parecer apresenta pesquisa do Instituto Unibanco em parceria com o Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper), alguns desses interlocutores, intitulada “Perda de Aprendizagem na Pandemia”, através da qual afirma que o Brasil deve “adotar três medidas principais para evitar o pior cenário: é preciso desenvolver ações para o engajamento dos alunos, controlar a pandemia, adotar o ensino híbrido ao longo de todo o segundo semestre de 2021 e criar programas de recuperação” (BRASIL, 2021b, p. 9). É nesse contexto que o ensino híbrido ganha destaque e passa a ser referência para o retorno às atividades na escola.

Todavía, Hypolito *et al.* (2021) atentam para a oportunidade que o retorno em modelo híbrido representa para a expansão do *blended learning* (ensino mesclado, hibridizado), caracterizado como uma metodologia de ensino neotecnista, difícil de se enfrentar, pois promete através da falácia da inovação conferir qualidade à educação pela introdução de tecnologias nas aulas. Segundo os autores, a metodologia está detalhada no livro “Enseñanza Híbrida (*blended learning*), el ha sido publicado hace unos años con el apoyo de Lemann y el Instituto Península y solamente estaba aguardando un momento oportuno para intentar convertirse en un modelo hegemónico” (HYPOLITO *et al.*, 2021: 182).

Contudo, não podemos deixar de ressaltar as implicações mais evidentes do ERE tanto para o trabalho docente como para a prática pedagógica. O ensino remoto foi posto em movimento de maneira muito desigual, sem discussão com a comunidade científica e sem a participação das comunidades escolares. Não foram garantidas as condições necessárias para que estudantes, professoras e professores pudessem efetivar o novo modelo, resultando no aprofundamento das desigualdades sociais no país, na exclusão de milhões de estudantes de seu processo de escolarização e aumentando, ainda mais, o abismo existente entre as redes públicas e privadas.

As disparidades aprofundadas ao longo do tempo da pandemia refletem a inserção da escola na lógica neoliberal, que busca constantemente a expansão do mercado visando a valorização do capital. É nessa direção que a educação e os setores de serviço correlatos têm sido um alvo recorrente. Nas palavras de Saviani e Galvão (2021: 39), “aprofunda-se, assim, a tendência do processo de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização que implica sempre a busca da redução dos custos, visando ao aumento dos lucros”.

O ramo das tecnologias educacionais cresceu vigorosamente na pandemia. As edtechs, empresas que utilizam a tecnologia como moderadora em processos de aprendizagem e sistemas educacionais, cresceram 26 % apesar de toda crise econômica que se abateu sobre a economia brasileira (OLIVEIRA, 2021). Em contrapartida, as formas de contratação de professoras passam a ser cada vez mais precarizadas sem que os mesmos tenham seus direitos garantidos. Em plena pandemia, o estado do Rio Grande do Sul processou a contratação temporária de cerca de 4 mil professoras de Língua Portuguesa e Matemática para escolas de todo o estado, com o argumento de suprir a demanda do aumento de carga horária dessas disciplinas no bojo de ações voltadas para a aprendizagem dos estudantes (ABERTO..., 2021).

Essa lógica perversa, potencializada com o ensino remoto, traz consequências diretas para o trabalho docente, tanto em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido nos espaços que se reconfiguraram como a sala de aula, como nos aspectos da gestão do trabalho, em nível de organização escolar, que se complexificaram e se embaralharam com o trabalho doméstico. Partindo da definição de trabalho docente de Hypolito (2010), fica evidente que tanto as formas objetivas como subjetivas da organização, do planejamento e da avaliação das práticas docentes modificaram sua natureza em decorrência do trabalho remoto.

As situações reais, antes pautadas na presencialidade e na troca sistemática entre alunos e professoras, agora passaram a figurar através das ferramentas tecnológicas e da relação digital entre os sujeitos do ato educativo. Novas formas de aprender e ensinar estão sendo elaboradas, enquanto novas e pesadas exigências por parte das mantenedoras são direcionadas às professoras e aos professores.

O processo de trabalho docente até então realizado foi desestruturado com o ensino remoto, trazendo densas implicações e exigindo mudanças profundas para as quais os docentes não estavam preparados. No entanto, foram as professoras as responsáveis por ressignificar o novo processo de trabalho, atribuindo um novo sentido a ação pedagógica em plena pandemia. Nóvoa (2020), abordando a relação da pandemia com o futuro da educação, aponta que, diante da fragilidade dos governos e das escolas em agir com segurança e agilidade diante da nova realidade, os professores foram os que melhor responderam.

As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para este tempo tão difícil. Este é, talvez, o aspecto mais positivo de tudo o que se está a passar, pois reforça a profissão docente e o seu reconhecimento social e abre novas perspectivas de futuro (NÓVOA, 2020: 8-9).

Foi justamente a ação docente que possibilitou que muitos estudantes continuassem tendo acesso à escola. No entanto, por não se tratar de uma orientação vinda dos gestores, não houve um processo maciço de organização pedagógica que atingisse a todos os estudantes. Como mostram Oliveira e Júnior (2020), a partir de pesquisa feita com docentes de todo o país, 26,1% dos respondentes afirmam que todo o conteúdo trabalhado no ensino remoto necessitará ser retomado na íntegra e 68,7% entendem que será necessária a retomada parcial dos conteúdos. Ou seja, os dados corroboram o exposto,

demonstrando que, mesmo diante de todo o esforço e proatividade docente, as lacunas compõem uma realidade que precisa ser enfrentada.

Para recuperar tais lacunas, o processo de trabalho docente, já demasiadamente intensificado, tende a ser ainda mais exaustivo em termos de cobrança e sobrecarga. Para efetivar o ensino remoto, foram muitas as questões sobre as quais as professoras se debruçaram ao planejar suas aulas e traçar as estratégias. De fato, trata-se de um processo de intensificação e precarização do trabalho docente. No entanto, não podemos nunca perder de vista que a responsabilidade pela educação pública é coletiva. Nesse sentido, Nóvoa (2020: 11) traz aspectos importantes para reflexão.

É preciso que haja um compromisso conjunto de toda a sociedade no sentido de uma valorização da escola pública e dos seus professores. A pandemia coloca-nos perante opções decisivas: vamos ter a coragem colectiva de assumir a educação pública como a prioridade das prioridades ou vamos deixar a educação ao cuidado, e ao serviço, de grupos privados e de plataformas digitais? Vamos valorizar os professores e o seu papel como profissionais autónomos e independentes ou vamos transformá-los em meros aplicadores ou acompanhadores dos conteúdos digitais? Vamos enriquecer a acção das escolas públicas como lugar de encontro entre todas as pessoas, independentemente das suas origens e condição, ou vamos levar toda a educação para espaços domésticos e privados? Que sociedade queremos? Que escola queremos? Que futuro queremos? As respostas vão ser dadas nos próximos tempos, mas vão definir todo o século XXI.

As respostas estão sendo dadas e definirão rumos importantes para a educação no pós-pandemia. Novas identidades estão sendo construídas. Estudantes, família e professoras estão sendo atravessados por novas relações, o que pode gerar outro olhar sobre o trabalho docente e sua dimensão de prática pedagógica.

Talvez, para alguns, a sensação que a pandemia deixará é a de que a escola como fonte indispensável de socialização e aprendizado coletivo não é mais necessária. Mas Nóvoa (2020: 9) evidencia, e não há dados empíricos que desconstruam a realidade, que “a instituição escolar é indispensável à educação das crianças, uma instituição que deve transformar-se profundamente e passará, talvez, a aparentar-se mais com uma grande biblioteca ou um grande laboratório de pesquisa do que com as escolas tal como as conhecemos”.

Com base nessas reflexões e nas referências aqui apresentadas, discutiremos na próxima seção os principais achados da pesquisa e alguns dos dados evidenciados, dialogando com as posições apresentadas pelas professoras que participaram da investigação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em março de 2020, as administrações municipais, em atendimento às orientações do Ministério da Saúde e Secretarias da Saúde dos Estados da Federação, priorizaram o isolamento social e definiram a suspensão imediata das atividades presenciais nas instituições da educação básica e de ensino superior, públicas e privadas, devido à pandemia Covid-19. De acordo com o Censo Escolar/INEP, de 2020 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2021), o número total de escolas públicas de educação básica no Brasil que fecharam suas portas e precisaram manter o ensino em formato remoto emergencial soma 113.617. No Rio Grande do Sul, o número de escolas totaliza 6.717. Destas, 131 localizam-se no município de Pelotas e 17 no município de Capão do Leão. Entretanto, a suspensão das atividades presenciais de ensino nessas escolas não foi precedida de uma política única e oficial para o conjunto das escolas em termos de orientações sobre como ocorreria a continuidade do trabalho pedagógico.

O que se viu logo após o início da pandemia foi apenas o esforço de docentes para atender às necessidades existenciais e educativas de crianças e jovens e de suas respectivas famílias. Em acordo com o exposto na seção anterior e com a literatura analisada, foram as professoras que atuaram de forma decidida e colaborativa para buscar respostas aos desafios postos (NÓVOA, 2020). A maioria das docentes não contou com apoio formal das gestões, tanto na questão pedagógica como na questão social. As professoras procuraram fazer o que podiam para assegurar o vínculo com as crianças e jovens usando, para isso, os dispositivos eletrônicos e os aplicativos que dominavam, ou, ainda, criando alternativas de alcançar as crianças e suas famílias com os poucos recursos pedagógicos que estavam disponíveis em suas residências.

Nesse contexto de ausência de suporte material e apoio pedagógico por parte das mantenedoras, o trabalho docente foi sendo realizado, não raras vezes, de modo individualizado e solitário durante os primeiros meses da pandemia. Apenas no final do primeiro semestre de 2020 o Conselho Nacional de Educação deliberou sobre o desenvolvimento do ensino remoto emergencial. No entanto, a deliberação não foi acompanhada de um conjunto de políticas que assegurasse condições de acessibilidade a dispositivos eletrônicos e de conectividade à rede de internet para professoras e estudantes das redes de ensino públicas.

A Câmara dos Deputados chegou a aprovar o Projeto de Lei 3477/20 (BRASIL, 2020c), que previa ajuda de R\$ 3,5 bilhões da União para estados, Distrito Federal e municípios garantirem o acesso à internet para cerca de 18 milhões de estudantes da rede pública e cerca de 1,5 milhão de docentes de todas as etapas da educação básica. Este Projeto foi transformado na Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021 (BRASIL, 2021c), após ter sido vetado pelo executivo e ter o veto derrubado no Congresso Nacional. Todavia, numa ação contrária ao disposto na Lei e aos interesses da qualidade e da inclusão educacional, o Presidente Bolsonaro editou a Medida Provisória nº 1.060, de 4 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021d), retirando o prazo para que a União investisse os R\$ 3,5 bilhões para o fornecimento de internet a alunos e professoras de escolas públicas nos estados e municípios. Assim, na prática, nada ocorreu.

Em todas as redes de ensino, independente das condições de conectividade e acessibilidade a tecnologias móveis sem fio ou dispositivos eletrônicos, um aplicativo destacou-se sobremaneira na prática pedagógica: o WhatsApp. No estado do Rio Grande do Sul, este aplicativo alcançou um índice de 70% de uso para desenvolver o ensino remoto. No município do Capão do Leão, esta opção também foi adotada pelas professoras, chegando a 46%, seguida do uso do Facebook, com 17%, e do Youtube, com 11%. Em Pelotas, 55,33% das docentes afirmaram usar o aplicativo WhatsApp para enviar as atividades de ensino para as famílias e crianças.

Em relação aos materiais impressos ou apostilas, apenas 12% das professoras do Capão do Leão informaram ter usado esse tipo de material para realizar o ensino remoto. Neste município, 29% de respondentes disseram utilizar outras estratégias diferentes, sem, no entanto, citá-las. Em Pelotas, o uso de materiais impressos foi utilizado por 20,38% das respondentes. Já quando se considera os dados do estado do Rio Grande do Sul, praticamente a metade das respondentes, 49,20%, referem ter sido este o recurso mais utilizado na prática pedagógica realizada com estudantes da rede estadual.

Embora as redes municipais e estaduais sejam bastante distintas em termos de quantidade de escolas, de docentes e de estudantes, é possível inferir que nos municípios em que há uma menor condição de conectividade e de acesso a recursos tecnológicos, o ensino remoto emergencial por meio de tecnologias e aplicativos digitais alcançou menor efetividade, exigindo das escolas e dos seus docentes a criação de outras alternativas para manter o vínculo e a escolarização das crianças.

A garantia do ensino remoto, em muitos casos, aconteceu porque foram as docentes que se envolveram com a preparação de conjuntos de folhas com

textos e exercícios, que eram entregues na casa das crianças ou buscadas por algum familiar, especialmente quando retiravam sacolas com gêneros alimentícios distribuídos por iniciativa de direções e professoras de algumas escolas, assim como por parte de secretarias municipais de educação. As sacolas com alimentos, no município de Pelotas, eram retiradas pelas famílias diretamente na escola uma vez por mês. Cada sacola continha duas caixas de leite, um quilo de açúcar, um quilo de arroz, um quilo de feijão e um quilo de farinha. No município de Capão do Leão, a merenda escolar foi preparada e entregue diretamente nas residências das famílias.

O ensino remoto emergencial também trespassou a vida pessoal e familiar das docentes, gerando várias adversidades em razão dos esforços contínuos empreendidos. Sobre isso, as docentes que participaram das rodas de conversas relataram que precisaram estar disponíveis para os desafios diários vivenciados e que, muitas vezes, precisaram tomar decisões ou achar alternativas buscando ajuda com seus familiares ou com as famílias das crianças e jovens estudantes. Ainda que o ensino remoto venha sendo vivido pelo coletivo da escola, a situação revela experiências docentes marcadamente solitárias e isoladas.

Os dados da pesquisa revelam o agravamento dessa realidade pela duplicação e intensificação da jornada de trabalho, principalmente por ser a maioria das docentes mulheres. Com base nos resultados da pesquisa em âmbito nacional, as mulheres são a maioria na docência: “em torno de 85% dos professores da educação básica — da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental — são mulheres” (ALFABETIZAÇÃO..., 2020: 186). No Rio Grande do Sul, esse dado se repete; o percentual de respondentes mulheres da pesquisa é de 97,47%. Em Pelotas, somou 100% e, no Capão do Leão, 97,50% das respondentes.

O ensino remoto emergencial atravessou o cotidiano familiar e doméstico dessas mulheres, o que resultou em uma sobrecarga de tarefas. No estado gaúcho, 36,11% das respondentes informaram aumento do tempo de trabalho com o ensino remoto. Em Pelotas, 46,60% assinalaram que essa modalidade gerou sobrecarga para as docentes e também para as famílias das crianças.

Pesquisa realizada em âmbito nacional (OLIVEIRA, 2020) demonstrou que a ampliação da jornada e a sobrecarga de trabalho docente gerou uma crescente insatisfação entre as professoras, sobretudo em razão das condições de realização do ensino remoto. Além disso, houve intensificação das atividades relativas ao trabalho docente, que foram acrescidas com demandas estabelecidas pelas secretarias de educação. Como exemplos podemos

citar o preenchimento de planilhas sobre o envio e o recebimento de tarefas encaminhadas aos estudantes, a elaboração de relatórios relativos à participação em cursos online sobre uso de plataformas e ferramentas digitais, entre outras.

As professoras, nas rodas de conversa, associaram essa sobrecarga de tarefas ao aumento do controle sobre seu trabalho, a uma cobrança reiterada sobre o que estavam fazendo. A professora Gabriele⁵ expressou assim seu sentimento: “Então acho que ficou muita cobrança [...] a gente é vigiado, ali é um big brother porque a gente é vigiado na plataforma, a gente é vigiado no grupo do WhatsApp, a gente é vigiado nas aulas ao vivo, tudo tem que passar pela coordenação, pela direção”. De forma semelhante, a professora Patrícia disse que “tem sido difícil assim, tem muita coisa, vou dando meu jeito para poder fazer [...] isso também é fruto dessa função da vigilância, dessa neurose que criou ali por todo o contexto”. A professora foi bem objetiva ao enfatizar que “está tudo lá gravado exposto, filmado, aberto, a gente está muito exposto e isso tem os prós e os contras, assim tem sido, tenho me sentido muito assim fiscalizada, vigiada, apertada”.

Ainda sobre as condições de trabalho, que são obrigação do empregador, de modo geral, estas foram providas pelas próprias professoras, que precisaram adequar espaços físicos em suas casas, estabelecer horários de uso compartilhado de equipamentos eletrônicos, equalizar tempo de trabalho e de cuidado e atenção aos filhos ou a outro familiar, além de tempo para estudo e preparação das práticas de ensino. E tudo isso em meio a um contexto atípico e repleto de incertezas. Nóvoa (2020:11) bem descreve sobre as mudanças impostas pela pandemia:

Em poucos dias alterou-se o que muitos consideravam ser impossível mudar: desde logo, o espaço das aprendizagens, da sala de aula para casa, com todas as consequências na vida familiar e social; depois, a organização do trabalho, da lição para o estudo através de trabalhos propostos pelos professores, realizados num continuum diário e não no tradicional horário escolar; finalmente, as modalidades de trabalho docente que se alteraram profundamente, com recurso a atividades várias, sobretudo através de dispositivos digitais.

Além da escola adentrar as casas das profissionais da educação e das famílias, a pandemia mostrou as desigualdades educacionais brasileiras pré-existentes, que gradativamente foram potencializadas. Nesse contexto, as

⁵ Atribuímos nomes fictícios às professoras que participaram das rodas de conversa.

professoras procuraram fazer o que podiam com as ferramentas que dominavam, em meio a um cenário político e educacional marcado pela falta de apoio e por orientações desarticuladas e desencontradas.

Mas, afinal, quais foram os maiores desafios do ensino remoto emergencial no que se refere ao desenvolvimento da prática pedagógica? O primeiro deles foi o de fazer chegar às crianças o ensino remoto. Para isso, estratégias foram pensadas pelas professoras, especialmente quando identificavam a falta de tecnologias ou conectividade. A fala de uma das professoras participantes da primeira roda de conversa é ilustrativa desse movimento de fazer chegar as atividades até as crianças: “Como muitos não conseguiam abrir determinados dispositivos, eu fazia a minha aula no caderno, tirava foto, uma coisa bem primitiva, né? E ali eles... Ou tiravam xerox, imprimiam, começavam a copiar” (Professora Mariana).

O desafio mostrou-se maior ainda quanto ao acesso e retorno dos alunos em relação às atividades de estudo encaminhadas, além das próprias dificuldades destes com a realização das tarefas, o que demandava o acompanhamento dos responsáveis. No Rio Grande do Sul, este desafio foi indicado por 41,26% das respondentes. No município de Pelotas por 45,63% e por 32% das respondentes no município do Capão do Leão. As dificuldades de acesso ao ensino e de retorno das atividades por parte das crianças foi um assunto trazido pelas docentes nas rodas de conversa que, na maioria das vezes, indicavam a falta de acesso às tecnologias como um dos motivos que impede os alunos de participarem das atividades:

É mais essa questão mesmo da tecnologia. A gente sabe que os nossos alunos, por exemplo, a maioria não tem um acesso à internet boa para conseguir utilizar; então a gente fica com recursos muito limitados, né? Na minha turma até nem posso reclamar muito, porque, de forma geral, os pais, eles têm tentado o máximo possível (Professora Jaqueline).

O sentimento de frustração ficou evidenciado em suas falas, assim como a sensação de impotência frente ao processo de exclusão e adoecimento vivido tanto pelas professoras como pelas famílias. É o que podemos verificar na fala da professora Denise:

Vêm aqueles dois sentimentos, sabe? Que eu tô conseguindo. Tá, eu me esforcei, fui lá, peguei o vídeo, pesquisei, né? Analisei, achei que é um conteúdo que vai ajudar eles, mas ao mesmo tempo parece que eu tô naquele sentimento de que eu acabo fazendo um processo de exclusão também, porque tem muitas crianças que não têm acesso a isso.

O depoimento da professora Patrícia vai nessa mesma direção, salienta que a questão do acesso é realmente o maior desafio, o maior problema: “O acesso desde o começo era o que mais nos deixava preocupadas [...] A gente não consegue atingir toda a turma, essa é a pior parte assim”. Como resultado, surge um sentimento de insatisfação, como fica evidente na fala da professora Denise: “é uma coisa que eu, enquanto pessoa, enquanto profissional, eu me sinto meio frustrada assim com isso. [...] Profissionalmente eu acho que é uma das coisas... que é um entrave para mim essa questão da tecnologia e do acesso social das crianças”.

É o conjunto dessas questões que remete à responsabilidade e ao compromisso tanto político quanto técnico das professoras, levando ao comprometimento da sua própria saúde, como explicitou a professora Patrícia:

Eu, por exemplo, desde a semana passada tive que começar a tomar medicação para a pressão alta, nunca tive pressão alta, minha pressão sempre foi baixa, mas estou em avaliação ainda, mas o médico acredita que possa ser emocional, me tranquilizou, tomar a medicação por um tempo, fazer um checkeap.

Junto com a ausência de acessibilidade digital, conseguir que os alunos realizassem as atividades propostas foi outro dos grandes desafios, algo assinalado por 61,03% das respondentes do estado gaúcho, por 46,60% das de Pelotas e por 39% das de Capão do Leão. Não receber retorno dos familiares ou da própria criança, além de representar a privação das aprendizagens escolares, também se tornava motivo de frustração e autorresponsabilização docente, como apontou a professora Denise: “Tem crianças que eu tenho acesso, agora mesmo estavam me perguntando algumas coisas da aula de hoje. Só que aí tem crianças que eu não consigo ter esse acesso. Enquanto profissional, eu me sinto meio frustrada com isso”.

Ainda com base nos dados da pesquisa, a avaliação do Ensino Remoto Emergencial, em termos gerais, foi entendida como uma solução de meio termo pelas professoras respondentes da pesquisa, pois permitiu que algumas famílias e crianças mantivessem contato com a professora. No estado do Rio Grande do Sul, 70,31% das respondentes avaliaram o ensino remoto desta forma, pois este apenas permitiu manter o vínculo das crianças com a escola. Esta proporção se manteve entre as respondentes de Pelotas: 69,90%. No entanto, no município de Capão do Leão, 31%, menos da metade das professoras respondentes, avaliou o ensino remoto como alternativa capaz de garantir o vínculo das crianças com a escola. Ou seja, para as responden-

tes deste município, o ensino remoto emergencial foi uma solução mediana frente ao desafio inesperado.

Os resultados da análise dos dados apontam a sobrecarga e o desgaste emocional como uma constante, não somente para estudantes e familiares, mas, principalmente, para as profissionais da educação. Por outro lado, a pesquisa revelou aproximações incomuns, inclusive comparado ao ensino presencial:

eu tenho [...] pouquíssimos alunos que estão acessando o Whats [...] os pais que estão, porque na verdade a gente não tá dando aula para aluno, é para o pai, para a mãe, para o padrasto. Eles estão entrando em contato. Eu tô tirando, assim, o lado bom disso tudo porque eu tô podendo conversar com a família, aí eu tô explicando para eles. (Professora Mariana)

A política de equidade esteve ausente do ensino remoto emergencial. Sem garantia de acessibilidade às tecnologias e à internet, a maioria de estudantes e professoras não experimentou uma relação pedagógica contínua e próxima, mesmo que mediada virtualmente. Talvez por isso o ensino remoto venha sendo avaliado de forma negativa e já mostra os baixos resultados alcançados em termos de aprendizagens escolares. Conforme relatos obtidos nas rodas de conversa, a maioria das professoras refere que a educação remota não atinge os objetivos escolares ou que é um problema para professoras, crianças e famílias.

O que também se tem observado nas rodas de conversa é que o ensino remoto emergencial tem sido caracterizado como uma modalidade em que há pouco diálogo, pois há um empobrecimento tanto das práticas de ensino como da aprendizagem, pois é baixa a qualidade dos recursos didáticos e das interações pedagógicas. Além disso, o cenário pandêmico escancarou a falta de investimento financeiro na educação básica e a ausência de condições objetivas de trabalho docente e de materiais e recursos tecnológicos suficientes e adequados para o ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 provocou mudanças profundas no cotidiano de todas as sociedades. Economia, emprego, política, relações sociais e saúde estão passando por significativas mudanças. A educação não ficou fora dessas transformações. A necessidade de interrupção das atividades presenciais

nas escolas trouxe um grande desafio para estudantes, gestores e docentes das mais variadas redes de ensino.

A realidade da pandemia e a necessidade de respostas urgentes e de grande amplitude encontrou estados nacionais enfraquecidos em sua capacidade de atuação social em decorrência de sucessivas reformas que vêm ocorrendo desde o final do século passado. Para além dos efeitos de mercantilização da educação (FREITAS, 2021), a razão neoliberal busca a mercantilização das próprias relações entre professoras e alunos, potencializadas agora pela naturalização forçada do uso das tecnologias, que inclusive alçaram empresários do setor à condição de novos milionários na pandemia (GRIFFITH, 2021). Tudo isto ajuda a explicar a adaptabilidade fácil ao ensino remoto potencializada pela agilidade normativa.

Nessa direção, o governo federal brasileiro, a exemplo de outros países, não atuou de forma efetiva para diminuir os impactos da pandemia na sociedade em geral e na educação pública em particular. As desigualdades educacionais brasileiras pré-existentes foram potencializadas na pandemia. O Brasil, pelos fatos abordados nas seções anteriores, pertence ao grupo minoritário de países que não aumentou os recursos de investimento em educação durante a pandemia com o objetivo de conter a defasagem da aprendizagem e auxiliar na superação dos desafios postos (BRASIL..., 2021). Ao contrário, além de não ampliar os recursos existentes, os gestores públicos foram desobrigados pela PEC 13/2021 (BRASIL, 2021e) de aplicar os percentuais mínimos da receita na manutenção e desenvolvimento do ensino, com o argumento do desequilíbrio fiscal ocasionado pela pandemia.

Além disso, não houve também diretrizes do Ministério da Educação para o desenvolvimento do trabalho remoto. Ficou evidente a ausência de uma política estatal coordenada entre os entes federativos para dar resposta aos efeitos da pandemia na educação. Coube, então, a cada rede decidir sobre sua atuação, gerando diferentes estratégias ao longo de todo país.

É neste contexto de isolamento, sem orientação e sem recursos que as professoras passaram do trabalho presencial para o ensino remoto emergencial. Nas redes investigadas por esta pesquisa isso não foi diferente. Em que pese o esforço das escolas e das professoras na busca da melhor forma de atender a todos estudantes sem deixar ninguém para trás, o ensino remoto emergencial não se mostrou eficaz para dar conta das necessidades de ensino e aprendizagem, nem mesmo foi satisfatória em manter o vínculo das crianças com a escola. O que a pesquisa desvelou foi o fato de que muitas

crianças estão excluídas de todas as alternativas pedagógicas propostas pelas professoras. Há um empobrecimento da interação pedagógica e do diálogo como centro do processo educativo. Enquanto isso, muitas crianças e adolescentes não conseguem acessar o grupo do WhatsApp, não buscam o material impresso disponibilizado na escola e nem conseguem participar das atividades síncronas.

Mesmo quando os estudantes possuem os aparelhos necessários e acesso à internet para participar das aulas, há entre eles muitos que não possuem em suas casas um ambiente adequado para estudo ou alguém com disponibilidade ou capacidade para auxiliar na realização das tarefas. Acrescenta-se a isso o fato de que muitas famílias tiveram sua renda diminuída drasticamente com as necessárias medidas de isolamento e o retorno do Brasil ao mapa da fome (OLIVEIRA; POSCHMANN, 2020).

Dessa forma, evidenciamos que as redes investigadas possuem condições estruturais e pedagógicas precárias para realizar o acompanhamento dos estudantes. Sem auxílio das redes, as professoras utilizam recursos próprios para seguir mantendo a qualidade em suas ações pedagógicas. Além disso, nenhuma professora da rede foi preparada para lecionar a distância. Todavia, a pesquisa mostra que as professoras tiveram uma importante capacidade de dar respostas efetivas aos desafios postos.

Esse processo não foi fácil, pois as professoras também possuem diversas dificuldades e outras tantas se agravaram em meio a pandemia. Até o ano passado, as professoras da rede estadual recebiam seus salários de forma parcelada e estão há mais de cinco anos sem reposição salarial. Soma-se a isso o fato da escalada da inflação, que vem consumindo o poder de compra da população e influencia diretamente no preço dos dispositivos tecnológicos. Apesar disso, muitas professoras tiveram que comprar novos computadores e celulares para desenvolver suas atividades didáticas com qualidade durante a pandemia, além de terem que investir no aumento da capacidade de sua internet, assumindo dívidas que não seriam necessárias se recebessem o apoio dos entes federativos.

A falta de formação para o trabalho remoto também é outra dificuldade encontrada pelas docentes. O fato de as professoras não estarem de forma presencial atuando na sala de aula, mas desenvolvendo suas atividades de forma remota, gerou um discurso de que as professoras não estão trabalhando. Pelo contrário, elas têm sofrido com a sobrecarga de trabalho, conforme foi evidenciado na pesquisa. O resultado tem sido o adoecimento e o convívio com sentimentos de frustração, de cobrança, de controle, de insatisfação.

Se antes o trabalho exigia planejamento para o relacionamento com os alunos no ambiente de sala de aula, agora além das atividades é preciso entender a melhor forma de instruir os pais para auxiliar nas tarefas apresentadas. Lidar com a diversidade das famílias se mostrou uma grande dificuldade a ser enfrentada pelas professoras, uma vez que há pais e mães com dificuldade de tempo e com pouca escolarização. As professoras relataram terem se deparado com famílias que possuem apenas um celular para atender vários filhos em idade escolar.

Esta realidade se agrava na medida em que muitas professoras, para além das suas atividades profissionais, têm que dar conta de seus afazeres domésticos. Há ainda muitas que também são mães de alunos que estão em ensino remoto. Portanto, também estão sendo afetadas pessoalmente pela pandemia, ou seja, as práticas pedagógicas surgidas nessa reconfiguração da escola em modo remoto coexistem e perpassam a vida privada das docentes.

Mesmo neste contexto adverso, de modo geral as professoras se mobilizaram para estabelecer um vínculo com seus alunos. Ficou evidente o compromisso do magistério em enfrentar as dificuldades e procurar alternativas para levar a educação até às crianças. É fato que as docentes mostraram uma enorme capacidade de assimilação e modificação, contra todo e qualquer discurso que as julgue como acomodadas ou indisponíveis a adequarem-se às novas tecnologias.

A pesquisa reforça que o necessário processo de democratização da educação básica e de qualidade para todos não se dará sem a valorização das profissionais da educação. Todavia, o caminho de superação da realidade escolar persegue uma trajetória coletiva que, sem a participação do Estado, será sempre árida, tortuosa e necessitará de muita luta para se efetivar. Contudo, não se pode afirmar que a pandemia é a responsável pelas desigualdades que foram verificadas neste período, mas pode-se afiançar que ela colocou em foco processos de exclusão social que tem com um de seus componentes estruturantes a reprodução da exclusão educacional.

REFERÊNCIAS

- ABERTO processo para a contratação temporária de 4 mil professores de português e matemática. Texto produzido por Ascom Secretaria da Educação (Seduc). 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3JqAwpb>. Acesso em: 9 de set. 2021.
- ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 — Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2020465>.

- BACKES, D. S.; COLOMÉ, J. S.; ERDMANN, R. H.; LUNARID, V. L. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo, n. 35, v. 4, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3E2hjcZ>. Acesso em: 3 nov. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Medida Provisória nº 934 de 1 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, seção 1, p. 1, 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3Kv0ER3>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5 de 28 de abril de 2020**. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE), 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3upHCpH>. Acesso em: 09 out. 2021.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3477 de 23 de junho de 2020**. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e professores da educação básica pública. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020c. Disponível em: <https://bit.ly/3Jw1tIe>. Acesso em: 5 ago. 2021.
- BRASIL é um dos poucos países que não investiram em educação durante a pandemia. **Notícias**. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3NYjVN0>. Acesso em: 6 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. **Informe quinzenal sobre saúde global e diplomacia em saúde**. 5 a 17 de maio de 2021. Brasília: Ministério da Saúde, 2021a. Disponível em: <https://bit.ly/3xz39hV>. Acesso em 09 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 6 de 06 de julho de 2021**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília: CNE, 2021b. Disponível em: <https://bit.ly/3DYrxdX>. Acesso em: 12 out. 2021.
- BRASIL. Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2021c. Disponível em: <https://bit.ly/3xh6YrG>. Acesso em: 6 ago. 2021.
- BRASIL. Medida Provisória nº 1.060 de 4 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021, que dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2021d. Disponível em: <https://bit.ly/3KqSNUG>. Acesso em: 6 ago. 2021.
- BRASIL. Senado Federal. **PEC 13/2021**. Acrescenta o art. 115 ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para determinar que os Estados o Distrito Federal e os Municípios, bem como seus agentes, não poderão ser responsabilizados pelo descumprimento, no exercício financeiro de 2020, do disposto no caput do art. 212 da Constituição Federal. Brasília, 2021e. Disponível em: <https://bit.ly/3vbj7qP>. Acesso em: 13 out. 2021.
- FERRARO, Alceu Ravello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2008.
- FORTE, Bárbara. Por que Brasil é o sétimo país mais desigual do mundo. **Ecoa uol: por um mundo melhor**. São Paulo, 20 fev. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3xeow7T>. Acesso em: 12 out. 2021.
- FREIRE, P. R. N. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

- FREITAS, Luiz Carlos de. Solenidade de Abertura dos 45 Anos da Faculdade de Educação [FaE/UFPel]: **[reformas empresariais e o ensino híbrido]**. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3JsMsHa>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- GRIFFITH, Erin. Novos milionários de tecnologia estão tentando não ostentar o enriquecimento na pandemia. **Estadão**, São Paulo, 18 abr. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3KCLp92>. Acesso em: 12 out. 2021.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3JxGxRb>. Acesso em: 09 out. 2021.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira; CAMPOS-MARTINEZ, Javier; CUNHA, Mateus Arguelho da. Curriculum, Pandemia y Trabajo Docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson; CLEMENTINO, Maria (org.). **Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: análisis comparado**. Brasília: Criatus Design e Editora, 2021. p. 173-191. *E-book*. Disponível em: <https://bit.ly/3vfvz9Vw>. Acesso em: 12 out. 2021.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019**. PNAD Contínua. Informativo. Rio de Janeiro: IBGE. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3jxEmm3>. Acesso em: 12 out. 2021.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Básica 2020: Resumo Técnico**. Brasília: Inep/MEC, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3ObG0aQ>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2003.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (coord.). **Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Universidade Federal de São João del-Rei. 2020. 22 p. Registrada na Plataforma Brasil, sob o código 36333320.0.0000.5151. [Projeto de Pesquisa]
- NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da educação. **Revista Com Censo 22**, n. 3. v. 7, ago., 2020.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, v. 127, p. 27-40, 2020.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio (org.) **A Devastação do Trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva, 2020. p. 207-228. Disponível em: <https://bit.ly/3O8yhKY>. Acesso em: 11 out. 2021.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson; CLEMENTINO, Ana Maria. Introducción. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson; CLEMENTINO, Maria (org.). **Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: análisis comparado**. Brasília, DF: Criatus Design e Editora, 2021. p. 11-17. *E-book*. Disponível em: <https://bit.ly/37KuRNM>. Acesso em: 12 out. 2021.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Márcio (org.). **A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3O8yhKY>. Acesso em: 11 out. 2021.
- OLIVEIRA, Ruam. Pandemia e ensino remoto impulsionam crescimento de edtechs. **Porvir**. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/38NSHZr>. Acesso em: 20 set. 2021.

- RECEPÇÃO da PNA e do ensino remoto junto a professore(a)s da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental”. Pesquisa Survey. [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/3xr818y>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino remoto”. **Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, Brasília, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3E74n1D>. Acesso em: 09 out. 2021.
- SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR — ANDES-SN. **Projeto do capital para a educação**: o ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. Grupo de Trabalho de Política Educacional. [2020]. v. 4. Disponível em: <https://bit.ly/3JCP9WK>. Acesso em: 09 out. 2021.
- UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias (CENPEC) Educação, 2021. Disponível em: <https://uni.cf/3uz3krn>. Acesso em: 09 out. 2021.
- SAUVÊTRE, Pierre. Entrevista com Haud Guéguen, Pierre Sauvêtre e Christian Laval: le choix de la guerre civile. Une autre histoire do néolibéralisme. [Entrevista cedida a] Alexis Pelletier. Trad.: Cláudio Zanotelli. **Geografares**, v. 1, n. 32, p. 316-325, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3vfiXDv>. Acesso em: 12 out. 2021.

CAPÍTULO 8

CONHECIMENTOS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

RENATA SPERRHAKE
LUCIANA PICCOLI
SANDRA DOS SANTOS ANDRADE
MARÍLIA FORGEARINI NUNES

1 INTRODUÇÃO

O presente texto traz uma análise dos dados produzidos no contexto da pesquisa “Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização, da pandemia Covid-19 e sobre a recepção da Política Nacional de Alfabetização (PNA)”, desenvolvida por 117 pesquisadores vinculados a 29 universidades brasileiras (MACEDO, 2020).

Esta pesquisa maior emerge diante de um cenário nunca antes vivenciado na história mundial: a necessidade de rígidas medidas sanitárias e de isolamento social para combater o novo coronavírus que se transformou numa pandemia tão agressiva que, desde março de 2020, vem mantendo escolas e universidades fechadas. Com isso, a educação (e a comunidade que a compõem) têm buscado se reinventar a fim de suprir as lacunas deixadas pelo isolamento no processo educacional, o que temos percebido como muito complexo e impossível em algumas realidades sociais e culturais. Com o rápido avanço da pandemia e as dificuldades de contenção do vírus, ainda no início de 2020, o Governo Federal se viu diante da necessidade de implementar os primeiros procedimentos, publicando no mês de abril a Medida Provisória nº 934 que estabeleceu, em seu artigo 1º, a dispensa da obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias de trabalho escolar na educação básica mantendo, entretanto, a carga horária mínima anual de 800 horas (BRASIL, 2020a). Ainda em abril, no dia 28, o Conselho Nacional de Educação (CNE)

emitiu o Parecer nº 5/2020 com orientações em nível nacional, estabelecendo a possibilidade de realização de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação (BRASIL, 2020b).

A pesquisa interinstitucional “Alfabetização em Rede” é coordenada pela pesquisadora Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei e tem como objetivo “investigar discursos e práticas de alfabetização que são produzidas neste momento da pandemia e, a longo prazo, analisar os desdobramentos da atual política nacional de alfabetização, contribuindo, deste modo, para a redefinição das políticas públicas” (MACEDO, 2020: 10). A pesquisa é composta por duas etapas: a primeira foi realizada tendo como metodologia um *survey* do qual participaram 14.735 professoras de todo o Brasil. A participação do estado do Rio Grande do Sul (RS) contou com 1.465 professoras respondentes.

Os dados provenientes deste *survey* para o referido Estado informam que 97% das respondentes são mulheres. Em relação ao grau de escolaridade, em torno de 22% têm formação em nível de graduação com predomínio do Curso de Pedagogia, representando em torno de 79% das respondentes. Em nível de pós-graduação, 67% possuem especialização e 7% mestrado ou doutorado. Além disso, dentro do universo de respondentes do *survey*, realizado no período de junho a setembro de 2020, 86% declararam estar trabalhando com o ensino remoto. Em relação ao tempo de experiência no magistério, sintetizamos os dados na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1: Distribuição das respondentes do estado do Rio Grande do Sul por tempo de experiência no magistério

Tempo de experiência no magistério	Percentual
0 a 5 anos	17%
6 a 10 anos	20%
11 a 15 anos	17%
16 a 20 anos	18%
Mais de 20 anos	27%

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados do *survey* (RECEPÇÃO..., 2020).

Percebe-se que 82% das participantes do *survey* declaram ter mais de 6 anos de experiência no magistério, ou seja, são professoras com trajetória nas redes de ensino e que estão ou já passaram pela fase da carreira docente de “estabilização” (HUBERMAN, 2000).

A segunda etapa da pesquisa propunha a realização de grupos focais regionais, realizados pelos diferentes pesquisadores que integram a pesquisa, seguindo um roteiro pré-estabelecido. Para o presente texto, analisaremos apenas os dados referentes ao ensino remoto, obtidos na segunda etapa da pesquisa, nos encontros de grupo focal com professoras de uma mesma rede de ensino da região metropolitana de Porto Alegre/RS, com o objetivo de mapear as estratégias didáticas e os conhecimentos vinculados à alfabetização mobilizados por professoras dos anos iniciais no ensino remoto.

2 METODOLOGIA

Este texto e os dados empíricos aqui apresentados fazem parte da segunda etapa da pesquisa interinstitucional, desenvolvida especificamente em Porto Alegre/RS, que contou com a realização de dois encontros dentro da metodologia dos grupos focais. Os encontros foram realizados em plataformas de reunião online, nos meses de outubro e novembro, do ano de 2020, e tiveram a duração aproximada de duas horas cada um. No primeiro encontro, o tema disparador do debate foi o ensino remoto na alfabetização; no segundo encontro, foi tratada a recepção da Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019) pelas professoras participantes do grupo focal.

As professoras participantes do grupo focal foram selecionadas a partir do *survey*, que compunha a primeira fase da pesquisa, organizado dentro de uma plataforma online. Estas responderam afirmativamente à última questão que convidava para participar da segunda etapa no formato de entrevista em grupo. Das professoras que responderam afirmativamente ao convite, privilegiamos professoras de escolas públicas, que trabalhavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e já haviam passado por turmas do ciclo de alfabetização em algum momento de sua carreira profissional.

O grupo focal se caracteriza como uma pesquisa de cunho qualitativo que prevê a realização de uma entrevista na qual participa mais de uma respondente ao mesmo tempo, e tem um caráter bem menos estruturado do que a entrevista individual, pois busca uma conversação continuada e fluída. Nesta perspectiva, “As perguntas são quase um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir” (GASKELL, 2012: 73). Em função disso, a indicação é que o grupo focal tenha de seis a oito pessoas, convidamos, então, nove professoras, levando em consideração que alguma delas poderia não ter disponibilidade para estar presente no dia, como de fato aconteceu.

As oito professoras que participaram do encontro focal assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso de suas falas para fins da pesquisa. Foram informadas no termo que a participação era voluntária e que poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento, mesmo após o final do encontro. Garantimos, ainda, que todos os cuidados éticos estavam sendo tomados e a identidade das participantes, bem como de sua escola, seriam preservadas. Foi possível formar o grupo com professoras da mesma rede de ensino e do mesmo município da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Entendemos que este grupamento seria favorável ao debate, aproximando as experiências vividas pelas professoras e favorecendo certa identificação entre elas.

De acordo com as características da proposta metodológica adotada, esperava-se que as participantes do grupo focal participassem concordando, discordando, contrapondo ou complementando a fala das outras participantes, pois é a relação dialógica que se estabelece no grupo que interessa para a pesquisa. Sendo assim, esclarecemos que não havia julgamento de valor sobre as falas e nem respostas consideradas certas ou erradas. Neste momento também foi apresentado o projeto maior de pesquisa e seus objetivos.

A pesquisadora moderadora não intervém na fala das entrevistadas, não opina, apenas conduz o diálogo que deve se estabelecer entre as participantes, o que nos permite compreender a narrativa em termos conceituais e na relação com outros fatos e situações do mesmo espectro. Esta é uma habilidade esperada da moderadora para garantir um clima de segurança e confiança, deixando as entrevistadas à vontade. Chamamos esta habilidade de condução da entrevista de *rapport*: ele vai possibilitar que as entrevistadas possam “[...] pensar e falar sobre as coisas além do nível das opiniões superficiais e com menos probabilidade de seguir uma racionalização normativa”, pois se identificam com a moderadora, há uma sintonia no grupo, há afinidade (GASKELL, 2012: 74-75).

O encontro do grupo teve início com a apresentação das professoras e das bolsistas que constituem o grupo que conduz a pesquisa na Região. Logo após, cada uma das professoras fez sua apresentação dizendo seu nome, o nome da escola onde atua e a turma em que trabalhava no ano de 2020. A pesquisadora-moderadora apresentou o objetivo específico do encontro, qual seja: compreender como estava ocorrendo o processo de ensino remoto junto às crianças durante a pandemia provocada pelo novo coronavírus. Para iniciar a conversa e “quebrar o gelo”, a moderadora colocou na tela duas imagens em que professoras aparecem como mulheres-polvo que precisam dar

conta das atividades profissionais (atender alunos e suas famílias, planejar aulas, postar materiais, corrigir atividades, responder mensagens de WhatsApp, de *e-mail* etc.), que precisam aprender a lidar com novas possibilidades tecnológicas (gravar vídeos, editar vídeos, montar videoaulas, baixar vídeos, usar tabelas de Excel, preparar atividades atrativas em diferentes recursos tecnológicos ou sem recurso nenhum, etc.) e, ainda, manter sua casa e as responsabilidades do lar em adequado funcionamento.

As imagens, junto com as duas perguntas iniciais elaboradas, se configuraram como nosso tópico guia, pois concordamos com Gaskell (2012: 67) que um bom tópico guia cria “[...] um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível através dos temas em foco”. Tais imagens divertiram e instigaram as professoras a falar sobre os sentimentos, dificuldades e necessidades enfrentadas, inicialmente, com o processo de alfabetização remoto. Além dos sentimentos e das dificuldades, também questionamos os ganhos ou aprendizagens possibilitadas por este processo.

A partir daí a conversa foi fluindo e se complexificando, pois o tópico guia é, como diz o nome, apenas um guia: as respostas das professoras foram retomadas, ampliadas e mais bem explicadas pela condução da moderadora, que “[...] deve sondar cuidadosamente mais detalhes do que aqueles que o entrevistado pode oferecer em uma primeira resposta a pergunta” (GASKELL, 2012: 72).

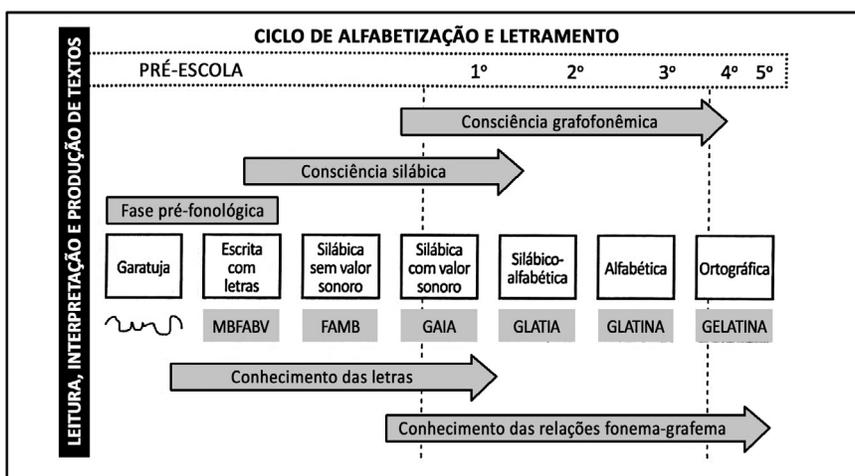
Quando as professoras se desviavam do foco $\frac{3}{4}$ o que pouco ocorreu, pois nos parece que o encontro funcionou como um espaço de fala e de escuta para as professoras tão sobrecarregadas e cansadas do complexo ano escolar e de vida $\frac{3}{4}$, algumas questões disparadoras, previamente elaboradas, foram colocadas ao grupo para retomar o eixo da discussão. Nesta direção, as palavras de Gaskell (2012) reforçam a experiência vivida por nós, pois percebemos o quanto a pesquisadora “[...] deverá ser sempre mais capaz de prosseguir no tema com outras questões e indagações. Até certo ponto, o entrevistador deve adotar o papel de um conselheiro” que, ao mesmo tempo acolhe, conduz. (GASKELL, 2012: 75). O tempo de duas horas destinado ao encontro foi proposital, entendemos que seria possível, no presencial, que o encontro fosse mais longo, entretanto, o formato remoto trouxe a necessidade de ajustes e adaptações. Por outro lado, um tempo maior de duração ou maior quantidade de entrevistas não garantiriam uma melhor qualidade do conteúdo, a certa altura, percebe-se o ponto de saturação, pois “[...] não aparecerão novas surpresas ou percepções” (GASKELL, 2012: 71).

Corroborando esta afirmação, obtivemos um leque rico de informações que permitiram a divisão do empírico em mais de um eixo analítico. Em função disso, selecionamos as falas que nos permitem atingir o objetivo central deste texto, qual seja: analisar as estratégias didáticas e os conhecimentos que tiveram que ser acionados e privilegiados pelas professoras participantes do grupo para conduzir a alfabetização das crianças no ensino remoto. Na seção seguinte, fazemos a apresentação das narrativas das professoras dentro deste foco e empreendemos as análises à luz das teorizações mais recentes do campo da alfabetização.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Como fundamentação teórica sobre os conhecimentos e os processos envolvidos na aprendizagem inicial da leitura e da escrita pelas crianças, baseamo-nos em Soares (2016; 2020) e em Morais (2012; 2019). Ao discutir a questão dos métodos de alfabetização, Soares (2016) aborda longa e exaustivamente a correlação e coexistência entre processos cognitivos e linguísticos que são essenciais para a alfabetização. Na Figura 1, vemos a síntese da abordagem da autora:

Figura 1: Correlação e coexistência de processos cognitivos e linguísticos na alfabetização



Fonte: Soares (2020: 137).

Para que a criança se alfabetize, ela precisa compreender a natureza do sistema de escrita, percebendo o caráter arbitrário da escrita. A perspectiva

psicogenética esclarece o processo de conceitualização da escrita pelo qual a criança avança como uma sequência de hipóteses que pretendem responder às perguntas: o que a escrita representa e como ela cria representações (MORAIS, 2012). Tal perspectiva é representada, na Figura 1, pelos retângulos centrais.

Já a perspectiva fonológica aborda desde a sensibilidade aos sons da fala até a consciência das possibilidades de manipulação e análise da cadeia sonora e de suas relações com os grafemas. A consciência fonológica, representada pelas setas na parte superior da Figura 1, pode ser entendida como uma “constelação de habilidades (GOUGH; LARSON; YOPP, 1995) com graus de dificuldade variados e distintos momentos de aparição, à medida que as crianças avançam em seu aprendizado do sistema de escrita alfabético” (MORAIS, 2019: 50). Morais (2019) também salienta que as habilidades metafonológicas podem variar quanto à: (1) unidade sonora objeto de reflexão — fonema, sílaba, rima de palavra, segmento intrassilábico contendo um ou mais fonemas, palavra inteira dentro de outra; (2) posição que a unidade ocupa no interior da palavra: início, meio, fim; e (3) operação cognitiva realizada sobre as unidades sonoras: separar e/ou contar segmentos sonoros, identificar (semelhanças ou diferenças), produzir (palavras que compartilham semelhanças ou diferenças sonoras).

Como terceiro elemento que se relaciona e coexiste com os dois anteriormente citados, temos o conhecimento das notações alfabéticas, que, por sua vez, compreende o conhecimento das letras - ou seja, a aprendizagem do nome das letras, a compreensão das letras como elementos simbólicos - e, por fim, a compreensão das relações específicas entre certos fonemas e certos grafemas. Na Figura 1, esse elemento está representado pelas setas inferiores.

Portanto, “[...] conceitualização da escrita, consciência fonológica e conhecimento das letras se desenvolvem em paralelo, influenciando-se mutuamente [...]” (SOARES, 2016: 237). Além disso, desenvolvem-se atravessados por práticas de leitura, interpretação e produção de textos (retângulo vertical à esquerda, na Figura 1), configurando, assim, também a relação entre alfabetização e letramento.

4 CONHECIMENTOS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO

O foco analítico deste texto são os conhecimentos específicos e as estratégias didáticas para alfabetização mobilizadas pelas professoras participantes do grupo focal, no contexto do ensino remoto.

Em relação às estratégias didáticas de que as professoras lançam mão no ensino remoto, iremos, primeiramente, destacar aquelas que objetivam acessar os alunos, seja de modo presencial ou online. Ao olharmos para os dados do *survey* do Rio Grande do Sul, na pergunta que focalizava a participação dos estudantes no ensino remoto, temos a seguinte Tabela:

Tabela 2: Dados do *survey* sobre participação dos estudantes no ensino remoto

Como você avalia a participação de seus alunos no ensino remoto?	Percentual
Nenhum está realizando as atividades	4%
Alguns estão realizando as atividades	50%
A maioria está realizando as atividades	36%
Todos estão realizando as atividades	4%
Não se aplica	5%

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados do *survey* (RECEPÇÃO..., 2020).

Diante dos resultados da Tabela 2, podemos constatar que, dentro do universo de respondentes que participaram da primeira fase da pesquisa, mais da metade (54%) indicou que apenas alguns ou nenhum estudante estava participando do ensino remoto. Convém destacar que o relatório técnico da primeira fase na pesquisa “Alfabetização em Rede” (ALFABETIZAÇÃO..., 2020: 193) apontou como principal preocupação das professoras participantes da pesquisa “conseguir que os alunos realizem as atividades”, com 57% de respostas. Diante dessa preocupação, nos grupos focais vimos a proliferação de estratégias mobilizadas pelas escolas e, centralmente, pelas docentes para acessarem suas turmas. Destacam-se a criação de grupos de WhatsApp com as famílias dos alunos para o envio e a devolução de materiais, a postagem de atividades em pastas de compartilhamento e sincronização de arquivos ou no *site* da escola, aulas em *sites* e plataformas de videochamadas, o uso do livro didático, a impressão e a entrega de materiais impressos para alunos sem ou com pouco acesso à internet e aos dispositivos digitais. No encontro focal, esta preocupação ficou bem evidente e foi pauta de uma parte da conversa entre as professoras, pois naquele momento, além de acessar as crianças e suas famílias, a preocupação também era de que as atividades fossem feitas e devolvidas para que pudessem ter um mínimo de acompanhamento das aprendizagens da turma, como vemos no excerto a seguir.

Na escola que eu leciono, estão fornecendo atividades impressas e o material impresso para aqueles que não têm muito acesso à internet e, mesmo assim, eles não vão mais até a escola fazer a retirada.⁶

O relatório técnico (ALFABETIZAÇÃO..., 2020) aponta, também, o uso do WhatsApp por 71,58% das respondentes e o envio de atividades impressas é indicado por 55,89%. Destacamos, também, a forma como esses contatos têm ocorrido, ultrapassando em muito a jornada de trabalho das professoras, situação que ficou bem evidente nas falas das participantes do grupo durante a conversa:

Agora nós não temos mais horário para atender pai. A gente atende pai sábado, domingo, feriado, onze horas da noite, meia-noite tem pai querendo falar contigo. No Google Meet a gente faz um encontro toda semana: a gente junta as três turmas pra fazer um encontro no Google Meet e às vezes a gente consegue, assim, no máximo, juntar 15 crianças, quando é as 3 turmas. E, assim, a gente fez um formulário, uma pesquisa com eles para saber qual era o melhor horário. A gente dá aula para eles à noite. Começa às 20h, que é o horário que os pais começam a chegar em casa, né, então, das 20h até às vezes umas 22h a gente ainda está com eles.

O movimento entre os meios impressos e digitais, muitas vezes duplicando o trabalho das professoras, é percebido nas estratégias didáticas por elas mobilizadas: na dificuldade de as crianças abrirem *links* para a leitura de livros, as professoras digitam as histórias e enviam aos alunos. O inverso também ocorre: ao invés de propor uma interpretação de textos com perguntas pelo celular e escrita de respostas no caderno, as professoras começaram a usar *sites* nos quais podem inserir as perguntas em jogo para serem respondidas de modo online. Nos dados do *survey*, ao serem questionadas sobre as alternativas utilizadas na elaboração dos planejamentos, 54% das respondentes do Rio Grande do Sul (Tabela 3) mencionaram o uso de livros didáticos, 54% também declararam utilizar atividades prontas da internet e 37% *sites* que disponibilizam planos de aula. Já em relação a materiais especificamente elaborados pela rede de ensino para a educação remota, temos a menção feita por apenas 11% das professoras, o que nos indica ao menos dois pontos: 1) que mesmo após sete meses do início do ensino remoto, as redes de ensino gaúchas não tinham assumido como responsabilidade a organização material dessa modalidade de ensino e 2)

⁶ Fizemos algumas adequações do texto no momento da transcrição do discurso oral para o discurso escrito, de modo a facilitar a leitura.

que foram as professoras quem tiveram que selecionar ou criar os recursos que seriam utilizados.

Tabela 3: Síntese da frequência das respostas para o Rio Grande do Sul

Quais alternativas são utilizadas na elaboração do seu planejamento em tempos de pandemia?	Percentual ¹
Livros didáticos	54%
Livros paradidáticos	12%
Materiais/ documentos compartilhados produzidos para o trabalho à distância	45%
Material específico para a educação remota elaborado pela rede de ensino	11%
Atividades prontas disponíveis na <i>internet</i>	54%
<i>Sites de internet</i> que disponibilizem planos de aula	37%
Outros	33%
Não se aplica	5%

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados do *survey* (RECEPÇÃO..., 2020).

Uma das professoras participantes do grupo focal menciona a insistência das famílias no uso do livro didático, que foi um recurso disponibilizado aos estudantes no início do ano:

Mas por incrível que pareça os pais das nossas turmas de 2º ano, que eu sou referência, e com as outras três professoras, eles preferem quando a gente manda atividade no livro didático. Então, às vezes, a gente até manda vídeo, manda jogos e daí eles: “ai, prof, a gente não vai ter livro essa semana?”, porque no início do ano nós mandamos os livros para eles para a gente ter uma ferramenta a mais até para evitar tanta cópia no caderno para aqueles alunos que não têm acesso lá na plataforma. Então os pais pedem muitas atividades com livro, então a gente tenta diversificar, pelo menos uma vez na semana, mandar atividades no livro para eles.

Ao analisarmos a transcrição do grupo focal, percebemos também a intensificação da busca por e o estudo de formas mais diversificadas, e também lúdicas, para se fazer o trabalho pedagógico. Entendemos que tal busca envolve não somente encontrar atividades lúdicas, mas principalmente que possibilitem também serem realizadas com mais autonomia pelas crianças.

Eu, como falei antes, procurei trabalhar bastante a consciência silábica com objetos, então a batalha de palavras: cada um tira um objeto e tem que contar as sílabas para ver qual que é a palavra maior. Também com cartinhas: eu já mandei cartinhas para eles com a palavra e a imagem para eles fazerem a batalha também. E para

¹ Como cada respondente do *survey* poderia citar mais de uma alternativa, a soma dos percentuais resulta em mais de 100%.

atingir aqueles que não estavam no grupo, daí fiz impresso, mas eu não tive retorno. Também trabalhei a questão com os objetos, fazer uma trilha, daí eu expliquei para as famílias, gravei vídeos com a tampinha, como é que ia fazer contando as sílabas dos objetos. E também com rimas. Eu fiz das duas formas, pelo grupo do *Whats*, colocando dois objetos e pedindo para eles descobrirem qual era, o quê que tinha ali, qual era o enigma, para eles descobrirem que rimava, e também mandei impresso para eles. Daí eu não fiz a trinca mágica, eu achei muito difícil de explicar só com as regras, daí eu fiz um jogo da memória para achar o par que rimasse. Eu também tô trabalhando com os objetos para compor palavras, para compor o nome deles. Então o meu nome, eu mandei Franciele: F, uma faca, R, um relógio. Eles gostaram muito de fazer essas atividades. E agora eu propus para eles criarem nomes de animais com estes objetos também, então, com objetos, eu tenho tido bastante retorno deles e é uma coisa que eles têm gostado bastante.

Eu tô priorizando trabalhar com habilidades da consciência fonológica. E principalmente com coisas que sei que eles têm em casa, por exemplo, batalha de palavras com objetos, trilha silábica com objetos, porque daí eles pegam o objeto. Qualquer coisa eu mando um vídeo e mando explicando. Então coisas que eu sei que eles têm. Questão de rimas também. Consciência fonêmica eu tô trabalhando só com as letras iniciais porque eu acho muito difícil explorar isso remotamente. [...]

Mas quando eu estava lá no início da pandemia e precisei trabalhar com eles, a gente fazia muitas dessas questões aí de aliteração, rimas, e isso é muito legal, assim, de trabalhar com o som. De uma atividade que eu gosto muito e que eu sempre faço, ela sempre repete, é aquela palavra dentro da palavra. Eu gosto muito daquela atividade que eles têm que descobrir qual é a outra palavrinha que tá ali dentro escondida.

E também as vogais, aí bastante no começo da pandemia eu pedi para eles mandarem fotos com o corpo, foi a atividade que eu mais tive retorno, eu acho que uns 30 me mandaram, fazendo as letras com o corpo, porque daí os irmãos faziam juntos, daí ficava uma coisa bem lúdica e bem divertida. Mas o que eu mais tô focando é a consciência silábica e a consciência de rimas.

A estratégia didática de utilização de jogos e atividades com viés mais lúdico na alfabetização é recorrente no ensino presencial e encontrou possibilidade de adaptação também para o ensino remoto. A não presencialidade, pelos relatos das professoras, não as impediu de propor jogos e brincadeiras envolvendo conhecimentos da alfabetização, especialmente os vinculados à consciência fonológica. São citados jogos como trilha, bingo, batalha de palavras, trinca mágica, jogo da memória, entre outros, incluindo aí os jogos em plataformas online.

E agora a gente tá fazendo muito daqueles jogos do EducaPlay pra eles jogarem online. Então eles têm opção ainda de mandar o print do jogo com o resultado e o mesmo jogo eu ainda mando como imagem, caso alguém queira imprimir e fazer manual.

No Google Meet pelo menos a gente tem feito muito jogos, como a colega falou ali, por exemplo, caça palavras: a gente faz caça aos objetos. Por exemplo, ah, agora a gente quer uma palavra dissílaba, daí tem que correr pela casa e encontrar um objeto que seja dissílaba. Ou então a gente dá um objeto e eles têm que achar alguma coisa que rime. Então a gente tá fazendo desafios, assim, mais de movimentos, que a gente chama de quiz em movimento.

As atividades a gente consegue desenvolver bastante coisa pelo Google Meet. As aulas mesmo eu comecei de setembro para cá, mas os encontros com jogos, com brincadeiras, a gente já tem desde o início do ano. Então nós trabalhamos com bingo, essas de pegar os objetos também, de letra inicial, de palavrinha que começa com a primeira letra do objeto tal. Então, a gente trabalha muito também essa questão de letra inicial, o som inicial, sílabas, trabalhamos com música. Então, a gente tenta assim nos Meets [fazendo referência aos encontros a partir da plataforma Google Meet], quando são mais de uma turma juntas, trazer bastante brincadeiras com eles que valorizem a questão da alfabetização pelos jogos, pelas músicas.

Uma dificuldade apontada por uma das professoras está vinculada às propostas de sistematização dos conhecimentos. Em geral as propostas de sistematização envolvem registros no caderno ou em folhas previamente estruturadas pelas professoras e são feitas de maneira individual (PICCOLI, 2013), tendo, portanto, características escolares muito mais marcadas do que jogos e brincadeiras, que são facilmente encontrados em outros espaços para além da escola. Importante ressaltar que as crianças a que se reportam as professoras são aquelas que ainda estão aprendendo o ofício de ser aluno e que possuem um tempo de concentração ainda bem curto, principalmente, para realizar atividades complexas para elas de forma autônoma, ou melhor, sem mediação direta da professora. O jogo, principalmente no ensino remoto, favorece a capacidade de concentração e atenção, enquanto o grau de concentração é mais exigente em atividades de sistematização. Assim, entendemos que a dificuldade em realizar atividades de sistematização pelas crianças se explica pelo esforço cognitivo que é demandado, o que ocorria, naquele contexto pandêmico, sem a mediação da professora. Por outra via, temos a dificuldade das famílias em compreender como se processa a aprendizagem e como conduzir. Tais questões reforçam a relevância do saber específico pedagógico que é parte do *métier* da professora, um saber que não é apenas de manejo didático, mas de domínio teórico, implicado com conhecimentos e modos de fazer especializados.

[...] então eu tô trabalhando basicamente com jogos e com materiais concretos porque eu já tentei fazer jogos e a sistematização. Eles só me mandavam os jogos e não sistematizavam nada no caderno [risos] e também comecei a largar o caderno

de mão. Eu prefiro que eles me mandem pelo menos uma foto do jogo do que não me mandem nada. E aí, então, eu tô trabalhando muito como as questões lúdicas e de jogos de tabuleiro, questões que eles tenham enigmas, charadinhas, mandando para eles.

Além disso, em relação aos conhecimentos mobilizados por essas estratégias didáticas, uma professora cita que a consciência fonêmica é compreendida por ela como difícil de ser trabalhada no contexto remoto. Tal consideração pode ser explicada pela necessidade de relação entre fala e escrita para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonêmica, o que demanda justamente as propostas de sistematização que envolvem escrita e análise de palavras escritas, uma atividade facilmente identificada na organização didática em contexto de ensino presencial. A relação entre consciência fonêmica e alfabetização é explicitada por Soares (2016: 207) da seguinte maneira:

A reciprocidade entre consciência fonêmica e aprendizagem de uma escrita alfabética pode ser assim explicada: como os fonemas são [...] segmentos abstratos da estrutura fonológica da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente, é a sua representação por letras ou grafemas, tornando visíveis palavras sonoras, que suscita a sensibilidade fonêmica, a qual, por sua vez, leva à compreensão das relações entre fonemas e grafemas.

Este ponto permite que pensemos sobre a necessidade de um lugar físico específico (a escola) para que certas práticas escolares sejam efetivamente realizadas. Além do lugar físico, reforçamos que é difícil substituir a intervenção constante da professora alfabetizadora, com seu conhecimento profissional, com seu saber técnico, especializado e específico no campo da alfabetização, que permite que certas estratégias didáticas ganhem forma e efetividade para a aprendizagem das crianças. As professoras corroboram a necessidade deste saber específico e da mediação presencial da aprendizagem em falas como esta:

Se a gente for ver ali no português, traz muito de objetivos em que nós teríamos que estar presentes. E muitas atividades específicas só poderiam acontecer presencialmente. E a questão da alfabetização, eu acho complicado!

Porém, ainda que seja apontada essa dificuldade de alfabetizar no ensino remoto, como vimos, as professoras conseguem propor estratégias que mobilizem conhecimentos vinculados à língua escrita. As professoras de 1º e 2º anos mencionam especialmente consciência de rimas e consciência silábica.

bica. Moraes (2019) lista habilidades de consciência fonológica que considera essenciais de serem desenvolvidas na escola. Entre elas, estão as seguintes habilidades que podemos identificar nos conhecimentos e nas propostas didáticas citadas pelas professoras: separar palavras em suas sílabas orais, contar as sílabas orais de palavras, identificar entre duas palavras qual é maior, identificar palavras que começam com determinada sílaba, identificar palavras que rimam, identificar palavras que começam com determinado fonema, identificar a presença de uma palavra dentro de outra. Moraes (2019: 143), justamente, têm defendido a realização de “jogos de linguagem” numa dimensão estética, gráfica e sonora: “[...] tais jogos permitem à criança examinar efeitos estéticos produzidos por repetições e contrastes de sons, de letras, de palavras ou de grupos de letras, e se deleitar com tais descobertas, apreciando os efeitos resultantes [...]”.

Após a compreensão do funcionamento da tecnologia da escrita, espera-se que as crianças avancem no seu processo de alfabetização tornando-se leitores fluentes, capazes de ler e compreender um texto, identificando sua função comunicativa e fazendo uso dele em sua vida diária, o que deve acontecer logo que a criança adquira alguma independência de leitura. Magda Soares (2020) afirma que a fluência depende da compreensão do texto, que, para se atingir ambos, atividades nesta direção devem ser realizadas com regularidade pelo menos duas vezes por semana. Isso se tornou quase impossível para as professoras entrevistadas durante o ensino remoto, uma vez que elas não se encontravam com as crianças diariamente. Contudo, as professoras relataram como buscaram minimizar as dificuldades em avançar no processo com os estudantes já alfabetizados nestas dimensões da leitura e da escrita da melhor forma possível, pois sabemos que são atividades que exigem a troca, a reflexão orientada e a interação com o outro.

Outro elemento que se percebe nas falas é o desenvolvimento da compreensão leitora no nível do texto, demonstrando uma preocupação em oportunizar a interação por meio da escrita. Desse modo, conforme Soares (2020), o domínio do sistema de escrita alfabética ganha sentido, amplia as possibilidades de interação, materializando a função comunicativa-interativa da escrita e as possibilidades de desenvolvimento da compreensão dos textos.

Eu faço leituras coletivas pelo Google Meet. Ou eu disponibilizo anteriormente um livrinho em PDF ali pelo WhatsApp e aí eles extraem um excerto do texto e fazem a leitura ou a gente combina antes de fazer. Para o Dia das Crianças, nós fizemos uma leitura coletiva do livro da “Fada que tinha ideias”. É um livro bem extenso, então eu tirei uns pedacinhos e eles iam lendo. Eu disponibilizei o livro também, mas é

um livro bem extenso, então eu acho que não foram muitos os que baixaram. Mas eu faço bastante de dar textinhos e aí eles leem e aí eu faço algumas perguntas orais como se fosse uma interpretação de texto, mas de forma oral e aí eles me respondem.

O que a gente aproveita muito é quando, por exemplo, a gente pede uma produção textual para eles, eles nos entregam e, para a próxima atividade, a gente faz atividade em cima daquilo que eles produziram. Então, se é uma produção de texto, a próxima interpretação de texto vai ser deles mesmos. A gente vai fazer perguntas sobre o texto que eles produziram. A gente retira algumas frases dos textos para trabalhar pontuação, então a gente devolve pra eles completarem a pontuação correta. Tudo que é produção deles a gente devolve na próxima atividade. A gente não precisa pesquisar fora o que dar para eles trabalharem, a gente aproveita o material que eles mesmos produzem.

Esses depoimentos nos levam a perguntar o quanto as crianças estão conseguindo desenvolver em relação a uma leitura competente nesta dimensão. As dificuldades no desenvolvimento do processo de alfabetização, talvez também impliquem numa redução da garantia de que a compreensão e a interpretação estejam se desenvolvendo, já que são processos dependentes para uma leitura competente. Compreensão e interpretação são processos que andam juntos, mas envolvem habilidades diferentes. “*Compreender* um texto é entender o que foi escrito: captar o significado das palavras, identificar os fatos e ideias que estão no texto. *Interpretar* um texto é estabelecer conexões entre os fatos e ideias que estão subentendidos no texto” (SOARES, 2020: 242, grifos da autora). A diferença entre compreensão e interpretação, complementa a autora, “orienta a leitura mediada pela/o professora/or, que precisa discriminar os fatos e ideias que as crianças precisam *compreender* para se tornarem capazes de *interpretar* [...]” (SOARES, 2020: 242, grifos da autora). Aqui vemos, novamente, a necessidade do saber técnico e especializado que permite realizar boas intervenções, mas também reforça o valor das situações escolares vividas no presencial que garantem uma maior concentração e capacidade de interação entre as crianças que fazem perguntas e avançam nas ideias, hipóteses e inferências umas das outras.

Para além do nível do texto, o trabalho com gêneros textuais, com um enfoque ainda mais consistente da perspectiva enunciativa da linguagem escrita também foi destacado pelas professoras. Dentre os gêneros textuais citados pelas professoras estão: enigmas, charadas, receitas, notícias (orais e escritas), tirinhas, músicas e narrativas infantis, literárias e informativas. Nos excertos a seguir podemos ver alguns dos relatos sobre o trabalho com esses conhecimentos envolvendo leitura e produção escrita de textos:

Também tô trabalhando bastante a leitura, mas através de histórias que eu conto, então eu mando o vídeo contando a história. Eu fiz um quiz também para trabalhar com a questão da leitura. E aquele site Wordwall porque daí fica ali as coisas, se eles acertaram, se eles erraram.

Mas a gente tá focando bastante principalmente na escrita, na produção deles de textos, nos gêneros textuais, na questão das tirinhas, eles fazerem e criarem as tirinhas, os textos pequenos, preenchimento dos balões com falas de personagens criados por eles ou de personagens que já existem [...]

Lá na escola a gente, do 3º ano pelo menos, a gente tá tentando trabalhar com os diferentes gêneros textuais. Trabalhamos com receitas, e eles gravaram vídeos produzindo as receitas deles, a gente trabalhou com receitas sustentáveis. O gênero de notícias, né, ver as notícias que estavam passando e reproduzir no jornal. Daí eles tiveram que construir o microfone deles. Primeiro fazer a notícia escrita e depois gravar. Trabalhamos com poesias. A gente foi tentando buscar esses diferentes gêneros textuais para ir trabalhando com eles, principalmente muita leitura a gente trabalha com eles.

Outra questão que eu acho bem difícil também trabalhar é com a produção textual. Eu tô tendo bastante dificuldade e essa semana eu vou propor uma atividade para eles me mandarem uma mensagem pra um colega, para tentar fazer um diagnóstico, uma avaliação, mas eu também sempre fico nessa dúvida de será que os pais estão soletando para eles, né?!

Analisando as falas das professoras quando estas salientam os conhecimentos mobilizados no ensino remoto referentes à leitura, à escrita e à produção de textos, sobressaem-se atividades de leitura por meio de livros infantis e de outros textos, sendo estas seguidas de questionários ou *quizzes* que objetivavam a compreensão do texto lido. Essa estratégia didática é comum nas salas de aula e seguiu sendo utilizada no contexto do ensino remoto. Outras estratégias que permanecem são a leitura e a revisão coletiva dos textos produzidos pelos próprios alunos. Vemos, com esses dois exemplos, que as professoras não precisaram inventar “do zero” suas práticas para o ensino remoto, o que elas fizeram, muitas vezes, foi uma adaptação da estratégia para a forma como os recursos se apresentavam (ou precisavam se apresentar) no momento: utilização de compartilhamento de tela, gravação de vídeos, livros em pdf, formulário online para realização de questionários etc.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise de uma parte dos dados provenientes do primeiro encontro no grupo focal da pesquisa “Alfabetização em Rede”, podemos visibilizar a proliferação de estratégias das professoras e das escolas para

acessar os estudantes. Essas estratégias tinham como objetivo conseguir a adesão das turmas à realização e participação nas atividades escolares, seja por meio de recursos online ou recursos físicos impressos.

Já no que refere às estratégias didáticas utilizadas no ensino remoto, pudemos notar uma recorrência nas propostas de jogos e atividades lúdicas, assim como a adaptação de estratégias recorrentes no ensino presencial. Em relação aos conhecimentos da alfabetização mobilizados nessas estratégias, as habilidades de consciência fonológica ganharam destaque. Também foram mencionados o trabalho com leitura e produção de textos, assim como as dificuldades enfrentadas ao abordar esses conhecimentos sem a presencialidade. A partir disso, podemos inferir que o ensino remoto acaba por limitar os conhecimentos da alfabetização que são trabalhados com as crianças, uma vez que a falta de interação entre professora e alunos dificulta que outros conhecimentos possam ser acionados e que a sistematização dos conhecimentos possa ser efetivada. Importante destacar que nas situações limites, a necessidade de conhecimento especializado e de saber técnico se mostram preponderantes, mais do que o acesso das professoras a materiais e recursos tecnológicos de ponta. E que, uma didática, se não sustentada teoricamente, é insuficiente para alavancar uma aprendizagem consistente.

As falas das professoras participantes do grupo focal, porém, também nos causam preocupação diante do agravamento da desigualdade educacional, provocada pela desigualdade social e econômica que pode ser claramente visualizada na dificuldade de acesso e de realização das tarefas escolares no período de ensino remoto. Apesar dos esforços também claramente visíveis das professoras e das escolas para alcançar seus estudantes, percebemos algumas das dificuldades de se alfabetizar/ensinar à distância, especialmente decorrentes da falta de interação e mediação que são indispensáveis ao trabalho pedagógico qualificado.

REFERÊNCIAS

- ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 — Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, dez. 2020. DOI: <https://bit.ly/38HfBS5>.
- BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de abr. 2019, Seção 1, p. 15. Disponível em: <https://bit.ly/3O8QbNI>. Acesso em: 01 de fev. 2021.
- BRASIL. Medida provisória nº 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 enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de

- 6 de fevereiro de 2020a. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 jun. 2020a. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://bit.ly/3rkdJFd>. Acesso em: 1 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5 de 28 de abril de 2020**. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE), 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3M0bPBz>. Acesso em: 22 dez. 2021.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad.: Pedrinho A. Guareschi. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 64-89.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-61.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (coord.). **Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Universidade Federal de São João del-Rei. 2020. 22 p. Registrada na Plataforma Brasil, sob o código 36333320.0.0000.5151. [Projeto de Pesquisa]
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.
- PICCOLI, Luciana. Reflexão metalinguística e intervenção pedagógica na alfabetização. **Salto para o Futuro**, Rio de Janeiro, ano 23, Boletim 4, p. 37-48, abr. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3rnZhfA>. Acesso em 22 dez. 2021.
- RECEPÇÃO da PNA e do ensino remoto junto a professore(a)s da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental". Pesquisa Survey. [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/3xr818y>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

CAPÍTULO 9

NARRATIVAS DE ALFABETIZADORAS SOBRE UM TEMPO DESAFIADOR: POLÍTICAS E PRÁTICAS NO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA NO RIO GRANDE DO SUL

HELENISE SANGOI ANTUNES
DÉBORA ORTIZ DE LEÃO

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo decorre de nossa participação no projeto de pesquisa interinstitucional intitulado “Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da Política Nacional de Alfabetização (PNA) pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (MACEDO, 2020). O objetivo desse projeto foi o de investigar discursos e práticas de alfabetização que são produzidas no contexto da pandemia¹ do coronavírus. O referido projeto previa a coleta de dados quantitativos e qualitativos, sendo igualmente previstas rodas de conversas virtuais a cargo dos (as) pesquisadores participantes das universidades com um grupo de aproximadamente seis docentes a partir de um roteiro pré-estabelecido sobre questões atinentes à alfabetização remota.

Em virtude das experiências de pesquisa com histórias de vida e entrevistas narrativas (ANTUNES, 2001; LEÃO, 2004) conduzidas no contexto do GEPFICA (Grupo de Estudo e Pesquisas em Formação Inicial, Continuada e Alfabetização), optamos por realizar um encontro virtual por meio da plataforma Google Meet com a participação de professoras alfabetizadoras e ouvir seus relatos, que posteriormente foram transcritos e analisados. De

¹ Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) — o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. Disponível em: <https://bit.ly/3Oc1G6l>.

acordo com Souza (2006a, 2006b), o ato de narrar o vivido inscreve-se na subjetividade e estrutura-se no tempo — “tempo de lembrar, de narrar, de refletir, de construir associações” (SOUZA, 2006b, p. 162), de atribuir sentidos as experiências vividas por meio de significados particulares a respeito das experiências formativas que trazem consigo as marcas individuais e coletivas. O encontro possibilitou que as professoras narrassem suas concepções e experiências docentes a partir de alguns tópicos-guia (BAUER; GASKELL, 2011) previamente organizados da seguinte forma: tempo de atuação nos anos iniciais/alfabetização; formação continuada sobre alfabetização; ciclo de alfabetização; políticas curriculares; a BNCC — implementação e formação continuada; aspectos positivos e negativos com relação a questões curriculares dos anos iniciais; a PNA e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da pandemia; os desafios enfrentados e as estratégias construídas; a organização das redes de ensino.

Apresentamos a seguir, algumas narrativas fornecidas pelo grupo de alfabetizadoras entrevistadas e procuramos tecer algumas reflexões teóricas a partir dessas contribuições, pois ao interpretar e compreender os elementos importantes para a análise das narrativas (ABRAHÃO, 2004) procuramos destacar alguns pontos e ampliar o debate a respeito das políticas e práticas educacionais e curriculares que ocorreram durante o período da pandemia, bem como, problematizar os desafios enfrentados com relação à alfabetização durante esse período. Nesse conjunto, compreendemos a língua escrita e a alfabetização como prática social (SOARES, 2004) e não apenas um sistema de notação da língua que desconsidera a dimensão sociocultural da escrita, pois entendemos a linguagem como forma de interação social, em que as práticas de alfabetização são construídas por meio das interações entre sujeitos, professores e crianças.

2 SOBRE O TEMPO DE ATUAÇÃO NOS ANOS INICIAIS NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO

O tempo de atuação em uma etapa de ensino é por nós considerado aqui um aspecto relevante, tendo em vista que tende a demonstrar a relação estabelecida entre os saberes da experiência (TARDIF, 2002) construídos e acumulados pelos docentes e a formação continuada (IMBERNÓN, 2010; GATTI, 2014) para o exercício da profissão. Sendo assim, destacamos que as 5 (cinco) professoras participantes integraram um grupo diverso de faixa

etária e tempo de atuação na alfabetização. Para preservar suas identidades, serão apresentadas com os codinomes de flores.

- A professora Rosa possui 16 anos de atuação na alfabetização, desde a primeira série (antigo modelo), segunda série e, igualmente, trabalhou com primeiro ano e segundo ano.
- A professora Hortência informou que já possui 15 anos de formação e, desses 15 anos, 12 foram com a alfabetização.
- A professora Azaléia ingressou na rede municipal em abril de 2019, ou seja, recentemente, pois faz apenas 3 anos que se formou em Pedagogia.
- A professora Tulipa trabalha no Ensino Fundamental há 23 anos. Sua primeira turma foi em classe multisseriada. Trabalhou muito tempo com alfabetização, foi uma das formadoras do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município e com a orientação do grupo de professores.
- A professora Orquídea trabalha com anos iniciais desde 2007 quando ingressou na carreira docente. Já faz 14 anos de atuação desde a Educação Infantil até o 1º ao 5º ano.

Na sequência, passamos a tecer nossas reflexões e abordagens sobre os assuntos que julgamos pertinentes para esse texto, uma vez que entendemos esse registro histórico como algo extremamente importante pois trata-se de um tempo em que todos(as) fomos diariamente desafiados(as) a criar modos de enfrentar a situação adversa da pandemia com muita serenidade e compromisso profissional. Nesse sentido, analisamos as narrativas com certo distanciamento, porém, profundamente imbricadas com a temática e solidárias às professoras que nos cederam seu tempo e suas histórias para que fizéssemos esse registro.

3 SOBRE O INÍCIO DA RELAÇÃO COM O CAMPO E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM ALFABETIZAÇÃO

As professoras relatam suas experiências formativas no campo da alfabetização abordando a diversidade de possibilidades que cobrem esse tipo de formação profissional, como podemos constatar nas narrativas a seguir:

Eu tive a oportunidade de fazer a formação no PNAIC 2013. Fiz um Programa do Município que foi feito no ano de 2019, que eu o destaco como muito importante também, além do PNAIC, que foi o PROMLA (Programa Municipal de Letramento

e Alfabetização) no município de Santa Maria, e alguns outros cursos de pequena duração que a gente vai fazendo, *lives*. Também o Projeto Educação Gaúcha Conectada, que iniciamos presencial no ano de 2020, que foca bem na alfabetização e no uso dos recursos educacionais digitais e esse foco também na alfabetização (Prof^a Rosa).

Então, em 2006 eu me formei, 2008 eu mudei para o estado da Bahia, na cidade de Luís Eduardo Magalhães, no oeste baiano, e lá morei por 10 anos. Então, a nossa formação acabou sendo muito das políticas públicas que o governo federal na época enviava para o município, assim, os programas. Então, era o Pró-letramento, o Pacto, que primeiro o Pacto Estadual da Bahia, depois veio o Pacto Municipal e aí depois que veio o PNAIC, então ele foi se transformando assim ao longo do tempo. E lá tinha muita preocupação nesse sentido com o professor, então, nós tínhamos $\frac{1}{2}$ da carga horária para planejamento, dentro desse $\frac{1}{2}$ da carga horária para planejamento a gente tinha uma formação do município, que o município fazia questão que o professor uma vez por mês pelo menos se reunisse com outros professores para fazer essa formação e era feita por colegas, então os colegas saiam do município para essa formação, para voltar para agregar valor a esse trabalho dentro do município. (Prof^a Hortênsia).

Eu tenho 24 anos, então eu saí da graduação e cheguei na escola com professoras com 10 anos de carreira, 15 anos e que já passaram por muito mais ciclos que eu, com certeza, e eu recebi o apoio das meninas. Em 2019 começaram pequenos círculos de formação, entre nós, começamos a selecionar cursos que valeriam a pena pagar individualmente. Então, eu chamo de formação pessoal, porque é muito mais para você conseguir se defender na rede. No ano de 2020, eu assumi 20h como Prof^a de 2º ano e 20h como coordenadora do Projeto de Educação Gaúcha Conectada, ponto focal no município. Então começaram as formações lá por março de 2020, e as formações eram no mesmo sentido das formações de 2019, que nós tivemos com a prefeitura, que eram *drops* de conhecimento sobre conectividade, sobre educação conectada, sobre ensino híbrido, sobre as formas de educar num mundo conectado. Não nego que alguns aspectos foram muito relevantes para a alfabetização, algumas práticas de ensino híbrido, uma proposta de Ensino Rotativo (Prof^a Azaléia).

No âmbito da formação de professores, entendemos que a denominação de formação continuada cobre, de acordo com Gatti (2014: 3):

[...] um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados, com duração prevista e organização formal, até iniciativas que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional dos educadores, ocupando as horas de trabalho coletivo na escola, ou se efetivando como trocas entre pares, oficinas, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula. Cobre programas formativos realizados de modo presencial, semipresencial ou à distância.

A partir dessa definição, destacamos que a atualização permanente torna-se condição necessária aos professores, não só pelas imperativas transformações atuais, devido ao amplo uso das “tecnologias educacionais, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais, mas também porque os processos socioculturais produzidos pelas novas gerações em emergência geram novas linguagens, formas de ver o mundo, comportamentos e hábitos” (GATTI, 2014: 3) que precisam ser compreendidos e apropriados pelos professores continuamente.

As narrativas das professoras mais experientes destacam as formações específicas sobre alfabetização no âmbito de programas em nível federal, já a professora recém-formada ingressou na rede municipal em um tempo em que o “ponto focal” das formações já se concentrou na chamada educação conectada, no ensino híbrido e no ensino rotativo, sendo que algumas dessas formações foram realizados a partir de investimentos com recursos próprios. É importante destacar que atualmente a formação continuada passa a ser orientada pelo Parecer CNE/CP nº 14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) e pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), embora essas normativas ainda encontrem-se em processo de debate pelos professores e associações docentes.

Pelo que se pode inferir a partir da narrativa da professora Jéssica, até o ano de 2018 a formação continuada era pautada por cursos ou programas de formação, em grande parte ofertados pelos sistemas de ensino, em regime de colaboração entre os entes federados e a partir das necessidades das redes e dos avanços necessários na qualidade da educação nacional. A partir do momento atual, já se pode perceber uma adesão às legislações acima citadas por parte de alguns setores e redes de ensino que preconizam, por exemplo, o “engajamento profissional” como um dos enfoques principais das competências profissionais indicadas na BNCC — Formação continuada entre outros enfoques e propostas. Nessa direção, como forma de “engajamento” é esperado que o professor escolha por si mesmo dentre as opções que se apresentam nesse contexto de neoliberalismo e invista recursos próprios no desenvolvimento de competências necessárias ao seu trabalho sem, necessa-

riamente, contar com a oferta do sistema de ensino. Caso possam contar, são em pequenas doses sobre alguns enfoques necessários para que cumpram uma tarefa e passando a impressão de que há liberdade de escolha.

O debate sobre a formação de professores (inicial e continuada) tem sido pauta de inúmeras *lives*, onde geralmente são apresentados os pontos fortes e frágeis das políticas educacionais que orientam o tema.

4 O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA PANDEMIA

A partir dos estudos curriculares se reconhece a existência da possibilidade de articulação na forma de organização de conhecimentos, conteúdos, disciplinas, áreas, ciclos, modos de pensamento e construção do saber. A organização por ciclos já era experimentada em alguns estados sob denominações como ciclos de aprendizagem, ciclo básico, ciclos de formação, mas foram formalmente sugeridos em nível nacional a partir do art. 32, IV, §1º da LDB 9394/96 como “facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos”. A partir desse momento, emerge o termo *ciclo de alfabetização* que passa a ser adotado a partir dos cadernos de formação do PNAIC (BRASIL, 2012) como denominação ao ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. No que se refere a organização curricular por ciclos, os documentos oficiais até aquele momento não mencionavam o modo específico de conceber um ciclo antes do PNAIC.

Atualmente, a partir da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) esse ciclo passou a ser considerado como um tempo de dois anos e, não mais, de três anos como concebido anteriormente. Um ciclo pressupõe não apenas um tempo, mas, fundamentalmente, uma forma de organizar os conhecimentos em cada tempo/ano escolar para que haja sequência e aprendizagem de conhecimentos de modo progressivo e continuado em níveis cada vez mais complexos. A supressão de um ano do ciclo não é apenas uma mera decisão burocrática. Envolve uma série de concepções, desde a idade considerada adequada para estar alfabetizado até a compreensão do que seja uma pessoa alfabetizada ao final de determinado período. No entanto, nada disso foi oficial e institucionalmente explicitado quando ocorreu essa supressão. Por essa razão, consideramos que não se trata de uma decisão pedagógica e, sim, de uma decisão econômica, que ignora os conhecimentos acumulados sobre o processo de aprendizagem da leitura da escrita pelo aprendiz.

Sobre esse enfoque, as professoras participantes foram convidadas a expor sua compreensão e experiências a respeito do ciclo de alfabetização. Sobre esse aspecto, mencionaram diferentes pontos de vista e geralmente redirecionam suas explicações para experiências docentes. Com isso, demonstraram que a formação sobre o ciclo e a preocupação com a compreensão dos docentes das redes de ensino não está sendo o foco principal do momento da pandemia, tendo em vista que, no momento, outros enfoques e necessidades se tornaram mais urgentes. Essa questão se evidencia na narrativa da Prof.^a Azaleia, que é a que possui menor tempo de experiência. Segundo a professora, em função da necessidade do uso das tecnologias durante a pandemia, a questão do ciclo de alfabetização não foi explorada nas formações.

Eu, como professora do ciclo, fiquei perdida, porque aí você perde o foco da alfabetização e do letramento e passa pra outro enfoque, né, do letramento digital, da alfabetização digital, da questão de conectividade e a parte de tecnologia. Não sei, caso não acontecesse a pandemia como seria, porque a formação foi totalmente modificada, mas eu acredito que ela se enfraquece e ela perde o enfoque que seria alfabetização. A ideia inicial seria compreender as fundamentações do Educação Gaúcha Conectada e trazer ela pra dentro da alfabetização, mas a minha ideia, mesmo que pareça um pouco pesado e é, né, a formação pra o ciclo da alfabetização deveria acontecer simultaneamente, porque os professores acabaram deixando de lado alguns enfoques principais com as crianças. Passaram a se (re) reformar, não é nem a formação continuada, foi uma reformação. Iniciou do zero, os professores quase pararam e disseram: “Eu não sei de mais nada, agora eu tenho que ser um professor conectado e preciso reaprender (Prof.^a Azaléia).

Já a Prof.^a Hortênsia mencionou a relação do ciclo com as propostas de formação continuada proporcionadas pelos sistemas públicos:

Então, eu vejo o quanto que era importante e, nesse sentido, quando lançava propostas, por exemplo do ciclo de alfabetização a gente buscou saber, buscou entender, mas não só na parte teórica, a gente buscava compreender o ‘como fazer isso’ dentro da nossa sala de aula (Prof.^a Hortênsia).

Isso ocorria devido a articulação teoria e prática proporcionada no contexto dos cursos de formação continuada entre as universidades e as escolas e redes municipais e estaduais de ensino. Essa relação torna-se ainda mais evidente no relato da professora Alexandra, que exemplifica com a experiência do estágio supervisionado:

Então, percebi isso bem isso que eu estou te falando prof.^a, percebi quando a estagiária Bruna veio para junto de mim no estágio me fortaleceu, sabe, porque com ela não veio só ela, veio a orientadora, veio a universidade (Prof.^a Hortênsia).

Essa relação universidade-escola e o compromisso social da universidade do século XXI (SANTOS, 2005) é o que acreditamos ser importante tanto na formação inicial quanto no contexto da formação continuada, diferentemente de uma formação sob a responsabilidade de organizações sociais e da iniciativa privada.

5 SOBRE POLÍTICAS CURRICULARES COMO A BNCC: IMPLEMENTAÇÃO EM DESCOMPASSO COM O MOMENTO ATUAL

Ao serem provocadas a expor como compreendem o momento atual com relação as políticas curriculares as professoras assim se expressam:

Nós “esmiuçamos” a BNCC, trabalhamos com todas as habilidades, os conhecimentos gerais, colocamos em prática os objetos de conhecimento e nós colocamos em prática então todo o conteúdo da BNCC. Também vai ser publicado um livro sobre o trabalho que foi realizado no ano de 2019. Então, o município se preparou, a Base estava aí, nós fizemos um estudo, colocamos em prática e já estávamos mexendo nos planos de estudos de cada turma na escola (Prof.^a Rosa).

Assim como as demais professoras, demonstram conhecimento sobre essa política curricular, a Prof.^a Tulipa se manifesta da seguinte maneira:

A Base eu acho que trouxe uma grande inovação. A questão só é agora a gente entender realmente, é estudar, é o professor se dedicar a entender para processar todas essas informações e desenvolver todas aquelas habilidades e competências que a Base propõe (Prof.^a Tulipa).

Nessa narrativa é possível encontrar certa conformidade, já que o documento foi amplamente criticado embora contrariando as críticas (AGUIAR; DOURADO, 2018), encontre-se em fase de implementação pelas redes de ensino. Já a professora Alexandra questiona sobre as atitudes institucionais e relaciona com o momento atual, em que se percebe uma transição radical nos enfoques das políticas educacionais e curriculares:

Vejo que eles sentiram a necessidade de uma implantação de uma proposta “diferente”, só que essa proposta diferente eu vejo como muito perdida porque são diversos programas, cada um falando sobre alguma coisa, mas que não tem uma

estrutura coesa, não tem uma proposta coesa, sabe. Por exemplo, a gente teve pandemia e o que foi pensado? E a gente ainda está em pandemia e a gente vai entrar o ano em pandemia, o que se foi pensado para alfabetização nesse processo? Destoa com o que se está propondo no Tempo de Aprender, destoa com o que se está propondo pelas avaliações, né. Então assim, são coisas que tu não vê um encaixe, não vê uma engrenagem como se via, né. Lógico, gurias, que há que se dar o seu tempo, mas eu acho que o tempo já passou. Acho que já era para tá mais adiante, mas... (Prof.^a Hortênsia).

As reflexões acima explicitam o cenário de incoerências e descompasso que vivenciamos atualmente no campo das políticas curriculares, tendo em vista que as orientações parecem desconexas, não dialogam entre si e tampouco com a fundamentação necessária para que demonstrem a credibilidade que se exige em uma rede de formação docente. Para Veiga e Silva (2018: 64):

[...] temos o desafio maior da necessária compreensão analítica da BNCC pelos professores e pelos demais profissionais e estudantes da escola básica para desvelar o currículo como campo de disputa e contradições em que as relações de poder e ideologias representam um projeto de educação a reboque de interesses políticos, mercadológicos e empresariais.

Nesse sentido, compete a escola e aos professores se organizarem para o desafio de construir a resistência e reivindicar seu espaço como protagonistas nas reformas educacionais e curriculares.

7 ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS ENCONTRADOS COM RELAÇÃO A QUESTÕES CURRICULARES DOS ANOS INICIAIS DURANTE A PANDEMIA: OS DESAFIOS ENFRENTADOS E AS ESTRATÉGIAS CONSTRUÍDAS PELOS PROFESSORES E REDES DE ENSINO

O grupo de professores(as) pesquisadores(as) envolvido com o projeto interinstitucional teve como foco o acompanhamento da situação que se deu a partir do momento em que se tornou necessário o distanciamento social para conter o avanço da contaminação pelo novo coronavírus Sars-CoV-2, causador da Covid-19. Tendo em vista essa situação, professores e estudantes foram orientados a permanecer em suas casas e as práticas de ensino, antes majoritariamente presenciais, foram substituídas pelo chamado ensino remoto. Em nosso entender, houve aí a necessidade de uma reorganização curricular pois impactou no cotidiano docente como um todo e, em especial, com

relação ao currículo nas escolas e universidades. Nesse sentido, para a Prof^a Orquídea a pandemia modificou muito a relação com os alunos e o ensino:

Então, durante a pandemia, lá no início, achando que era pouquinho tempo, que eram 15/20 dias, que a gente iria se afastar da escola e voltar. Eu fui por minha conta, criei um blog, nesse blog eu ia postando todos os dias praticamente uma atividade. Então fazia junto com meu filho. Montei aqui para ele uma mini sala de aula, expondo alfabeto, porque ele também está na alfabetização. Alfabeto, números, trabalhos, tudo isso eu montei aqui em casa. Coloquei um quadro, filmei, mandei e mostrei para as famílias, como pode ser um ambiente estimulador. Se possível eles terem em casa o alfabeto visível, os números, a escrita dos números, palavrinhas que eles vão escrevendo. Tudo isso eu fazia com o meu filho e mandava para eles. A gente construiu massinha de modelar caseira, filmei ele mesmo explicando e fazendo e colocava no blog. Mas aí tinha pouco retorno porque na minha escola, poucos tinham acesso livre à internet. Não tinham esse costume. Até as famílias se acostumarem que tinham que acessar. Depois, então, foram criados os grupos do WhatsApp que facilitou bastante essa comunicação. Mas foi uma invasão no celular da gente, na vida da gente, na nossa privacidade, né. No início eles não tinham muito horário para essas coisas de perguntar, questionar, de saber, mas depois a gente foi combinando e eles conseguiram seguir mais ou menos e estabelecer um horário para a gente conversar. Com os grupos a gente foi postando toda semana atividades, uma ou duas vezes por semana, um roteiro de atividade, um vídeo explicativo dessas atividades. Fiz um canal no Youtube pra poder seguir mandando vídeo, porque enchia a memória do celular das famílias, então eu colocava no Youtube e mandava só o link, porque ficava mais fácil para eles abrirem. Mas claro que eu não consegui atingir todos 100%. Tem uns que não tem acesso à internet realmente. O celular não era compatível. A gente tentou várias vezes, até ao final do ano, quando a gente foi mandar os pareceres, a gente mandou os pareceres tudo por e-mail. Então, eles tinham que abrir o e-mail no celular, mas não conseguiram, iam na escola, a gente tentava ajudar, tentava configurar o celular, passava às vezes uma manhã lá, mas o celular não ajudava, né. Então essa foi uma grande dificuldade (Prof^a Orquídea).

Já a Prof^a Tulipa relata como realizou o contato e manteve o vínculo com seus alunos para que pudesse realizar a docência nesses tempos de ensino remoto:

Através do WhatsApp, dos contatos, eu mandei todos os livros didáticos, para eles levarem os livros didáticos e aí eu consegui manter o trabalho até que veio a normativa da SMED, de que forma a gente iria desenvolver o trabalho. Mas até então, assim, toda semana eles se mantiveram com atividades. Claro que, depois, com o uso das plataformas com as nossas aulas que a gente deu através do Google Meet, aí ficou mais fácil o contato, né, ficou mais fácil preparar, até que o professor fizes-

se uma formação. Eu fiz formação pela Universidade mesmo, que foi oferecida, pra conseguir entender e saber como trabalhar com o Classroom e outras plataformas também que a gente utilizou com a turma. Mas, eu acho que a gente deu um grande passo em todo esse processo, o Ensino Remoto ele tem o lado ruim, mas, pela questão assim da gente não ter o contato direto com os alunos, de tu não poder tá o olho no olho, auxiliar eles em alguma dificuldade, assim, estar próximo, essa proximidade. Mas trouxe também um lado bom, que eu senti assim: a família teve que se comprometer mais, a família se tornou parceira dos professores (Prof^a Tulipa). A gente usou o WhatsApp, fizeram grupos de Face, de Facebook para cada turma, foi aprendendo no decorrer do tempo. E, claro que tem muito a aprender, mas eu acho que a gente evoluiu muito com todo esse processo. E a questão do Ensino Remoto, do uso das mídias, que a gente tinha muito, da tecnologia às vezes. Eu sempre gostei muito da parte de tecnologia, mas o avanço foi tão rápido, tudo, tudo foi muito rápido, que eu acabei ficando um pouco pra trás, mas eu ainda me viro mais ou menos, né. Então, a gente conseguiu manter esse trabalho com eles, pelo menos, eu acho que assim: foi um ano muito, muito produtivo até, perto do que poderia ter sido, né, poderia ter sido uma catástrofe. Mas eu acho que os alunos aprenderam de outra forma, desenvolveram muito a questão da autonomia, que eles tiveram muitas coisas, eles tiveram que desenvolver sozinhos ou o professor orientando de longe, mas eles conseguiram fazer, eu acho que tudo isso foi muito positivo (Prof^a Tulipa).

As narrativas acima representam o que as professoras da rede pública de ensino do país, em grande parte, buscaram imediatamente fazer para adequar a situação e propor alternativas por diversos meios de comunicação com os alunos e com as famílias. Em momento algum se negaram a buscar as mais variadas formas de manter o contato e ensinar seus alunos, demonstrando um alto nível de comprometimento educacional e social. Demonstraram, ainda neste caso, que a autonomia é fundamental, uma vez que, as próprias redes de ensino delongaram para se organizar e lhes orientar, como relata a Prof.^a Tulipa:

Eu acho que a rede de ensino demorou um pouco pra nos dar uma orientação mais, assim, documentada, porque a gente sabe, eu já fui presidente do conselho municipal, eu sei que tudo tem que estar dentro da lei. Mas, eu acho que as próprias escolas, os próprios professores, junto da direção e da supervisão das escolas já se organizaram. Eu acho que isso facilitou. Por mais que a gente não tenha nada regulamentado, legalmente, mas dentro das próprias escolas para que a gente não perdesse esse vínculo com os alunos, a gente já foi se organizando, com a ajuda da direção, da supervisão, a gente já foi se organizando e conseguiu manter esse vínculo com os alunos. Então eu acho que muita coisa não se perdeu, porque a gente conseguiu resolver, fazer, dar continuidade mesmo com todas as dificuldades (Prof^a Tulipa).

Sobre esse aspecto, a Prof^a Rosa é bem mais enfática ao afirmar que houve muitas formações e que houve a preocupação dos gestores dos sistemas de ensino em proporcionar formação aos professores a partir do momento em que perceberam que seria um tempo considerável de ensino remoto:

No município, a gente nunca fez tanto encontro, tanta *live*, tanta formação quanto esse ano, então, nós estávamos muito bem unidos, assim, a gente tinha muito apoio da secretaria. Então, eu não me senti perdida, pelo menos, enquanto eu estava apoiada pela escola, nos davam suporte pela Secretaria de Educação, com essas lives, essa formação, foi riquíssimo. No mês de abril já começou, mês de maio e junho, está aí a Alexandra para confirmar, era formação de manhã, tarde e noite se quisesse. Então, eles disponibilizaram muito material bom e foi bem democrático no sentido que recorreram a cada professor para trabalhar com a questão da elaboração do currículo emergencial, nos escutaram, sempre no momento que foi preciso, valorizaram o trabalho do professor que eu acho que é muito importante, tanto é que nós tivemos o seminário de encerramento no ano em que eu pude até apresentar um dos meus trabalhos. Então assim, o seminário de formação docente eles pensaram muito nos professores e nos deixaram bem para trabalhar bem. Esse suporte foi importantíssimo também quanto à rede municipal (Prof^a Rosa).

Embora com tantos e diversos desafios, consideramos que houve, de fato, um período de intensa oferta de formações no ano de 2020, durante a pandemia. Porém, tratava-se, como destaca a Prof^a Rosa, de um currículo emergencial e, portanto, exigia uma formação emergencial. A percepção da professora é a de que houve, sim, um “suporte” por parte do sistema de ensino municipal, o que é, neste caso, de fundamental importância.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE O PASSADO E O FUTURO

Ao encaminarmos as reflexões finais desse texto, nos parece pertinente retomar o que Arendt (2005) nos apresenta sobre algumas possibilidades entre o passado e o futuro. Ainda que estejamos em constante processo de evolução como seres humanos habitantes desse planeta, ao que tudo indica, “não parecemos estar nem equipados, nem preparados para uma atividade de pensar, de instalar-se na lacuna entre o passado e o futuro” (ARENDR, 2005: 4) que só pode ser adquirida, como qualquer experiência de luta, como quem defende um território. Essa é uma experiência de

[...] exercícios de pensamento político, na forma como esse emerge da concretude dos acontecimentos políticos [...] e o pressuposto é o de que o próprio pensamento

emerge de incidentes da experiência viva e a eles deve permanecer ligado, já que são os únicos marcos por onde pode obter orientação (ARENDDT, 2005: 41).

Assim, nossas análises, reflexões e críticas se movem nesse espaço-tempo na tentativa de projetar um “futuro utópico” que nos proporcione melhores condições e avanços no campo da educação, da alfabetização e da formação de professores. Na condição de formadoras de professores, entendemos que é preciso refletir sobre as nossas práticas e sobre as concepções que possuímos de professor, aluno, processos de formação, atuação docente, conhecimento, para que possamos realizar as mudanças curriculares necessárias e repensarmos o processo de ensino-aprendizagem — que não envolve somente o aluno, mas também o professor. Nas palavras de Freire (1996: 26):

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Desse modo, prosseguimos nossas atividades profissionais e perseguiamos cotidianamente, assim como nos ensina Freire (1996), a boniteza, decência e seriedade para enfrentar esse tempo que nos coloca em confronto entre um passado de muitos avanços democráticos e um presente complexo e desafiador.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes (org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2001.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização: ano 03, unidade 08**. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Palavra aberta — BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernadete. Formação continuada. **Revista A Letra A**, Belo Horizonte, v. 10, n. 37, mar./abr. 2014.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LEÃO, Débora Ortiz de. **Memórias e saberes de alfabetizadoras**: representações sobre a leitura e escrita na vida de três professoras. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (coord.). **Alfabetização em Rede**: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Universidade Federal de São João del-Rei. 2020. 22 p. Registrada na Plataforma Brasil, sob o código 36333320.0.0000.5151. [Projeto de Pesquisa]
- MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10. p. 66-75. jul./dez. 2019.
- SANTOS, Boaventura Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, jan./abr. 2004.
- SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a. p. 135-147.
- SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006b.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VEIGA, Ima Passos; SILVA, Edileuza Fernandes da. Ensino Fundamental, gestão democrática, projeto político-pedagógico e currículo em busca da qualidade. In: VEIGA, Ima Passos; SILVA, Edileuza Fernandes da. **Ensino Fundamental**: da LDB à BNCC. Campinas, São Paulo: Papirus, 2018.

CAPÍTULO 10

DESAFIOS DAS ALFABETIZADORAS DE GOIÁS EM TEMPO PANDÊMICO: POR UM REINVENTAR E RESSIGNIFICAR

MARIA APARECIDA LOPES ROSSI
SELMA MARTINES PERES

*“A vida só é possível reinventada. Anda o sol pelas campinas e passeia a mão dourada pelas águas, pelas folhas... Ah! Tudo bolhas que vêm de fundas piscinas de ilusionismo... — mais nada. Mas a vida, a vida, a vida, a vida só são possível reinventada”
(MEIRELLES, 1983: 94).*

1 INTRODUÇÃO

Esses versos de Cecília Meirelles nos ajudam a refletir sobre o que estamos vivenciando desde o mês de março de 2020. Tivemos que nos reinventar e ressignificar tudo que conhecíamos até então, do que era viver em sociedade. Nesse reinventar, a Educação foi um dos setores que mais sentiu a força das palavras ressignificar, transformar, criar. O que conhecíamos como cotidiano na escola com a presença de professores, alunos, e demais profissionais que enchiam os corredores e as salas de aula de vozes, cantos, gargalhadas, passos e correria, virou um espaço vazio. Todos tinham que permanecer isolados em suas casas temendo a propagação de um vírus desconhecido que se espalhava facilmente. Diante disso, o que se assistiu foi uma transposição abrupta das atividades presenciais realizadas na escola para o ambiente virtual. O que era interação pessoal e física entre professores e alunos, passou a ser intermediado por uma tela, provocando uma transformação no cotidiano de professores e alunos.

É essa reinvenção da Educação e das práticas de ensino da leitura e escrita, que será problematizada no corpo do presente artigo que tem a intenção de discutir e analisar discursos e práticas de alfabetização que são

produzidos neste momento da pandemia provocada pelo Covid-19, em que o ensino remoto foi adotado na grande maioria das redes de ensino do país. Mais especificamente, serão discutidos os dados obtidos pelo survey, relacionados ao ensino remoto (RECEPÇÃO..., 2020). Na resposta ao questionário, em várias questões, os professores foram autorizados a marcar mais de uma resposta, por isso, em algumas tabelas, observa-se um número de respostas maior que o número de professoras participantes da pesquisa.

Esse estudo integra a pesquisa “Alfabetização em Rede”, coordenada pela professora Maria do Socorro Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei, cujo objetivo é investigar práticas e discursos sobre alfabetização produzidos no momento da pandemia e, a longo prazo, analisar os desdobramentos da atual política nacional de alfabetização, com o intuito de contribuir para a redefinição das políticas de alfabetização (MACEDO, 2020). A abordagem da pesquisa é quanti-qualitativa, e visa articular resultados de um survey e de dados produzidos a partir grupos focais com professoras selecionadas com docentes nos diferentes estados do Brasil.

A efetividade do ensino remoto e suas consequências no trabalho de professores e alunos já vem sendo discutida por alguns estudiosos como Oliveira e Pereira Júnior (2020). Ao discutirem dados de pesquisa realizada com professores da rede pública de ensino de todo o país, mostram que a pandemia provocou sobrecarga de trabalho para os professores e diminuição da participação dos estudantes nas atividades. Tudo isso, segundo os autores “incide diretamente no âmago do trabalho docente, marcado pela interação entre professor e aluno” (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020a, p. 222).

No estado de Goiás¹, o Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE) aprovou no dia 17 de março de 2020, o regime de aulas não presenciais que definiu em todo o Sistema Educativo do Estado, a possibilidade de manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências das unidades escolares. O regime de aulas não presenciais englobou todas as escolas e todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica e Ensino Superior. O retorno às aulas presenciais na rede pública estadual de ensino de Goiás só começou no dia 2 de agosto de 2021, em regime híbrido². O retorno está sendo realizado com a ocupação de até 50% da capacidade da es-

¹ A Nota Técnica nº1/2020 — GAB-03076 determinou a interrupção das aulas a partir de 16/03/2020 com tolerância até 18/03/2020 (ALEXANDRINO JUNIOR, 2020).

² A Nota Técnica nº 8/2021 — GAB- 03076 recomenda “a ampliação da capacidade de alunos em regime presencial nas instituições de ensino do Estado de Goiás” limitando-se ao máximo de 50% (cinquenta por cento) da capacidade total da instituição e observando rigorosamente os protocolos de biossegurança” (ALEXANDRINO, 2021).

cola, conforme as deliberações do Centro de Operações de Emergências (COE) em Saúde Pública de Goiás para o enfrentamento ao Coronavírus.

Com o intuito de conhecer e analisar o modo como os professores avaliam o ensino remoto e a preparação para o trabalho, as ferramentas utilizadas, os principais desafios enfrentados com o trabalho remoto na pandemia, como avaliam a participação dos alunos no ensino remoto e o acesso às tecnologias, foi aplicado o questionário survey que, em Goiás, foi respondido por 452 professores, de várias regiões do estado.

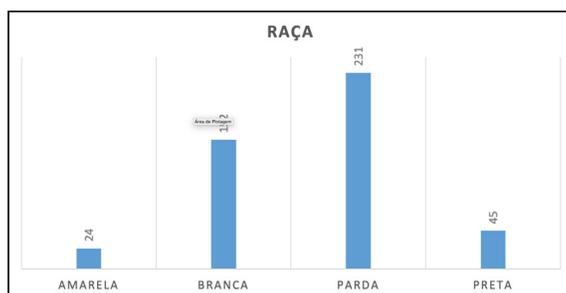
2 MAS, QUEM SÃO OS 452 PARTICIPANTES DE GOIÁS QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO?

Falar de nossos participantes, no caso de um levantamento survey, limita-nos a apresentar alguns dados, mas sabemos que por trás de cada número há histórias de vidas, de alfabetização e de ser professor. Contudo, os dados são relevantes para que possamos ter uma ideia de quem são os alfabetizadores que enfrentaram nesse momento tão específico o desafio de alfabetizar.

Segundo os dados, quase todos profissionais da educação que responderam ao questionário, ou seja, 432 dos 452 são mulheres, sendo apenas 19 do sexo masculino e 1 com a opção outro. Ou seja, as mulheres continuam ocupando a função de educadoras, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, considerando que a maioria das respondentes são mulheres e que as participantes do grupo focal também são mulheres, adotamos, a partir daqui o pronome feminino.

Das respondentes, 276 são casadas, 87 solteiras, e as demais alegaram ser divorciadas ou em outra condição civil. No que compete à raça, o maior número de professoras declara-se parda, como pode-se ser verificado no Gráfico 1:

Gráfico 1: Raça



Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

Vemos assim, que a maioria parda de professoras está em consonância com os dados da população do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) que sinaliza que “A população de Goiás, é de maioria parda (50,3%) e Branca (37,2%), seguida pela preta (6,5%), Amarela (1,7%) e indígena (0,1%)”.

Participantes de 33 cidades responderam ao questionário. Das 452, 4 não citaram a cidade onde trabalham, informando apenas que trabalham na escola. Vale dizer que tivemos uma participação significativa de professoras que trabalham em Luziânia (282), seguida de Itaberaí (35) e Rialma (24). Nas demais cidades contamos com 1, 2, 3, 4, 7 ou 9 participantes por cidade. Vale salientar ainda que na capital do estado, Goiânia, apenas 7 professores responderam ao questionário, conforme o Quadro 1.

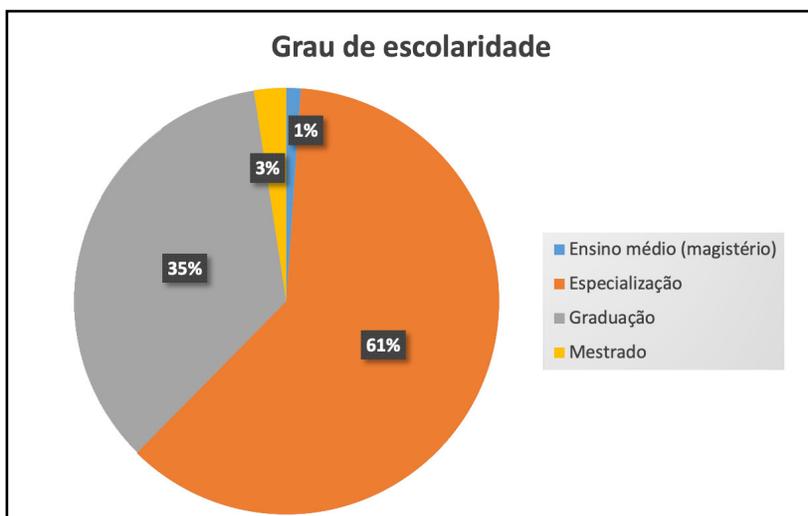
Quadro 1: Cidades e número de participantes que responderam ao questionário.

Aparecida de Goiânia	1	Itaberaí	35
Aragarças	1	Itapaci	4
Aragoiânia	1	Itarumã	1
Bela Vista de Goiás	1	Luziânia (Jardim do Ingá e outros)	282
Bonfinópolis	1	Piracanjuba	2
Brazlândia	1	Professor Jamil	9
Buriti Alegre	1	Rialma	24
Caldas Novas	4	Rio Verde	3
Caldazinha	1	São Benedito	1
Catalão	11	São Luís de Montes Belos	1
Cezarina e Indiara	1	Senador Canedo	1
Cristalina	9	Trindade	1
Goianira	7	Uruana	22
Goiânia	7	Uruceres	1
Goianira	1	Uruíta — (Distrito de Uruana)	9
Guaraíta	1	Valparaíso	2
Hidrolândia	1		
TOTAL = 452			

Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

Do ponto de vista da formação, mais da metade dos professores que responderam aos questionários já realizaram especialização (277, o equivale a 61% dos professores) e mestrado (11 professores, 3% do total). Nota-se, uma preocupação dos professores em buscar uma qualificação. Dos respondentes, 159 (equivalente a 35%) têm curso de graduação e apenas 5 professores responderam que têm ensino médio (magistério). Tais dados mostram a qualificação das profissionais no estado, que buscam a titularidade de um curso de graduação e a pós-graduação *latu-senso*, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 — Grau de Escolaridade

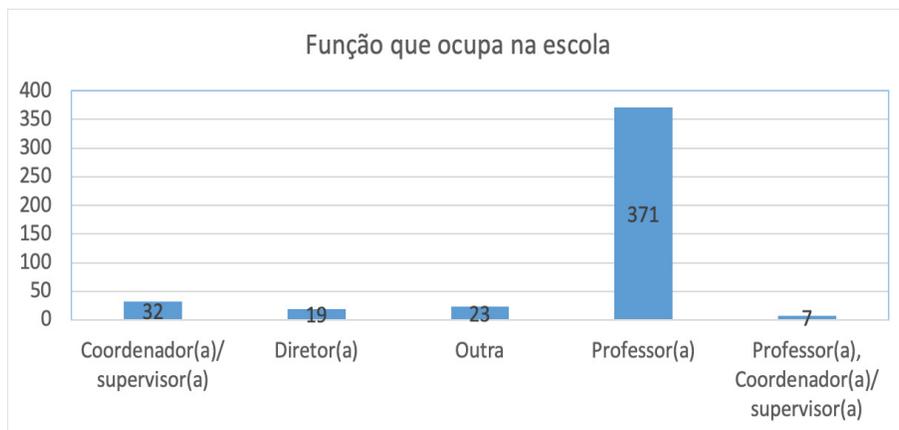


Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

Outro aspecto interessante é que na questão “Curso de Graduação”, declaram-se como Pedagogos 354 professoras, contudo, se acrescentarmos aquelas que têm Pedagogia e outra(s) Licenciatura(s), isto é, um ou mais cursos de graduação, observamos que o quantitativo sobe para 412 professoras, sendo que apenas 40 professoras que atuam no ensino fundamental e/ou educação infantil não têm o Curso de Graduação em Pedagogia, mas 35 responderam ter realizado licenciatura.

Quanto à função exercida na escola, observa-se que 371 das participantes da pesquisa atuam como professoras, 32 como supervisoras/coordenadoras; 19 como diretoras, 23 declaram atuar como “outra” função e 7 declaram assumir os papéis de professora/coordenadora/supervisora simultaneamente, conforme Gráfico 3.

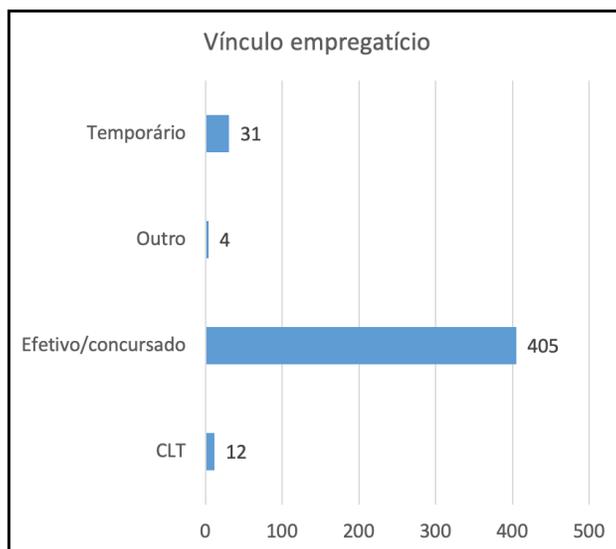
Gráfico 3 — Função na escola



Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

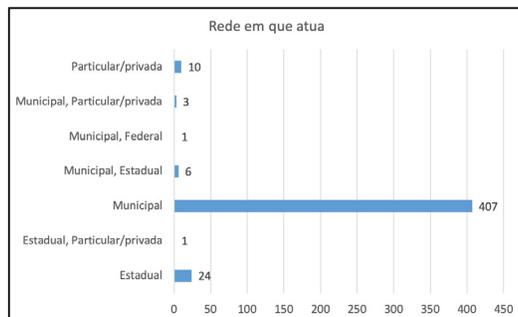
Comparando os dados da rede em que atuam e o vínculo, observamos que a maioria é da rede municipal (407) e o vínculo efetivo/concursado (405 respostas), conforme Gráfico 4 e Gráfico 5.

Gráfico 4 — Vínculo empregatício



Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

Gráfico 5 — Rede em que atua



Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

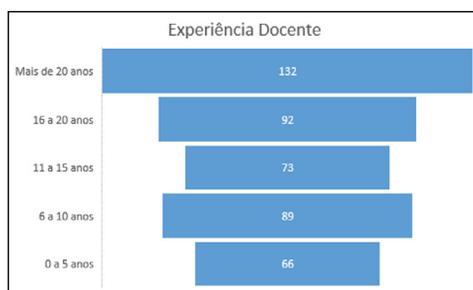
Destaca-se que na categoria de vínculo temporário 31 professoras responderam estar nesse tipo de trabalho, 12 CLT e 4 identificaram como outro. Nota-se que o número de profissionais efetivos é significativo nas redes municipais.

Outro aspecto relevante a ser destacado diz respeito a quantidade de turnos que trabalham. As repostas revelam que 256 professoras atuam em 2 turnos, 186 em 1 turno e 3 professoras responderam que trabalham os três turnos. Esse dado revela a quantidade de trabalho que as profissionais estão sujeitas em seu cotidiano e se problematizarmos o período pandêmico esse dado pode dimensionar os desafios vividos por essa profissional da educação.

Das 452 respostas, 24 professoras informaram que atuam na rede estadual, isso pode ter ocorrido em função da parceria estado/município para atender, em especial, o ensino fundamental.

Vale destacar ainda o tempo de experiência das professoras que atuam no estado de Goiás e que responderam a esse questionário, conforme Gráfico 6.

Gráfico 6 — Experiência docente



Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

Como se pode observar, o número de professoras experientes é expressivo (386), se somarmos as 132 professoras com mais de 20 anos de experiência, 92 com 16 a 20 anos, 73 com 11 a 15 anos e 89 com experiência entre 6 e 10 anos. As professoras que responderam ter menos de 5 anos de experiência foram 66.

Um último item para traçar o perfil das participantes de Goiás da pesquisa survey, mas não menos importante, é saber em que etapa do ensino elas atuam. Das participantes, 306 atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e 146 na Educação Infantil.

De modo geral, o desenho da realidade goiana trazida nesta pesquisa, revela que a maioria das profissionais que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental são mulheres, pardas, formada em Pedagogia e com Especialização. Elas ocupam o cargo de professoras e atuam principalmente na rede municipal, no ensino fundamental, sendo, efetivas/concursadas. São educadoras com experiência no campo docente e trabalham dois turnos. Essa presença maciça feminina nas séries iniciais do Ensino, tem sido problematizada por estudiosos como Vianna (2013: 168) para quem esse quadro “chancela nas políticas públicas o que temos de pior em termos de discriminação de gênero: o rebaixamento salarial e o desprestígio social presentes nas profissões femininas”. Segundo essa autora, tais políticas e os baixos salários são referendados pelos estereótipos de gênero do tipo a mulher não precisa ser bem remunerada por ter um marido que a provê.

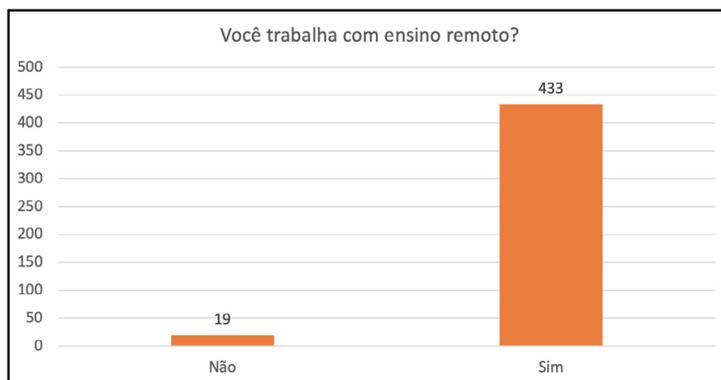
O trabalho em dois turnos desmistifica tais estereótipos e ainda revela a precarização do trabalho docente, visto que, para conseguir se manter minimamente, a professora precisa assumir cargas horárias dobradas, muitas vezes realizadas em escolas diferentes.

Essa realidade é demonstrada por Guimarães (2013: 76) que, ao fazer uma pesquisa sobre a construção de práticas de ensino de leitura pelo professor, mostra que os participantes da pesquisa “cumprem uma carga horária que extrapola as 40 horas semanais, e que, o tempo destinado ao planejamento de suas atividades acaba sendo uma carga horária extra para a qual não são remunerados”. O que dizer dessa atuação em dois turnos com o advento da pandemia. As redes de ensino estavam preparadas para assumir o ensino remoto?

3 O QUE AS PROFESSORAS RESPONDEM SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO REMOTO?

Dos professores que responderam ao questionário, apenas 19 informaram não trabalhar com o ensino remoto, conforme Gráfico 7.

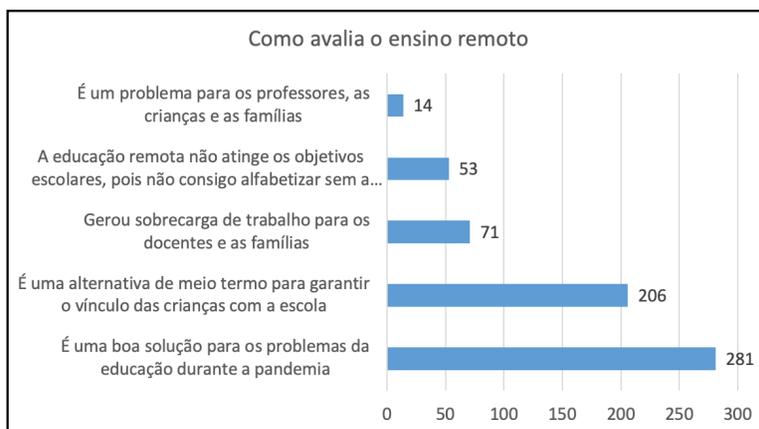
Gráfico 7 — Trabalho com ensino remoto



Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

Para responder à pergunta “Com base na sua experiência como avalia o ensino remoto?”, elas deram as respostas descritas no Gráfico 8:

Gráfico 8 — Avaliação do ensino remoto



Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

A leitura das respostas sinaliza que as professoras viram no ensino remoto³, em 2020, uma importante via para o acolhimento e vínculo com as

³ Os questionários ficaram disponibilizados até o final do primeiro semestre de 2020 para que as participantes pudessem responder. Naquele momento ainda não havia vacinas disponíveis para a população brasileira e a forma de evitar o contágio era o isolamento físico e uso de protocolos como álcool em gel e máscara. A vacinação no Brasil só começou em janeiro de 2021, quando já havia mais de 210 mil mortos pela COVID.

crianças, ainda que virtual, haja vista que naquele momento a aula presencial estava impossibilitada. Para Oliveira e Pereira Júnior (2020a, p. 217) tal fato demonstra:

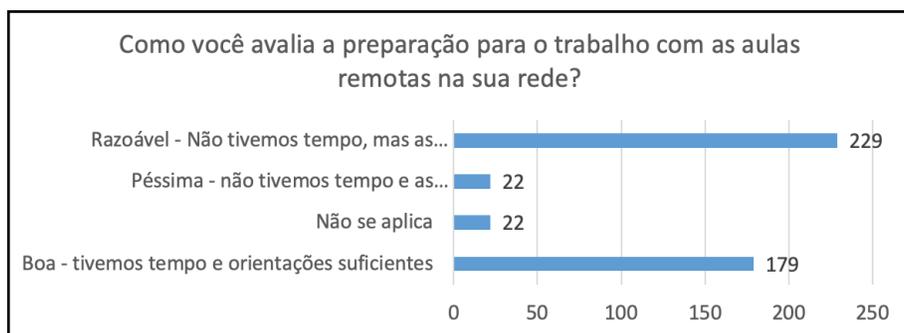
[...] a capacidade de adequação dos sistemas de ensino às restrições de circulação de pessoas em decorrência da COVID-19. Embora existam diferentes níveis de suporte oferecidos pelas redes públicas de ensino, de alguma forma os professores mantiveram o contato com os estudantes e buscaram desenvolver suas atividades docentes.

O número de professoras que discordou da eficácia do ensino remoto, considerando que ele gerou problema para professores, crianças e famílias e não atinge os objetivos escolares, foi relativamente pequeno, apenas 67 respondentes marcaram essas opções.

Houve ainda um número pequeno de professoras, 71, que reforçaram a ideia de que o trabalho remoto acarretou sobrecarga para o docente. Esse é um dado diferente do encontrado por Oliveira e Pereira Júnior (2020a, p. 218) em sua pesquisa, em que “82% dos entrevistados afirmaram que tiveram acréscimo no número total de horas trabalhadas na preparação das aulas não presenciais em comparação às aulas presenciais”.

Para as que consideraram ter havido sobrecarga de trabalho, podemos inferir que talvez esteja associada a ideia do pouco tempo que tiveram para se preparar para as atividades remotas, ainda que as orientações tenham sido consideradas por elas como boas. Como pode ser observado no Gráfico 9:

Gráfico 9 — Avaliação para a preparação com as aulas remotas

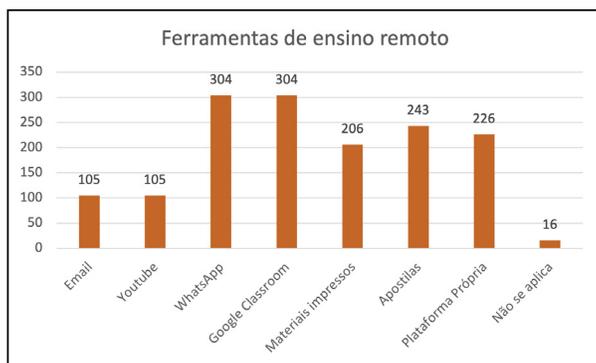


Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

Quanto às ferramentas mais utilizadas observam-se que o Google Classroom e o WhatsApp foram aquelas mais utilizadas, conforme Gráfico 10.

Uma hipótese refere-se ao fato do google, ter disponibilizado a plataforma gratuitamente durante a pandemia, e ainda, que o WhatsApp tem sido muito utilizado pelas famílias tornando-se uma ferramenta de comunicação com muita agilidade.

Gráfico 10 — Ferramentas do Ensino Remoto



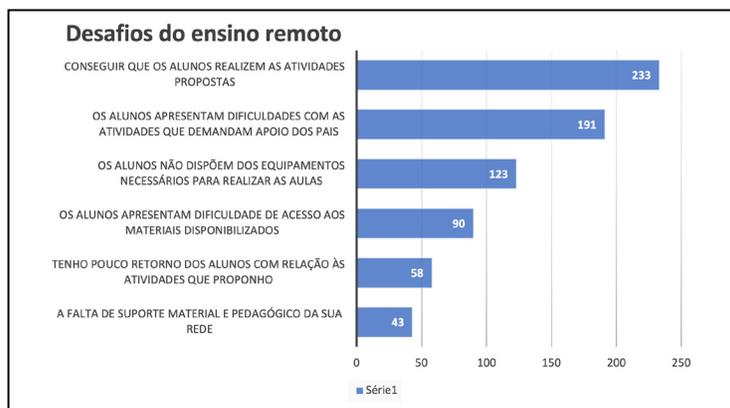
Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

No que tange as ferramentas, vale problematizar que os custos para adquirir os equipamentos (computador, celular, roteador, rede de internet etc.) ficaram sob responsabilidade das docentes, impactando diretamente no salário, pois não houve ajuda de custos para as profissionais da educação. Tal cenário ainda aponta para uma realidade que se colocou nesse tempo pandêmico: o acesso e uso de recursos tecnológicos nas residências dos profissionais da educação e dos estudantes. Conforme destaca Oliveira e Pereira Júnior (2020b, p. 723):

Se antes os estudos sobre as condições de trabalho docente atribuíam um papel central à estrutura das escolas, agora, abre-se espaço para avaliar as condições de moradia e o acesso e utilização de recursos tecnológicos por professores e estudantes. Se antes a existência de laboratórios de informática nas escolas era uma demanda, hoje passa a ser item essencial a disponibilidade de computador com rede de internet adequada nas residências.

Outro fator muito importante acerca desse tempo de isolamento físico e de ensino remoto refere-se aos desafios enfrentados pelas profissionais de educação, segundo elas, um dos maiores obstáculos para a alfabetização é conseguir que os alunos realizem as atividades propostas, conforme apresentado no Gráfico 11.

Gráfico 11 — Desafios do ensino remoto

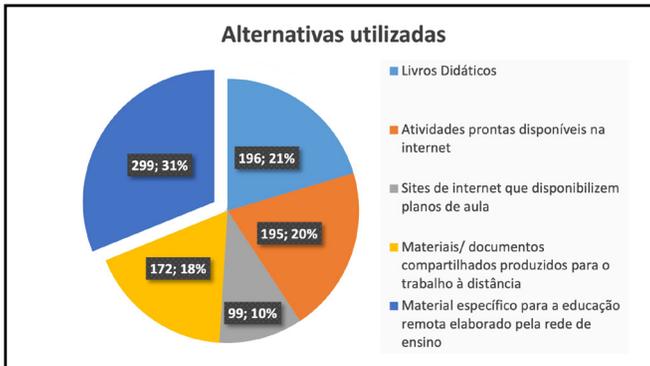


Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

Soma-se a este, o fato de que os alunos não dispõem de equipamentos para as aulas remotas. Esse dado, acaba por incidir em todos os outros fatores, haja vista que uma vez não dispondo do aparelho celular ou computador para seu uso, acaba por dificultar todo o processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que tais respostas acabam por contradizer os dados sobre a participação dos alunos nas atividades remotas, uma vez que nessa questão, 271 entrevistadas responderam que a maioria dos alunos ou todos, realizam as atividades propostas. Comparando-se as respostas sobre o fato de os alunos não disporem dos equipamentos necessários para as aulas, apresentarem dificuldades de acesso aos materiais disponibilizados, terem pouco retorno dos alunos e a falta de suporte material e pedagógico da rede em que atua, pode-se inferir que este seja um dado mais condizente com a realidade. Na pesquisa de Oliveira e Pereira Júnior (2020a) 83% dos professores disseram que a participação dos estudantes nas aulas e atividades remotas diminuiu drasticamente ou um pouco. Só 12% disseram que a participação se manteve igual e somente 4% considera que ela aumentou. Ou seja, também em Goiás o quadro acima mostra um declínio da participação dos estudantes nas aulas, mesmo que em outra questão seja afirmado que a maioria dos estudantes está realizando atividades.

Diante desses desafios foi questionado “Quais alternativas são utilizadas na elaboração do seu planejamento em tempos de pandemia?” O cruzamento das respostas possibilitou verificar que materiais específicos para a educação remota elaborados pela rede de ensino, livros didáticos e atividades prontas disponíveis na internet foram os mais utilizados, conforme Gráfico 12.

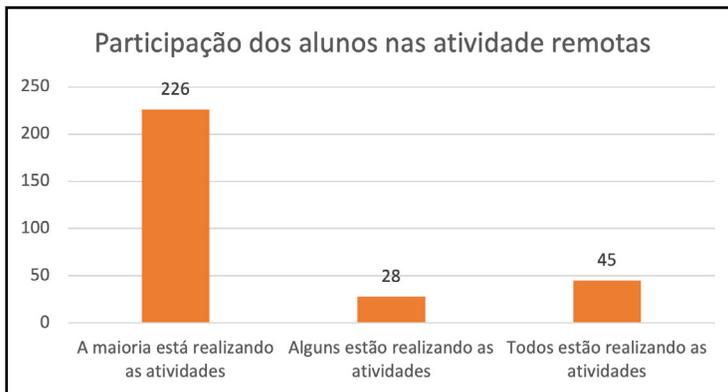
Gráfico 12 — Alternativas



Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

As profissionais da educação do estado de Goiás, avaliaram que os estudantes estão, na maioria das vezes, participando das atividades remotas, apenas 45 responderam que “todos” estão realizando as atividades e 28 apenas “alguns”, conforme Gráfico 13. Esse dado também dialoga com os anteriores, pois se aos alunos não são disponibilizadas integralmente as ferramentas necessárias para acompanhar e realizar as atividades parece-nos óbvio que também não conseguirão realizar todas as atividades e, ainda necessitam de acompanhamento de um responsável para a execução da atividade proposta.

Gráfico 13 — Participação dos alunos nas atividades remotas

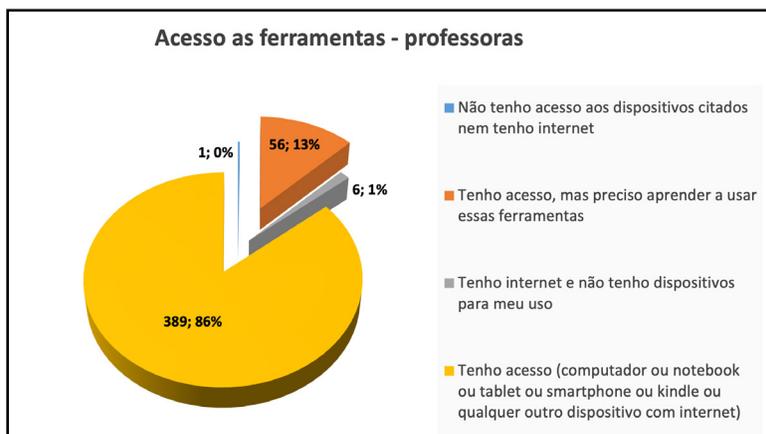


Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

E o que dizer acerca do acesso das professoras para o trabalho remoto durante a pandemia? Segundo as respostas dadas 86% têm acesso a com-

putador ou notebook ou tablet ou smartphone ou Kindle ou qualquer outro dispositivo com internet, conforme Gráfico 14.

Gráfico 14 — Acesso ferramentas



Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

Contudo, o fato de 56 delas dizerem que ainda precisam aprender a usar as ferramentas, indica a necessidade da rede de ensino ofertar cursos que atentem para essa demanda. Necessidade essa explicitada em 409 respostas que consideram importante um curso de formação continuada nesse momento, contra apenas 43 que veem o momento como inapropriado.

Quanto às áreas elencadas para o oferecimento de cursos, é interessante perceber que as respostas das professoras revelam a necessidade de cursos que envolvam o ensino da leitura e escrita na modalidade remota. Os dados chamam a atenção por entendermos que ensinar as crianças a ler e escrever é uma dificuldade revelada também no ensino presencial. Conforme dados discutidos por Soares (2020) os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) em 2016 indicam que mais da metade (54,7%) das crianças no terceiro ano do Ensino Fundamental foram avaliadas como estando em nível insuficiente de habilidades de ler e interpretar textos.

As explicações para esse fracasso no ensino da leitura e escrita têm destacado o fato de que o foco na aprendizagem do sistema alfabético, ou seja, no processo de codificar e decodificar sons em letras e vice-versa, não é suficiente para formar leitores e produtores de textos eficientes que tenham habilidades para transitar pelas práticas sociais de leitura e escrita que são demandadas pela sociedade e, principalmente, inserir os sujeitos na cultura

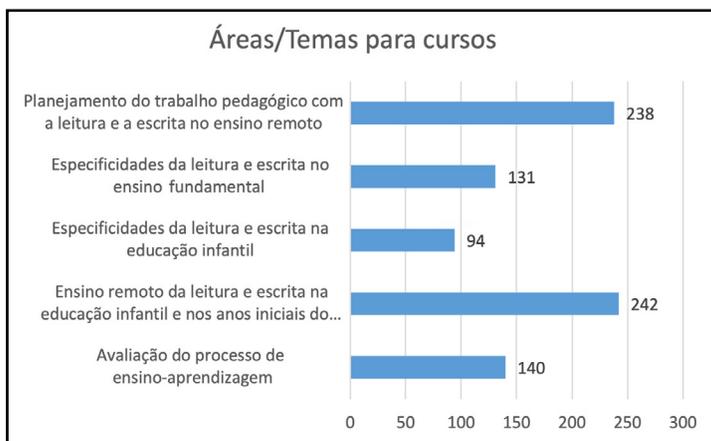
letrada, dotando-os de capacidades para transformar a si e à própria sociedade (SOARES, 1992; 2020).

Para Soares (2016), ao se pensar em alfabetização é preciso considerar as suas múltiplas facetas: a faceta propriamente linguística, isto é, representação visual da cadeia sonora na fala; a faceta interativa e a faceta sociocultural. Estas duas últimas facetas são consideradas pela autora como pertencentes ao letramento. Freire (1980: 27) destaca ainda a dimensão política do ato de alfabetizar. Ou seja, para ele “a alfabetização pode ser uma prática para a domesticação dos homens, ou uma prática para sua libertação. No primeiro caso, a prática da conscientização não é possível em absoluto, enquanto no segundo caso, o processo é em si mesmo conscientização”.

Diante de tais pressupostos, ao problematizarmos as necessidades de formação dos professores, apontada nos dados da pesquisa, indagamos se tais interesses estão associados a saberes práticos, centrados nas escolas e em métodos aplicados. Ou em uma formação que considere a transformação de suas concepções de leitura e escrita e conseqüentemente de suas práticas. Acreditamos que a resposta a tais questões é fundamental para se repensar inclusive a própria dificuldade de ensino da leitura e da escrita seja no ensino remoto ou no ensino presencial. Entender tais necessidades demandaria uma parceria maior entre as instituições gestoras do ensino e as professoras, no sentido de que essas fossem ouvidas e pudessem problematizar o que entendem por ensino de leitura e escrita e o que fazer para construir práticas voltadas para a inserção do aluno na cultura letrada

A demanda específica para o ensino remoto demonstra a pouca experiência das professoras e a falta de capacitação prévia para que se pudesse utilizar as tecnologias necessárias para o ensino remoto. Evidencia ainda, a consciência das participantes acerca dos desafios do ensino remoto e da complexidade acerca do processo de aquisição da escrita e da leitura. O que se pode inferir aqui é que não basta implementar o ensino remoto é preciso saber como trabalhar com ele, especialmente quando se trata do processo de alfabetização, para que de fato seja uma prática libertadora. O acolhimento e contato com estudantes, ainda que virtualmente, foi apontado como essencial nesse momento de pandemia, entretanto, como demonstra o Gráfico 15, é preciso estudar, conhecer e ter formação acerca do ensino remoto para que esse acolhimento pudesse ser ainda mais significativo.

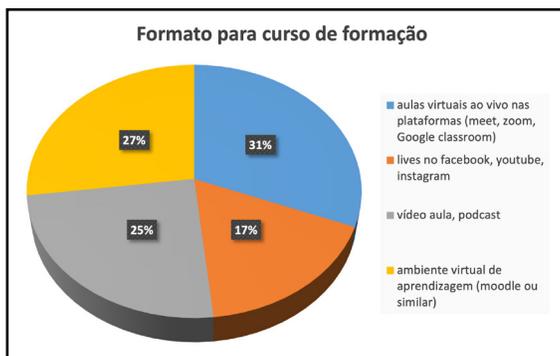
Gráfico 15 — Temas para cursos



Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

Assim, elas demonstram a necessidade de curso de formação contínua nessas áreas e o entrecruzamento dos dados apontam que o formato para essa execução apresenta equilíbrio, tendo em vista que as respostas se dividiram entre aulas virtuais (212); ambientes virtuais de aprendizagem (185); videoaulas e podcasts (168) e *lives* (118), conforme o Gráfico 16.

Gráfico 16 — Formato para cursos



Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

As duas últimas questões levantadas implicam uma resposta mais subjetiva: Em sua opinião, o que deveria ser feito por sua escola ou sua rede para minimizar o impacto da pandemia em seu trabalho docente?

As respostas dadas perpassam por questões como:

[...] apoio, ter um planejamento remoto mais elaborado;
Criar uma plataforma própria, dividir os alunos por turno.
Oferta de cursos de formação continuada com vistas a capacitação para o trabalho com novas tecnologias;
Acompanhamento psicológico para a comunidade escolar e trabalho específico com os professores para pensar a volta às aulas presenciais e o trabalho docente nesse novo contexto e suas demandas.
Fornecer internet às famílias que não têm acesso.
Oferecer orientações e apoio mais efetivos em tempo hábil, pois muitas vezes a demora do retorno às minhas solicitações acaba por trazer inúmeros transtornos para minhas intervenções práticas.
Facilitar o acesso de rede de internet para alunos do meio e rural e urbana de baixa renda.
Um acompanhamento online mais de perto.
Utilizar uma ferramenta que todos os alunos tenham acesso. manter as aulas online enquanto tiver no pico da pandemia.
Impossível ir para a escola sem arriscar a vida dos funcionários e alunos.
Trabalho de conscientização (RECEPÇÃO..., 2020).

De modo geral, os relatos falam da necessidade do respeito às vidas, do acesso as suportes e ferramentas e de internet gratuita para os estudantes e familiares, apoio pedagógico para professores, acesso gratuito e de qualidade para os profissionais da educação. Já no que refere as expectativas para a volta às aulas presenciais, as professoras demonstram preocupação:

[...] Convicta que teremos um árduo trabalho pela frente.
Alfabetizar com salas lotadas e com crianças de diferentes níveis não é fácil.
Apreensiva, pois não vejo as escolas preparadas para tal retorno.
Acredito que as aulas presenciais nesse momento viriam com carga de pânico.
As melhores possíveis e que seja com total segurança tanto para os discentes quanto para os docentes e demais funcionários e familiares.
Em novembro com alguma defasagem de ensino.
Sinceramente, acho que isso não acontecerá esse ano.
MUITO MEDO.
Não tenho expectativas, tenho preocupação.
Na educação infantil será quase impossível manter os protocolos de segurança em relação ao distanciamento.
Ansiosa.
Espero que a rede de ensino não nos pressione para resultados miraculosos.
Trabalhar com segurança professores e alunos [...] (RECEPÇÃO..., 2020).

A maioria das respostas revelam o medo e angústia que cercavam a ideia do retorno, o que pode ser compreendido quando se observa o cenário

vivido de incertezas, do crescente número de óbitos em Goiás e no Brasil⁴, da não disponibilidade de vacinas e da ausência de uma política nacional mais efetiva acerca do enfrentamento da pandemia. Poucas participantes apontaram a expectativa de um retorno ainda naquele ano, enquanto outras já não viam mais essa possibilidade.

Por fim, o ano de 2020 e até julho de 2021 as aulas ocorreram de modo remoto em Goiás, sendo que em 22 de julho de 2021 foi publicado o Guia de Implementação do Protocolo de Biossegurança e Medidas Pedagógicas para o Retorno às Atividades presenciais. Assim, o ensino híbrido passou a fazer parte da rede estadual a educação.

4 A TÍTULO DE CONCLUSÃO

A capacidade de reinvenção e ressignificação de suas práticas de ensinar e de enfrentar os desafios impostos pela pandemia ficou evidenciada nas respostas das professoras ao questionário. Quando vemos que a maioria das participantes considerou o ensino remoto como uma alternativa para o acolhimento e manutenção das atividades com as crianças, percebemos a arte de criar e enfrentar desafios que marca a profissão docente. Como diz Woods (1999: 131) o fato de cada situação de ensino ser única faz com que os professores estejam sempre “a fazer uso da sua criatividade para resolver os problemas levantados pela complexidade, incerteza, instabilidade e conflito de valores na sala de aula.” Essa capacidade foi vastamente usada nos momentos de pandemia e aulas remotas. Os professores tiveram que se reinventar gravando vídeos para os alunos, criando atividades para serem desenvolvidas, aprendendo a manejar ferramentas e plataformas digitais que, para muitos, eram desconhecidas.

Entretanto, não se pode dizer que essa foi uma travessia fácil, pois como os dados da pesquisa revelam, tomando o recorte do estado de Goiás, a pandemia evidenciou a faceta da desigualdade que persiste em nossa sociedade. Desigualdade essa retratada na falta de estrutura das escolas e das famílias em atender às demandas tecnológicas exigidas pelo ensino remoto. Observou-se, por exemplo, que coube às professoras assumir os custos das ferramentas necessárias para o ensino remoto, seja na aquisição de equipamentos e/ou rede de internet. Além disso, elas relataram falta de apoio para

⁴ Nos primeiros dias de agosto de 2020 o Brasil já somava mais de 100 mil mortes por covid-19. Em Goiás, até o final de agosto, já ultrapassava 3000 óbitos (ATUALIZAÇÃO..., 2020).

o planejamento remoto e outras questões que demandam mais suporte das equipes gestoras, seja do estado ou do município.

Somada a essas questões, as professoras destacaram a necessidade de formação para o trabalho remoto associado ao ensino da leitura e da escrita, bem como a seu planejamento. Tal demanda apontada possibilita inferir acerca dos desafios enfrentados por elas nesse período pandêmico, em que se preocupam em como promover o ensino da leitura e da escrita para as crianças do outro lado da tela do celular e/ou computador. Outro desafio apontado era garantir a participação de seus estudantes nas atividades, mais uma vez, o que aparece é a dificuldade de acesso e de uso dos equipamentos e plataformas por eles. Diante desse cenário, a pesquisa demonstrou ainda, a preocupação das participantes com o retorno presencial, para que ocorresse de modo seguro.

Por outro lado, mesmo enfrentando tantas adversidades, não se pode deixar de reconhecer a capacidade das professoras de se reinventarem e criarem em contexto tão adverso como o que vem sendo vivido desde o início da pandemia. Mesmo sem apoio de gestores, tanto da administração escolar quanto das redes de ensino, as professoras tentaram minimizar os prejuízos causados pela pandemia, buscando manter o contato com os alunos, tentando construir práticas de ensino inovadoras que mantivessem os estudantes atentos à tela de seus celulares ou computadores. Assim, pode-se dizer, parafraseando os versos de Cecília Meirelles, que a educação, o ensino, só são possíveis quando reinventados pelos docentes e todos que se preocupam com a construção de uma práxis transformadora.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRINO JUNIOR, Ismael. **Nota Técnica n. 1/2020: GAB- 03076**. Secretaria de Saúde do Estado de Goiás. Goiânia, 15 mar. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3M7h2YF>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- ALEXANDRINO, Ismael. **Nota Técnica n. 8/2021: GAB- 03076**. Secretaria de Saúde do Estado de Goiás. Goiânia, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3jBaWmR>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- ATUALIZAÇÃO dos casos de doença pelo coronavírus (Covid-19) em Goiás — 30/08/2020. Goiânia, 30 ago. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3roaQ6y>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- GUIMARÃES, Sione Pires de Moraes. **Construção de práticas de ensino de leitura: com a palavra o professor**. Orientadora: Maria Aparecida Lopes Rossi. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3EaSvij>. Acesso em: 07 dez. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (coord.). **Alfabetização em Rede**: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Universidade Federal de São João del-Rei. 2020. 22 p. Registrada na Plataforma Brasil, sob o código 36333320.0.0000.5151. [Projeto de Pesquisa]
- MEIRELES, Cecília. **Flor de Poemas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio (org.) **A Devastação do Trabalho**: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Gráfica e Editora Positiva, 2020a. p. 207-228. Disponível em: <https://bit.ly/3O8yhKY>. Acesso em: 11 out. 2021.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3erFYdz>. Acesso em: 07 dez. 2021.
- RECEPÇÃO da PNA e do ensino remoto junto a professore(a)s da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental". Pesquisa Survey. [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/3xr818y>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <https://bit.ly/3O9iSK5>. Acesso em: 07 dez. 2021.
- WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. *In*: NOVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p.125-154.

CAPÍTULO 11

ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM ALAGOAS: COTEJO DE UM TEMPO E ESPAÇO PRATICADO

ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS
ÉRICA RAIANE DE SANTANA GALVÃO
JÂNIO NUNES DOS SANTOS
NÁDSON ARAÚJO DOS SANTOS
VIVIANE CALINE DE SOUZA PINHEIRO

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo refere-se a um recorte da pesquisa do macroprojeto nacional “Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da Política Nacional de Alfabetização (PNA) pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (MACEDO, 2020) com foco na experiência de pesquisa no tempo e espaço¹ praticado em Alagoas.

Apresentamos para o diálogo os resultados parciais da investigação no estado de Alagoas, com o objetivo de analisar a recepção, o planejamento e os desafios no Ensino Remoto Emergencial (ERE) a partir das reverberações dos professores alfabetizadores. Nesse sentido, a investigação problematiza: De que modo aconteceu a recepção do ERE pelos professores alfabetizadores que implicou em formas outras de planejar as práticas didático-pedagógicas e em desafios na alfabetização?

Com o ERE, as práticas didático-pedagógicas em turmas de alfabetização foram se (re)desenhando, do planejamento às formas de intervenção, por meio da proposição de atividades síncronas e assíncronas. Ressalta-se que, com o fechamento das escolas públicas do país, a desigualdade social

¹ Segundo Certeau (2008: 201-202), “o espaço é um lugar praticado [...]. Por sua vez, um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posição. Implica uma indicação de estabilidade”.

se mostrou alarmante, tendo em vista a dificuldade de acesso às tecnologias e mídias digitais.

A reinvenção da prática didático-pedagógica e das formas de interação com os alunos, além da necessidade da flexibilização do planejamento e do currículo (SANTOS; LEITE, 2020) passou a ser ponto de debate nas redes de ensino públicas e privadas no país, como também objeto de investigação de muitos pesquisadores.

2 ALFABETIZAÇÃO: (RE)ORIENTAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

A aprendizagem da língua escrita, alfabetização, envolve o domínio do sistema de representação da escrita alfabética e ortográfica, além de habilidades motoras para o uso do lápis, caneta etc.; aquisição dos modos de escrever e de ler; habilidades referentes às convenções do sistema de escrita, por exemplo: direção correta que escreve e organização espacial do texto na página; e, a manipulação correta e adequada dos suportes de textos sejam impressos ou digitais.

A alfabetização é um processo complexo (SOARES, 2018) seja em contexto de aulas presenciais, remotas ou híbridas. No “arranjo” das aulas remotas, que exigem acesso às tecnologias digitais, essa complexidade intensifica-se, principalmente pelos ambientes virtuais utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Essa mudança de ambiente pedagógico tem afetado diretamente as práticas de alfabetização, além disso, com a pandemia, os professores alfabetizadores passaram a perceber que o lugar do ensino não se restringe ao espaço físico da escola, mas pode acontecer em diferentes ambientes físicos ou digitais (DUSSEL, 2020).

Nesse capítulo, assumimos “a perspectiva da língua escrita e da alfabetização como uma prática social, e não apenas um sistema de notação da língua que desconsidera a dimensão sociocultural da escrita, pois entendemos a linguagem como forma de interação social” (MACEDO, 2020: 51). Nesse entendimento, o desenvolvimento de práticas de ensino da língua escrita impõe um diálogo com a multiplicidade de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011) multimodais impressos ou digitais. Com a pandemia da Covid-19, nas aulas de alfabetização, evidenciou-se a necessidade da abordagem dos gêneros digitais multimodais, por meio dos artefatos da cultura digital: *chats*, vídeos, *e-mail*, redes sociais ou *blogs*.

Essa imersão na cultura digital vem implicando mudanças didático-pedagógicas nos saberes e fazeres docentes, sobretudo, para a implantação de

um ensino pautado na perspectiva dos multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012), que considere a diversidade cultural dos sujeitos e a diversidade tecnológica emergente do advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) na educação que tem ocorrido nas últimas décadas.

Com a pandemia da Covid-19 e, conseqüentemente, com o fechamento das escolas, em março de 2020, o sentimento de incerteza sobre o retorno das aulas presenciais se intensificou. Uma pesquisa do Instituto Península (2020) revelou que, no referido mês, 2.400 professores estavam preocupados com sua saúde mental e de seus familiares pelo fato de estarem em isolamento social. Destaca-se, ainda, o relato dos professores alfabetizadores sobre a necessidade de formação continuada que potencializasse o planejamento e as formas de intervenção na alfabetização durante o ensino remoto (ALFABETIZAÇÃO..., 2020). Colello (2021) destaca que, nesse contexto, os professores tiveram que se reinventar e renunciar às certezas advindas de suas experiências profissionais, precisaram se aproximar das famílias de seus alunos e enfrentarem o desafio de lidar com uma sobrecarga de trabalho.

Colello (2021: 1, *grifo nosso*) destaca:

Como parte desse cenário, **a escola também mudou**, inaugurando a inusitada realidade do **ensino remoto**, o qual, partilhando responsabilidades entre famílias e educadores, também dividiu com a comunidade escolar desafios, tensões, expectativas e sentimentos (em especial, apreensões, ansiedades, inseguranças e frustrações). Como um contraponto de vivências tão turbulentas, a escola, indiscutivelmente, conquistou novas formas de ensino, além de mecanismos incomuns de aproximação com a comunidade.

Em maio de 2020, a recepção dos professores alfabetizadores quanto aos desafios da pandemia tomou novas proporções, tendo em vista que passaram a realizar atividades por meio do ERE e começaram a vivenciar uma nova rotina, com aulas realizadas por meio de plataformas de webconferência, materializadas nas telas digitais ou por meio do encaminhamento de atividades impressas.

A pesquisa do Instituto Península (2020) demonstrou que 7.773 dos professores entrevistados continuavam preocupados e ansiosos, bem como indicaram não possuir experiência com o ERE, de maneira que não se sentiam preparados para lecionar nesse formato. Os participantes reforçaram a necessidade de treinamento pelas redes em que trabalhavam, além de denunciarem que a infraestrutura das escolas, para efetivo suporte aos alunos em aulas remotas, era precária.

Soares (2020) comenta que diante do contexto pandêmico, a opção foi o ERE. Porém, os professores precisaram improvisar estratégias didáticas, visto que não foram formados para o contexto de mudança educacional. Pois, a pandemia pegou todos de surpresa. Nesse contexto, os professores têm reinventado suas práticas de alfabetização. Contudo, diversas dificuldades emergiram, entre elas, a impossibilidade de acesso a uma conexão com a internet.

Em pesquisa realizada antes da pandemia, Santos *et al.* (2020) destacaram que um percentual significativo de professores costumava utilizar tecnologias digitais (TD) cerca de duas vezes por semana em suas aulas presenciais. Entretanto, uma grande parte de professores informou não fazer uso das TD, de maneira que a dificuldade para se sentirem preparados para o ERE implicava, provavelmente, na pouca utilização das tecnologias digitais, assim como no nível elementar de letramento digital de professores e alunos.

Após cinco meses de pandemia, a recepção dos professores alfabetizadores sobre a nova rotina despertou sentimentos de incertezas, dúvidas e, muitas vezes, a impotência diante da realidade. Em agosto, o Instituto Península (2020) destacou que a maior preocupação dos professores passou a ser seus alunos e que estavam tendo dificuldade para motivá-los e engajá-los nas atividades realizadas no ERE. Quanto à tecnologia, houve uma mudança, pois perceberam que seu uso se tornou crucial para o processo de ensino.

A dificuldade para motivar os alunos do ciclo de alfabetização para realizarem as atividades e participarem das aulas remotas está na concepção de alfabetização que os professores tendem a manter (FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2020), isto é, eles consideram que as mesmas estratégias e métodos do ensino presencial são suficientes para alfabetizar no ERE, mas não negam as tentativas de inserir recursos digitais durante as aulas remotas. As autoras afirmam ainda que a “Covid-19 não escancarou as fragilidades dos professores, mas a inoperância das políticas públicas de formação deles, que não conseguem propor transformações significativas na sala de aula” (FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2020: 294).

Oliveira e Pasuch (2021) comentam que no contexto da pandemia os dilemas no campo da alfabetização ganharam outras proporções. Os desafios enfrentados atualmente demandam esforços dos que estão envolvidos na área da Educação, sendo necessária a implantação de políticas que sejam coerentes com as necessidades dos espaços e do momento atual. Godoi *et al* (2020: 6) complementam que os desafios encontrados pelos professores durante a pandemia se concentraram na

[...] adaptação e flexibilização em relação à uma nova forma de ensino e a aprendizagem e utilização das ferramentas tecnológicas para o ensino, o que gera sentimentos de insegurança, dúvidas e sobrecarga de trabalho; a motivação e engajamento dos alunos no ambiente virtual; as dificuldades enfrentadas pelos estudantes que impactam também na relação pedagógica; as demandas e cobranças institucionais.

Os desafios expostos pelos autores enfatizam o sentimento de angústia e incertezas sobre o desenvolvimento do trabalho, ao considerar que os professores teriam que se adaptar ao novo formato de ensino remoto, devido ao uso dos recursos digitais que passaram a utilizar e pelo fato de que nem todos os professores dominam o letramento digital relacionado à usabilidade das tecnologias para a produção de material didático. Evidencia-se a falta de formação sobre a temática mesmo antes de a pandemia acontecer, como uma forma de motivar a trabalhar com as tecnologias digitais em aulas presenciais.

Godoi *et al.* (2020) mencionam a sobrecarga de trabalho, tendo em vista que os professores no contexto do ERE teriam que avaliar o rendimento de seus alunos através das atividades online, ou seja, as demandas tanto de produção de material didático quanto da correção de atividades fizeram com que a jornada de trabalho se intensificasse. Com as aulas remotas, o acompanhamento dos alunos se tornou outro desafio, pois muitos deles não tinham acesso à internet e dispositivos móveis para acessar as aulas. Decorrente disso, os professores se preocuparam por não ter informações sobre esses alunos. Dentro deste cenário, “o que se observa é a imposição de: novas formas de relação pessoal, práticas inéditas de interação, condições diferenciadas de aprendizagem e, sobretudo, uma estrutura até então impensável de funcionamento escolar” (COLELLO, 2021: 4).

Os desafios que surgem para o professor alfabetizador se estendem para a participação/apoio da família nas atividades dos seus filhos, como revela Silva (2021) ao afirmar que além do acesso à internet, 37,5% dos professores estão preocupados com a falta de motivação dos alunos e a falta de auxílio da família dentro do contexto atual. Dessa forma, sem o suporte da família para acompanhar e ajudar os alunos durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o trabalho didático-pedagógico dos professores alfabetizadores tornou-se ainda mais desafiador.

Além dos desafios descritos, o professor alfabetizador também precisou lidar com as mudanças em torno do seu planejamento, na busca de estratégias que fossem capazes de cumprir com os objetivos de alfabetizar os alu-

nos. Como apontado por Santos (2021: 19), “adaptar o conteúdo de forma a atender ao formato de aulas remotas não foi uma tarefa fácil. Os professores passaram a se organizar e planejar as aulas de forma intuitiva e proativa”. Em vista disso, o currículo escolar acabou sofrendo diferentes transformações ao longo da pandemia para se adequar à realidade escolar vivida.

A pandemia fez com que os professores se desprendessem de um currículo prescritivo e passassem a considerar a multiculturalidade dos sujeitos, a alteridade reconhecida nas diferenças de acesso entre os alunos e as suas desigualdades sociais escancaradas nas telas dos dispositivos móveis dos que conseguiam participar das aulas online. Para Silva (2010: 90), “[...] o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente [...]”. Não é porque os alunos estão todos na sala de aula, fardados com livro e lápis na mão que vamos considerar que todos aprendem da mesma forma, a pandemia revelou isso.

No modelo de ERE, o planejamento precisou se adequar ao vivido, sobre o currículo real, exposto pelos olhares dos alunos atrás da tela. Ferreira, Ferreira e Zen (2020) apontam que os professores alfabetizadores tiveram como foco em seus planejamentos a ludicidade envolvida pelas músicas, brincadeiras e contos, além do desenvolvimento de momentos para a promoção da leitura através da contação de histórias. Segundo as autoras, para garantir a participação dos alunos foram criados grupos no WhatsApp com as famílias para serem enviadas as atividades, vídeos e explicações sobre o que os alunos precisavam fazer durante a semana. Dessa forma, o planejamento escolar contou com o suporte da família para garantir que os alunos tivessem acesso ao que estava sendo trabalhado pelo professor, fazendo com que a família se tornasse mediadora da relação entre professor, aluno e conhecimento. Nesse sentido, Dias e Smolka (2021: 232) afirmam:

A vivência da pandemia impôs novas condições à dinâmica familiar, por um lado, abrindo novas possibilidades de interação e aproximação entre adultos e crianças; por outro, demandando dos familiares formas de atuação características do contexto escolar. Essa vivência das demandas escolares no interior das relações familiares mostra com mais clareza a relevância e as especificidades da escola enquanto instituição. Sua função social apresenta-se com mais força nesse tempo de pandemia, quando as condições de desigualdade se escancararam: evidencia-se, em suas contradições, como o processo de escolarização, a educação formal, pode viabilizar o acesso, a sistematização e a apropriação de conhecimentos socialmente valorizados, abrindo novas possibilidades de participação das crianças na cultura.

Para Luiz (2020), a alfabetização em contexto do ERE só será bem-sucedida se os pais ajudarem no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o professor ficou com uma responsabilidade ainda maior, a de orientar os pais buscando a continuidade dessa etapa de escolarização. É importante salientar que a educação é uma ação que envolve família, escola, professores e alunos; essa ação ganhou ainda mais relevância no período de pandemia.

Mesmo com a participação dos pais, não se tem a garantia de que os alunos estão aprendendo efetivamente, o que se torna mais um desafio para o professor. Nas palavras de Beltrão (2021: 104), “não temos mais o controle sobre o nosso público através da matrícula e do convívio, temos, agora, uma população inserida de modo online em nossas configurações que agregam substancialmente um padrão invisível de aprendizagem”. Nessa direção, o planejamento dos professores alfabetizadores além de estar voltado para a aprendizagem da leitura e da escrita por parte dos alunos enfatiza também a participação e a motivação dos mesmos, no movimento contínuo de planejar por meio dos recursos digitais atividades que sejam pertinentes para o processo de alfabetização em que cada um se encontra, bem como, de manter o interesse em participar do ERE.

Atualmente, no que tange ao plano técnico-pedagógico da educação, evidencia-se a expansão das oportunidades de aprender e das estratégias de ensino remoto, a flexibilização de tempos e espaços da intervenção didática. No bojo dessas temáticas, é necessário que ocorra uma diversificação de atividades, de interação, de canais de acesso ao conhecimento ou de divulgação das produções obtidas, desde que tenham foco, direcionalidade e planejamento. A construção da escola do futuro, dentro do panorama de mudanças vivenciadas em nosso cenário, demanda o investimento na infraestrutura das escolas, como também na formação de professores preparados para lidar com linguagens e tecnologias, e com um ensino sempre renovado. A necessidade de reconstrução da escola não é apenas uma imposição da pandemia, mas é uma realidade do nosso tempo (COLELLO, 2021).

3 METODOLOGIA

A curiosidade epistemológica em entender como vem ocorrendo o ERE em Alagoas resultou nessa proposta de investigação que, como dito, configura-se num desdobramento da pesquisa nacional “Alfabetização em Rede” (ALFABETIZAÇÃO..., 2020), a qual conta com a participação de pesquisadores de 29 universidades situadas em diversos estados da Federação.

Segundo as orientações do coletivo “Alfabetização em Rede”, compete a cada grupo de pesquisa, que participa do macroprojeto, realizar a tabulação dos dados do questionário por estado, bem como a responsabilidade pela seleção dos professores alfabetizadores que participariam dos grupos focais (GATTI, 2005). Os dados em processo de análise estão sendo discutidos coletivamente e de forma sistemática para que os contrastes entre estados e regiões do país sejam produzidos, compreendidos e interpretados, colaborando, assim, para uma visão aprofundada do ensino remoto na alfabetização (ALFABETIZAÇÃO..., 2020).

A Pesquisa “Alfabetização em Rede” coletou dados em duas fases: I) por meio de um questionário online do Google Forms, aplicado entre julho e setembro de 2020. Esse instrumento continha 35 questões que abrangiam dois focos: a. A alfabetização durante a pandemia da Covid-19; b. A recepção da PNA (BRASIL, 2019); II) grupos focais com 6 docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, realizados entre outubro e dezembro de 2020, considerando os dois focos separadamente.

A investigação é de natureza quanti-qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013) por articular resultados de um *survey* com os dados produzidos a partir de grupos-focais (GATTI, 2005) com os professores alfabetizadores em Alagoas.

De acordo com o relatório parcial (ALFABETIZAÇÃO..., 2020), na primeira fase da pesquisa em nível nacional foram coletadas 14.735 respostas, que sintetizaram as opiniões de professores da educação básica (educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais) no que tange às reflexões sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o ensino remoto na pandemia. Em Alagoas, responderam o questionário 2.454 participantes.

Para a segunda fase do projeto “Alfabetização em Rede”, delimitou-se a pesquisa em seis participantes (professores alfabetizadores) para a participação do grupo focal (GATTI, 2005). Os grupos focais ocorreram em dois momentos diferentes. O primeiro para discutir sobre a PNA e o segundo sobre o ERE. Cada sessão dos grupos focais ocorreu em 60 minutos. Este capítulo aborda o segundo momento do grupo focal, realizado no dia 7 de dezembro de 2020, com foco na percepção dos professores alfabetizadores sobre o ERE.

A “roda de conversa” com os professores alfabetizadores foi produzida com base na metodologia de Grupo Focal (GATTI, 2005). Para a autora, essa metodologia é “uma técnica de levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas” (GATTI, 2005: 12), podendo ser empregado “em processos de pesquisa social ou em processos de ava-

liação, especialmente nas avaliações de impacto” (GATTI, 2005: 11). Powell e Single (1996, *apud* GATTI, 2005) descrevem o grupo focal como um conjunto de pessoas selecionadas por pesquisadores para comentar e debater um tema ou um conjunto de questões a partir de sua experiência pessoal.

Por meio dos grupos focais, além de saber como vem acontecendo a mediação pedagógica durante o ERE, os professores alfabetizadores foram questionados sobre em que medida estão se orientando por diretrizes oficiais de suas redes de ensino durante o ensino remoto emergencial e quais sentidos estão construindo sobre essas políticas.

Os professores participantes do estado de Alagoas foram identificados por um professor e cinco professoras². Sendo MG3_, formado no magistério, atua há cinco anos e no ano de 2020 lecionava em três turmas (3º, 4º e 5º ano); MG_M, licenciatura em Pedagogia, atua há dez anos e lecionou no 2º ano; MV_D_L, mestra em educação e pedagoga, atua há oito anos e lecionou no 5º ano; MG_V_L, psicopedagoga, atua há dezoito anos e em 2020 lecionou na Educação Infantil; MG_ML, não informou a formação acadêmica, atua há quatro anos e lecionou o 2º ano; e, por fim, MG_R_1, não informou a formação e nem quanto tempo atua na rede, em 2020 lecionou a turma do 3º ano.

O grupo focal problematizou 16 questões relacionadas ao ERE na pandemia. No entanto, esse capítulo aborda as questões: 1) Que tipo de sentimento aflorou em vocês quando se depararam com a urgência de trabalhar o processo de alfabetização remotamente? 2) Como vocês organizam e planejam o trabalho remoto na alfabetização? e 3) Quais os maiores desafios do ensino remoto na alfabetização? Com base na aplicação da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), emergiram, *a posteriori*, três categorias de análise: recepção, planejamento e desafios referentes ao ERE.

A utilização da metodologia, como dito, justifica-se pelo alinhamento ao que propõe a pesquisa nacional, submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), aprovada pelo Parecer Consubstanciado de Nº 4. 237.062.

4 (RE)INVENÇÃO DO FAZER DOCENTE: UMA ANÁLISE

Os professores alfabetizadores precisaram reinventar as suas práticas pedagógicas mediante ao enfrentamento da Covid-19 e da necessidade de

² Os participantes serão identificados neste capítulo como: MG3_, MG_M, MV_D_L, MG_V_L, MG_ML, MG_R_1.

adaptação ao ERE. Como dito, em vista da análise dos dados empíricos, emergiu a categoria: recepção da proposta ERE alfabetização. Desta categoria, desdobraram-se as subcategorias: sentimento docente no ensino remoto emergencial; Intencionalidade didática, organização e planejamento; Desafios didático-pedagógico.

4.1 RECEPÇÃO DA PROPOSTA DO ERE NA ALFABETIZAÇÃO

Os professores alfabetizadores adequaram suas práticas, no transcorrer do ano de 2020, frente aos desafios do ERE. Nesse sentido, a recepção desse modelo de ensino implicou em pensar sobre o planejamento adaptado ao novo formato de ensino e aos desafios da prática docente.

No Relatório Parcial da pesquisa “Alfabetização em Rede” (ALFABETIZAÇÃO..., 2020) apontou-se que os professores alfabetizadores consideraram que o ERE é uma solução razoável frente ao contexto pandêmico, devido ao fato de possibilitar que o vínculo das crianças com a escola seja mantido de alguma forma. Contudo, o maior desafio é fazer com que os alunos respondam às demandas colocadas e realizem as atividades.

4.2 SENTIMENTO DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Os professores alfabetizadores compartilharam que mediante a complexidade da (re)invenção de suas práticas sentiram dificuldades e enfrentaram desafios didático-pedagógicos pelo fato de tradicionalmente a cultura escolar e a cultura docente (SANTOS, 2017) serem predominantemente assentes em práticas presenciais.

No que se refere aos sentimentos dos professores alfabetizadores diante da necessidade de se propor aulas de alfabetização no formato remoto, eles reverberaram:

Inicialmente, de **angústia**. É muito difícil a realidade dos alunos, em especial, da escola pública. A gente tem muita dificuldade na questão da alfabetização presencialmente. Muitas dificuldades sociais e econômicas, que influenciam no momento da aprendizagem. Imagina o momento que estamos vivendo agora, remoto. [...] Em se tratando de alfabetização, a gente dizia assim: “não tem o que fazer demais. O que é que a gente vai fazer? Não tem o que fazer”. Foi esse o sentimento, até a gente se adaptar e começar a pensar em novas estratégias de ensino (MG_R_1). Angústia e, às vezes, um desespero. No início, mas a aceitação dos pais para a gente enviar atividade. A gente recebia áudios no grupo ou no privado; a gente ficava de

braços e mãos atadas. A angústia batia por questão de adaptação e da nossa formação enquanto professores. [...] É tudo uma questão de adaptação para a gente e para os alunos. Desde o início, não consegue atingir a todos, e, principalmente, para alfabetização. Porque buscar metodologia que consiga atingir o aluno, passar o conhecimento, transmitir. É angustiante! (MG3_).

Foi de repente, na verdade. Um dia, estávamos em sala de aula. No outro dia, ligaram dizendo “hoje foram suspensas as atividades”. Vamos todo mundo para o grupo no WhatsApp. E também as mães, a aceitação como você falou. Mas, o professor pesquisador tem que entrar em ação. É pesquisador nas metodologias. [...] (MG_ML).

O sentimento maior é de frustração por saber que a gente tenta dar o nosso melhor dentro do possível e às vezes a gente não consegue ter retorno mesmo fazendo diferente (MV_D_L).

As falas representativas do grupo focal revelaram os sentimentos de angústia, impotência e frustração mediante os desafios do ERE na alfabetização. Como referido, o processo de aquisição da língua escrita envolve complexidades e desafios de ordem linguística, cognitiva, psicolinguística, entre outras. Nesse sentido, simplificar o processo de alfabetização é problemático por ser um campo que envolve diferentes facetas (SOARES, 2018). Emerge das percepções dos professores alfabetizadores que, neste cenário de instabilidade e imprevisibilidade, os sentimentos docentes indicam a necessidade de intervenções em várias frentes: políticas de formação docente; reestruturação das escolas e melhoria das condições de pobreza da maioria das crianças da escola pública no Brasil.

As vozes dos professores alfabetizadores demonstraram ainda que, apesar das tentativas para se adaptarem ao ERE, aflorou o sentimento de frustração devido à falta de retorno por parte de alguns alunos no que se refere à realização das atividades. O professor MG3 salienta que sentiu angústia e desespero diante da falta de aceitação dos pais, com relação à adaptação ao novo modelo de ensino e a necessária mediação dos pais na orientação das atividades síncronas ou assíncronas propostas pela escola. Colello (2021) considera a importância do vínculo presencial entre professores e alunos, além de ressaltar os maiores riscos do ERE: fragilidade de relações pessoais, desencanto com a escola, sobrecarga de atividades digitais, desmotivação para a realização das atividades. Dessa forma, percebe-se os inúmeros desafios com os quais os professores precisaram lidar e superar.

Destaca-se também na fala representativa do grupo focal (professora MG_ML) o quanto a adaptação do ensino presencial para o modelo ERE, que aconteceu de forma rápida e inesperada, trouxe desafios. A professora

MG_ML ressalta o quanto o professor pesquisador precisa entrar em ação, justamente para se adaptar e buscar novas metodologias de ensino.

Diante do exposto, as vozes dos professores alfabetizadores indicam e denunciam as dificuldades do ERE no contexto do ensino da língua escrita. Essas dificuldades, que provocaram sentimentos negativos nos professores no que se refere ao seu saber-fazer docente, estão diretamente relacionadas à utilização e acesso aos recursos tecnológicos, letramento digital, (re)planejamento, adaptações curriculares, construção de propostas didáticas e adoção de canais de interação com os alunos. Esses canais de interação para uma efetiva comunicação entre professores, famílias e crianças, utilizaram-se mídias e recursos digitais, além de diferentes suportes impressos e digitais, com destaque para o aplicativo WhatsApp.

4.3 INTENCIONALIDADE DIDÁTICA, ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO

A intencionalidade didática implica nas ações de organização e de planejamento didático de modo que promovam aprendizagens mais significativas. Nesse sentido, os participantes do grupo focal, ao serem provocados a dialogar sobre a sua intencionalidade didático-pedagógica da proposição de atividades no contexto do ERE, indicaram: a realização de planejamento coletivo na escola; a busca por modelos prontos de sugestões de atividades na internet; e a necessidade de organização de materiais didáticos adequados a proposta de trabalho.

No que se refere ao planejamento coletivo na escola, foram enfáticos:

Eu faço muita troca entre as colegas da escola e colegas que são da mesma turma. Também através de muita pesquisa. Pesquisa de vídeo aulas que possam acrescentar, atividades. Eu vou muito no Google buscar atividades escritas de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos. Eu faço um conjunto de um pouquinho de cada coisa e seleciono e monto. [...] Então para mim, foi um pouco mais fácil porque era algo que eu já vinha trabalhando na sala de aula. [...] Nessa questão metodológica, eu não sofri tanto, porque eu já vinha usando de uma forma ou outra alguma dinâmica ou atividade usando a tecnologia (MG_V_L).

Os professores do segundo ano criaram um grupo no WhatsApp. A gente se junta e planeja a semana. E, às vezes, quinzenalmente. As quatro professoras que são do segundo ano tem o mesmo planejamento. Só que cada uma vai desenvolver de acordo com a sua turma. De acordo com a ludicidade. [...] Eu tive que usar muita ludicidade para chamar a atenção dos alunos para fazer atividade, porque até as videoaulas, eu percebi, quando eu comecei a gravar no início, que estavam

cansativas. Então, eu comecei a usar elementos nas minhas videoaulas: colocar personagens. Qualquer coisinha assim que a criança olha e se interessa por aquilo que você está falando. O ambiente que você está proporcionando é um ambiente diferente do que ela está acostumada (MG_ML).

Destacou nas vozes dos professores a partilha de experiências docentes mediante a adaptação das práticas ao modelo de ERE. Em vista disso, evidenciou-se a importância do planejamento coletivo na escola, das discussões entre os pares sobre as práticas didático-pedagógicas e outras questões complexas para além da escola que envolvem o contexto educacional.

Do diálogo entre os professores alfabetizadores, como exposto do grupo focal, dúvidas podem ser sanadas, ideias podem ser discutidas, além da possibilidade de ocorrer uma ajuda mútua diante dos desafios impostos à prática. Na conjuntura atual, essa troca de conhecimentos tornou-se ainda mais fundamental, pelo motivo de alguns professores terem uma maior facilidade para utilizar a tecnologia do que outros e pela necessidade de um pensar coletivo sobre estratégias que facilitem o ensino-aprendizagem no ERE.

O planejamento coletivo, como mencionado, tornou-se ainda mais importante para o desenvolvimento do trabalho no ERE, pois, devido ao distanciamento provocado pela pandemia, os professores recorreram aos grupos no WhatsApp e, dessa forma, conseguiram se unir para fazer os planejamentos, conforme assinalado pela professora MG_ML. Teixeira (2005) concebe que o planejamento é a base para toda ação educacional, sendo assim, é um recurso de organização na educação, além de que o planejamento cooperativo proporciona o crescimento profissional, o ajuste diante de mudanças e o exercício da autodisciplina e da democracia (GIL, 2009).

Mediante o insucesso nas interações com os alunos, a professora MG_ML destacou o uso da ludicidade para atrair a atenção dos alunos no ERE, proporcionando assim um maior diálogo entre escola e família. Kishimoto (1997) compreende que através de situações lúdicas criadas propositadamente pelo adulto tendo em vista estimular certos tipos de aprendizagem nos alunos, surge então a dimensão educativa. Nesse sentido, as vozes dos participantes do grupo focal indicam que os professores alfabetizadores precisaram recorrer a diferentes estratégias didático-pedagógicas em busca de promover práticas mais significativas.

Como referenciado anteriormente, a necessidade de modelos pedagógicos de aulas “adequadas” ao processo de alfabetização levou os professores alfabetizadores à busca de propostas de atividades prontas na internet, conforme narrativas representativas no grupo focal:

Eu tive que replanejar tudo, porque a mesma metodologia que a gente utiliza em sala de aula, em casa fica complicado. [...] Então assim, o planejamento segue alguns pontos do livro didático, porque fica fácil para eles também. Não tem que estar escrevendo. Também têm as videoaulas e eles dão um retorno com áudios, com vídeos gravados em casa, de acordo com o conteúdo. Vem o Youtube com algumas explicações porque tem muitas explicações lúdicas e, em casa, a gente não consegue fazer com aquela praticidade. Também os formulários do Google porque a gente consegue colocar vídeos e vai dinamizando para não ficar tão enjoado, tão chatinho, maçante para eles (MG_M).

Como pode ser observado na fala representativa do grupo focal, utilizaram-se de diferentes materiais didáticos, com destaque para o livro didático, assim como outros suportes e mídias digitais, com destaque para a utilização do Youtube, as videoaulas, o WhatsApp e outros recursos digitais como meios de contactar os alunos e ensiná-los. Houve uma tentativa para que as aulas se tornassem mais interessantes e por isso os professores fizeram uso de diferentes estratégias.

Nesse sentido, destaca-se que o Relatório Parcial da pesquisa “Alfabetização em Rede” (ALFABETIZAÇÃO..., 2020) concluiu que os professores alfabetizadores utilizam recursos variados para realizar o ERE, assim como apontado pela professora MG_M. Dessa forma, são utilizadas atividades retiradas da internet, livros paradidáticos, dentre outros. De modo consequente, as necessidades individuais de aprendizagem dos alunos podem não estar sendo atendidas, tendo em vista que os materiais mais citados são produzidos de modo padronizado, sem considerar especificidades.

No grupo focal, os professores alfabetizadores compartilharam também suas estratégias de organização de materiais didáticos, como se observa nas falas:

O planejamento é semanal. Faço esse planejamento sempre buscando alguma coisa nova. Quando eu vejo que na atividade da semana anterior não obtive um bom resultado, não alcancei um bom número de alunos, sempre começo a repensar o que fazer de novo. Eu tento fazer tudo no *powerpoint*. Depois que eu faço e monto toda aula, gravo e vou dando toda a explicação passo a passo nessa linhagem do *powerpoint* para ver se facilita. Eu coloco animações. Eu sempre busco alguma coisa. Então, a gente passa um dia ou dois tentando fazer uma aula, gravar o vídeo, cortar, ver o que botar, o que não bota, e envio. Tenho dias que não recebo nenhum retorno (MV_D_L).

[...] Como tentar alfabetizar as crianças mesmo estando nesse período distante? Eu tento de várias formas. Eu faço videochamada pelo WhatsApp com eles, para tomar leitura (MG_ML).

As falas das professoras indicam as estratégias utilizadas no ERE para alfabetizar mesmo em contexto de pandemia. Destacam-se os momentos de reflexão sobre o que funcionou ou não no planejamento/prática para, deste modo, fazer uso de algo novo. Padilha (2001) enfatiza que o planejamento objetiva dar respostas a um problema e estabelecer meios que apontem à superação deles. A professora MV_D_L buscava superar os problemas ocasionados pelo ERE, sempre na tentativa de fazer com que seus alunos aprendessem e correspondessem ao que estava sendo ensinado. Os dados vão indicando que apesar das tentativas e estratégias utilizadas, muitas vezes os professores não receberam retorno dos alunos, isso ocasionou um sentimento de angústia e frustração, como evidenciamos anteriormente.

4.4 DESAFIOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NO ERE NA ALFABETIZAÇÃO

O ERE, por implicar em uma nova proposta de trabalho docente, tem provocado desafios didático-pedagógicos que motivou a busca de alternativas para minimizá-los. Essas alternativas, segundo as falas representativas no grupo focal, indicam a necessidade de pensar em formas de manter os alunos motivados; participação dos pais; e estratégias para minimizar o distanciamento escola-família.

No que se refere à motivação dos alunos, os professores alfabetizadores afirmaram:

O maior desafio é manter os alunos motivados a continuar fazendo as atividades remotas porque assim, eles começam, mas depois dar aquela esfriada [...]. Se você não tentar trazer eles de volta, eles ficam sem fazer. A gente tem que estar todos os dias lá (MG_M_L).

[...] Motivá-los a continuar. Eu já tive alunos que disseram: “tia, eu não aguento mais essas aulas online. Eu não aguento está na frente do celular fazendo”. [...] Então, motivá-los a continuar (MG_D_L).

Motivá-los. Assim a gente não se desmotiva porque eu acho que a esse ponto até os professores estão desmotivados. Eu mesma já estou assim, estou exausta. Implorando para que voltem as aulas presenciais. Todo mundo acaba ficando meio cansado. É muito cansativo (MG_C_R).

As investigações têm mostrado que o ERE, que implicou na (re)invenção da prática impôs aos professores dificuldades no âmbito do planejamento e

das formas de intervenção didática síncronas ou assíncronas. Essa realidade provocou nos alunos e nos professores o sentimento de desmotivação, como pode ser inferido no diálogo do grupo focal. Com respeito aos alunos, diante de um cenário tão complexo, tornou-se tarefa difícil motivá-los a participar dos eventos de aula em telas. Com relação aos professores, as dificuldades inerentes à atuação profissional relacionam-se a interações síncronas, à mediação didática dos pais, ao letramento digital, ao planejamento didático, ao acesso às tecnologias, à disponibilidade de ferramentas, à demanda de trabalho, à invasão da escola aos lares, entre outras.

Salienta-se ainda que há um denominador comum no modo como as crianças passaram a viver as experiências escolares e como aderiram ao ERE: a condição emocional. Além do ressentimento pela brusca ruptura da vida escolar, as crianças tiveram que lidar com o contingenciamento imposto no âmbito doméstico, com restrição de espaços e brincadeiras, com as demandas da escola e sobrecargas de horas na frente do computador, e com o clima de insegurança frente ao contexto de pandemia. Diante disso, há uma necessidade de se trabalhar as competências socioemocionais com os alunos.

Os inúmeros debates sobre o ERE na alfabetização têm mostrado que a participação dos pais na mediação das atividades propostas às crianças ocupa um lugar privilegiado tanto no que se refere ao *feedback* positivo como no diálogo entre professor-alunos. O lugar da família nas experiências escolares vivenciadas também foi indicado nas falas representativas do grupo focal como um desafio, observem o enunciado:

[...] A questão da família. Ter o apoio da família porque como os meus alunos são mais dependentes do adulto, do celular do pai, da mãe, ter o apoio da família para ajudar a fazer aquelas atividades que eu proponho é complicado [...]. Reduziu muito a frequência. [...] (MG_V_L).

No ERE, os alunos dependem do auxílio dos pais nas atividades, e, muitas vezes, por não terem suas ferramentas tecnológicas individualmente, utilizam os celulares dos responsáveis. No entanto, nem todos os pais também têm *smartphones*, além de que não possuem saberes didático-pedagógicos e conceituais específicos do campo da alfabetização para mediar as propostas de intervenções escolares. Devido a vários fatores, entre eles a falta de apoio de algumas famílias, muitas crianças acabam não participando das aulas e não conseguindo realizar as atividades. Colello (2021) assinala que a necessidade de apoio familiar no ERE parece óbvia, contudo, a constituição dessa postura é muito mais complexa do que se pode imaginar.

No plano familiar, mediar o ERE significa, em primeiro lugar, ter uma atitude de compromisso com o processo escolar das crianças e de parceria com a escola, porém essa perspectiva não reflete as possibilidades das famílias das camadas populares, como também essas famílias não têm formação pedagógica para fazer a mediação das aprendizagens das crianças. Em segundo lugar, essa mediação pressupõe um conhecimento básico do projeto pedagógico da escola e de suas diretrizes de trabalho, objetivando uma coerência mínima de expectativas e procedimentos. Pode-se citar como exemplo uma escola que estimula a produção da escrita espontânea para que o aluno possa explorar suas hipóteses conceituais, já que há mais sentido em estimular o aluno a “escrever do seu jeito” do que corrigir a escrita a partir de critérios que ele ainda não compreende.

Em terceiro lugar, na medida do possível, é importante que haja uma organização do espaço de trabalho, disponibilização de materiais e ferramentas, apoio para o acesso aos recursos técnicos e sistematização de uma rotina de estudo. Os pais que promovem estas condições de trabalho aos seus filhos contribuem com o êxito da alfabetização. Em quarto lugar, os pais podem responder a dúvidas pontuais ou até favorecer o acesso à informação, sendo necessário ter cuidado para não assumir uma postura professoral ou de dependência da criança com relação ao adulto. Em vista disso, é fundamental incentivar a autonomia do aluno, no limite de sua faixa etária e de seu grau de conhecimento, visando que ele seja protagonista na construção do conhecimento.

A distância entre a escola e os alunos em processo de alfabetização foi indicada no grupo focal entre um dos desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores, vejamos o depoimento:

O maior desafio mesmo é a distância, a nossa distância com eles. Quando estamos na sala de aula, nós estamos bem próximos. Observamos todas as dificuldades. [...] A família se tornou nossa cúmplice porque nesse processo de alfabetização a participação da família é muito importante. [...] A gente ficou agora não como protagonista. A gente não está lá. Quando está com dificuldade: “vamos perguntar a tia”. A dificuldade é essa mesmo! É a distância que mesmo com o celular ou nas videochamadas não tem como aproximar tanto quanto no presencial (MG_M).

Como temos enunciado ao longo do capítulo, os professores e alunos sentem as dificuldades impostas pelo distanciamento social e pela adequação ao modelo de ERE. Essas dificuldades são subjacentes à artificialidade de um ensino, quando possível, mediado por uma tela de smartphone. Em con-

texto presencial, os alunos podem tirar dúvidas e interagir com o professor e com os colegas, essas relações que se estabelecem na interação presencial são importantes no processo de aprendizagem da língua escrita. Os professores podem, por exemplo, identificar as dificuldades que os alunos apresentam e, desse modo, planejar estratégias de intervenção.

No cenário do ERE, como dito, os alunos contam com o apoio dos pais, porém, muitas vezes eles não podem ajudar, o que ocasiona uma limitação no processo de aprendizagem dos alunos. Os professores tentam fazer o possível para ensinar mesmo com o distanciamento, mas enfrentam os diversos desafios do ERE, como discutido ao longo deste capítulo. Assim, alfabetizar em tempos de pandemia é um convite à discussão. Como afirmam Oliveira e Pasuch (2021), é um ensejo para socializar experiências, recorrer à literatura, dialogar com os autores e registrar as dúvidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo objetivou analisar a recepção, o planejamento e os desafios no Ensino Remoto Emergencial a partir das reverberações dos professores alfabetizadores. Nesse sentido, problematizou-se: de que modo aconteceu a recepção do ERE pelos professores alfabetizadores que implicou em formas outras de planejar as práticas didático-pedagógicas e em desafios na alfabetização?

O estudo evidenciou que com o ERE as práticas didático pedagógicas em turmas de alfabetização foram se (re)desenhando do planejamento às formas de intervenção por meio da proposição de atividades síncronas e assíncronas. Os professores apontaram algumas das dificuldades do ERE: desmotivação dos alunos e dos professores; falta de apoio da família; distanciamento entre escola e alunos. Visando o enfrentamento destes problemas, os professores mencionaram que fazem trocas (compartilhamentos) entre eles, buscam ser professores pesquisadores e fazem uso da ludicidade para atrair a atenção dos alunos.

Os professores alfabetizadores demonstraram que os sentimentos aflorados na pandemia foram de angústia, impotência e frustração. Em um segundo momento, identificou-se a intencionalidade didático pedagógica da proposição de atividades no contexto do ERE. Os professores alfabetizadores participantes do grupo focal, ao serem provocados a dialogar sobre a intencionalidade didático-pedagógica da proposição de atividades no contexto do ERE, indicaram a realização de planejamento coletivo na escola, a busca por

modelos prontos de sugestões de atividades na internet e a necessidade de organização de materiais didáticos mais adequados à proposta de trabalho.

Mediante o aludido, nesse capítulo, diversos desafios enfrentados pelos professores no ERE foram analisados e discutidos, além de algumas das estratégias utilizadas para alfabetizar em contexto de pandemia. O anseio é que essas discussões sejam ampliadas, visto que são fundamentais na conjuntura atual. Os desafios do ERE são inúmeros, contudo, acredita-se que podem ser enfrentados e superados por todos aqueles que estão envolvidos com a Educação, sobretudo, com o processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19: Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, 2020, p. 185-201. DOI: <https://bit.ly/38HfBS5>.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Trad.: Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELTRÃO, M. F. M. Uma análise pedagógica sobre o planejamento escolar em tempo de pandemia. **Pedagogia Ação**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3O7exHw>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COLELLO, S. G. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, São Paulo, n. 35, jan./abr., Cemoroc-Feusp, 2021.
- DIAS, D. P.; SMOLKA, A. L. B. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, 2021, p. 228-244.
- DUSSEL, I. La formación docente y los desafíos de la pandemia. **Revista EFI**, v. 6, n. 10, 2020.
- FERREIRA, L. G.; FERREIRA, L. G.; ZEN, G. C. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio: Revista de Letras, Vitória da Conquista**. v. 12, n. 2. jul./dez. 2020.
- GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro, 2005.
- GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.
- GODOI, M.; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L. de A.; CANEVA, C. Remote teaching during the Covid-19 pandemic: challenges, learning and expectation of university professors of Physical Education. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, 2020.
- INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**: março de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3vf4M1p>. Acesso em: 30 jul. 2021.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- LUIZ, S. S. F. **Alfabetização na pandemia**: realidades e desafios. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3Ed1gZy>. Acesso em: 08 dez. 2021.

- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (coord.). **Alfabetização em Rede**: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Universidade Federal de São João del-Rei. 2020. 22 p. Registrada na Plataforma Brasil, sob o código 36333320.0.0000.5151. [Projeto de Pesquisa]
- OLIVEIRA, A. C.; PASUCH, J. A complexidade do processo de alfabetização: algumas reflexões. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 2, n. 4, jan./abr., 2021.
- PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, A. C. Práticas cotidianas de leitura na educação de jovens e adultos no (entre)lçamento de uma cultura docente. **Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura**. v. 27. 2017.
- SANTOS, A. C.; LEITE, C. Políticas curriculares em Portugal: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 836-853, set./dez., 2018.
- SANTOS, H. M. B. Desafios para alfabetizar em tempos de pandemia. **Revista Educação em Foco**, n. 13, 2021, p. 18-25.
- SANTOS, N. A.; SANTOS, A. C.; PINHEIRO, V. C. S. Educação, escrita e tecnologias: (reverber)ações de professores alfabetizadores. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 430-451, Edição Especial, 2020.
- SILVA, A. M. C. Alfabetização e letramento em tempos de pandemia: realidades e desafios. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 2, n. 4, jan./mar. 2021.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOARES, M. **Alfabetização na pandemia**: caminhos e estratégias. Publicado pelo canal Editora Moderna. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3uANgWc>. Acesso em: 16 ago. 2021.

CAPÍTULO 12

ALFABETIZAR EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL: DESAFIOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS PARA ALFABETIZAR CRIANÇAS PERNAMBUCANAS

CLÉCIO BUNZEN
DÉBORA AMORIM GOMES DA COSTA-MACIEL
ELAINE CRISTINA NASCIMENTO DA SILVA
LEILA NASCIMENTO DA SILVA

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo complexo e multifacetado, que demanda dos professores saberes não só sobre o objeto de conhecimento (a língua), mas também sobre as suas melhores formas de mediação junto aos aprendizes. Do mesmo modo, para os aprendizes, representa um longo caminho a ser trilhado, composto por fases, construções, desconstruções e reconstruções. Pela sua natureza social, é uma ação que demanda constantes interações entre o professor e as crianças, bem como das crianças entre si (SMOLKA, 2003; GOULART; SOUZA, 2015; SOARES, 2020). Mas, então, como alfabetizar crianças heterogêneas, em diferentes municípios brasileiros, em meio a um contexto de isolamento social, durante o qual as redes de relações e aprendizagens que se processam na sala de aula foram interrompidas?

Em busca de compreender melhor a prática de docentes no contexto pandêmico, buscamos escutar, em uma roda de conversa, docentes atuantes nos anos iniciais de alfabetização, de diferentes escolas públicas do estado de Pernambuco. Seguimos a metodologia do grupo focal virtual, que orientou a coleta de dados de todos os/as pesquisadores/as envolvidos no projeto “Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da Política Nacional de Alfabetização (PNA) pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (MACEDO, 2020). O desafio, portanto, estava na busca de operar

com uma dinâmica que conseguisse abarcar as “realidades complexas, multifacetadas, construídas por uma diversidade de cenários e relações sociais” (VÓVIO; SOUZA 2005: 42) dos sujeitos alfabetizadores.

Frente ao cenário, organizamos os grupos, com duração de 2h, através da ferramenta de videoconferências do Google Meet, em que participaram 05 (cinco) professoras alfabetizadoras atuantes em escolas pernambucanas dos municípios de Jaboatão dos Guararapes, Carpina, Nazaré da Mata, Itaquitanga e Recife. Estes municípios possuem, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), uma taxa de escolarização superior a 90%. O Índice Nacional de Educação Básica/IDEB¹ de cada um deles apresenta médias que variam entre 5,2, como é o caso de Recife, e 4,0, a exemplo de Itaquitanga. Tal cenário pode ser revelador de um panorama das demandas por melhoria na qualidade da educação básica².

As docentes colaboradoras da pesquisa estavam inseridas nas diferentes realidades acima apresentadas. Elas possuem perfis variados, no que diz respeito ao tempo de atuação em cada rede: Marina³ atua na rede de Recife há 23 anos; Jéssica, em Nazaré da Mata há 16 anos; Rosinha atua em Jaboatão dos Guararapes há 07 anos; enquanto Ana Maria trabalha em Itaquitanga há 04 anos e Cida, em Carpina, há onze meses, embora tenha mais de 4 anos de experiência como professora alfabetizadora, em outra rede pública. Então, são professoras alfabetizadoras com tempos de docência bastante diversos. Ao longo da roda de conversa, todas se identificavam como professoras alfabetizadoras, o que nos garantiu relatos gerados das suas vivências, das sensações e das ações mobilizadas no contexto de urgência.

Em busca de preservar a ética da pesquisa, deixamos as docentes livres para responderem (ou não) algumas questões previamente definidas, que nortearam os episódios que serão discutidos neste texto. As perguntas sondaram, por exemplo, a relação de cada docente com as práticas de alfabetização em tempos de distanciamento social, o manuseio das tecnologias para estabelecer uma rotina alfabetizadora e os desafios enfrentados para

¹ O Índice Nacional de Educação Básica/IDEB de todos os municípios envolvidos compreende o seguinte panorama: 5,2 (Recife), 5,3 (Jaboatão dos Guararapes), 5,2 (Carpina); 4,6 (Nazaré da Mata) e 4,0 (Itaquitanga)

² Segundo dados do Censo Escolar de 2020 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2021), o município de Nazaré da Mata contava com 27 escolas de Ensino Fundamental, 478 estudantes matriculados no 1º ano e 457 no 2º ano. Por outro lado, Recife possuía no mesmo período 1.036 escolas de Ensino Fundamental e 19.377 estudantes matriculados no 1º ano e 18.905 no 2º ano. Tais dados já mostram as diferenças quantitativas entre os municípios, impactando nos modos de como alfabetizar durante o isolamento social.

³ Para preservar a imagem das docentes, atribuímos nomes fictícios em cada uma delas.

orquestrar facetas de um trabalho operado remotamente. Essa dinâmica abriu a possibilidade para que todas pudessem comentar aspectos específicos do trabalho emergencial remoto, das fragilidades e das potencialidades das ações das redes de ensino, além de refletirem sobre como agiram em um cenário tão complexo para o processo de alfabetização das crianças. Todas tiveram que conviver com alterações nas propostas curriculares locais, no espaço, no tempo, no processo de avaliação, na organização dos componentes curriculares, nas relações com as redes familiares etc. No relatório parcial da nossa pesquisa em rede, publicado na Revista Brasileira de Alfabetização (ALFABETIZAÇÃO..., 2020), foram apresentadas conclusões que já traziam pontos importantes em relação a este cenário, a partir da análise de dados coletados por meio da aplicação de um questionário online (Google Forms) a 14.735 docentes brasileiros(as), atuantes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental:

[...] o maior desafio das professoras é fazer com que os alunos respondam às demandas colocadas, realizem as atividades, especialmente quando estas dependem da ajuda dos pais ou responsáveis evidenciando-se que o ensino remoto, sobretudo no processo de alfabetização, não prescinde de mediações sistemáticas e competentes para que as necessidades das crianças sejam atendidas e que elas possam avançar em suas aprendizagens. As docentes lançam mão de recursos variados para realizar o ensino remoto, utilizando-se do livro didático e de outros recursos como, por exemplo, atividades retiradas da internet, uso de livros paradidáticos, dentre outros dando indícios de que as necessidades individuais de aprendizagem podem não estar sendo atendidas, visto que os materiais mais citados são produzidos de modo padronizado, sem considerar especificidades (ALFABETIZAÇÃO..., 2020: 195).

Para complementar os dados quantitativos dos diversos estados brasileiros, essa nova etapa da pesquisa priorizou uma análise que possa nos permitir compreender como foram as aulas durante uma pandemia, em um tempo-espaço que foi necessário “desapegar das imposições curriculares”, como discutiu Coscarelli (2020: 20), e “pensar no humano”. As falas das professoras foram transcritas e organizadas, buscando refletir a respeito dos desafios pessoais e profissionais enfrentados por elas no contexto pandêmico, bem como sobre como a dinâmica do ensino remoto demandou o repensar sobre as formas de acompanhar e de avaliar as aprendizagens dos/as alunos/as. Nas palavras de Rodrigues (2020): se o mundo muda, a avaliação muda. Como compreender a avaliação da aprendizagem no ensino emergencial remoto? Como o processo de acompanhamento e compreensão das dificulda-

des e avanços das crianças no processo de alfabetização foram compreendidos pelos professores?

Para análise dos episódios, empregamos um olhar qualitativo que, segundo Minayo (2011: 21-22), compreende “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Nesta conjugada, usamos a lente interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), uma vez que nosso propósito estava voltado para compreender os pontos de vista e discursos empregados pelas agentes sociais envolvidas no processo de alfabetização em tempo de pandemia. Por isso, as conversas nos grupos se aproximaram em vários aspectos das entrevistas coletivas, discutidas por Kramer (2007). Para a autora, tal forma de experienciar a pesquisa nas Ciências Humanas com professoras envolve um jogo dialógico de “escutar/ouvir e observar/ver, considerando tanto a racionalidade como a sensibilidade, a fim de compreender a história e os acontecimentos” (KRAMER, 2007: 61). Deste processo, gostaríamos de destacar, com base na experiência de Kramer, três aspectos: (i) possibilidade de as professoras falarem e escutarem umas às outras; (ii) circulação de discursos diversos que mostram uma diversidade das condições de trabalho; (iii) ações da pesquisa que possibilitam aprender com as trocas, a diversidade e as trocas sobre o trabalho emergencial remoto.

Nosso texto se inscreve em meio ao cenário acima posto, e apresenta uma análise que não encerra debate, mas se abre para o diálogo e a pluralidade de vozes no processo.

2 DESAFIOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS PARA ALFABETIZAR EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

No ambiente do diálogo, traçando uma conversa, buscamos saber das professoras pernambucanas sobre os desafios pessoais e profissionais enfrentados por elas no contexto pandêmico. Os relatos demonstram claramente que as ações profissionais em tal período mostraram-se como um novo desafio profissional. As escolhas teórico-metodológicas das professoras encontram-se fortemente vinculadas ao contexto histórico e social; por isso Aguiar (2010) discute que o professor, no âmbito do seu trabalho docente, encontra diversas exigências e compromissos de várias ordens. No trabalho emergencial remoto, as alfabetizadoras tiveram que mobilizar um conjunto de saberes, competências e atitudes para saber agir, saber analisar as (im) possibilidades e saber analisar o seu próprio trabalho e o trabalho coletivo para lidar com as crianças e suas redes familiares.

Em certo momento, por exemplo, a professora Rosângela comenta que “foi um desafio, foi um desespero também, não foi fácil, foi um desafio muito grande...”. Palavras como “desafio”, “desespero” ou expressões como “não foi fácil” demonstram que o trabalho emergencial remoto implicou vários deslocamentos e alterações da rotina do trabalho impostas por uma grave crise sanitária mundial. Assim como Rosângela, a professora Jéssica destaca:

No início realmente foi tudo muito difícil, ficamos sem vida, sem conseguir realizar as coisas pessoais até a gente conseguir adequar, né, esse momento que estávamos vivendo com a nossa vida (Prof^a Jéssica).

As alfabetizadoras precisavam se comprometer com as crianças e com seu desenvolvimento como pessoas, mas também com a comunidade social. Baseando-se nos estudos de Contreras, Aguiar (2010: 169) explica que os/as “professores/as se encontram, portanto, em meio a contradições, pois devem ser autônomos em suas responsabilidades profissionais e, de modo simultâneo, publicamente responsáveis. Tal fato gera um conflito entre a autoridade dos profissionais e a da sociedade”. No contexto da pandemia, tais conflitos mostraram-se visíveis nas narrativas e experiências relatadas na roda de conversa, uma vez que cada alfabetizadora precisa agir com autonomia e lidar com saberes e não saberes de como alfabetizar em tal contexto histórico, mas também como seguir diretrizes, normas e pressões externas das redes municipais em jogo. As alfabetizadoras precisaram, em pouco tempo, saber mediar tais conflitos pandêmicos, procurar brechas e táticas para alfabetizar e exercer sua profissionalidade.

As narrativas do primeiro episódio que escolhemos falam de táticas de sobrevivência. São falas que trazem para o centro da roda os impactos do cancelamento das atividades docentes presenciais. Kersch (2021: 9) comenta que o professor, durante a pandemia, “tentou de todas as formas se conectar com os alunos, abriu, por exemplo, mão de sua privacidade formando grupos de WhatsApp e, conseqüentemente, passou a não ter mais momento para ser acionado pelos alunos”, entre tantas outras questões que emergem das conversas com as docentes que participaram da roda de diálogo, que também fizeram uso do aplicativo supracitado.

Em sua fala, a professora Cida destaca as seguintes questões relacionadas a, por exemplo, ausência de recurso, invasão de privacidade e investimento financeiro para efetivar a aula. Para ela,

[...] nós não recebemos material da escola, gostaria muito de ter recebido um chip [...] mas tive que fazer, tive que utilizar meu número pessoal mesmo, de início foi muito complicado, porque eu me estressei muito, eu vi a minha privacidade sendo invadida 24 horas por dia literalmente porque até hoje eu ainda recebo mensagens de pais ou ligação de 11 horas, meia noite, os alunos às vezes, as mães, os pais [...] (Profª Cida).

Ribeiro (2020; 2021) nos ajuda a compreender que as redes de ensino não estão ainda preparadas, do ponto de vista estrutural e da própria concepção de ensino, para lidar com as tecnologias. Ribeiro, professora do Ensino Médio de um instituto técnico federal, destaca que sua escola tem milhares de alunos, mas as máquinas podem ser contadas nos dedos. Tal cenário caótico de descaso mostra também a falta de investimento público, no início da pandemia, para compra de materiais adequados para uso das professoras e das crianças. Como ensinar sem um celular com certa qualidade? Como alfabetizar pelo celular, utilizando o número privado para resolver problemas institucionais? Como alfabetizar sem um pacote de banda larga que possibilita um melhor trabalho em tal cenário? As reflexões da autora nos permitem perceber como o acesso e a disponibilidade às tecnologias digitais se tornaram centrais em tal cenário:

As tecnologias digitais, que antes pareciam uma espécie de ficção científica e depois passaram a um tipo de luxo risível, se transformaram numa solução imediata e cabível, dando-nos menos vaga noção de como ela é precária, falha, instável; do incômodo do despreparo e do improviso, uma provisoriamente grande demais, duradoura demais (mais de um ano... isso não se despreza); para enfim chegarmos aos sentidos da omissão, que não pode ser atribuída a professores e professoras individualmente, mas à falta de um investimento amplo, coletivo, público e comum (no sentido de comunitário, de todos) (RIBEIRO, 2021: 29).

A autora, no capítulo intitulado “Frestas e Fissuras na relação Educação, Escola e TDIC”, faz ainda vários comentários sobre como a administração das TDICs não é algo simples. “Elas mudam, elas evoluem rapidamente, elas custam sua aquisição e sua infinita manutenção, elas oscilam, elas encarecem umas coisas e barateiam outras, elas tornam um cenário antigamente fixo em algo móvel, flutuante” (RIBEIRO, 2021: 29). Se as escolas não possuem tal infraestrutura, elas também não estavam (e não estão ainda) integradas às atividades da docência, especialmente no ciclo de alfabetização. Nos grupos focais, as alfabetizadoras, além de apontarem para a falta de recursos, indicaram-nos que outros desafios que tiveram que enfrentar possuem relação

com o próprio uso e manuseio de ferramentas pouco ou não usadas nas aulas presenciais delas.

[...] muito complicado essa adaptação. Tive que fazer tudo em casa, eu estava sem notebook no tempo, meu notebook tinha dado um problema, então tive que comprar outro notebook, utilizando meu próprio celular, nossa própria internet né... (Profª Cida).

O uso das TDICs envolvia diretamente as novas práticas de letramento no trabalho das professoras alfabetizadoras. A produção de novas atividades, o uso de novos recursos didáticos e a gravação de vídeos são exemplos de tais demandas contingentes do trabalho emergencial remoto. Mendonça (2021), ao discutir práticas e percepções iniciais dos professores de língua(s) no ensino emergencial, destaca justamente o fato de que os/as docentes/as precisaram discutir a familiarização e o domínio do uso de recursos específicos (vídeos ao vivo, vídeos gravados, por exemplo).

As práticas de letramento envolvidas aqui contemplam aspectos socio-culturais fortemente ancorados em crenças, valores e discursos sobre o uso desses recursos. A professora Marina, por exemplo, descreve um pouco do processo sobre a sua experiência em confeccionar recursos didáticos:

A gente faz vídeos, né? A gente optou por a gente mesmo criar os vídeos e não pegar da internet e simplesmente...se tem um já pronto, interessante na internet e a gente puder aproveitar, a gente aproveita, mas a gente mesmo faz os nossos vídeos, né? E assim... no começo foi difícil porque a gente gravava...horrrível, né? Nessa questão de...porque a gente não tinha esse hábito, foi uma novidade pra todo mundo, gravado e fazer todo aquele, todo aquele trabalho de...como é que se diz ...direcionar... cortar o vídeo, né? ... Edição, gravar, editar tudo. Quem me ajudou no começo foi meu filho me orientou nesse sentido, né? Depois que ele me ensinou, me ensinou, não quis me ensinar mais não, te vira...e aí a gente foi organizando (Profª Marina).

Vemos na fala acima um movimento autoral da professora em criar conteúdo para seus/suas alunos/as, enfrentando as limitações de não saber operar uma ferramenta introduzida de forma abrupta em sua rotina. Logo, toda a dinâmica que envolvia a produção do vídeo se caracterizava como algo novo, nunca tentado, mas, em virtude da urgência, deveria ser confeccionado. Nesse cenário, vemos a necessidade de pedir ajuda aos familiares, um fôlego para se arvorar frente ao cenário de lidar com as câmeras e produzir um vídeo acessível ao alunado⁴. A relação da esfera do trabalho com

⁴ O relatório parcial do grupo já demonstrava que uma parcela de 16,2% que têm acesso à internet e possuem as ferramentas, mas não sabem utilizá-las (ALFABETIZAÇÃO..., 2020).

a esfera da vida privada fica evidente no relato, ao inserir a família na resolução de uma nova prática profissional para alfabetizar as crianças. Nota-se o processo de aprendizagem para, de certa forma, diversificar os recursos didáticos e criar vídeos que poderiam ser disseminados nas mídias disponíveis (especialmente pelo celular). A professora Marina prossegue a sua fala relatando dificuldades operacionais por parte dos/as alunos/as:

Não adiantaria gravar e o aluno não ter acesso. Então, no começo a gente fazia o vídeo e mandava direto no celular, aí o que acontecia, muito celular de muitas mães com pouca memória, o meu era um deles com pouca memória, não dava, não suportava os vídeos, né? Ficava muito assim... no começo era vídeo muito longo, sem noção ainda no começo. Aí a gente optou por colocar no Youtube e a gente colocava o link para não sobrecarregar o celular dos pais [...] foi melhorando, foi adaptando, conhecendo mais os instrumentos, né, a nova ferramenta de ensino [...] (Prof^a Marina).

Outro momento desafiador para as docentes era o cumprimento da carga-horária. Em outra pesquisa nacional sobre professores de língua, Mendonça (2021) apresenta dados complexos sobre a realidade do trabalho docente no Brasil. Vejamos:

Percebe-se que os professores têm uma carga de trabalho elevada, com 30% deles trabalhando os três turnos e mais 52% ocupados com dois expedientes de serviço. Quanto à carga horária semanal, mais de um terço (39%) trabalhava entre 36 e 40 horas, ou seja, praticamente dois expedientes fechados; e 15% trabalhavam mais de 40 horas, recobrando, portanto, mais de dois turnos. A despeito da experiência profissional acumulada, a disponibilidade reduzida de tempo para planejamento, condição essencial para a migração do modelo presencial para o EER⁵, junto com exigências impostas pelas redes de ensino, tal como relatado em entrevistas e respostas abertas, pode ter contribuído para a precariedade da migração do presencial para o EER no contexto da população investigada (MENDONÇA, 2021: 53).

Os relatos no grupo focal mostraram que o trabalho docente envolveu vários turnos de trabalho e horas complementares para planejamento e acompanhamento das crianças e das redes familiares. Os lares das alfabetizadoras converteram-se em locais de trabalho, fazendo com que as práticas de ensino fossem virtualizadas e o trabalho docente mais precarizado. Algumas pesquisas já sinalizam (MENDONÇA, 2021; ALFABETIZAÇÃO...

⁵ Ensino Emergencial Remoto (EER)

2020; RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020) que a organização das atividades no trabalho emergencial remoto demanda um pouco mais de tempo, além de novos modos de planejar e de se familiarizar com mídias, redes sociais, plataformas etc. As professoras narram cenas em que se percebe a dificuldade para estabelecer certo limite de horas trabalhadas por dia, isto é, o trabalho docente acabou sendo triplicado em tal contexto pandêmico. A professora Rosinha explicita sua realidade da seguinte forma:

A gente tem que dar 2 horas de aulas síncronas por dia e mais ou menos 5 horas e meias de aulas assíncronas diárias, de segunda a sexta, e o pessoal, os técnicos, complementam com aulas aos sábados para poder fechar a carga-horária do ano de 2020 (Profª Rosinha).

Agregado aos inúmeros desafios pessoais enfrentados pelas docentes para elaborar e efetivar as suas aulas à distância, em um contexto de precarização do seu serviço, outra questão se estabeleceu para a esse coletivo de professoras, aquela relacionada ao acompanhamento das aprendizagens das crianças. Como realizá-lo, se a interação com as crianças estava bastante limitada?

3 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

Entendemos aqui que umas das funções principais da avaliação é justamente a de ajudar o/a professor/a na tarefa de identificar a evolução das aprendizagens dos/as educandos/as, visando o desenvolvimento integral destes/as; ao mesmo tempo em que fornece subsídios para que ele compreenda o quão proveitoso está sendo seu processo de ensino. A prática avaliativa, na perspectiva de Rodrigues (2020: 47), “cumpre uma função formativa de regulação das aprendizagens e subsidia as tomadas de decisão de professores e gestores em prol da melhoria da qualidade da educação ofertada”. Como, então, identificar, no ensino emergencial remoto (ou ensino remoto de emergência, como prefere o autor), o que a criança ainda não sabe? Como selecionar as atividades e direcionar a intervenção em tal contexto?

A partir dos diálogos realizados com as nossas professoras colaboradoras, pudemos perceber diferentes posicionamentos e organizações das redes de ensino em relação a esse processo de avaliação e acompanhamento dos alunos.

A professora Marina, da rede de ensino de Recife, ensinava em 2020 na Educação Infantil. Ela nos relatou que, a princípio, a rede se organizou a partir de uma planilha de acompanhamento, elaborada pela equipe técnica da Secretaria de Educação (SEDUC) e que foi encaminhada para a escola. Todos os professores teriam que enviar essa planilha preenchida de volta para a SEDUC. Depois, a rede disponibilizou uma plataforma digital para esse acompanhamento. A docente traz mais detalhes sobre isso no trecho do seu depoimento abaixo:

[...] essa planilha eu tenho que mandar pra coordenadora, né? A gente faz e manda pra coordenadora, ela também tem a dela, ela pega de todas as professoras e manda pro setor de educação infantil da Rede, coitada, são 14 professoras, então ela pega 14 planilhas e sintetiza pra mandar para a Rede. A Rede Recife é uma coisa bem amarradinha, que a gente não... Aí eu fico assim... mas a questão dessa planilha, só consigo agora fazer...tanto é que a gente não precisa mandar mais essa planilha, mas eu só sei fazer o sistema de acompanhamento de ações pedagógicas de aula online se eu tiver as planilhas. Aí eu corro de novo, me acostumei, né? Mas é até bom pra mim; eu acho melhor essa planilha (Prof^a Marina).

Já a docente Cida, que trabalha em duas redes de ensino do interior de Pernambuco (Itaquitinga e Carpina), comentou que a Gerência Regional de Educação do Estado (GRE), orientou aos professores de que não era para realizar uma avaliação “formal”:

Nós não temos uma avaliação formal e nem podemos ter. Tivemos reunião com a gestora da GRE e ela foi bem clara quando disse que se for fazer algum tipo de avaliação, mesmo que se faça não poderia atribuir notas, porque tem toda uma situação atípica, né? E os alunos muitos não estão participando porque não têm condições, não têm um celular, enfim... Então, a avaliação que eu faço, a minha avaliação com meus alunos, é como a professora falou, eu vejo quem está participando pelas atividades que eles enviam; muitas vezes eu peço pra que eles façam leituras de poemas que eu trabalhei, aí façam um videozinho curto e postem. Então eu consigo ver como é que eles estão na leitura. Também pelas videochamadas; eu sempre procuro fazer assim... brincadeiras que tenham a ver com a leitura ou com a matemática, porque aí eu vou fazendo a interação com eles e eu consigo ver realmente como eles estão [...] (Prof^a Cida).

Alguns pontos nos chamam a atenção nesses dois episódios que destacamos. Primeiro, as diferentes orientações dadas aos docentes pelas redes de ensino, no que se refere à avaliação da aprendizagem. Reconhecemos que as redes possuem autonomia para tomar suas decisões educacionais,

contudo acreditamos que a ausência de uma orientação da instância superior, no caso o Ministério da Educação, contribuiu para que essas diferenças fossem gritantes.

Nos questionamos, no entanto, sem a realização de um processo de avaliação satisfatório/suficiente, como a escola conseguirá perceber se está cumprindo seu papel social? Isso porque, como bem esclarece Luckesi (2005), além da finalidade de ajudar no acompanhamento das aprendizagens, ela também teria outra grande função: a de responder a uma necessidade social:

A escola recebe o mandato social de educar as novas gerações e, por isso, deve responder por esse mandato, obtendo dos seus educandos a manifestação de suas condutas aprendidas e desenvolvidas. O histórico escolar de cada educando é o testemunho social que a escola dá ao coletivo sobre a qualidade do desenvolvimento do educando (LUCKESI, 2005: 174).

Outra questão que emerge é a concepção de avaliação subjacente nas falas acima destacadas. O segundo trecho nos deixa transparecer uma ideia de que a avaliação é algo meramente burocrático, cuja intenção final é dar notas aos estudantes. Quando a docente diz “Nós não temos uma avaliação formal e nem podemos ter. Tivemos reunião com a gestora da GRE ela foi bem clara quando disse que se for fazer algum tipo de avaliação, mesmo que se faça, não poderia atribuir notas [...]”, a avaliação parece não estar sendo compreendida como um ato inerente ao processo de ensino-aprendizagem e, portanto, necessário. Isso fica ainda mais evidente no trecho da fala da docente Rosinha, da rede de ensino da cidade de Paulista, quando a mesma destaca: “A gente não tem uma avaliação própria da rede, então eu não faço nenhum tipo de avaliação com eles; eu apenas observo as atividades sendo realizadas”.

Acreditamos que, ao avaliar, o/a professor/a pode identificar as dificuldades dos seus alunos, direcionar o seu fazer pedagógico e pensar estratégias para superar essas dificuldades. É o que esclarece Boggino (2009):

Pensar a avaliação como uma das componentes das estratégias de ensino parte de uma concepção epistemológica construtivista, coerente com uma concepção de sujeito e, por acréscimo, com uma postura pedagógica. Avalia-se para se conhecer e só conhecendo o que o aluno sabe ou não sabe é que é possível realizar intervenções pedagógicas apropriadas, que tendam a gerar melhorias nas suas aprendizagens. Por isso, consideramos que o ponto de partida do ensino tem que ser a avaliação, e não os conteúdos curriculares (com toda a importância que têm), pro-

pondo que se avaliem não apenas os resultados (algo necessário), mas que também se avaliem os processos de aprendizagem (BOGGINO, 2009, 79).

Além das limitações referentes à forma como o professor e as redes de ensino concebem o processo de avaliação, identificamos, nos depoimentos de várias docentes, dificuldades em realizar o acompanhamento das aprendizagens das crianças. Ou seja, aquelas que sentem a necessidade de avaliar e, de fato, desejam acompanhar o progresso dessas aprendizagens se deparam com muitos desafios a serem superados. Como podemos perceber nos fragmentos de falas abaixo:

Então... esse acompanhamento avaliativo é um pouco até difícil de chegar, né? De dizer, medir, mas como é educação infantil a gente vê pela questão... quando as mães... as crianças que participam e mandam os vídeos, a gente vê aquela interação, aquela alegria naquilo que foi desafiador pra ela, que foi colocado pra ela fazer, entendeu? E também tem o dia que eles vão pra escola levar também essa... As famílias vão levar essas apostilas e pegar outras atividades escritas, é outro instrumento avaliativo que também... assim... quando a gente consegue, tenta ligar, às vezes eles ligam pra gente e falam alguma coisa, né? Mas é mais assim a questão de quem está interagindo a gente consegue acompanhar, mas e quem não tá? (Prof^a Marina)

[...] infelizmente é um grupo muito pequeno que eu consigo ter retorno, então eu fico pensando como estão aqueles outros que eu não consigo ter retorno [...] eu consigo ver que aqueles que participam de alguma forma eles estão aprendendo alguma coisa, mas e os outros que não participam? Se bem que eu tenho alguns que não participam porque as mães, a meu ver, as mães têm preguiça de estar interagindo comigo, aí coloca pra uma professora de reforço, aí de certa forma eu fico um pouquinho mais calma porque que eu sei que tem alguém ali mesmo sendo uma professora de reforço ajudando. Mas e aqueles que não tem ninguém? Aí essa é a minha preocupação. (Prof^a Cida)

Como é possível perceber, uma das dificuldades que as professoras enfrentam para realizar o acompanhamento das aprendizagens das crianças é o baixo retorno das atividades pelas famílias. Isto porque as professoras aproveitam para realizar a avaliação dos seus alunos a partir das respostas que eles fornecem para as atividades encaminhadas por elas. No entanto, como o retorno é pequeno, muitos alunos ficam sem esse acompanhamento, o que é motivo de preocupação por parte das docentes.

Este dado, fornecido pelas professoras nas rodas de conversa, também pôde ser evidenciado de uma forma mais ampla na primeira fase de coleta de dados. Quando questionados(as) qual o maior desafio do trabalho remoto

com a alfabetização, 57% dos(as) professores(as) disseram que é fazer com que os estudantes realizem as atividades propostas. Outras respostas fornecidas e que confirmam esta afirmação sinalizam que, para 33% dos(as) docentes, o desafio é obter mais retorno dos/as alunos/as em relação às propostas de ensino.

Vemos, portanto, que, em muitos casos, o ensino se restringiu apenas ao envio de atividades que, em várias ocasiões, não retornaram respondidas aos professores e que, portanto, não chegaram a ser avaliadas. Independente disto, os professores tinham que continuar enviando as atividades subsequentes, sem saberem se elas estavam adequadas à progressão das aprendizagens de cada criança.

Muito se tem discutido sobre a necessidade de realizarmos um ensino que atenda às heterogeneidades das crianças (CORTESÃO, 1999; SILVEIRA, 2013; LEAL; SÁ; SILVA, 2016), contudo, após o estabelecimento do ensino remoto percebemos que os avanços alcançados na direção de se reconhecer a importância de um trabalho diversificado em sala de aula parecem ter se dissolvidos.

Pudemos acompanhar de perto as orientações dadas por algumas redes de ensino para que os docentes padronizassem seu ensino, tais como a elaboração de cadernos de atividades iguais para todos os alunos, pois seria mais fácil dinamizar a entrega/envio; a restrição em relação à quantidade de páginas para cada atividade impressa; a organização das atividades em torno da divisão por disciplina, prejudicando a tentativa de articular as áreas. Enfim, parece que estamos vivenciando um cenário de retrocessos devido às dificuldades impostas pelo cenário pandêmico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que os dados acima analisados podem nos informar? Diante de tantas questões, destacamos a manutenção das docentes nas trincheiras da educação, suas resistências frente aos desafios pessoais e as condições de trabalho para gerirem um ensino, em uma nova modalidade, mas que não perdesse de vista o processo de humanização dos/as seus/suas alunos/as.

Nas conversas realizadas percebemos que o ensino remoto trouxe consequências para todo o processo de ensino e aprendizagem, incluindo para a avaliação, que é parte desse processo maior. As falas das professoras evidenciaram os entraves causados no trabalho remoto para operar uma avaliação nos moldes daquelas habitualmente vivenciadas nas aulas presenciais e na

interação entre professoras e alunos/as em fase de apropriação do sistema de escrita alfabética. O trabalho docente e as prescrições foram alteradas, pois o tempo-espaço, as relações de ensino e o processo de aprendizagem tiveram que trilhar novos percursos. Infelizmente, as redes de ensino se afastaram do que Bunzen (2020) chamou de “pedagogia dos vínculos”, isto é, uma aposta ética e mais humana na melhoria das condições de trabalho, no trabalho coletivo e na relação mais próxima das comunidades escolares. Os relatos indicaram outros paradigmas pedagógicos em ação em que as prescrições, as atividades prontas e enviadas para as casas das crianças, as interações via WhatsApp como “aula” e as dificuldades para um trabalho com todas as crianças em diferentes espaços digitais e plataformas. A manutenção de uma pedagogia mais transmissiva impactou também ações para exercer a profissionalidade, o aumento da carga didática com gravações de aulas e o próprio processo de avaliação. Uma das consequências, no contexto brasileiro, foi uma grande sobrecarga laboral dos profissionais da educação, com sérios impactos para a qualidade de vida das professoras e do próprio fazer pedagógico.

Resta-nos neste texto exaltar o importante papel que as docentes aqui destacadas, assim como todos/as os/as profissionais da educação, desempenharam frente a um cenário de ineditismo aterrorizante, que provocou mobilizações e ações em contexto de urgências e tomadas de decisões em meio a inúmeras incertezas. A vontade de compartilhar experiências parece que ficou ainda mais aflorada nos(as) professores (as), pois desejavam ser mais ouvidos e compreendidos no atual contexto. A nossa vivência com as conversas nos grupos focais dentro do projeto “Alfabetização em Rede” deixou isso bastante evidente.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. O “ser” docente: processos de formação e profissionalidade. In: CORDEIRO, Aliciene *et al.* (org.) **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisas**. Joinville, SC: Editora Univille, 2010.
- ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 — Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, dez. 2020. DOI: <https://bit.ly/38HfBS5>.
- BOGGINO, Norberto. A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. **Sísifo**, Revista de Ciências da Educação, n. 9, p. 79-86, maio/ago. 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BUNZEN, Clécio. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos (org.). **Tecnologias digitais e escola**. São Paulo: Parábola, 2020.

- CORTESÃO, L. **O arco-íris na sala de aula?** Processos de organização de turmas: reflexões críticas. São Paulo: Instituto de Inovação Educacional, 1999. (Cadernos de Organização e Gestão Curricular)
- COSCARELLI, Carla. Ideias para pensar o fim da escola. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos (org.). **Tecnologias digitais e escola**. São Paulo: Parábola, 2020.
- GOULART, Cecília; SOUZA, Marta. (org.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas, SP: Papirus, 2015.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Básica 2020**: Resumo Técnico. Brasília: Inep/MEC, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3ObG0aQ>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- KERSCH, Dorotea Frank. Prefácio. *In*: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- KRAMER, Sônia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. *In*: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. (org.). **Ciências Humanas e Pesquisas**: Leituras de Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. p. 57-76.
- LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de; SILVA, Elaine Cristina Nascimento da (org.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora UFPE, 2016.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2005.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (coord.). **Alfabetização em Rede**: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Universidade Federal de São João del-Rei. 2020. 22 p. Registrada na Plataforma Brasil, sob o código 36333320.0.0000.5151. [Projeto de Pesquisa]
- MENDONÇA, Márcia. Aulas de Língua(s) no ensino emergencial: práticas e percepções iniciais dos professores. MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social**: teoria, métodos e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Frestas e fissuras na relação educação, escola e TDIC. *In*: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos (org.). **Tecnologias digitais e escola**. São Paulo: Parábola, 2020.
- RODRIGUES, Ione Aparecida Neto. O mundo muda, a avaliação muda: reflexões sobre a avaliação da aprendizagem remota. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos (org.). **Tecnologias digitais e escola**. São Paulo: Parábola, 2020.
- RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

- SILVEIRA, Renata da Conceição. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. Orientadora: Telma Ferraz Leal. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3JzLPeN>. Acesso em: 09 dez. 2021.
- SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. *In*: KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M. L. (org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

CAPÍTULO 13

O ENSINO REMOTO E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS DIZERES DAS ALFABETIZADORAS BAIANAS DE JUAZEIRO E ALAGOINHAS

ÁUREA DA SILVA PEREIRA
COSME BATISTA DOS SANTOS
MAÉVE MELO DOS SANTOS

1 INTRODUÇÃO

Estamos vivendo tempos estranhos. Tempos que o planeta Terra não esperava viver. Para alguns estudiosos, o mundo não passaria por mais uma pandemia, as doenças esperadas para a sociedade contemporânea seriam outras, menos doenças sanitárias. Para Han (2015) o século XXI seria marcado pelas doenças neuronais, como a depressão, o Transtorno de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDHA), Transtorno de personalidade limítrofe (TPL) ou Síndrome de Burnout (SB), fruto do excesso de positividade e da cobrança autoimposta que marca a sociedade de desempenho pós-moderna. Já para o filósofo francês Edgar Morin (2020), que neste ano comemorou seu centenário de existência, afirmou que “previa catástrofes em cadeia provocadas pelo desdobramento incontrollável da mundialização tecno-econômica, incluindo aquelas que resultam da degradação da biosfera e das sociedades. De forma alguma, porém, previ uma catástrofe viral.” Afirma ainda que “a presente epidemia produz um festival de incertezas” (MORIN, 2020).

Com tantas incertezas mundiais — cura da Covid, eficácia de vacinas, uso de máscaras, distanciamento social, trabalho remoto, crises de ansiedade e tantas outras — as aulas presenciais foram interrompidas na Bahia, em março de 2020, e deu-se início a um novo formato, as escolas adotaram o “ensino remoto por meio de videoaulas, aulas online e outros formatos, como alternativa de manutenção do vínculo afetivo com os estudantes, bem como dar con-

tinuidade às atividades escolares” (SANTOS; SANTOS, 2021: 3). No entanto, as escolas, as universidades, os centros educacionais não se planejaram *a priori* para esta forma de ensino. Ninguém se planejou para dar aula remotamente. As(os) professoras(es), nos cursos de graduação, não foram formadas(os) para lecionar nesse formato. Até porque não é Educação a Distância (EaD), esta é uma modalidade específica de ensino, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para um público específico e tem suas estratégias de ensino diferenciadas que exige uma formação e formatação própria. O “festival de incertezas” atravessa a educação pois não temos o formato ideal de aulas, até porque ele não existe, não sabemos como será o retorno ao ensino presencial, quais as condições sanitárias serão oferecidas aos estudantes e profissionais da educação, enfim são muitos desafios e inquietações.

Nesse contexto, um grupo de pesquisadoras (e)s interessados em compreender os processos formativos da alfabetização em tempos de pandemia deu início à pesquisa em rede nacional intitulada “Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da Política Nacional de Alfabetização (PNA) pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, conduzida pelo coletivo “Alfabetização em Rede” formado por 117 pesquisadoras(es) de 29 universidades de todas as regiões do país (MACEDO, 2020). Esse estudo é parte integrante da segunda etapa da referida pesquisa em rede nacional, organizada pelo Observatório do ensino-aprendizagem da escrita, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do Campus III, Juazeiro-BA e do Grupo de Pesquisa Letramento, Identidades e Narrativas (GPLIN), Campus II, por meio de Grupos Focais realizadas com professoras da rede municipal de ensino dos municípios de Juazeiro e Alagoinhas, Bahia, tendo como objetivo principal apresentar os resultados desses encontros.

A metodologia adotada para coleta de dados na segunda etapa da pesquisa foi a organização de grupos focais “como uma técnica complementar aos dados obtidos por meio de pesquisas quantitativas, ou seja, de questionários aplicados” (MERLON, 1984 apud WELLER; PFAFF, 2013:55), pois além de fornecer outros elementos para análise que os questionários não oportuniza, é uma técnica que proporciona a interação entre os participantes, assim como economia de tempo uma vez que coletamos várias opiniões a cerca de um tema ao mesmo tempo (WELLER; PFAFF, 2013). Desta forma, o coletivo “Alfabetização em Rede” estimulou que as(os) pesquisadoras(es) de cada estado realizassem os grupos focais em suas localidades como forma de coleta e registro das vozes das alfabetizadoras de cada região.

Nas cidades de Juazeiro e Alagoinhas, na Bahia, os grupos focais foram organizados por meio de rodas de conversas virtuais com seis professoras da rede municipal de ensino. A seleção das participantes ocorreu através de um convite enviado aos e-mails das participantes da primeira etapa e/ou por indicação de algumas coordenadoras pedagógicas das escolas que fizeram consulta de interesse às professoras que participaram do primeiro momento da pesquisa em 2020. As primeiras seis interessadas que de uma forma ou de outra mantiveram contato, foram selecionadas e foi criado um grupo no WhatsApp para coordenação e organização das rodas de conversas virtuais, respeitando as normas sanitárias de não aglomeração.

Ocorreram três encontros virtuais com as professoras de Juazeiro e três com as de Alagoinhas, nos quais os participantes ficaram cientes do projeto, dos objetivos e do formato dos grupos focais, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responderam aos dezesseis questionamentos, previamente definido pelo coletivo, a fim de que fosse utilizado o mesmo roteiro para todas as instituições participantes. As sessões foram gravadas, posteriormente transcritas por membros do próprio grupo e analisadas sob o viés da abordagem discursiva, opção adotada pelas(os) pesquisadoras(es) por entender que a análise de discurso (AD) “é a descrição das vozes que ressoam, atravessam e abalam a ilusão de unidade que se apresenta nos enunciados, denunciando as falácias de uma ótica que priorize o ideal cartesiano de um sujeito da razão” (DEUSDARÁ; ROCHA, 2005: 317). Durante os três dias de rodas de conversa, foram levantados dezesseis (16) questionamentos sobre a alfabetização no ensino remoto, mas para efeito deste estudo, iremos abordar apenas as questões que tratam dos *desafios*, dos *sentidos* e *sentimentos* e das *aprendizagens* construídas.

Desse modo, este texto discute os primeiros resultados das rodas de conversas de Juazeiro-BA e Alagoinhas-BA, tendo como objetivo principal descrever cenas para uma arqueologia dos signos das práticas de alfabetização em tempos pandêmicos que revele: os desafios e as aprendizagens do ensino da leitura e escrita de forma remota, captando os sentidos e os dizeres das professoras baianas de alfabetizar neste cenário atípico.

Os resultados desse estudo apontam que as alfabetizadoras de Alagoinhas destacam os mesmos problemas da alfabetização remota dos achados de Juazeiro, por exemplo, nas dificuldades de avaliação, de controle mínimo da aprendizagem, no entanto, o fato de estarmos lidando com realidades distintas rurais e urbanas, notamos que a exclusão, apesar de constar nos depoimentos de Juazeiro, parece ficar mais evidente nos dados de Alagoinhas.

Há situações de entrega de tarefas em transporte coletivo etc., que demanda ao docente um trabalho intenso de ativismo para reduzir os danos da alfabetização durante a pandemia.

2 OS NÓS DOS SENTIDOS E SENTIMENTOS DAS PROFESSORAS DE JUAZEIRO

*Quando eu comecei a ler a questão 2,
percebi que ele vem no singular:
“Que tipo de sentimento aflorou em vocês quando
se depararam com a urgência de trabalhar o
processo de alfabetização remotamente?”
Eu disse: — Nossa! Eu acho que todos os possíveis.
(Registro da fala da Professora 1)*

A epígrafe desta seção demarca a perspectiva que iremos adotar neste texto: o olhar das narrativas, dos dizeres de quem alfabetiza — as professoras — identificando os *nós* da alfabetização de forma remota em tempos de pandemia. Para Denise Grangeiro, a pesquisa narrativa renuncia a essa totalidade generalizante, essa necessidade de comprovar a verdade, para ela, *“a beleza está na abertura da mala, nesse encontro de histórias, eu me construo e reconstruo com as histórias do outro”*, afirma ainda que *“recordar sem registrar é não deixar marcas (informação verbal¹)”*. Segundo Oliveira (2021), *“as narrativas escritas, dadas a ler, como propõe Larrosa (2014), comentadas e reescritas, tornam-se textos potentes e carregados de saber experiencial”*. Partindo dessa premissa, a proposta desta seção é apresentar os resultados encontrados durante as rodas de conversas com as professoras alfabetizadoras das cidades de Juazeiro-Ba, registrando os sentidos e os sentimentos *“na abertura da mala”* de cada uma, os desafios impostos do ensino remoto e a beleza das aprendizagens construídas, a fim de deixar marcas escritas destas narrativas que aconteceram no decorrer de quase dois anos da pandemia da Covid-19.

Inicialmente vamos situar o lugar de fala da população investigada. As seis professoras participantes das rodas de conversa, pertencem a rede municipal de ensino de Juazeiro e residem na mesma cidade. Juazeiro-BA é considerada polo de desenvolvimento da Região por ser a quinta cidade mais populosa do estado (219.544) (JUAZEIRO, [2021]), ficando atrás apenas da capital e dos municípios de Feira de Santana, Vitória da Conquista e Camaçari. Para

¹ Registro de fala oral na aula virtual da disciplina “Memória, identidade e escrita de si”, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural do Departamento de Linguística, Literatura e Artes da UNEB, Campus II, Alagoinhas-BA, ocorrida no dia 04 de dezembro de 2020.

atender a esta demanda populacional, a rede municipal de ensino de Juazeiro é composta por 134 instituições educacionais, atendendo uma matrícula (JUAZEIRO, [2020]) que totaliza 36.396 alunos, destes, 9.309 são estudantes do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano). A Secretaria Municipal de Juazeiro (Seduc) foi ágil quanto a tomada de decisões durante a pandemia. No dia 16 de março de 2020 as aulas foram suspensas por decreto municipal e no dia 06 de abril foi divulgado o *Projeto Juazeiro Cidade Educadora: aula em rede*, com aulas remotas assíncronas por meio de videoaulas gravadas por uma equipe de especialistas e professores da própria rede que eram disponibilizadas no Portal da Educação no canal do Youtube e enviadas aos pais pelo WhatsApp das escolas (RAMOS FILHO, 2020). Para os estudantes que não tinham acesso à internet, celular ou computador, a Seduc, em julho de 2020, criou o *Projeto Aula Itinerante* com a distribuição semanal de blocos de atividades (LUSTOSA, 2020). Em 2021, houve mudança na gestão municipal e foi implantado a *Plataforma Escola Presente*, ofertando aulas síncronas e assíncronas. Sobre os desafios quanto a oferta desses materiais online e físicos, abordaremos mais à frente.

Uma das primeiras perguntas lançadas na roda de conversa para as professoras participantes foi: “*Que tipo de sentimento aflorou em vocês quando se depararam com a urgência de trabalhar o processo de alfabetização remotamente?*”. A Figura 1, gerada pelo aplicativo Wordclouds a partir da repetição das palavras é bem expressiva quanto aos sentidos das alfabetizadoras relacionadas ao ensino remoto.

Figura 1 — Sentimentos das alfabetizadoras ao se depararem com o ensino remoto



Fonte: Equipe de pesquisadores.

Ansiedade, angústia, aflição, mistura, agonia, busca, insucesso, perda, invasão, medo, foram sentimentos recorrentes nos depoimentos das sujeitas². Sob o viés discursivo, chama a atenção nesta mesma pergunta, algumas informações complementares a essa resposta:

Quando eu comecei a ler a questão 2, percebi que ele vem no singular: “Que tipo de sentimento aflorou em vocês quando se depararam com a urgência de trabalhar o processo de alfabetização remotamente?”. Eu disse: “Nossa! Eu acho que todos os possíveis” (Professora Marta³).

Não sabia por onde começar, foi algo que me pegou, pegou de surpresa; sabemos que, de certa forma, alguém fica prejudicado, pois não é para todos, principalmente para nós da escola rural, pois os pais trabalham do dia todo na lavoura e nas empresas e as crianças muitas vezes ficam sozinhas ou com irmão mais velhos acompanhando (Professora Marli).

Eu desenvolvi um quadro de ansiedade ano passado, eu já tinha resquícios de ansiedade, mas veio mais forte, até porque eu tive Covid logo no início, eu e minha filha ao mesmo tempo e tudo isso mexeu muito com a gente, o medo de perder alguém da família, o medo da gente morrer e mesmo assim ter de se manter forte, se manter de pé porque tem de dar aula e atender os alunos. (Professora Socorro). Sentimento de angústia. Foi muito angustiante porque como eu já falei é muito importante a participação da família você tentar colocar uma criança para ela que já ter um contato com a tecnologia e desenvolver a autonomia dele, perder a timidez de gravar vídeos, gravar áudio, no início foi angustiante. (Professora Laila).

As narrativas das professoras de Juazeiro reverberam as narrativas de tantas outras professoras e professores do Brasil que durante a pandemia desenvolveram um quadro de ansiedade, de insegurança, sensação de invasão de privacidade e sentimento de incapacidade. Ainda não é consenso, mas os efeitos do isolamento social e do ensino remoto estão sendo estudados por pesquisadores e pesquisadoras de diversas instituições (GESTRADO, 2020; TELES, CAMPANA, NASCIMENTO, COSTA, 2020; SANTOS, SANTOS, 2021). A recente pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG), no período de 08 a 30 de junho de 2020, revelou que 20%, dos 15.654 professores respondentes, sentem solidão em razão do isolamento social, 44% estão apreensivos em relação à perdas de direitos e garantias, 69% sentem medo e insegurança por não saber quando e como será o retorno à normalidade e 50% estão angustiados em relação ao futuro (GESTRADO,

² Adotamos esse termo utilizado pela pesquisadora Suely Aldir Messeder (2020), numa transgressão a linguagem por não haver o termo sujeito no feminino, considerando que todas as participantes da pesquisa são mulheres.

³ Os nomes das professoras são fictícios.

2020). Essa apreensão e angústia em relação ao futuro da profissão docente também foi identificada no estudo do grupo de pesquisa Observatório do Ensino-aprendizagem da Escrita Escolar da Universidade do estado da Bahia, 63,38% dos professores respondentes afirmaram que estão sentindo angústia em razão da implantação do ensino remoto e das condições de saúde em geral (SANTOS; SANTOS, 2021).

Podemos afirmar que uma das causas da ansiedade e angústia está relacionada a *invasão de privacidade* que se instalou nas casas das professoras e professores, como relata a Professora Socorro: “A gente sente nossa privacidade invadida porque precisamos abrir nossa casa; nosso celular se tornou objeto de trabalho”. A invasão de privacidade não ocorre apenas na casa dos professores que muitas vezes não tem um lugar adequado para gravar aulas ou dar aulas síncronas sem barulho e sem interferências externas, também ocorre do outro lado da tela, como disse a Professora Tereza:

A priori elas demonstraram estranhamento por algo novo, assim como a gente, eles achavam que por estar em casa poderia se portar de qualquer forma. Então como lidar com algo que você está entrando na intimidade dele e o pai e a mãe nem se atentou a isso, nem se preocupou? Não só a professora que está assistindo a aula com ele, outros alunos outros pais estão. A princípio os pais não se atentaram a isso, mas a gente não pode chegar invadindo, a gente tem de chegar com o intuito de conquista e aos poucos a gente vai moldando. (Professora Tereza).

Outro fator ligado a esses sentimentos foi a *sobrecarga de trabalho* que aumentou durante a pandemia, pois além de dar conta das demandas da casa, dos filhos(as) e/ou outros familiares, zelando da higiene e medidas sanitárias, com todas as tensões e preocupações que esta pandemia tem provocado em todos nós diariamente, as professoras tiveram que aprender a lidar com as novas tecnologias e as novas formas de comunicação e de ensino virtual: planejar, preparar as aulas virtuais, enviar para os estudantes, fazer um acompanhamento junto aos pais, corrigir e atender as dúvidas diárias, em tempo integral, via redes sociais ou WhatsApp. O relato da Professora Marli descreve bem esse sentimento:

A nossa carga horária ficou muito extensiva, não temos mais um horário de trabalho, trabalhamos o dia todo, muitas vezes trabalhamos até altas horas da noite porque muitas vezes o pai só tem tempo de falar conosco a noite. Quando ele chega do trabalho, então, a gente que é professor, que sente também as dores do aluno, temos as nossas dores, as nossas angústias, mas sentimos também as dores do aluno e das famílias que estão vivenciando esse turbilhão juntamente conosco,

a gente acaba atendendo nesses horários que não são do nosso trabalho, mas fazemos isso para que a criança não seja tão prejudicada. (Professora Marli).

Além de tudo isso, outro fator de angústia e ansiedade foi a *exposição*. No ensino presencial as professoras lecionam dentro de uma sala de aula física, na escola, no ensino remoto essa sala de aula não tem mais um espaço, ela é do mundo. Uma das professoras relatou que esse processo foi tenso,

Tive de passar por terapia para vencer esses medos, da própria exposição, também porque a gente saiu da nossa zona de conforto com o pé na sala de aula e de repente a gente se vê numa exposição total das nossas aulas, não só para os nossos alunos, mas para as famílias, para muita gente que não sabemos nem a proporção a que chegou. (Professora Marli).

Quantos professores e professores no Brasil também não tiveram medo de se expor? Gravar uma aula requer outras habilidades que muitas vezes não temos, mesmo sendo excelentes professores no ensino presencial. Quantos de nós ficamos tensos e com medo ao ficar em frente a uma câmera até para dar uma breve entrevista de um assunto que dominamos? Não fomos formados para sermos *blogueiros*, *youtubers*, portanto é compreensível que todas essas mudanças e incertezas tenham revelado esses sentimentos e sentidos das professoras investigadas.

Para além dos sentimentos negativos, a pesquisa revelou também que houve um sentimento de “busca”, como relatou a Professora Juliana:

O sentimento foi de busca, de melhorar esse ensino e chegar a essa criança. No início eu me senti como Lombardi⁴, que só aparecia a voz. Tem professor que não gosta de mostrar o rosto, mas eu comecei a mostrar o rosto, eu fui umas das primeiras professoras na minha escola que começou a gravar vídeo, mostrando o rosto e deixando de ser Lombardi. Eu acho que a gente tem que se refazer como professora e eu creio que após essa pandemia nós vamos voltar mais fortes, porque desconhecíamos a tecnologia (Professora Juliana).

Apesar de não ser exatamente um sentimento, podemos relacionar “busca” aos sentimentos de esperança, de coragem, confiança, determinação, otimismo, realização e desejo de acertar, conforme percebido no relato da Professora Tereza:

⁴ Referência a Luiz Lombardi Netto, locutor que ficou famoso por anunciar os produtos no Programa de Silvio Santos, sua imagem era praticamente desconhecida do público pois ouvia-se apenas a sua voz (LOMBARDI (LOCUTOR), 2021).

Acho que todos os educadores que viveram esse período de ensino remoto e estão vivendo, eles tiveram a possibilidade de dar um ressignificado ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente, na fase de alfabetização das crianças, porque nos deram a possibilidade de diversificar as nossas formas de ensinar, a partir das tecnologias, desde os procedimentos diferenciados, variados, na perspectiva de reinventar formas, de reinventar maneiras diferentes de trazer o aluno para participação, a parceria dos pais, chamar atenção dos alunos para esse momento e a importância de se estudar, de forma remota, inovar técnicas e procedimentos. A gente inovou! Olha eu tinha medo até de usar o Google Meet, hoje eu participo das aulas com Google Meet com meus alunos (Professora Tereza).

Durante as rodas de conversas foi possível perceber o comprometimento e a força de vontade das professoras em superar as dificuldades e o desânimo inicial. Por um lado angústia, ansiedade, aflição, medo, invasão, por outro, busca, recomeço, reinvenção e ressignificação. Sentimentos e sentidos diversos e difusos nesse “festival de incerteza” em tempos de pandemia e ensino remoto.

3 OS NÓS DOS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM JUAZEIRO

*“É um ensino que é para muitos, mas não é para todos.”
(Professora Marli)*

A segunda epígrafe é um discurso bem representativo deste cenário pandêmico, pois acredita-se que com as tecnologias digitais a informação/ ensino pode chegar a uma quantidade significativa de pessoas em tempo real, no entanto reforça, também, a desigualdade de acesso a essas novas tecnologias de ensino aos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Como dito anteriormente, a Seduc de Juazeiro, diferente de outros municípios baianos, foi ágil quanto a tomada de decisões em relação ao ensino remoto. Com menos de trinta dias de suspensão das aulas presenciais, criou e implantou um projeto de ensino remoto. No que tange às *ferramentas digitais* utilizadas, a predominância em Juazeiro foram: Portal da Educação (implantada pela Seduc em 2020), Plataforma Escola Presente (implantada pela Seduc em 2021 com a nova gestão municipal), o uso do WhatsApp, seguido do aplicativo Play Games, Google Meet, Google Classroom, aplicativo de edição de vídeo e canal do Youtube.

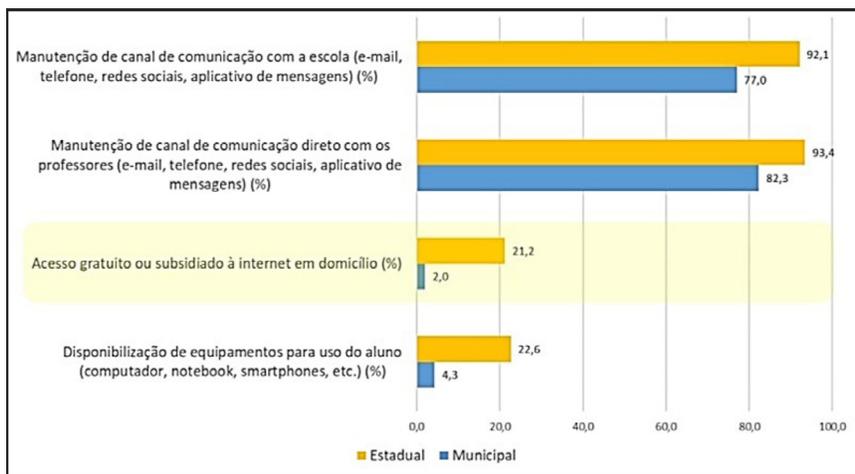
Durante as rodas de conversas foi possível identificar que um dos maiores desafios enfrentados pelas professoras era a *falta de acesso* de boa parte

dos estudantes às *aulas síncronas*. Sobre essa oferta de material online, Ferreira e Silva comentam que:

A educação pública não pode simplesmente dispor de material online aos estudantes e acreditar que está obedecendo ao princípio constitucional da igualdade, haja vista que o serviço educacional neste sentido foi prestado, mas os discentes, principalmente os mais carentes, não estavam preparados para essa forma de serviço educacional imposta pela pandemia. Tratar de forma iguais estudantes em situações diferentes significa somente igualdade formal, e a administração pública deve tratar situações diferentes de modo diferente, assim chega-se à igualdade material. (FERREIRA; SILVA, 2021: 125)

Garantir a igualdade material do acesso as aulas remotas a todos os estudantes é um dos maiores desafios do Brasil na pandemia. Entretanto, o Governo Federal não manifestou nenhuma ajuda aos estados e municípios sobre como oportunizar o acesso à internet aos estudantes em condições de vulnerabilidade social. Na recente pesquisa realizada pelo Inep, via censo escolar, o item “Acesso gratuito ou subsidiário e a equipamentos no ensino remoto” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020), demonstra que apenas 21,1% dos estados e 2% dos municípios disponibilizaram acesso gratuito à internet e não há nenhuma menção da União (Figura 2).

Figura 2 — Percentual de escolas por **estratégia** de comunicação e **apoio tecnológico** disponibilizadas aos alunos para a continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais — Brasil 2020



Fonte: INEP/Censo Escolar, 2020

Até agora ainda não há nenhuma política nacional de ajuda de custo neste sentido, principalmente aos municípios cujos recursos financeiros são mais escassos, ao contrário, o governo federal vetou o projeto de lei da Câmara dos Deputados que “previa ajuda financeira de R\$ 3,5 bilhões da União para estados, Distrito Federal e municípios garantirem acesso à internet para alunos e professores das redes públicas de ensino em decorrência da pandemia” (JANARY JÚNIOR; LEMOS, 2021).

Quanto a oferta de ferramentas não digitais para os alunos que não tinham acesso à internet, celular ou computador, Juazeiro ofereceu: Blocos de Atividades, Módulo Complementar elaborado pela Seduc e livro didático/paradidático. As professoras foram unânimes em afirmar que estava sendo enviado bloco de atividades, assegurando com isso a aula assíncrona. Sobre esse ponto, apresentamos o relato tocante da Professora Socorro:

Ficou mais evidente as desigualdades sociais dos nossos alunos, eu já tinha um ano na escola em que trabalho e tinha alunos que não tinha nem o básico nem o que comer, quanto mais aparelho, celular, internet para acompanhar as aulas e eu tive que me expor. Eu me expus por escolha minha, fui fazer visitas de portão em muitas casas dos meus alunos porque eu não conseguia acesso aos meus alunos porque não tinha nem um celular para a gente se comunicar, tudo isso mexe muito com o emocionou do professor e mexeu comigo. (Professora Socorro)

A referida professora destaca a evidência das desigualdades sociais, afirmando que “tinha alunos que não tinha nem o básico nem o que comer, quanto mais aparelho, celular, internet para acompanhar as aulas”. Isso posto elencamos, das narrativas das professoras, uma diversidade de desafios impostos com o ensino remoto na pandemia, que não é novidade, mas foram realçadas:

A interferência dos pais na atividade dos alunos, os professores afirmam que não conseguem ter precisão do que ele construiu, se construiu sozinho ou com intervenção da família.

Alfabetizar o aluno que precisa de intervenções profissionais pessoalmente.

A avaliação do aluno por nota ou parecer de forma remota.

A participação da família, cujos pais trabalham o dia inteiro, chegam cansados à noite e não conseguem acompanhar seus filhos.

A maioria com 6 anos de idade não tem condições de acessar a plataforma, sozinha, para estar assistindo aos vídeos, assistir a aula ao vivo.

Falta de espaço adequado para estudo para os alunos, o barulho da casa, televisão e rádio ligados, prejudicando a aprendizagem por falta de concentração.

Falta de ferramentas: computador, celular, acesso à internet.

Carga horária extensiva das professoras, pois não tem mais um horário específico de trabalho.

Como avaliar? Como fazer a devida intervenção no processo de alfabetização remotamente? Como fazer com que os pais auxiliem seus filhos sem realizar as atividades no lugar dele? Como ajudar os alunos que recebem os blocos de atividades, mas não acompanham as aulas síncronas e as vezes, nem mesmo as assíncronas por falta de celular? Estas são as maiores dificuldades apontadas pelas professoras.

No município de Juazeiro, a partir da implantação da Plataforma Escola Presente, em 2021, é registrado se o aluno participou da aula de forma síncrona, assíncrona ou pelo WhatsApp. A partir das rodas de conversas foi possível perceber que há muito alunos excluídos dessa educação remota. Aproximadamente 40% dos alunos conseguem assistir aulas de forma síncrona, os demais ou participam de forma assíncrona, via WhatsApp ou não participam, demarcando o grande desafio para a educação em tempos de pandemia. Por mais que a direção, coordenação e professores da escola façam uma busca pelos alunos que não participam das atividades, há um percentual significativo de alunos que não participam de forma nenhuma. Sobre a aprendizagem dos estudantes nas aulas síncronas a Professora Tereza entende que:

Então avaliar é difícil em meio a pandemia porque a gente sabe que os blocos complementares eles trazem aulas síncronas e assíncronas, a gente tem que garantir as aulas síncronas. É justamente na aula síncrona que a gente percebe o que o aluno é capaz de fazer sozinho com autonomia, o que ele não é capaz de fazer desde uma palavra simples a uma palavra mais complexa, uma frase e uma produção com autonomia (Professora Tereza).

Para a referida professora, assegurar às crianças a condição de assistir as aulas síncronas é fundamental, o que reforça a necessidade de implantação de políticas públicas que oportunize o acesso gratuito à internet e equipamentos aos estudantes e professoras e professores também. No entanto, para além das dificuldades, as rodas de conversas mostraram que as professoras, apesar dos desafios e dificuldades, buscam maneiras de superá-las e encontram alternativas para acompanhar a aprendizagem dos estudantes:

Então o que fazer para atender esses alunos que eu observo que tenho o maior patamar de dificuldade? Eu dava minha aula que era 3 horas e a partir dali eu ia atender dois alunos a cada dia, então tinha dias que eu ficava até 19h30 com esses

alunos. Foi preciso que eu trouxesse esse tempo para os meus alunos, dedicasse esse tempo a minha profissão enquanto educadora e fizesse com que aquele aluno que estava ali sem identificar letras, com dificuldades para acompanhar, pudesse adquirir aquele conhecimento (Registro da fala da Professora Tereza).

A gente percebe que tem pais que não tem paciência de estar com a gente nas aulas assíncronas, eles não têm paciência. Mas eu tenho jogo de cintura, ligo para mãe, oriento, e marco com a criança em outros horários. Tenho que ser muito insistente com os pais. A gente tem que ter jogo de cintura (Professora Juliana).

Se por um lado o ensino remoto trouxe muitas dificuldades e desafios para as professoras, é perceptível no discurso delas que, por outro, também oportunizou novas aprendizagens “enquanto professor, a gente tem se desdobrado, mas, a gente tem aprendido muito, a fazer uso das tecnologias, a inserir as tecnologias em nossas metodologias, em nossas práticas”. Além disso, permitiu maior aproximação entre a equipe gestora da escola (direção e coordenação) com os professores, assim como trouxe a família para perto, aliás dentro da escola, uma vez que a escola, agora, é em casa. Afirmam que durante o ensino remoto “a gente se tornou uma rede de colaboração”, no sentido de que trocam experiências entre si, tiram dúvidas e se ajudam. Foi assim que conseguiram superar o choque inicial desse novo modo de ensino, porque a cada nova aprendizagem sobre as tecnologias digitais, uma professora ia repassando para as outras, os novos conhecimentos adquiridos, sem essa rede de colaboração não teriam conseguido chegar até aqui.

4 O ENSINO REMOTO EM COMUNIDADES RURAIS: DESAFIOS E SENTIDOS PRODUZIDOS EM ALAGOINHAS

No município de Alagoinhas (BA)⁵, 20 professores⁶ responderam ao questionário. A partir daí, solicitei à Secretaria de Educação Municipal a relação de e-mails desses professores para dar início à segunda fase da pesquisa, do quantitativo indicado, oito professores despertaram interesse em participar das rodas de conversas. Dos que despertaram interesse, optou-se por professoras de escolas rurais, residentes no município de Alagoinhas-BA,

⁵ Alagoinhas é um município brasileiro do estado da Bahia, localizado no Agreste deste estado. Sua área é de 718,089 quilômetros quadrados e sua população em 2021 era de 153.023 habitantes, tendo, portanto, uma densidade demográfica de 210, 05 habitantes por quilômetro quadrado (ALAGOINHAS, 2021).

⁶ Participaram da pesquisa na primeira fase 19 professoras e um professor concursados. Do grupo que participou da pesquisa, 04 professoras possuem licenciatura em Pedagogia e duas professoras possuem licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

e nas comunidades onde ministram aulas. Do material em análise, fizemos opção por apresentar os excertos textuais de quatro professoras.

O recorte para esse texto analisa os materiais recolhidos nas rodas de conversas com o intuito de apresentar as imagens da educação rural do município de Alagoinhas (BA), objetivando os sentimentos e desafios experienciados pelas professoras no cotidiano da pandemia entre as estratégias utilizadas para que as atividades didáticas pudessem chegar até aos estudantes.

Há muito tempo a educação rural é colocada em segundo plano. D. Catarina⁷ viveu 116 anos na comunidade rural de Saquinho, município de Inhambupe (BA), onde foi parteira durante 60 anos. Em sua narrativa, constrói a imagem de um tempo em que a escola rural era para poucos, imagem da exclusão social e da negação do direito à educação para todos. Quando pesquisamos os retratos da educação no Brasil, deparamo-nos com dados que entristecem, pois constatamos que, de fato, a educação de qualidade sempre foi privilégio de poucos. Assim, “Estudar era para quem podia”, como disse D. Catarina. Era para quem tinha “munição” (PEREIRA, 2008).

Dentre os desafios mencionados pelas professoras colaboradoras da pesquisa, percebemos que a Internet se constitui como dispositivo essencial ao uso de celulares e computadores. A tecnologia digital que deveria estar ao alcance de todos, infelizmente não estava e não está disponibilizada para estudantes, famílias e professoras. Nas escolas públicas pudemos perceber o doloroso processo de exclusão das camadas sociais de renda baixa. No município de Alagoinhas-BA, os estudantes da rede pública em comunidades rurais ficaram sem acesso à escola, excluídos do contato direto com os professores, fato evidenciado nos excertos textuais orais⁸ das professoras:

O sentimento [...] que é essa angústia, esse sentimento de impotência. Pra eu ficar mandando atividade, mandando vídeo, eu falo assim porque a gente lida com alunos de zona rural que não tem essa condição de estar nas aulas online ali semipresenciais, nas aulas síncronas. Assim, é complicado. A gente não consegue ter, de fato, esse retorno de perceber se o aluno está lendo. Eu sei que a discussão é sobre o fundamental 1, mas eu estou trabalhando em turmas do fundamental 2, e ministro aulas no 6º ano, que são frutos do 5º ano do ensino remoto do ano passado, [...] e eu percebo, pelas minhas discussões, que eu consigo numa das turmas de 20 alunos conversar com 5. E tem a dificuldade de leitura, de compreensão de

⁷ Participou de uma pesquisa realizada na comunidade rural de Saquinho, município de Inhambupe no ano de 2006, como colaboradora da pesquisa de mestrado intitulada “Percurso da oralidade e letramento na comunidade rural de Saquinho, município de Inhambupe-BA” (PEREIRA, 2008).

⁸ Os relatos orais construídos nas rodas de conversa foram transcritos e textualizados.

texto e, sendo assim, como é que eu vou ensinar? Se ele não vai conseguir compreender um texto de português, ele vai conseguir compreender o texto de história, de geografia, de ciências? A sensação é de o estudante está recebendo pacotes e pacotes de atividades que estão sendo feitas, mas a gente não consegue ter um retorno verdadeiro e fiel se esses meninos estão aprendendo. É mais complicado pra gente, professor de escola pública, avaliar. Nós estamos agora no final de unidade, aí está se falando em avaliação e aí eu vou avaliar os alunos que entraram nas aulas comigo, que assistiram a meus vídeos, que fizeram minhas atividades. E aqueles que sequer conseguiram pegar os blocos porque moram distante? Porque na minha realidade tem meninos que moram distante, que não conseguem chegar até a escola pra pegar os blocos. E aqueles que não têm orientação, como é que a gente vai avaliar essas crianças, esses adolescentes? Então, para mim, a sensação é essa, é impotência, é angustiante, é como a colega disse: a gente está cansada, a gente não tem muito recurso, porque somos professores de escolas públicas que agora estão se conectando e a gente ainda está aprendendo. Então eu espero que a gente consiga um retorno de fato, eu me preocupo muito com isso: como é que eu vou avaliar? Estou aqui com um monte de atividades corrigindo e, a cada bloco, percebo a oscilação de compreensão dos meninos (Professora Mariana).

Essa turminha eu acompanho desde 2018, eu peguei eles no 1º, 2º e 3º anos. Aí esse ano — geralmente aqui a gente trabalha o ciclo — então ciclo 1 (1º, 2º e 3º anos), a gente fecha e passa pra colega do ciclo dois, que no caso é o 4º e o 5º anos. Só que eu senti necessidade de acompanhar minha turma esse ano por conta da pandemia iniciada no ano passado. [...]. Aí continuo com essa turminha. É muito difícil o ensino remoto, principalmente por conta da conexão com a internet. Minha angústia é principalmente com os alunos em fase de alfabetização e com os alunos com deficiência (Professora Leila).

Percebemos nos excertos das professoras que uma das maiores dificuldades enfrentadas no período de 2020/2021 refere-se à tecnologia digital. Isto é, ao acesso à internet para usar equipamentos de celular (WhatsApp), *tablet* e *notebook*. A internet como bem cultural e de domínio público ainda não é um direito para todos, apesar de o artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948) assegurar a todos o direito à informação nos seguintes termos: “Todos os seres humanos têm direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras”.

Comungamos como as ideias de Freire (1987) ao pensar que incluir os estudantes das aulas online em tempos de pandemia pode ser um ato que humaniza, já que quando incluimos criamos condições para que as aulas aconteçam da melhor maneira possível. Porém, ao excluir os sujeitos dessa participação, tiramos o direito à educação através da tecnologia digital.

Ao pensar nesse processo, cabe destacar uma das preocupações de Agamben (2020: 13), “[...] O que é uma sociedade que não tem outro valor que não seja a sobrevivência?”. Segundo esse autor, a única coisa que interessa aos governantes é a sobrevivência do povo. Essa sobrevivência é carregada de desumanização (FREIRE, 1987). Desumanizamos o outro quando retiramos dele o direito de aprender com condições dignas.

Parece-nos que as condições de aprendizagem com qualidade não foram oferecidas pelos governos municipal e estadual, deixando a responsabilidade de organização das atividades para os professores, entretanto, a orientação e mediação da aprendizagem ficaram sob a orientação dos pais, que em sua grande maioria, trabalham na agricultura, em fábricas, e possuem baixa escolarização, (apenas assinam o nome e decodificam pequenos textos). Deixar as atividades pedagógicas sobre a responsabilidade das mães e pais é negar o papel do estado na educação no sentido de proporcionar as condições para o ensino e aprendizagem das crianças, adolescentes e adultos nos primeiros anos de escolarização.

De forma silenciosa se estabelece a relação de desigualdade na educação pública, quando são negligenciadas as condições adequadas para que as aulas de estudantes de escolas públicas urbanas e rurais aconteçam de forma semelhante a como estão acontecendo nas instituições privadas. Para Freire (1987: 30):

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é histórica dos homens, nada mais teríamos o que fazer, a não ser adotarmos uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.

Percebe-se como os estudantes de escola pública foram roubados de sua vocação de ‘ser mais’ de forma censurável nesse momento de pandemia. Com as escolas fechadas, eles perderam o contato interativo com colegas e professores, ficando sem acesso ao ensino remoto com aulas online e material para dar continuidade ao planejamento escolar. Os professores buscaram estratégias para oferecer blocos de atividades para os estudantes, mas sabiam

que não teriam o suporte pedagógico por parte das famílias. Logo, a opressão atinge professores e estudantes.

Os professores também foram privados do contato direto com os estudantes e não receberam orientações, suporte tecnológico nem formação para ministrar as aulas nas plataformas digitais, tal como os estudantes não receberam aparelhos digitais para acompanhar as aulas. Mesmo assim, e de forma autoritária, os professores foram cobrados pela sociedade, pelos pais e pelos governos no sentido de continuar a desenvolver suas atividades de docência sem as mínimas condições estruturais para esse processo de mediação da aprendizagem.

Brandão (2002: 33) na sua obra *Educação como cultura*, faz alguns questionamentos que remetem ao pensamento de Freire (1987), a saber: O que fazer com o povo? Como trabalhar com ele? Ao questionar isso, ele pontua também a necessidade de libertar os sujeitos. E diz: “libertá-los, primeiro dos males que sua condição de subalternos deixou impressos na consciência e na cultura. Libertá-los, depois — convocando-os a que participem disso — da sua própria condição de subalternos”.

Compreendemos que a educação pode ser uma arma para libertação dos povos, mas nesse tempo de pandemia, foram as instituições educacionais que não cumpriram bem o seu papel político, cultural e educacional, colocando estudantes e professores à margem. Fizeram isso ao atribuir tão somente aos professores a responsabilidade de pensar estratégias pedagógicas capazes de preencher lacunas históricas reveladas na pandemia.

O processo educacional público excluiu o estudante do acesso às aulas online talvez por acreditar que os sujeitos de escolas públicas, marcados por questões financeiras, sociais e éticas poderiam esperar um pouco mais. Entretanto, quando retiramos o direito de aprender, negamos ao outro a liberdade, a essência humanizadora da vida. “A humanização é uma ‘coisa’ que possuem como direito exclusivo, como atributo herdado. A humanização é apenas sua” (FREIRE, 1987: 46). Aos professores foram negados a formação para uso das plataformas digitais, bem como equipamentos digitais em casa e nas escolas. Isto é, a formação e as condições para seguir as atividades pedagógicas cotidianas com legitimidade e qualidade. Essa cena é revelada nos excertos textuais das professoras. Destaco aqui a fala da professora Vera, ao afirmar que:

Não houve a preocupação por parte dos órgãos públicos, por exemplo, com o aluno que não tem acesso à internet ou não tem celular. Porque eu entendo assim: não adianta eu xerocar uma atividade para aquele aluno se ele não tem o acesso, não

tem o aparelho. Então eu entrego — isso aconteceu muito e é realidade, eu acho, que no país inteiro — e as atividades vêm respondidas por diversas pessoas...pelo pai, pelo irmão. Tanto essa atividade quanto as avaliações, do meu ponto de vista, não nos trazem uma realidade; a gente não consegue perceber o avanço do aluno, porque a gente já conhecia o nosso aluno, a gente já tinha feito o diagnóstico de todos, a gente já conhecia eles. Hoje, se perguntar, de onde a gente deixou ele e agora, a avaliação da gente não vai ser, digamos assim, fidedigna (Professora Vera).

“Instruir, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental e respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei” (FREIRE, 2002: 106). Percebemos que a professora traz sentimentos de angústia e inquietação ao perceber que não houve cuidado com os estudantes e nem com os professores. No texto da professora é explícita a falta de cuidado dos órgãos públicos responsáveis pela educação dos municípios. Há um desabafo no seu relato. As famílias não foram preparadas para orientar seus filhos nas atividades escolares e grande parte nem sabe como proceder, pois sempre os deixaram sob a responsabilidade do professor. Os pais citados no relato parecem não entender que as avaliações escolares têm objetivos de identificar o nível de aprendizagem dos estudantes, portanto, é preciso de lisura.

Professores conhecedores de suas salas de aula sabem que o ato de ensinar exige ética (FREIRE, 2002) e, por isso mesmo, compreendem que a realidade apresentada nas atividades devolvidas pelos pais não condiz com o conhecimento que os professores têm dos níveis de aprendizagem dos estudantes. Entretanto, cabe saber qual é o conhecimento de avaliação produzido pelos familiares em suas experiências sociais e como eles validam os saberes escolares dos filhos. Mesmo por quê: “Toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia refletida ou não sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (SANTOS; MENESES, 2010: 15).

A munção necessária na zona rural para as escolas seria o acesso à tecnologia digital para os estudantes. Entretanto, pelo que foi observado nas rodas de conversa, esse capital cultural tão importante, infelizmente é para poucos. Logo, as escolas rurais foram excluídas como se pode observar no excerto textual da professora Rosana:

A questão do acesso à tecnologia, a dificuldade em acessar e ter também os meios para acesso, no caso da escola que eu atuo, somam-se às dificuldades dos pais, apesar da gente adotar também a questão dos bloquinhos, mas tem a dificuldade dos pais de chegar até a unidade porque é muito distante e porque é uma comunidade onde há outras várias comunidades inseridas. E para chegar à escola, o acesso

é muito difícil. Nós adotamos a prática de não ir até as casas. Boa parte das famílias esperam no ponto onde as crianças pegariam os ônibus para ir — a Topic na verdade — até a unidade. Elas aguardam as professoras para entregar esses bloquinhos, porque para chegar à escola realmente é muito longe. E a gente está agindo da forma que a gente pode, fazendo o possível para ajudar. Lá na comunidade eu percebo o interesse das famílias pela questão de estar aguardando. Por exemplo, nos dias de chuva as pessoas ficam na chuva, no descoberto, esperando para receber as atividades. Elas não reclamam e demonstram muito interesse realmente. Então, a dificuldade não é só nossa, mas também das famílias, que têm o interesse de fazer o melhor que podem pelos filhos. Algumas — inclusive por conta da questão de ser dia de feira, o pessoal trabalha muito na feira, vende frutas, essas coisas — de início me pediram para não marcar a entrega de atividade na sexta. Então, a gente percebe que elas estão preocupadas em acompanhar suas crianças, em ter acesso às atividades para levar para suas crianças. Mas tem também as limitações, tem aqueles que não possuem aparelho ou que têm só um aparelho em casa — como umas colegas já citaram — para várias crianças ou têm dificuldade mesmo de acessar a tecnologia, dificuldade como a gente também tem. Então, é isso aí, nós estamos realmente todos, acredito, no mesmo barco como dizem. As dificuldades são praticamente as mesmas para todas nós. Mas a gente está na fé, tentando buscar o melhor pra que a gente também possa dar o melhor e ajudar essas crianças. E na fé de que isso vai passar, apesar de que o futuro nos traz muita preocupação, mas a gente está fazendo o que a gente pode, né? (Professora Rosana).

Quando D. Catarina disse que precisava de munição, sua fala traz o apelo por uma educação que priorize e garanta as condições necessárias para a permanência dos sujeitos do campo — homens, mulheres, crianças, adolescentes e jovens — na escola. Não é apenas oferecer a escola, pois é necessário propiciar condições dignas de trabalho para as famílias. E isso é muito mais do que somente ler, escrever e contar. A escola, como um valor social, deveria internalizar “[...] uma questão política na qual a escolaridade concorre para a vivência da cidadania, na realização do princípio de igualdade entre as classes e entre os indivíduos” (LEITE, 2002: 85-86).

As pesquisas científicas e todo lastro epistemológico no campo das tecnologias educacionais poderiam contribuir muito para reduzir as disparidades entre o ensino remoto das instituições privadas e públicas. As tecnologias digitais utilizadas no momento, se aprimoradas pelo sistema educacional público, podem possibilitar às crianças, adolescentes e jovens de comunidades rurais e periféricas a continuidade das atividades letivas em situações emergenciais, sem grandes prejuízos. No entanto, a maioria dos estudantes de escolas públicas da zona rural e urbana foi excluída das aulas nos contextos pedagógicos das escolas da rede pública da Bahia. O governo

Jair Bolsonaro vetou integralmente o Projeto de Lei nº 3.477/20 aprovado em fevereiro pelo Congresso e que dava a estudantes e professores de escolas públicas direito de acesso à internet (BRASIL, 2020b). Se a proposta tivesse sido sancionada pelo presidente, certamente muitos problemas ainda experienciados por professores e estudantes teriam sido dirimidos.

A negativa do governo fere o direito que todo brasileiro tem à educação, garantido pelo Art. 205 da Constituição Federal de 1988 nos seguintes termos: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2020a [1988]). Lembrando que o Art. 206 assegura: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I — igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2020a [1988]), se os estudantes não podiam permanecer na escola, considerando o distanciamento social em função da pandemia, deveriam ter o direito de permanecer em casa com acesso às aulas online, materiais didáticos e vídeos disponibilizados pelo professor.

5 ENTRE O INÍCIO E O FIM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As narrativas descritas ao longo deste texto, apresentaram os primeiros resultados das rodas de conversas entre as professoras de Juazeiro e Alagoinhas, no estado da Bahia, descrevendo cenas para uma arqueologia dos signos das práticas de alfabetização em tempos pandêmicos que revelou os *nós* dos desafios do ensino-aprendizagem da leitura e escrita de forma remota, e os *nós* dos sentidos e dizeres das professoras baianas de alfabetizar neste cenário atípico

As conclusões iniciais apontam que as alfabetizadoras se desdobram para atender as demandas de alfabetizar remotamente, gerando um misto de sentimentos de angústias, medo e ansiedade. Além disso, sinaliza a capacidade criativa e inovadora de reinventar e ressignificar suas práticas no ensino remoto, apesar de todos os desafios relatados. Reforça as desigualdades sociais dos estudantes em condições de vulnerabilidade, no acesso às tecnologias digitais e realça que na contramão da história e de todo o planeta, o governo federal brasileiro além de atuar com uma política negacionista, antivacina, neoliberal, golpeia a saúde e educação com corte de verbas em plena pandemia, assim como, veta a única lei que foi criada pela Câmara dos Deputados que oferecia acesso gratuito à internet aos estudantes de baixa renda.

Percebemos que o ensino remoto nos dois municípios — Juazeiro-BA e Alagoinhas-BA — aconteceu de forma bastante diferenciada, considerando os contextos pedagógicos urbano e rural, bem como as situações de aprendizagem dos/ das estudantes de escolas urbanas e rurais. Os sentimentos e angústias das professoras demonstram compromisso, dedicação e desejo de ensinar e lutar por uma educação de qualidade.

Os meninos e meninas das comunidades urbanas e rurais não podem esperar para depois para ser mais ou para receber uma educação humanizadora e ética. Faz-se necessário uma “vigilância” acentuada para avaliar o que está sendo feito e como se deve avançar nos protocolos escolares mediante uma política de inclusão dos estudantes às plataformas digitais e para o retorno às aulas presenciais. Tal vigilância pode ser efetivada quando nós assumimos como “ser social e histórico, como ser pensante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2002: 46). Então, é urgente que professores e estudantes assumam como parceiros na busca de superação dos desafios impostos pela pandemia por uma educação pública de qualidade para todos. Particularmente, que o estado reconheça urgentemente o esforço e o compromisso das alfabetizadoras desse país, por ter cedido seus lares, seus ambientes afetivos, seus recursos financeiros e tecnológicos para reduzir os danos da alfabetização das crianças durante o período de isolamento social. Esse conhecimento pode significar uma nova perspectiva para o futuro da alfabetização pública nas comunidades rurais e urbanas do Nordeste e do Brasil. Não haverá novo começo ou um recomeço promissor sem que haja a valorização do profissional da alfabetização e, além disso, a criação de uma política pública efetiva de educação básica, incluindo as redes de alfabetização de crianças e adultos em todo o território nacional.

Assim sendo, o presente estudo não se encerra, apenas evidencia e desafia as(os) pesquisadoras(es) em educação a rever, reexaminar, desconstruir saberes e produzir um novo mapa da alfabetização, sob o viés e o olhar dos atores sociais das escolas alfabetizadoras, dos sujeitos e das sujeitas envolvidas, seja em tempos de ensino remoto, seja em tempos de ensino presencial.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Reflexões sobre a peste**: ensaios em tempos de pandemia. Trad.: Isabella Marcatti. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ALAGOINHAS. *In*: WIKIPEDIA. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2021]. Disponível em: <https://bit.ly/37MOXqn>. Acesso em: 11 fev. 2022.

- ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 — Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, dez. 2020. DOI: <https://bit.ly/38HfBS5>.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020a]. Disponível em: [https://bit.ly/3jCm\]kS](https://bit.ly/3jCm]kS). Acesso em: 21 dez. 2021.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3477 de 23 de junho de 2020**. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e professores da educação básica pública. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3O8HU5T>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, v. 7. n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2005.
- FERREIRA, Ideomildo da Silva; SILVA, Bruno Cezar. Aplicação do princípio constitucional da igualdade entre discentes em uma universidade federal no período da pandemia e desafios no pós-pandemia. *In*: SILVA, Bruno Cezar, CONFESSOR, Kliver Lamarthine Alves (org.). **Administração pública: desafios e perspectivas da gestão pública pós pandemia** [livro eletrônico]. Guarujá, SP: Científica Digital, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3uCmexB>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- GESTRADO UFMG. **Trabalho docente em tempos de pandemia (CNTE/CONTEE, 2020)**. [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/3O7EkiI>. Acesso em: 10 nov. 2020
- HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Resultados do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil**. Censo escolar 2020. [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/3vz7Zcn>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- JANARY JÚNIOR; LEMOS, Cláudia. Bolsonaro veta ajuda financeira para internet de alunos e professores das escolas públicas. **Câmara dos Deputados**, 19 mar. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3uBsdCK>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- JUAZEIRO. **QEdU**. [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/3O8O508>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- JUAZEIRO. **IBGE**. Cidades. [2021]. Disponível em: <https://bit.ly/3KG0czG>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- LEITE, Sergio Celani. **Educação rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOMBARDI (LOCUTOR). *In*: WIKIPEDIA. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2021]. Disponível em: <https://bit.ly/3vc0zLT> (locutor). Acesso em: 20 fev. 2022.
- LUSTOSA, Emanuelle. Prefeitura de Juazeiro inicia 'Aula Itinerante' para atender alunos que não têm acesso às aulas virtuais. **RedeGN**. 11 jul. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3riS9kH>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (coord.). **Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Universidade Federal de São João del-Rei. 2020. 22 p. Registrada na Plataforma Brasil, sob o código 36333320.0.0000.5151. [Projeto de Pesquisa]

- MESEDER, Suely Aldir. A pesquisadora encarnada: uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- MORIN, Edgar. Um festival de incertezas. Artigo de Edgar Morin. Trad.: Edgard Carvalho e Fagner França. **Instituto Humanitas (IHU)** da Unisinos, 09 jun. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3LYP×QT>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- OLIVEIRA, Adelson Dias de. Ser na docência: saberes constituídos da experiência pedagógica da educação básica. *In*: MENEZES, Alexandre J. S.; OLIVEIRA, Adelson Dias de; SANTOS, Geisa Gabriela. **Experiências narradas: relatos e vivências no espaço escolar**. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217, A, III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://uni.cf/3uBuu0F>. Acesso em: 26 jun. 2021.
- PEREIRA, Áurea da Silva. **Percurso da oralidade e letramento na comunidade rural de Saquinho, município de Inhambupe, BA**. 2008. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporaneidade, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.
- RAMOS FILHO. Juazeiro (BA): Alunos da rede municipal terão aulas à distância durante isolamento social. *In*: BLOG Ramos Filho: especializado em política regional: norte da Bahia/ Sertão pernambucano. 03 abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3E7rxIF>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Maéve Melo dos; SANTOS, Cosme Batista dos. Cultura escolar em tempos de pandemia e distanciamento social. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-11, jun. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3uF3YE0>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- TELES, Edilane C.; CAMPANA, Adriana Maria de A.; NASCIMENTO, Fabiana; COSTA, Suéller. O Ensino Remoto e os impactos nas aprendizagens. **ComSertões**, v. 9, n. 2, p. 1.18, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3JxiHVy>, Acesso em: 11 out. 2021.
- WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAPÍTULO 14

O ENSINO REMOTO DE ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO DA PARAÍBA: VOZES DE ALFABETIZADORAS

MARIA APARECIDA VALENTIM AFONSO
CLÁUDIA VANUZA DE BARROS MACÊDO
EVANGELINA MARIA BRITO DE FARIA
FABIANA RAMOS
GLÓRIA MARIA LEITÃO DE SOUZA MELO
MARIA ALVES DE AZERÊDO
MARIA ZULEIDE ABRANTES SOARES
MARIANNE BEZERRA CARVALHO CAVALCANTE
PAULO VINÍCIUS ÁVILA NÓBREGA
SEVERINA ANDRÉA DANTAS
SORAYA MARIA BARROS DE ALMEIDA BRANDÃO

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo é resultado do projeto “Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da Política Nacional de Alfabetização (PNA) pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, sob a coordenação da Professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei (MG), que agrega pesquisadores de vinte e nove (29) Instituições Superiores de todas as regiões do país (MACEDO, 2020). O referido projeto teve como objetivo investigar discursos e práticas de alfabetização que foram produzidas neste momento particular de vivência da pandemia. Para este artigo, tivemos como objetivo traçar um perfil do Ensino Remoto na Alfabetização no estado da Paraíba por meio das vozes de professoras alfabetizadoras investigadas.

Iniciamos a pesquisa em junho de 2020, através de um questionário do Google Forms, que foi aplicado em 18 estados envolvidos no projeto (RECEPÇÃO..., 2020). Na Paraíba, participaram 733 (setecentas e trinta e três) professoras alfabetizadoras, de várias regiões do estado. O segundo momento constou da construção de um Grupo Focal, constituído por pesquisadores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e de 15 (quinze) professoras alfabetizadoras, que responderam ao questionário e aceitaram o convite para dar continuidade à pesquisa de um modo mais participativo. Ao todo foram formados 3 (três) Grupos Focais: 2 (dois) voltados para o Ensino Remoto e 1 (um) para conhecer a percepção das professoras sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Para esse capítulo, comentaremos apenas os resultados de 1 (um) grupo focal. Com ele, foram realizados três encontros (24/11/2020, 01/12/2020, 15/12/2020), através do Google Meet, com duração média de 1 hora e 15 minutos cada um. Nesses encontros, partíamos sempre das perguntas comuns para todos os grupos do projeto, porém, mediante as respostas, naturalmente, surgiam questionamentos mais direcionados para os problemas locais. Diante disso, solicitávamos informações que pudessem mostrar um pouco da realidade nos municípios, durante o período da pandemia. Porém, antes de comentar os dados da pesquisa, achamos necessário trazer alguns recortes sobre o uso de tecnologias digitais na educação.

2 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ALFABETIZAÇÃO

É natural que iniciemos a discussão trazendo o conceito de Alfabetização adotado na pesquisa. Em sintonia com Soares, defende-se uma alfabetização vinculada ao letramento. Vejamos:

Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo — criança ou adulto — tenha acesso ao mundo da escrita tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita, mas, e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena (SOARES, 1998: 33)

Pelo conceito, alfabetizar não se restringe a decodificar letras, mas saber usar a escrita em todos os aspectos em que ela ganha vida na sociedade. E aqui não podemos esquecer os gêneros que circulam nas mídias digitais.

Como se vê, uma alfabetização profundamente interligada com as práticas sociais. Como veremos, mais adiante, a escola tornou gritante uma realidade que estava presente na maioria das escolas brasileiras, mas que não ganhava tanta visibilidade fora dela. Com o isolamento, ficou clara a dissociação existente entre ensino e práticas com os recursos midiáticos.

O isolamento foi resultado da pandemia de Covid-19, que se espalhou no mundo nos anos de 2020 e 2021, e trouxe consigo a necessidade do distanciamento social. Nesse contexto, no Brasil, a portaria nº 544 de 16 de junho de 2020 do Ministério da Educação (MEC) instituiu a possibilidade do uso de recursos educacionais digitais e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDIC) pelas redes de ensino no país (BRASIL, 2020).

Dessa forma, surge o Ensino Remoto Emergencial (ERE), no qual foi possível uma adaptação curricular temporária, como alternativa para que ocorressem as atividades escolares, devido aos riscos para a saúde do contexto pandêmico. Foi requerido o uso de soluções de ensino totalmente remotas, que assegurassem o distanciamento social até o retorno ao formato presencial de forma segura.

Nesse contexto, eclodiu a necessidade de uso de internet como recurso fundamental à escola. Assim, Silva (2005: 63) nos adverte:

Se a escola não inclui a Internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social ou exclusão da cibercultura. Quando o professor convida o aprendiz a um site, ele não apenas lança mão da nova mídia para potencializar a aprendizagem de um conteúdo curricular, mas contribui pedagogicamente para a inclusão desse aprendiz na cibercultura.

A colocação de Silva, já em 2005, mostra o despreparo da escola para o uso de tecnologias digitais. Ainda que apelos tenham sido feitos por pesquisadores e até mesmo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), os investimentos, pelo menos na escola pública, não chegaram. A inserção tão esperada na cibercultura ficou sempre adiada. Em relação à BNCC, podemos destacar o seguinte direcionamento:

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hiperídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcio-

namento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos (BRASIL, 2017: 70).

Poderíamos ter trazido mais exemplos, porém o que queremos ressaltar é que o documento aponta para o uso de recursos tecnológicos, sua importância para os multiletramentos, para reconfiguração do papel de leitor, que implica um novo desenho na função do professor, sem mencionar os recursos necessários para essa transformação. Lançar um documento sem fornecer a base de sustentação é um ato, no mínimo, vazio. O documento foi aprovado, mas a escola permaneceu a mesma, sem propostas concretas para a efetivação em sala de aula.

Esse descompasso entre o uso da tecnologia na sociedade e na escola traz sérias implicações. Vejamos a posição de Seabra (2013) em relação à necessidade de acesso às tecnologias:

Estaremos aprofundando cada vez mais a clivagem social se não houver uma efetiva política que garanta o pleno acesso de todos às novas tecnologias. Num mundo em transformação, onde cada vez mais o computador é o veículo de transporte da mente e um instrumento essencial de trabalho, não podemos preparar as novas gerações para um mundo de subalternidade, tanto do ponto de vista individual quanto na perspectiva da nação (SEABRA, 2013: 2).

Não é preciso muita reflexão para perceber como essas palavras tornaram-se proféticas. Sem o acesso à internet, sem a formação dos professores para lidar com as novas tecnologias, agravou-se a crise social na escola. Certos setores da sociedade, naturalmente de maior prestígio, conseguiram atravessar a pandemia e manter certa regularidade em suas funções. A realidade da escola pública desmoronou. Ficou evidente o distanciamento das práticas escolares do uso das tecnologias, como veremos em nossos dados.

3 CONHECENDO A REALIDADE

No nosso primeiro encontro, a temática de discussão foi mais geral, girando em torno do apoio da gestão, do sentimento das professoras em trabalhar de modo remoto, do planejamento das atividades, das ferramentas digitais mais utilizadas e dos desafios da alfabetização nesse contexto. As questões aqui levantadas nos levaram a conhecer mais de perto como se deu

o ensino remoto na alfabetização e refletirmos sobre a realidade de alguns municípios da Paraíba. Vejamos a síntese de suas respostas.

Em relação à gestão, todas foram unânimes em afirmar o apoio dado, bem como as instruções que receberam para que as aulas ocorressem de forma remota, por aplicativo ou plataforma digital, com a utilização do livro didático e entrega quinzenal de atividades impressas aos alunos que não tinham acesso à internet. Observa-se, a partir das respostas das professoras, que a falta da internet foi uma realidade em todos os municípios, fato este que atinge o país inteiro, sobretudo em um contexto de carências em que muitas famílias vivem, o que acentuou desigualdades na educação. Com isso, as docentes tinham que realizar dois tipos de trabalho. Um pela rede internet e outro pela forma tradicional de entrega de material à família.

Em relação ao sentimento das professoras, sobressaiu o medo, a preocupação com a forma como os alunos iriam acessar e aprender por meio da internet e, sobretudo, a insegurança em relação a como interagir e mediar as atividades remotamente. Vê-se que a mudança radical no modo de trabalhar trouxe medo e angústia, impactando a saúde mental de todos os sujeitos envolvidos. De repente, toda a prática de anos de ensino foi interrompida e um novo começo precisava ser implementado. Não houve preparação, a modificação abrupta provocou impactos emocionais, a começar pela falta de experiência com os recursos digitais. Porém, o que se percebe é que houve um enfrentamento da situação. Vejamos o posicionamento da professora Aparecida¹, que atua no 2º ano do fundamental:

O meu sentimento foi de insegurança, de como é que eu vou dar online as crianças do segundo ano, se quando eu estou em uma sala de aula eu uso um método que não funciona para todos e sempre procurava usar outro para funcionar com a outra criança, como eu vou fazer isso online? Como posso perceber quem aprendeu e quem não aprendeu, porque você sabe que outra pessoa pode fazer atividade, pode fazer todas as respostas para as crianças, então fica difícil você saber se realmente elas estão aprendendo. Quando peço para fazerem vídeos com leitura, por incrível que pareça, tem uma criança que não sabia ler que aprendeu a ler nesse período, inclusive a mãe se emocionou, porque eu fui falando com ela (a mãe) ensinando a ela ensinar a criança e deu certo, a criança aprender a ler.

É possível sentir na fala de Aparecida todas as dúvidas pertinentes para o momento. No entanto, seu relato se conclui com a emoção de ter feito a mãe

¹ Todos os nomes são reais.

ensinar a criança a ler. Nesse depoimento, é visível a junção do trabalho da escola com a família, ou seja, a ligação *entre família e escola sofreu muitos ajustes, já que a escola adentrou a casa dos alunos provocando um estreitamento de vínculos*. Esse objetivo sempre foi procurado, por muitos anos, como uma estratégia de maior envolvimento com a família para assegurar um trabalho colaborativo de duas esferas: a escolar e a familiar, o que aflorou, em muitos casos, de uma forma positiva no contexto pandêmico.

Sobre o planejamento, falou-se que foi realizado de forma semanal e coletivamente. Foram priorizados: o livro didático, as pesquisas na internet como norte para a abordagem dos conteúdos no ensino de língua portuguesa e de matemática. Através da fala da professora Alina, do 3 ano do Fundamental, podemos compreender melhor:

A gente foi orientada pela orientadora que a gente precisava dar prioridade aos conteúdos do livro didático, que era o material que os alunos já tinham. A gente mesclava com Google Forms, imprimíamos atividades de escrita quando trabalhamos um gênero, tentávamos também fazer uma construção coletiva textual, mas só dava certo com grupos pequenos, então construíamos coletivamente, para depois ir para o individual, sempre focando na leitura e escrita. Meu foco era português e matemática, outros conteúdos eu procurava contextualizar com essas disciplinas. A gente trazia bastante o gênero, a leitura, interpretação, ortografia e gramática, mas a ortografia tinha maior peso.

No depoimento de Alina, destacamos duas realidades: o apoio das supervisoras na participação do planejamento e a procura por estabelecer novas práticas diante do cenário vigente. Vemos que a importância dessas disciplinas (língua portuguesa e matemática) também permaneceu no ensino remoto e, no âmbito da alfabetização, o alfabetizar letrando também tomou forma através do enfoque no gênero e no campo do sistema linguístico, mediante o domínio da ortografia. As práticas podem ser diferentes, mas a perspectiva de visão de língua permanece.

Em relação às ferramentas digitais, destacaram-se: WhatsApp, YouTube, Google Forms, V-recor, Inshot, Canva. A professora Ivone, também do 3 ano do Fundamental, explica melhor:

Eu trabalho com snaptube e inshot para os vídeos, só que o meio que mais se adequou foi o WhatsApp. A gente vai procurando os meios mais simples para que chegue de uma forma mais flexível para eles, então o meio que mais utilizo é o WhatsApp.

Essa foi uma realidade geral. O WhatsApp foi inegavelmente o aplicativo mais utilizado, pois os pais dos alunos, mesmo de baixa renda, já

possuem o celular e usavam tal recurso para comunicação. No entanto, constituiu-se como problema o fato de que, muitas vezes, a criança esperava o retorno para casa dos pais à noite, para poder fazer a tarefa. Outro aspecto problemático, indubitavelmente, foi a ausência de internet para os alunos do campo, o que inviabilizou a interação entre alunos e professores.

Finalmente, em relação aos desafios, destacaram-se: alfabetizar por meio da mediação remota; lidar com a intervenção dos pais na aprendizagem, realizando as atividades pelos alunos ou com a ausência dessa mediação; avaliar a aprendizagem das crianças apenas pelo material escrito ou audiovisual; preencher as lacunas de uma tecnologia adequada ao processo de alfabetização. Para entender melhor, trazemos novamente o relato de Alina, do 3º ano do Fundamental:

Os maiores desafios, para mim, foi fazer algo tão interpessoal pela distância, desenvolver a leitura e escrita nesse processo, trabalhar atividade de correspondências regulares diretas, pois tinha aluno que tinha muita dificuldade e eu não sabia se estava entendendo do outro lado o som do M, P, B, tentava fazer com a boca através do celular e pedia a mãe para ajudar e vê se ele estava compreendendo também. Essa despersonalização do ensino foi muito angustiante e o feedback foi um desafio, tenho o testemunho de uma aluna que até a mãe percebeu que ela evoluiu na leitura e escrita. Mas é difícil dizer que se o ensino na minha realidade estava fluindo, não foi um mar de rosas e é ainda mais complicado porque precisamos dos pais e muitos não ajudam.

É interessante poder escutar sobre a angústia: (1) da mudança de um trabalho pautado na relação direta com o aluno; (2) da dúvida se seu trabalho está sendo compreendido pelo aluno; (3) de ter um retorno mais efetivo do que a criança estava aprendendo; (4) de não contar com a ajuda de determinados pais. Foram muitas angústias partilhadas com muitos professores que não tinham intimidade com as ferramentas digitais. E se viram jogados ao mar, sem saber nadar.

No segundo encontro, as questões feitas às participantes versaram sobre as vantagens e ganhos do ensino remoto para o trabalho do professor. As perguntas em torno desse assunto possibilitaram identificar as seguintes vantagens: fortalecimento da parceria entre família e escola; aprendizagem em relação ao uso da tecnologia, aspecto que favorece a continuidade do uso das tecnologias nas aulas presenciais; utilização de plataformas digitais, aplicativos e ferramentas, buscando novas metodologias; a importância do uso da ferramenta celular como um aliado na aprendizagem, com a descoberta de novas aplicações em sala de aula presencial.

Vejamos o que diz a professora Socorro, do 2º ano do Fundamental, sobre esse tema:

[...] olha, eu considero um ganho grande eu acho que nós, ... ninguém, na verdade estava preparado, né verdade? Então foi uma situação que fez a gente acordar para a realidade totalmente diferente do que a gente tinha, que a gente já conhecia, vamos dizer assim. Apesar que o nosso trabalho com criança a gente já conhecia, mudou algumas coisas que a gente já soube, ... a gente conseguiu. Eu acho, eu falo por mim, eu acho que eu aprendi muito, muito mesmo, entendeu. Claro que é difícil pra gente responder que foi um ganho, vamos dizer assim, uma porcentagem alta. Eu não considero uma porcentagem alta, assim, de zero a dez conseguimos assim, uns 70% com as nossas crianças ou até mais um pouquinho. Então, outra coisa que eu achei, ... que eu gostei muito, eu acho que eu fiquei mais perto dos pais, eu fiquei mais perto da família dos meus alunos, tu acredita que eu penso assim? Porque eu acho que tenho mais contato com os pais, assim, para mim foi bom, foi muito bom.

Como podemos perceber na fala da professora, há um destaque para a aproximação e parceria com a família e o aprendizado pessoal, buscando novas estratégias com apoio das tecnologias para a mediação, de modo a favorecer a aprendizagem das crianças. Mediante sua afirmação, podemos inferir que, embora reconheça as dificuldades que envolvem o ensino de forma remota, a professora gostou das ações desenvolvidas, ao enfatizar que o contato com os pais dos alunos foi um saldo muito positivo desse momento.

Além desse ganho da proximidade com os familiares, a professora menciona também a importância do uso da tecnologia e das ferramentas digitais como um aprendizado significativo, apresentando-se como novas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem.

Outra questão diz respeito à avaliação do aprendizado das crianças no ensino remoto. Essa questão teve a intenção de investigar os instrumentos utilizados pelas professoras para avaliar a aprendizagem das crianças, bem como se havia uma formalização e organização de instrumentos avaliativos pela secretaria de educação. Em relação a essa questão, as professoras relataram as seguintes ideias: a diferença entre a avaliação realizada no ensino remoto e a do ensino presencial; a constatação da diferença da aprendizagem dos alunos que têm a família presente em relação àqueles que não têm a mesma situação; a avaliação não ter sido realizada formalmente, porque não houve uma orientação por parte da coordenação pedagógica da escola ou da secretaria. Por sua vez, as professoras entrevistadas esclarecem que a avaliação foi realizada através do retorno das atividades que solicitavam, através de áudios, de gravação de vídeos dos alunos fazendo a leitura para

a professora e, também, por meio de observações das devolutivas das atividades realizadas pelos alunos. Informaram ainda que, após a realização das observações e análises das atividades, as professoras puderam inserir as considerações sobre cada aluno na plataforma específica registro do processo educacional, o Sistema Saber. Vejamos o que dizem as professoras Ailma e Petronila, do 3º ano do fundamental:

[...] a minha turma, graças à Deus, eles estão muito bem. Eu avalio a aprendizagem deles e é excelente. E não teve essa avaliação formal. A gente costuma avaliar as atividades para colocar lá, no Sistema Saber, as atividades diárias, a participação, níveis de leitura, trabalhos que a gente pede, né, e a devolutiva deles. A gente faz observação, a nossa análise, a nossa avaliação para poder responder o sistema (Ailma).

[...] não é que nem o presencial, não tem como ser, mas eles estão desenvolvendo, aos pouquinhos, mas desenvolveram, eu estou satisfeita com o desenvolvimento dos meus alunos, apesar de todas as dificuldades (Petronila).

Podemos perceber pelo relato das duas professoras que, apesar de reconhecerem as dificuldades, uma delas destaca a ocorrência de aprendizagem e alguns avanços dos seus alunos.

Continuando com o tema avaliação, a pergunta feita na sequência teve a intenção de compreender como as professoras avaliam a recepção do ensino remoto pelas crianças, considerando as diferentes estratégias utilizadas para realização das mediações com crianças que têm acesso e aquelas que não conseguem acessar as ferramentas tecnológicas.

Essa questão foi muito discutida pelas participantes, uma vez que no grupo algumas professoras não conseguiram realizar encontros síncronos, chamadas pelo WhatsApp e até mesmo enviar vídeos e áudios porque os alunos, especialmente das escolas do campo, não têm acesso à internet. Contudo, algumas professoras conseguiram avaliar a recepção do ensino remoto pelas crianças porque uma parte da turma tem acesso às ferramentas tecnológicas e conseguem acompanhar as propostas feitas pelas docentes. Em relação ao tema, a professora Renilda, do 2º ano do Fundamental, fez a seguinte afirmação:

[...] bem, eu considero assim, essa aceitação como início, meio e agora na reta final. No início foi aquela surpresa, mas eles aceitaram bem e eles começaram a se adaptar e até eu senti que gostava muito como a professora Socorro falou, você observa quando eles ficam tentando entrar em contato, passando mensagem no privado,

fazendo ligação, chamada de vídeo e agora eu vejo um terceiro ponto: o cansaço. Agora sim, eles já estão cansados, eles já estão enjoados, eu vejo que alguns áudios que eu coloco, eles nem mais escutam, certo. Eu orientar a atividade de um jeito e eles acabam olhando e já fazendo direto, sem escutar minha orientação. Então, de vez em quando, eu percebo isso, aí eu digo: Há, não estão ouvindo meus áudios, não, né! Porque eu expliquei de um jeito e eles realizaram de outro, mas isso é compreensível, o cansaço, é final de ano, estamos todos no limite.

Conforme destacado pela professora, desde o início do ensino remoto até o presente momento, as crianças passaram por diferentes momentos. Inicialmente foi necessária adaptação e aprendizagem frente ao novo. Posteriormente, houve o despertar do interesse e da curiosidade diante do uso das ferramentas tecnológicas. E, atualmente, a professora observa certo desânimo e cansaço natural das crianças com o uso dessas ferramentas, provocado pela dificuldade e limitação de acesso. Esse fato pode ser comprovado pelo relato de algumas professoras que demonstram a reclamação dos pais em relação às atividades, relatando o cansaço dos filhos, pois utilizam apenas o celular para copiar e responder as atividades, uma vez que a tela pequena e o sinal lento da internet (dados móveis) impedem que os vídeos mais longos sejam assistidos.

Em relação aos alunos que não têm acesso à internet de forma regular, constatou-se a seguinte situação: a escola se responsabilizou em enviar as atividades impressas para casa. Para tanto, a família assumiu o compromisso de buscar na escola as atividades organizadas pelas professoras, com as explicações de como desenvolvê-las junto às crianças e também darem a devolutiva das propostas por meio do WhatsApp, utilizando fotos, áudios e vídeos.

No que diz respeito às aprendizagens das crianças, outra questão abordada foi sobre o acompanhamento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo relato das professoras entrevistadas, esse acompanhamento é feito através de vídeos e áudios no WhatsApp, observando se são os alunos ou os pais que realizaram as atividades. As devolutivas com observações para refazer ou acrescentar dados são feitas no grupo do WhatsApp, ou no privativo, especialmente para os alunos que não têm acesso à internet e que apanham as atividades na escola. Uma das professoras relatou que, para realizar a correção das atividades, manda um bilhete para casa pela mãe ou coloca no WhatsApp (privado) dos pais, fazendo a orientação para a correção. Ao receber o bilhete ou a mensagem no privado, eles fazem a devolutiva no mesmo canal, para os outros alunos não verem a resposta.

Observemos o relato da professora Petronila, do 3 ano do Fundamental, sobre a mediação pedagógica realizada por ela:

Bom, a escrita através da devolutiva quando eles me devolvem, e a leitura através de áudios e vídeos. Quando eles fazem a devolutiva como eu disse, que os pais tanto os alunos, eles preferem as atividades impressas, mesmo tendo internet. Como eu já vou para entregar para um, então eu passo para todos, o material que eu já vou colocar no grupo, sem problema. Aí quando eles fazem a devolutiva, eles têm a opção de só entregar através do grupo, diariamente, ou entregar lá na escola. Mas aí eu peço que todos os dias eu posto a tarefinha diária, que é datada. Aí eu sempre boto embaixo: faça com capricho a letrinha. Aí eu faço assim, através da devolutiva, seja pelo grupo de WhatsApp, ou seja, impressa. E aí a leitura é através de vídeos ou áudios. E quando necessita de uma correção ou eu mando o bilheteinho para casa pela mamãe ou coloque no PV (privado) deles. A correção sempre através do grupo de WhatsApp e eles fazem a devolutiva no PV (privado). E eu faço também a correção também no PV (privado) porque se eu colocar no grupo outro coleguinha vai e cola. Aí eu mando pelo PV (privado).

Contudo, o acompanhamento da professora que trabalha só com atividades impressas, que são entregues pessoalmente aos pais e aos alunos na escola, é feito de forma diferenciada, pois ela recebe a devolutiva também presencialmente e, quando os adultos, pais ou mães vão pegar as tarefas, eles podem tirar dúvida e a professora pode orientar e ou sugerir a correção de alguma atividade. Vejamos o que disse a professora Francisca, do 2 ano do Fundamental, sobre essa situação:

No meu caso é bem simples de resolver a questão porque como eu entrego as tarefas na escola, aí os pais que vem para a escola sempre me dizem, né, aonde foi que a criança conseguiu fazer, o que foi que conseguiu e aonde não conseguiu. E também onde o pai não conseguiu ensinar, né. Um pontinho para interrogar minha cabeça é a questão dos outros quando eu vou entregar as tarefas em casa, quando eu chego lá, é tão interessante porque fica a criança do lado, agarrado na minha perna e a mãe dizendo: fulaninho não fez isso porque foi não sei pra onde e tá aqui a atividade, olhe. Aí é assim, é como Tia Renilda falou, né, no papel, eu acho assim, que seja melhor de identificar se foi a criança que fez ou não, porque a gente sabe quando a nossa clientela que faz e sabe também quando não é.

Partindo do que foi relatado, observamos algumas estratégias realizadas pelas professoras para o acompanhamento do processo de aprendizagem de leitura e escrita, o qual, já sabemos, apresenta sua complexidade e necessidades no ensino presencial, permanecendo um desafio no ensino remoto com suas especificidades e dificuldades inerentes.

Finalizando o segundo encontro, conversamos sobre os encaminhamentos que foram pensados/realizados no caso das crianças que estão com dificuldade de acompanhamento e aprendizagem. Em relação a esse aspecto, as professoras falaram que realizaram atividades diversificadas, elaboradas pela professora junto à coordenadora, e disponibilizaram na escola, para os pais e/ou alunos. Quando algum aluno apresentava algum problema na realização das atividades, a professora fazia as seguintes orientações: norteava pelo WhatsApp, no privado, orientando a mãe, a vovó ou quem cuida desse aluno, solicitando aos pais para colocar seus filhos no reforço ou a pedir ajuda para outra pessoa, além de fazer intervenções pelo telefone. Quando a dificuldade persistia, conversava com os pais para que procurassem ajuda de um vizinho ou uma pessoa da família, como a tia. Se o problema persistisse e a família não tivesse alguém que pudesse ajudar, a professora orientava na casa dela (turma de alunos do campo e que não têm acesso a internet). Vejamos o relato da professora Socorro, do 2º ano do Fundamental:

Eu discuto muito, ... converso muito com a minha coordenadora. [...] Então eu converso muito com ela. Sabe eu já ligo Ana o que a gente pode fazer pra fulaninho melhorar as condições. Falo, ligo pra avó, pra mamãe, entendeu? E converso com elas. Procuo saber como está sendo realizada as atividades em casa, como é que isso está acontecendo, se ele realmente consegue, a mãe diz: não tá muito bem, ele não tá, ... entendeu? Aí o que eu faço? Converso com a minha coordenadora, eu planejo umas atividades diversificadas, diferenciadas daquelas e já envio para os demais, porque não adianta, no meu ponto de vista, não sei se estou errada, não, viu gente. Como professora de alfabetização você sabe que a gente tenta muito, né, de todas as formas, e tem que ser. Tenta fazer, né. Então eu procuro uma atividade que não seja tão, vamos dizer assim, abaixo dos outros que já sabem mais, então ele vai lá, eu dou uma retomada, no alfabeto, por exemplo, se a criança ainda não consegue juntar as sílabas, eu vou trabalhar sílaba por sílaba, novamente voltando, sabe, alfabetizando realmente, de uma forma mais simples para que ele consiga evoluir.

Podemos observar que, apesar das dificuldades apresentadas pelas professoras, desde o acesso à internet, o manejo com as ferramentas digitais, a parceria com os familiares que não são professores, mas que tiveram que apoiar os alunos nesse contexto de ensino remoto, há um esforço coletivo, principalmente dos professores, mas também de outros atores da escola para buscar possibilidades e alternativas para os alunos aprenderem.

No terceiro e último encontro, os questionamentos gravitaram em torno das principais mudanças que ocorreram, da vivência com a tecnologia e do acompanhamento das crianças especiais. Passemos às respostas.

Em relação às mudanças, destacaram-se o apoio da gestão, um conhecimento maior da família, o acompanhamento dos pais, a vivência do celular para o estudo. Nesse sentido, a professora Aparecida, do 2º ano do Fundamental, relata:

Bom, com relação à equipe da escola, como Jacira disse, foram ótimos e sempre nos ajudaram presencialmente e agora também depois das aulas remotas, sempre tirando dúvidas e dando ideias novas, aconselhando também qual era a melhor forma de dar aula. [...] Em relação aos pais, no meu caso, eu tive mais contato com pais do que antes quando eu estava na escola. Às vezes, eu passava o ano todo e não conhecia o pai do menino, não sabia nem como era, mas agora sim e depois do grupo do WhatsApp, eu também tenho o contato deles, nos comunicamos e ficou melhor. Em relação às crianças, a mudança foi mais difícil porque a criança se interessa muito por jogos, por brincadeira de celular, computador, mas não a pesquisar atividades e essa mudança ocorreu. Eu acho que uma das maiores dificuldades dos alunos foi justamente essa parte de não estar junto, eles gostam muito de estar juntos e misturados, de brincar na hora do recreio, a pior parte que eu achei foi essa.

Observamos mais uma vez o reconhecimento do apoio da equipe escolar, do envolvimento com a família, e do uso do celular para práticas escolares. Naturalmente, as crianças sentiram falta dos colegas, também nós, adultos, sentimos, porém o relacionamento criado com a família é um aspecto que não se pode perder de vista. Sobre a vivência com a tecnologia, ressalta-se a descoberta de uma ferramenta que passava à margem da escola. Vejamos como Aparecida se coloca perante o tema:

Bom, a tecnologia é importante, agora mais do que nunca foi provado que é importante, até porque, de certa forma, nos salvou. Logo no início da pandemia, principalmente, ficou muito difícil a aproximação, então ele facilitou o contato para nós. Nunca vai ser como a aula presencial, mas a tecnologia facilita para eles e para mim, para nos ajudar e para se comunicar também com os pais que agora ficou mais fácil de conhecê-los. Para mim, que não sabia usar direito, aprendi muito e, no começo da aula, quando voltamos, eu vou conversar com os alunos sobre essas ferramentas e quero conversar para saber também o que eles acharam e como nós podemos continuar, de certa forma em sala e conectados, de modo a não atrapalhar, mas para simplesmente facilitar a aprendizagem.

A professora reconhece que a tecnologia salvou o contato com os alunos. A escola bem ou mal se manteve graças aos recursos digitais. O início foi difícil, mas a descoberta dessas ferramentas exigiu que se tornem presentes, mesmo após a volta presencial. De certa forma, podemos destacar a invasão

tecnológica na escola. Não será possível que a professora não mantenha de alguma forma o vínculo com os recursos digitais.

E, finalmente, sobre o acompanhamento das crianças especiais, a lacuna foi bem maior. Principalmente pela ausência do Atendimento Educacional Especializado, que não podia acontecer e pelas atividades que eram sempre realizadas pelo WhatsApp. Sabemos que essa não é a melhor ferramenta de aprendizagem, principalmente para crianças especiais. A respeito, a professora Jacira se expressa assim:

Na minha turma tenho duas crianças especiais, elas fazem parte da nossa escola e do nosso grupo de WhatsApp da sala Normal, e tem outra sala multifuncional onde tem uma professora que atende aquelas crianças especiais. Então, dessa forma tanto ajuda para a gente da sala normal, como também é ajuda para criança. Eu também tenho acompanhado outra menina que também acompanha essas duas crianças desde o começo, e sempre quando tem qualquer dúvida a gente coloca no grupo de WhatsApp e a mãe quando tem alguma dificuldade, também pergunta e a responde fala no privado. Graças a Deus até agora deu certo, a outra professora que acompanha eles no multifuncional também, a gente trabalha em conjunto.

Nota-se que tanto a professora da sala regular como a do atendimento da sala multifuncional realizaram o acompanhamento pelo WhatsApp. Naturalmente, procuraram fazer o melhor possível, mas sabemos que, dentre os vários programas existentes, esse não recobre as necessidades básicas. É muito eficaz para o contato, mas para o desenvolvimento de outras habilidades, principalmente com crianças especiais, ajuda muito pouco. Diante dessa realidade, vimos que mais uma vez, as crianças especiais tiveram uma perda maior.

4 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais, gostaríamos de destacar, nesse perfil delineado por nossa pesquisa, três aspectos principais que se evidenciaram no trabalho docente no ensino remoto. O primeiro deles diz respeito aos desafios colocados aos professores referente à ausência de condições materiais para esse trabalho na escola e também de formação docente para o ensino nessa modalidade. O segundo se refere às possibilidades de utilização da tecnologia que se descortinam nas falas das professoras entrevistadas, à medida que relatam as descobertas de ferramentas tecnológicas que as auxiliaram em seu trabalho. E, por último, o vislumbre de outras formas de integração de família e escola, na busca por um maior aprendizado dos alunos.

Em relação ao primeiro aspecto, as dificuldades com a modalidade remota de ensino evidenciaram a carência de condições materiais básicas de funcionamento da escola, como acesso à internet e tecnologias educacionais que pudessem garantir a interação entre alunos e professores, bem como com os objetos de conhecimento. Somado a isso, destacou-se também a ausência de uma formação docente que propiciasse a reflexão sobre os canais possíveis para a relação ensino/aprendizagem, sobretudo no que diz respeito ao processo de alfabetização, o que provocou sentimentos de angústia e insegurança nos professores. O enfrentamento de tais dificuldades requer investimentos maciços na infraestrutura física e pedagógica das escolas por parte dos sistemas públicos de ensino.

Já no que diz respeito ao segundo aspecto, entendemos que todos os esforços empreendidos pelas professoras para assegurar minimamente a aprendizagem revelaram descobertas de ferramentas tecnológicas e estratégias metodológicas que se mostraram promissoras para o trabalho docente, a ponto de se perpetuarem como possibilidades reais também no ensino presencial.

Por fim, o ensino remoto promoveu a reflexão da escola sobre as bases em que constrói sua relação com a família, peça fundamental no acompanhamento dos progressos de aprendizagem da criança, sobretudo no contexto da ausência física do professor, em virtude da necessidade de distanciamento social. Evidenciou-se, portanto, a importância da contribuição da família na aprendizagem infantil e do necessário diálogo entre professor e pais para que essa contribuição possa acontecer de forma adequada.

Diante dos dados encontrados queremos reafirmar o descaso com a Educação Pública. A pandemia escancarou a desigualdade social existente em nossa estrutura educacional. Por outro lado, mostrou, de forma inequívoca, o enfrentamento das dificuldades e a seriedade com que as professoras alfabetizadoras encaram seu papel e desempenham com criatividade os desafios colocados. Concluímos com nosso respeito a essa classe de profissionais tão necessários para uma efetiva cidadania de nossas crianças brasileiras.

Esses aspectos apontados mostram que a alfabetização, nesse período, principalmente, distanciou-se ainda mais do processo do letramento. A teoria dos Multiletramentos aponta para a importância de formar estudantes aptos a lidar com os mais diversos gêneros, formatos e linguagens da cultura digital. Porém, como foi detectado na pesquisa, o meio mais utilizado foi o WhatsApp, que não é o programa mais indicado para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita. Não foi suficiente o forte desejo das

professoras em realizar um trabalho com tecnologias, se os meios não estão disponíveis, nem a elas, nem às crianças, que são, em primeira instância, as mais afetadas com o atraso na implementação de políticas que visem ao letramento digital. A conclusão mais lógica evidencia que o digital deve estar presente tanto na escola como na vida de todas as crianças de escola pública desse país.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus — Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 114, p. 62, 17 jun. 2020.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (coord.). **Alfabetização em Rede**: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Universidade Federal de São João del-Rei. 2020. 22 p. Registrada na Plataforma Brasil, sob o código 36333320.0.0000.5151. [Projeto de Pesquisa]
- SEABRA, Carlos. **Tecnologias na escola**: como explorar o potencial das tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2013.
- SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, 2005.
- RECEPÇÃO da PNA e do ensino remoto junto a professore(a)s da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental". Pesquisa Survey. [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/3jx0KvK>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- SOARES, M. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. *In*: SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

CAPÍTULO 15

DIFERENTES NUANCES DA ALFABETIZAÇÃO NO PIAUÍ DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

ANTONIA EDNA BRITO
FRANCISCA DAS CHAGAS CARDOSO DO NASCIMENTO SANTOS

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Este estudo objetiva compreender as singularidades da alfabetização no âmbito da pandemia Covid-19, no estado do Piauí, particularmente em relação ao desenvolvimento das situações de ensino da linguagem escrita, nos aspectos relacionados ao planejamento, desenvolvimento das situações de ensino e à avaliação das aprendizagens. As reflexões apresentadas no estudo decorrem de um movimento coletivo de investigação, denominado “Alfabetização em Rede”, desenvolvido a partir da colaboração de pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior do Brasil. Os dados produzidos na pesquisa resultaram da aplicação de questionário (*survey*) e da realização de grupos focais, com a participação de professores que atuam na alfabetização.

Para apresentação de resultados da investigação, organizamos o presente texto em três seções, além da introdução e da conclusão. Na primeira seção abordamos os desafios do ensino da linguagem escrita no formato remoto. A segunda seção caracteriza a pesquisa do ponto de vista metodológico, informando sobre os dispositivos de produção de dados. Na terceira seção, de análise dos dados, descrevemos analiticamente experiências vivenciadas por professoras na alfabetização de crianças de escolas públicas, focalizando diferentes aspectos (o encontro das alfabetizadoras com o ensino remoto, o planejamento e desenvolvimento do ensino da linguagem escrita e a avaliação para as aprendizagens). Na seção conclusiva, destacamos que o ensino da linguagem escrita na pandemia Covid-19 exigiu dos professores a produção de diferentes situações de ensino, considerando a materialidade

de suas práticas e as condições sociais e econômicas das crianças diante do ensino remoto.

2 ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO

O ensino da linguagem escrita é permeado por muitos desafios. Esses desafios relacionam-se a diferentes aspectos que os professores necessitam gerir para que o aprendizado da linguagem escrita se concretize. Podemos apontar, também, como desafios, as questões relativas a “o quê, como e para que ensinar a ler e a escrever”, ressaltando que são questões interrelacionadas, haja vista que nas práticas docentes as decisões sobre o que, como e para que alfabetizar resultam das concepções de alfabetização que orientam essas práticas.

Decidir sobre como alfabetizar, por exemplo, tem sido uma das grandes preocupações de alfabetizadores que cogitam encontrar um método que indique caminhos a serem seguidos e que possibilite às crianças ter sucesso na alfabetização. Soares (2020a, p. 291, grifo da autora) ao refletir sobre práticas de alfabetização e letramento, destaca “[...] ensinar com método, [...], exige primeiramente que se definam os objetivos, as **metas** a que se deve conduzir a criança: que habilidades ela precisa desenvolver, que conhecimentos precisa adquirir, para que se torne alfabetizada, leitora e produtora de textos?” De acordo com a autora, é a definição das metas em relação ao ensino da linguagem escrita que orienta os caminhos a serem percorridos para alcançá-las. Ao se referir a essas metas explicita diferentes conhecimentos necessários aos professores no desenvolvimento das práticas docentes no processo de ensino da linguagem escrita.

As reflexões que apresentamos corroboram a compreensão de que a prática docente alfabetizadora se materializa firmada em uma gama de conhecimentos sobre as singularidades do aprendizado da linguagem escrita. Não basta, portanto, que os professores tenham conhecimentos a respeito de métodos de alfabetização, é necessário que conheçam as bases teórico-práticas do ensino-aprendizagem do sistema de escrita alfabética, o que significa apropriação da teoria e pedagogia da alfabetização. Essas referências a respeito das peculiaridades da alfabetização nos despertam para indagarmos: Como os alfabetizadores foram afetados pelas exigências do ensino remoto? Como têm produzido o ensino da linguagem escrita no contexto da pandemia Covid-19? Quais as consequências da alfabetização, no formato remoto, nas aprendizagens das crianças? Poderíamos apresentar muitos outros questionamentos sobre esse tema, mas talvez não fosse possível respondê-los

neste estudo e, por essa razão, decidimos delimitar nossas indagações às questões aqui apresentadas.

Antes de respondermos às indagações que nos movem nessa produção, consideramos razoável ponderar a respeito de como a pandemia Covid-19 tem afetado as escolas, os professores e as crianças em processo de alfabetização. Morin (2021: 23) comenta que a experiência do isolamento “[...] precisa, em primeiro lugar, abrir nossos olhos para a existência daqueles que o suportam na penúria e na pobreza, que não tiveram acesso ao supérfluo e ao frívolo e merecem atingir o estágio em que se tem o supérfluo”. Esse entendimento do autor traz à tona uma importante questão para pensarmos as condições objetivas e subjetivas do desenvolvimento do ensino da linguagem escrita em contexto remoto, tanto em relação aos professores, quanto em relação aos alunos em processo de alfabetização.

O ensino remoto se tornou uma alternativa pedagógica na vida dos professores como se tivessem as condições materiais para o seu desenvolvimento (internet, notebook, entre outros) e como se emocionalmente estivessem preparados para lidar com as intercorrências que poderiam permear suas itinerâncias nas experiências com o ensino não presencial. Quanto aos alunos, a realidade do ensino remoto tende a acentuar desigualdades sociais e educacionais por não disporem das condições de acesso à internet, de tecnologias necessárias para esse tipo de ensino e de um adequado ambiente de estudo no ambiente familiar. Segundo Saviani e Galvão (2021: 39), “[...] o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, [...]”.

Concordamos com a análise do autor, tendo em vista que a “imperiosa” necessidade de implementação do ensino remoto se concretizou sem um estudo criterioso das condições de professores e alunos para seu desenvolvimento. Outro aspecto importante analisado pelo autor, sinaliza que os professores, “[...] no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho” (SAVIANI; GALVÃO, 2021: 39). Entendemos que o reconhecimento acerca das responsabilidades, dos custos e dos prejuízos dos professores no cenário do ensino remoto merece destaque, pois interpretações equivocadas sobre as condições de trabalho dos professores, no transcurso da pandemia Covid-19, têm sido veiculadas e insinuam que esses profissionais se encontram em situações cômodas, recebendo seus salários sem empreenderem muitos esforços na lida profissional.

Professores, alunos, pais e/ou responsáveis, sem dúvida, foram afetados pelo isolamento social e pelas demandas do ensino remoto. Os professores precisaram produzir modos de ensinar a ler e a escrever sem a interação face a face com os alunos e sem o acompanhamento presencial de suas aprendizagens. Foram desafiados a pensar a organização da prática docente, as dinâmicas do ensino e a avaliação com o compromisso de assegurar o aprendizado da linguagem escrita. Para os alunos a situação não foi diferente: o distanciamento social tem exigido a construção de habilidades de estudo de modo mais autônomo, o que, provavelmente, tem sido bastante complexo.

Diante deste cenário, coube aos pais e/ou responsáveis pelas crianças, mesmo vivendo em situação de vulnerabilidade social, a responsabilidade de organizar as situações de estudo para as crianças provendo condições materiais para suas aprendizagens. Oliveira, Pereira Júnior e Clementino (2021: 26), analisando o trabalho docente na pandemia, na América Latina, destacam que a pandemia Covid-19 explicitou a complexa e desafiadora situação pelos professores, alunos e famílias no que diz respeito: “la falta de acceso y soporte tecnológico de los profesionales y de los estudiantes, docentes sin experiencia y sin capacitación previa para usar tecnologías en la realización del trabajo remoto y la situación vulnerable de muchas familias [...]”

Conhecendo a realidade do ensino público no Brasil e as peculiaridades de seu público-alvo, ratificamos a afirmação dos autores, enfatizando que as escolas, os professores, os alunos, as famílias e os pais e/ou responsáveis, de fato, não estavam preparados para as demandas e desafios do isolamento social e, tampouco, para as exigências do ensino remoto. Os professores não tiveram formação sobre o ensino remoto e suas especificidades no que se refere à interação com as crianças, à mediação do conhecimento e no que concerne a avaliação das aprendizagens. Os pais e/ou responsáveis foram surpreendidos com a responsabilidade de criar no ambiente familiar espaços de estudo, de acompanhar e orientar aprendizagens das crianças e de disponibilizar os recursos necessários ao ensino remoto.

Na realidade do ensino remoto, em nível de estado e de municípios, as atividades iniciaram sem diretrizes claras e no desenrolar das experiências, foram ocorrendo ajustes e redefinições das atividades pedagógicas. As intercorrências que permearam (permeiam, ainda) o ensino da linguagem escrita na pandemia Covid-19 ressaltaram a ausência de ações efetivas do governo brasileiro na área da educação, que se limitou a estabelecer um regramento legal sobre o ensino remoto, sem levar em conta suas implicações quanto à necessidade de formação de professores para as demandas desse ensino,

de equipamentos necessários e no que se relaciona às condições materiais e emocionais das crianças da escola pública, entre outros.

Partindo dessas reflexões, urge questionar: quais as consequências da alfabetização, no formato remoto, nas aprendizagens das crianças? Esse questionamento tem sido recorrente sinalizando preocupação com possíveis prejuízos das crianças em um cenário no qual a alfabetização acontece de forma não presencial. Trata-se de uma questão que merece especial atenção, pois sabemos das consequências do não aprendizado da linguagem escrita no contexto da sociedade brasileira, para crianças jovens e adultos.

Sabemos, igualmente, do potencial transformador da alfabetização na vida das pessoas, pois como alude Freire (1997: 31), “[...] os educandos, experimentando-se cada vez mais criticamente na tarefa de ler e de escrever percebiam as tramas sociais em que se constitui e se reconstitui a linguagem, a comunicação e a produção do conhecimento”. A menção ao poder transformador da alfabetização decorre do fato de entendermos que alfabetização transcende às práticas de codificação/decodificação, de memorização, que aprender a ler e a escrever afeta as relações dos sujeitos com o mundo, amplia sua participação nas tramas sociais, de modo consciente e criativo.

Na análise das consequências da alfabetização, no formato remoto, na alfabetização das crianças, precisamos refletir sobre as condições objetivas e subjetivas para produção das práticas docentes, assim como precisamos analisar essas condições em relação às crianças diante do ensino da linguagem escrita de modo não presencial. Como já mencionado, compreendemos que as professoras enfrentaram muitos desafios (como por exemplo: a falta de habilidades para transitar nas plataformas digitais e de equipamentos tecnológicos) para fazer acontecer o ensino da linguagem escrita e para assegurar às crianças o direito à aprendizagem.

As condições das crianças e de suas famílias, marcadas pelas desigualdades sociais, econômicas e pela falta de oportunidades de acesso aos aparatos tecnológicos, não foram levadas em conta no planejamento e implementação do ensino remoto. Podemos afirmar que essas desigualdades se alargaram. As aulas remotas exigiam e exigem internet de boa qualidade, notebook ou celular com capacidade para receber mensagens, baixar vídeos e materiais em PDF, o que não condiz com a realidade da maioria das crianças da escola pública, como ilustrado no seguinte relato de uma professora: “[...] a avó de uma criança, informou que o aparelho celular não servia para as aulas porque não dispunha de memória suficiente para receber as mensagens enviadas”. O que o relato ilustra não é um caso isolado. Muitas crianças

se encontram na mesma situação, desprovidas de condições para atender às demandas da alfabetização no contexto pandêmico.

No cenário delineado por essa experiência de ensino remoto emergem indícios que ratificam o importante papel dos professores no processo de alfabetização e evidenciam que as crianças têm potencial para aprender. Saviani e Galvão (2021) advertem que a prática educativa se dá nas relações interpessoais, que, essencialmente, exigem as presenças de professores e alunos. No âmbito dessas relações, significativas para as aprendizagens e desenvolvimento dos alunos, os professores dispõem das “[...] condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento” (SAVIANI; GALVÃO, 2021: 42). Subjaz a essa interpretação que a prática docente exige um profissional com conhecimentos específicos sobre ensinar/aprender, neste caso com conhecimentos a respeito das singularidades da alfabetização de crianças. Com a intenção de caracterizar o percurso metodológico deste estudo a próxima seção apresenta os caminhos trilhados na investigação.

3 DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Os dados apresentados neste estudo decorrem de um movimento coletivo de pesquisa de investigação, denominado “Alfabetização em Rede”, que é constituído por pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior do Brasil. O estudo foi desenvolvido com o objetivo de compreender de forma aprofundada a situação da alfabetização de crianças no Brasil durante a pandemia da Covid-19. Esse movimento coletivo de pesquisa teve início no primeiro semestre de 2020, agrega 117 pesquisadores de 29 universidades brasileiras, incluindo 18 estados de todas as regiões do Brasil. O processo de produção dos dados, na primeira fase da pesquisa, resultou da aplicação de um questionário, respondido por 14.735 professores alfabetizadores (RECEPÇÃO..., 2020).

A segunda fase teve como dispositivos os grupos focais, que foram planejados coletivamente e realizados sob a coordenação de diferentes representantes das universidades envolvidas na pesquisa. Os participantes dos grupos focais foram selecionados dentre os respondentes do questionário, que foi aplicado na primeira fase da pesquisa, conforme mencionamos anteriormente.

De acordo com Gatti (2005), o grupo focal favorece o acesso aos conhecimentos de determinados grupos sociais sobre suas práticas, suas concepções

e suas crenças, sob diferentes perspectivas expressas pelos participantes. Gatti (2005: 17) compreende a importância do planejamento do grupo focal, alertando que o: “O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos com abordagem de tópicos não previstos [...]”. No desenvolvimento dos encontros do grupo focal, que ocorreram via plataforma Google Meet, percebemos que a natureza flexível do planejamento foi essencial para possibilitar a efetiva participação das professoras, a fluência dos relatos e o compartilhamento de experiências e conhecimentos entre o grupo.

Para cumprir os objetivos e o planejamento do grupo focal dialogamos com as professoras para definição de datas e horários dos encontros, bem como para informar a respeito das temáticas a serem abordadas. Realizamos cinco encontros, que aconteceram conforme agenda definida com as professoras. Os encontros do grupo focal duravam em média duas horas e, com a anuência das participantes, foram gravados para posterior transcrição. Os temas abordados nesses grupos versaram sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o ensino remoto. Na seção a seguir apresentamos os resultados da investigação, contemplando o perfil profissional das professoras que participaram das duas fases da pesquisa, o ensino da linguagem escrita no contexto da pandemia Covid-19 no que concerne ao planejamento de ensino, às situações de ensino-aprendizagem e à avaliação da aprendizagem.

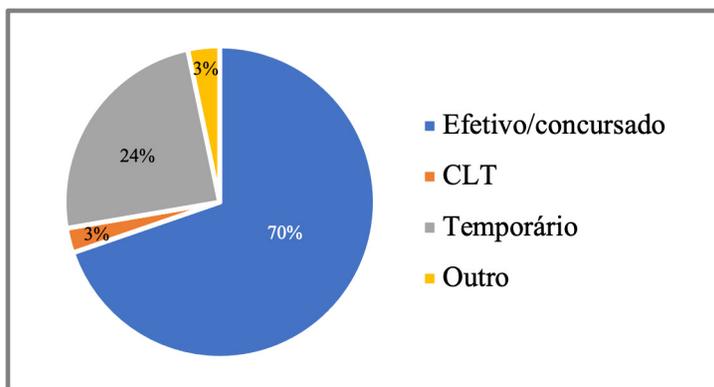
4 ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO DA PANDEMIA COVID-19: ENTRE O MEDO E A OUSADIA

O título desta seção foi pensado a partir das marcas da leitura freirianas em nossas itinerâncias na profissão docente. O diálogo entre Shor e Freire (1986: 38), na obra **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**, o autor é provocado a se manifestar sobre o medo dos professores diante das possibilidades de transformação de si e de suas práticas. A esse respeito afirma: “[...] é normal sentir medo, Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize [*sic*]”. Nas interações que vivenciamos no grupo focal percebemos que o encontro das professoras com o ensino remoto foi marcado pelo medo. Medo do inesperado, medo do diferente. Esse sentimento habitou a mente e coração das professoras, mas não conseguiu imobilizá-las. As professoras declararam seus temores em re-

lação ao como ensinar, como acompanhar o processo ensino-aprendizagem e em relação como avaliar as aprendizagens das crianças no ensino remoto.

No desenvolvimento deste estudo contamos, no contexto piauiense, com a participação de mais de mil professores respondendo o questionário e com seis alfabetizadoras colaborando no desenvolvimento do grupo focal. Dados obtidos por meio do questionário, em relação perfil profissional, indicam, em relação à formação, que todos os professores que participaram da pesquisa têm formação em nível de ensino superior, bem como que todos têm participado de atividades de formação continuada na área de atuação. Quanto ao vínculo empregatício, constatamos, conforme o Gráfico 1, que 70% dos professores respondentes referem-se a profissionais efetivos da rede pública de ensino.

Gráfico 1 - Vínculo empregatício dos docentes da educação básica.



Fonte: RECEPÇÃO..., 2020

Os dados referentes ao vínculo empregatício dos professores merecem destaque por registrar que, embora haja predomínio de professores efetivos na rede pública de ensino, permanece a contratação de professores temporários, o que pode resultar na descontinuidade de ações, seja no âmbito das práticas docentes, seja nos investimentos em formação continuada. De modo particular ao apresentarmos dados sobre o perfil dos participantes da pesquisa, precisamos informar que no grupo focal contamos com a participação de professoras que atuam tanto no contexto da zona rural, quanto na zona urbana de duas cidades do Piauí.

Tratando das questões relativas ao ensino da linguagem escrita no contexto da pandemia Covid-19, as reflexões partilhadas pelos professores no

grupo focal anunciam a compreensão a respeito das singularidades do processo de socialização do conhecimento na situação de ensino não-presencial decorrente da pandemia. Sobre essa temática, uma das participantes da pesquisa destacou que com a pandemia do COVID-19 foi preciso produzir novos modos de fazer acontecer a educação escolar e o ensino, o que exigiu a produção de novas alternativas para o desenvolvimento do processo de ensino da linguagem escrita. O relato da professora denota que, na situação de isolamento social: “La práctica docente referente a las interacciones necesarias entre profesor y alumno, que tradicionalmente se realiza de manera presencial, pasa a exigir nuevas conductas y comportamientos” (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR; CLEMENTINO, 2021: 34). Ou seja, as professoras perceberam que para alfabetizar no contexto do ensino remoto seria necessário revisitar as situações de ensino, as relações com os alunos, definir criteriosamente os materiais a serem utilizados, os espaços e tempos das aulas, entre outros aspectos.

Os relatos denotam reconhecimento, por parte das professoras, dos desafios e das peculiaridades do ensino da linguagem escrita em situação de distanciamento social. Quais desafios, então, permearam e permeiam o ensino da linguagem escrita no ensino remoto? Os dados gerados na pesquisa, particularmente no movimento dialógico vivenciado no grupo focal, evidenciaram, como já informado, que as professoras foram tomadas por sentimento de medo e pela surpresa diante da ideia de alfabetizar de modo não presencial. Essa realidade provocou sentimentos de inquietações nas professoras, que indagaram: Como ensinar? Como planejar? Como avaliar se o ensino remoto da linguagem escrita está resultando em aprendizagem?

O encontro das professoras com o ensino remoto foi, sem dúvida, bastante desafiador e profícuo para o surgimento de muitas inquietações e dúvidas. Uma das professoras que colaborou com a pesquisa ilustra com detalhes os dilemas vivenciados com o ensino remoto. Questões sobre qual modelo de ensino imprimir na alfabetização das crianças, seguir ou não o currículo e sobre como as atividades de ensino poderiam desencadear aprendizagens, segundo a professora, provocaram uma profusão de sentimentos por entender que precisaria orquestrar situações de efetivas aprendizagens sobre a linguagem escrita. Diante dos dilemas vividos a professora pensou que seria viável ensinar do mesmo modo que fazia no ensino no presencial. Ao refletir a respeito das tensões e das incertezas que o ensino remoto impõe, explicita a compreensão de que no contexto da pandemia, com a situação de isolamento social, seria muito importante investir em atividades que mobilizassem as

crianças para aprender refletindo sobre a linguagem escrita, para não reduzir suas possibilidades no processo de alfabetização.

Na análise da professora, ratificada pelas demais participantes do grupo focal, o desenvolvimento do processo de alfabetização exigiu a organização de situações de ensino e a definição de espaços de interação entre as professoras e as crianças. O WhatsApp emergiu, portanto, como alternativa de sala de aula virtual, provavelmente em virtude da crença de que todos teriam acesso ao celular e à internet. Na realidade, com o desenvolvimento desse estudo foi possível perceber que as crianças e suas famílias não dispõem de condições efetivas para utilizar as ferramentas tecnológicas exigidas nas condições de ensino remoto com o recurso do WhatsApp, tendo em vista que muitas famílias dispõem apenas de um celular (muitas vezes disputado por duas ou três crianças) e de internet via dados móveis (condição que inviabilizava, por exemplo, baixar vídeos e outros materiais encaminhados pelas professoras).

Com o avanço da pandemia e, conseqüentemente, com a permanência do ensino não presencial, as redes municipais de ensino investiram em outras alternativas para viabilizar o ensino-aprendizagem da linguagem escrita (aulas por meio de plataformas). Uma das experiências relatadas descreve as dinâmicas do ensino da linguagem escrita por meio da plataforma MOBI Família, na qual as professoras inseriam a rotina a ser vivenciada com as crianças, informavam páginas das atividades, disponibilizavam material em PDF (com atividades que as crianças deveriam realizar) e vídeos (gravados pelas professoras para ampliar as explicações sobre conteúdos estudados).

A despeito da utilização de plataformas de ensino, muitas professoras permaneceram com os grupos de WhatsApp, que se fortaleceram como um importante canal de interação com as famílias e com as crianças. Segundo mencionaram, o WhatsApp favorece maior aproximação com as famílias e com as crianças, bem como oportuniza, em tempo real, o diálogo com os alunos para dirimir dúvidas, explicar conteúdos, atividades e para que tenham um *feedback* em relação ao envolvimento das crianças nas situações de ensino. Considerando os relatos das professoras relativamente às experiências com o ensino remoto, compreendemos não ser viável ignorar que:

Enquanto nos estabelecimentos particulares o ensino seguiu com apoio da estrutura material e tecnológica mais sofisticada, nas redes municipais e estaduais, ficaram escancaradas dificuldades que, [...], marcam diferenças socioeconômicas, impondo conseqüências pedagógicas que não podem ser ignoradas (COLELLO, 2021: 145).

A realidade descrita pela autora reforça, por um lado, a falta de investimentos na educação brasileira, a ausência de políticas públicas de alfabetização e as condições adversas que afetam o trabalho de professoras e professores em um cenário político marcado pela desvalorização desses profissionais e pela falta de reconhecimento do poder transformador da educação. Por outro lado, a autora nos lembra das consequências pedagógicas do ensino remoto na alfabetização das crianças, que em nossa análise, exigem a definição clara das metas a serem alcançadas para ampliar as aprendizagens auferidas pelas crianças sobre a linguagem escrita, com o ensino remoto.

Soares (2020b), em suas análises sobre alfabetização no ensino remoto, reconhece que a pandemia Covid-19 ampliou os desafios de professores e das crianças em uma etapa essencial na vida escolar (momento de ocorrência do ensino da linguagem escrita). Compreendemos que o afastamento entre alfabetizadoras e crianças, trouxe/traz prejuízo às possibilidades de promoção de uma aprendizagem qualitativa no que concerne à alfabetização e, por esse motivo, concordamos com a autora quando alude que não resta dúvida do efeito quanto às limitações do ensino da linguagem escrita de modo não presencial, levando em conta que aprender a ler e a escrever requer a compreensão, bem conduzida das relações entre oralidade e escrita.

O fato de a escola adentrar ao ambiente familiar, de modo inesperado, impondo que o ensino escolarizado acontecesse neste espaço, trouxe à tona muitas questões inerentes ao ensino e a aprendizagem da linguagem escrita (papeis das famílias, dos professores e das escolas). A situação atípica que se delineou com o ensino remoto, sobrecarregou as famílias, as crianças e os professores. No caso específico das professoras que participaram da investigação, constatamos a ampliação de suas responsabilidades no desenvolvimento do ensino da linguagem escrita, tendo em vista a necessidade de ampliar as orientações tanto às crianças, quanto às famílias para que pudessem acompanhar as crianças nas atividades escolares. Borges, Jorge e Araújo (2021: 74) analisam o trabalho docente, as desigualdades educativas e os desafios do ensino na pandemia, realçando que as mulheres, ao acumularem responsabilidades profissionais, trabalhos domésticos foram as pessoas mais afetadas pela sobrecarga de trabalho.

Que orientações foram dadas aos professores, por parte dos gestores, para o atendimento às exigências da alfabetização no âmbito da pandemia Covid-19? Os dados da investigação indicam diferentes situações quanto ao

processo de orientação das professoras para o ensino remoto. As alfabetizadoras que colaboraram com a pesquisa, participando dos grupos focais, informaram que mensalmente recebiam orientações dos gestores das escolas sobre conteúdos, atividades e materiais a serem utilizados. As escolas distribuía kits de atividades e livros didáticos para as crianças, pois, embora as aulas ocorressem via WhatsApp, muitas famílias tinham acesso bastante restrito à internet. Distribuía, também, kits com orientações para os pais e/ou responsáveis sobre como proceder para orientar as crianças na alfabetização.

Identificamos situações em que as alfabetizadoras recebiam orientações diretamente da Secretaria Municipal de Educação, sem a participação de gestores das escolas. Na aceção das professoras, o início das atividades de ensino remoto foi muito confuso e muito difícil, principalmente em face de mudanças nos modos de interação com as crianças e com as famílias, decorrente da implementação do ensino por meio da plataforma Mobi Família.

As orientações dadas às professoras figuravam como planejamento das situações de ensino da linguagem escrita. Planejamento, no formato de sequências didáticas, elaborado por formadoras da Secretaria Municipal de Educação, que de acordo com as professoras: “[...] já vem pronto, com os conteúdos que devem ser ensinados durante quinze dias, com as atividades do para casa. O professor pode adaptar, mas o gênero textual não ser pode mudado, tem que ser aquele trabalhado” (relato de uma das professoras). A cada quinze dias as professoras se reuniam com as formadoras da Secretaria de Educação para as orientações didáticas a respeito das propostas materializadas nas sequências didáticas.

A lógica desse tipo de “planejamento”, prescritivo e de controle da prática docente alfabetizadora, tem uma razão de ser: preparar as crianças para as avaliações da rede de ensino e para as avaliações externas. Razão por que, as sequências didáticas determinam, a partir das habilidades a serem avaliadas, os conteúdos e as atividades de ensino a serem desenvolvidas. Neste entorno, dois aspectos nos chamam a atenção. O primeiro relativo à ênfase na avaliação como instrumento de controle de resultados, em detrimento de investimentos na produção das aprendizagens das crianças e de um ensino da linguagem escrita que “[...] valorize as falas das crianças e os seus saberes, por considerá-los legítimas expressões sociais, e que tome essas falas e esses saberes como pontos de partida da prática pedagógica” (GOULART; SOUZA, 2015: 9). Na contramão do que propõe a autora, identificamos, no caso particular de três colaboradoras do estudo, determinações para o desen-

volvimento do ensino da linguagem escrita, sob a égide dos pressupostos do método fônico (Alfa e Beto).

Os diálogos com essas professoras revelou a existência de conflitos entre suas concepções de alfabetização e a concepção defendida (e imposta) pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação. Quando refletem sobre o ensino da linguagem escrita defendem que não basta ensinar a codificar/decodificar e se posicionam em prol de uma alfabetização que valorize as práticas sociais de leitura e escrita e que efetive como processo reflexivo. No bojo das reflexões que empreenderam, se reportaram ao reconhecimento social da alfabetização no município, expresso nos resultados das avaliações externas, mas assumem que esses resultados não advêm do método fônico, ou seja, “[...] fica como se fosse o programa que deu o sucesso e na realidade não foi, porque no município de [...] as escolas não seguem o programa [...]” (fala de uma professora ratificada pelas demais).

Ao analisarmos os diálogos com as professoras sobre diferentes nuances de suas práticas no ensino da linguagem escrita, percebemos que seus posicionamentos encontram apoio no pensamento de Freire (1987: 12), notadamente por conceber que “[...] a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra”. Para as professoras a alfabetização não se reduz à decifração, implica no desenvolvimento de processos reflexivos sobre a escrita e na formação crítica do sujeito por meio da ampliação de sua inserção no mundo e nas práticas sociais de leitura e escrita.

O segundo aspecto, igualmente importante, revela a negação da autoria docente e da condição intelectual dos professores e professoras, o que no contexto de incertezas e de complexidade gerado pela pandemia, concorre para a ampliação de seus temores e de suas inquietações em relação aos resultados de suas ações na alfabetização das crianças. A negação da autoria docente e não reconhecimento dos professores como intelectuais, profissionais, como produtores de conhecimentos, se materializa na atitude de tornar os professores meros executores de atividades planejadas por técnicos ou especialistas em educação, aspecto relatado pelas professoras ao se reportarem ao planejamento das práticas docentes alfabetizadoras.

Seguindo a organização que propusemos na produção deste texto, nossas reflexões se direcionam para como avaliar os aprendizados das crianças durante o ensino da linguagem escrita na pandemia. Para tecermos reflexões sobre essa temática é pertinente considerarmos duas situações vividas pelas

crianças durante a alfabetização no ensino remoto. A primeira situação refere-se aos alunos que tiveram condições mais propícias para participar das aulas, com acesso a uma boa internet e dispondo de um ambiente familiar adequado para os estudos. Para esses alunos o aprendizado da linguagem escrita ocorreu em um nível elementar. A segunda situação, de alunos advindos do contexto de zona rural, cujas famílias não dispõem de recursos tecnológicos e de internet, familiares possuem um baixo nível de escolarização (geralmente acompanhados pela mãe ou pelos avós que não sabem ler, nem escrever), as aprendizagens ficaram comprometidas em virtude das condições desiguais de suas existências.

O fato de não haver interação face a face entre professoras e alunos tornou mais complexo o processo de apropriação da linguagem escrita, sinalizando que a mediação das professoras faria toda a diferença no processo de ensino da escrita. Com a mediação presencial os alunos são acompanhados sistematicamente, são levados a refletir sobre a linguagem escrita, a problematizar seus conhecimentos e podem contar com a orientação de um profissional que conhece as exigências da alfabetização. No ambiente familiar o apoio e acompanhamento, quando ocorrem, é feito por alguém que não foi formado para o ensino e que, tampouco, tem conhecimentos suficientes para explicar às crianças a natureza e o funcionamento da linguagem escrita.

5 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

O isolamento social, decorrente da pandemia Covid-19, provocou mudanças em diversas áreas. No âmbito da educação escolar, as medidas restritivas, estabelecidas com o isolamento social, provocaram o fechamento das escolas. Diante desse cenário, o ensino remoto foi postulado como alternativa para garantir às crianças o direito de aprender. Dentre as diferentes implicações desse formato de ensino, destacamos os modos como o fechamento das escolas afetou as crianças em processo de alfabetização e as práticas docentes no ensino da linguagem escrita. Muitas crianças da escola pública têm suas histórias de vida marcadas pelas desigualdades sociais e econômicas e, por esse motivo sem o acesso à escola de modo presencial, podem ter sido privadas de experiências formadoras significativas no aprendizado da linguagem escrita.

A alfabetização das crianças, de forma não presencial, desafiou as professoras, parceiras nesta pesquisa, a produzirem outros delineamentos para

o ensino da linguagem escrita, considerando que não seria possível viver as mesmas interações tecidas no ensino presencial, bem como considerando a falta de condições sociais e econômicas das famílias para oferecer os suportes necessários às crianças no ensino remoto. Para as professoras o encontro com o ensino remoto também não foi muito confortável. Pelo contrário, foi um encontro atravessado por sentimentos de medo, de insegurança e de muitas inquietações.

Os resultados da pesquisa mostram que esses sentimentos, aliados ao compartilhamento de experiências com os pares e ao compromisso com a alfabetização das crianças, desencadearam, por parte das professoras, a busca e a descoberta de alternativas para o ensino da linguagem escrita sintonizadas com os recursos didáticos e tecnológicos disponíveis. As experiências vivenciadas pelas professoras reforçam a sala de aula como importante *locus* em que as crianças podem vivenciar diferentes interações, podem compartilhar aprendizados e, sobretudo, podem ter acesso a uma alfabetização sistematicamente planejada e mediada por um profissional que sabe como intervir para que o aprendizado da linguagem escrita seja resultado de reflexões das crianças sobre a escrita.

O professor é o profissional credenciado para ensinar, conhece as idiosincrasias do processo de alfabetização, entende que as crianças não aprendem do mesmo modo e, tampouco, no mesmo ritmo, que para o ensino da leitura e da escrita “[...] há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica” (SOARES, 2004: 15-16). O estudo evidencia, portanto, o papel das professoras na mediação do conhecimento sobre a escrita e revela a necessidade de reconhecimento e valorização da categoria docente e implementação de políticas públicas de formação continuada para que se desenvolvam profissionalmente.

No decorrer do estudo destacamos os esforços das professoras para se apropriarem das dinâmicas e das tecnologias inerentes ao ensino da linguagem escrita no formato não presencial, realçamos as reflexões que desenvolveram para buscar alternativas de ensino da escrita coerentes com a realidade material de vida das crianças, sem perder de vista seus direitos de aprendizagem. Destacamos, ainda, que os resultados da alfabetização no ensino remoto foram afetados pelas desigualdades sociais e econômicas, haja vista que, mesmo na escola pública, identificamos situações diferentes entre as crianças: algumas crianças dispunham de melhores condições para estu-

dar de modo não presencial, enquanto outras sequer podiam interagir com as professoras utilizando os recursos da internet.

Por fim, queremos registrar a relevância de se considerar os conhecimentos prévios das crianças como pontos de partida para ampliar suas incursões nas práticas de leitura e escrita, no retorno às aulas presenciais, lembrando, como adverte Soares (2004) que todas as crianças têm capacidade de aprender a ler e a escrever, que o diagnóstico e acompanhamento de seus conhecimentos sobre a linguagem escrita, articulados à clareza quanto as metas da alfabetização, podem redundar em práticas comprometidas com as aprendizagens das crianças no que tange à leitura e a escrita.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Adriana Araújo Pereira; JORGE, Tiago Antônio da Silva; ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. Trabajo Docente, Desigualdades Educativas en la Pandemia y Desafíos Regionales en Brasil. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson; CLEMENTINO, Ana Maria (org.). Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: análisis comparado.* Brasília, DF: Criatus Design e Editora, 2021. *E-book.* Disponível em: <https://bit.ly/3KE2gIh>. Acesso em: 12 out. 2021.
- COLELLO, S. G. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, São Paulo, n. 35, jan./abr., Cemoroc-Feusp, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3Ob3Xzi>. Acesso em: 27 out. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2012.
- GOULART, Cecília M. A; SOUZA, Marta Lima de. Começando a conversa: o que se aprende mais, é só fazer perguntas. *In: GOULART, Cecília M. A; SOUZA, Marta Lima de (org.). Como alfabetizar?* Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas, SP: Papirus, 2015.
- MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via:** as lições do coronavírus. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson; CLEMENTINO, Ana Maria. Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: un análisis comparativo de 12 países. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson; CLEMENTINO, Ana Maria (org.). Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: análisis comparado.* Brasília, DF: Criatus Design e Editora, 2021. *E-book.* Disponível em: <https://bit.ly/3jxNXZQ>. Acesso em: 12 out. 2021.
- RECEPÇÃO da PNA e do ensino remoto junto a professore(a)s da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental". Pesquisa Survey. [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/37dLv8k>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do "ensino remoto". **Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, Brasília, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3vgQrRP>. Acesso em: 09 out. 2021.

- SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.
- SOARES, Magda. **Alfabetizar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020a.
- SOARES, Magda. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?** [Entrevista no cedida a Emy Lobo]. 2020b. Disponível em: <http://glo.bo/3M11BRt>. Acesso em: 23 dez. 2021.

CAPÍTULO 16

ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: UMA PESQUISA NO INTERIOR DO CEARÁ

MÁRCIA KELMA DE ALENCAR ABREU
SISLÂNDIA MARIA FERREIRA BRITO
GLEISON AMORIM DA SILVA
RITA OLIVEIRA DE CARVALHO
ISABELLE DE LUNA ALENCAR NORONHA
ROBÉRIO FERREIRA NOBRE

1 INTRODUÇÃO

No silêncio das escolas, ruas, bairros e cidades, provocado pela pandemia da Covid-19, desenvolve-se o Ensino Remoto Emergencial com todos os seus desafios e diversidades no fazer. Medos, incertezas e a necessidade de continuidade do desenvolvimento da aprendizagem em todos os níveis da educação, em especial da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Considerando um recorte da realidade, esse texto discute a experiência com a alfabetização no Ensino Remoto Emergencial no interior do Ceará, podemos afirmar que cada município e escola empreendeu ações na direção de um melhor fazer a partir de suas culturas e condições.

A este respeito, Silva *et al.* (2021) assevera que o Ensino Remoto Emergencial traz muitos desafios com a sua implementação, como a falta de recursos para a implantação eficaz, gerando diversas barreiras, cujas possibilidades de enfrentamento são diferenciadas para as escolas públicas, se consideradas as disparidades inerentes a este sistema de ensino.

Desta forma, cabe diferenciar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) da Educação à Distância (EAD). Para Behar (2009), a Educação à Distância se constitui na separação presencial entre professor e aluno, tendo a organização didática específica para este fim como característica principal, sendo instrumentalizada com diversos recursos que otimizam a comunicação entre aluno e professor. Neste sentido, é possível compreender a diferença e en-

tre o ERE e EAD, pois o ERE é utilizado para substituir, em um momento de emergência, atividades que foram planejadas para acontecer no formato presencial, não ocorrendo de forma planejada, constituindo-se como solução paliativa para que atividades educacionais não cessassem. A EAD, por sua vez, ocorre de forma planejada, dispõe de uma prévia formação docente que capacita a lidar com as ferramentas tecnológicas, plataformas e metodologias didáticas que lhe são próprias.

Com a emergência pandêmica, as instituições de ensino optaram pelo ERE como uma opção de continuidade (SILVA; RANGEL; SOUZA, 2020). Feita esta escolha, Gusso *et al.* (2020) afirmam que há necessidade de desenvolvimento de maneiras alternativas de ensino. Essas adaptações, por sua vez, acabaram por expor diversas “novas” problemáticas, entre elas, encontram-se a falta de capacitação e suporte pedagógico aos professores, a baixa qualidade no ensino resultante da falta de planejamento de atividades em “meios digitais”; a sobrecarga de trabalho atribuída aos professores; e o acesso limitado ou inexistente dos estudantes às tecnologias necessárias.

Dadas as adversidades e inúmeros desafios que o ERE incita na prática pedagógica de professores da educação básica, esta pesquisa possui como objetivo analisar os relatos dos professores do interior cearense acerca das experiências de alfabetização por meio do Ensino Remoto Emergencial em tempos pandêmicos.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho foi realizado a partir de um recorte da pesquisa “Alfabetização em Rede”, cujo objetivo consistiu em investigar a alfabetização de crianças no Brasil durante o Ensino Remoto Emergencial, registrada na Plataforma Brasil, é composta por 117 pesquisadoras(es) de 29 universidades brasileiras, com representantes em 18 estados, sob a coordenação da Prof^a Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei. A amostra quantitativa da pesquisa nacional é composta por 14.735 professores participantes (MACEDO, 2020).

O instrumento de investigação utilizado foi um questionário online com questões sociodemográficas, perguntas sobre o Ensino Remoto Emergencial (acesso às tecnologias, a preparação para o trabalho), desafios do ensino não presencial na alfabetização, as ferramentas/mídias/materiais mais utilizados para o trabalho remoto, a recepção da PNA. (RECEPÇÃO..., 2020; ALFABETIZAÇÃO..., 2020).

A participação do Ceará nesta pesquisa nacional foi expressiva, já que os participantes cearenses compuseram 18% da amostra, sendo o estado com maior número de participantes. No interior do estado, a pesquisa foi conduzida por um grupo de pesquisadores coordenados pela Prof^a Dra. Sislândia Maria Ferreira Brito da Universidade Regional do Cariri (URCA), alguns dos pesquisadores estão entre os autores deste trabalho. Para fins desta investigação, o recorte realizado partiu dos dados da pesquisa nacional e abrangeu alguns municípios do interior do Ceará, das regiões Cariri, Centro-Sul e Sertão de Inhamuns, a fim de caracterizar a especificidade da realidade do contexto no qual as representantes desses municípios, participantes da investigação qualitativa, estão inseridas.

Feito o recorte, a amostra da primeira etapa, parte quantitativa da pesquisa, resultou em 1.966 participantes, sendo a maioria do sexo feminino ($n = 1.858$; $f = 95\%$) e a maior parte autodeclarada pertencente à raça/etnia parda (61%). Os participantes estão divididos de forma equilibrada entre os que lecionam na Educação Infantil ($n = 989$) e os que lecionam no Ensino Fundamental ($n = 977$). Quanto à formação, 38% dos participantes são graduados e 54% possuem no mínimo o título de especialização, ou seja, são pós-graduados. Quanto ao exercício profissional, 32% agregam mais de 20 anos na docência e 62% são professores efetivos concursados.

Na segunda parte da pesquisa, as informações qualitativas foram construídas a partir de grupos focais. Importa ressaltar que a investigação ocorreu no período pandêmico causado pelo Covid-19, momento este que foi necessário manter o distanciamento social e medidas de proteção da Organização Mundial de Saúde (OMS). Por esse motivo, nas duas etapas, a coleta de dados se deu de forma online. Os encontros dos grupos focais foram concretizados por meio da plataforma Google Meet, com várias perguntas relacionadas à alfabetização em tempos de pandemia, entre outros questionamentos fundamentais acerca do tema da alfabetização e formação para o Ensino Remoto Emergencial, incluindo a Política Nacional de Alfabetização (PNA) do Governo Federal (BRASIL, 2019) e a avaliação do Ensino Remoto Emergencial e seus desafios.

Foram realizados 11 encontros a partir dos dois grupos focais, de 22 de dezembro de 2020 a 16 de março de 2021, cujas participantes foram professoras da educação básica de escolas públicas. Foi construído um grupo com as professoras da Educação Infantil que resultou em 6 encontros com 10 representantes dos seguintes municípios: Granjeiro, Potengi, Milagres, Quixelô, Assaré, Juazeiro do Norte, Cedro, Caririçu, Barbalha e Icó; e outro grupo constituído pelas professoras de anos iniciais do Ensino Fundamental, com

5 encontros, que teve 7 representantes dos municípios: Catarina, Crato, Brejo Santo, Juazeiro do Norte, Jardim, Mauriti, Salitre.

As participantes foram as mesmas no decorrer dos encontros, o que possibilitou a manutenção de dois grupos contínuos, com pouca variação de frequência entre elas. Cabe informar que o nome das participantes foi omitido e substituído pelo código com as três letras iniciais do município, seguido do nível de ensino em que lecionam (Ex: MUN-EI, onde MUN é o nome do município e EI refere-se à Educação Infantil), de forma a obedecer aos preceitos éticos da pesquisa com seres humanos, segundo Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016).

Na pesquisa, o tom do referido diálogo foi em meio a “dialogicidade” como afirma Paulo Freire (1980: 69) “[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” Importa ressaltar que as falas foram tratadas para além de elementos de análise, importando assim questionamentos, perguntas, indagações que foram surgindo e se constituíram proposições tão reveladoras quanto as respostas evidenciadas no diálogo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresenta-se a discussão a partir do relato das professoras dos dois grupos focais: Educação Infantil e Ensino Fundamental, a fim de contemplar a especificidade de cada etapa. A abordagem utilizada permitiu que as professoras explicitassem seus pensamentos sem cortes e sem direcionamentos engessados, mas que as falas e as expressões fossem elementos de igual importância. Assim, o tom do diálogo nos grupos focais foi informal, onde nos colocamos enquanto colegas que estavam realizando uma pesquisa e que tínhamos, por vezes, as mesmas dúvidas e anseios. A investigação mista de pesquisa, quantitativa e qualitativa, possibilitou o complemento dos relatos e vivências das professoras participantes dos grupos focais (elementos centrais de análise neste trabalho) com os dados quantitativos da pesquisa.

3.1 OS DESAFIOS INICIAIS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A ANGÚSTIA E A NECESSIDADE DE ENFRENTAMENTO

As perguntas que foram feitas, inicialmente, frente aos desafios em alfabetizar crianças no Ensino Remoto Emergencial para as professoras da

Educação Infantil buscaram compreender os sentimentos aflorados quando se depararam com a urgência de trabalhar o processo de alfabetização remotamente. Assim, começaram a falar:

A minha fala é só de angústia, eu fiquei muito angustiada, resumo isso em desespero, fiquei desesperada, eu cheguei a chorar porque eu não ... não tinha muita habilidade em gravar, quando eu começava a gravar aí tinha interferência do meio... meio externo e interno, que a gente tem família, tem vizinho, vinha um barulho... barulho... porque eu moro no sítio, há barulho de animais, barulho de um vizinho com som alto e vê essas interferências que eu parava e errava muito e chegava a chorar e às vezes mandava os vídeos ... as vídeo aulas para a coordenadora ... A coordenadora falava o que precisa acrescentar e isso é claro, essas sugestões, foi muito produtiva para mim, contribui muito porque eu melhorei bastante, aos poucos foi evoluindo, mas assim, no início a palavra que resume é desespero, angústia (JUA-EI).

O desafio da pesquisa e as confrontações das ideias possibilitadas na ação investigativa direciona para inúmeras reflexões, tais como: qual rede de apoio as professoras tinham disponibilizadas para organizar seus planos de aulas e, portanto, estabelecer segurança para que as crianças sentissem com condições de acompanhar as aulas em um novo formato? Nesta direção, Silva, Rangel e Souza (2020) relatam os sentimentos de apreensão dos professores com a modalidade de Ensino Remoto Emergencial, algo novo em sua carreira docente, há a sensação de estar entrando em sala pela primeira vez. Os autores afirmam que tais sentimentos são ainda mais acirrados para os que não tinham tanto contato com o uso das tecnologias, nem sequer acesso. “No início eu parecia um robô falando (risos) porque eu não sabia como proceder como fazer, né. Como realizar as filmagens, isso foi o ponto negativo [...]” (CAR-EI).

É importante ressaltar também a fala de outra professora:

Meu sentimento foi de não conseguir dar o meu melhor para os meus pequenos alunos. Eu fiquei muito apreensiva em saber que precisava gravar vídeos, a minha timidez tirava o meu sono, pois eu não sabia nem como começar... Minha diretora, minha coordenadora, estavam sempre me encorajando, elas falavam que eu ia dar um show, mas eu continuava assustada. Eu não parava de pensar como seria. Falava que não ia conseguir, mas elas sempre continuaram me dando forças, aí com certo tempo elas falaram que eu ia gostar e querer continuar com as aulas remotas, então eu comecei a gravar. Gravava várias vezes, tremia por dentro, dava raiva, mas não desistia, falava para mim mesma: sou capaz e vou conseguir! Darei o melhor de mim aos meus pequenos alunos. E, continuava ensaiando enquanto o dia não chegava. No dia 31 de maio postei meu primeiro vídeo (MIL-EI).

Podemos afirmar que os desafios enfrentados pelas professoras se estabelecem enquanto proposições do pensar a gestão das instituições escolares, em especial as públicas, enquanto uma rede de apoio que busca diuturnamente a valorização docente e, portanto, formação para as professoras. Nessa direção, a gestão escolar deve ser também o *locus* da luta e incentivo da formação continuada dos professores, como afirmam Militão e Leite (2012: 11) “[...] defendemos os gestores escolares (diretor, vice-diretor, coordenadores e orientadores educacionais) que desempenham papel fundamental para efetivação da melhoria da qualidade da escola pública”.

Ademais, os dados da pesquisa revelam que 97% dos participantes consideram importante que haja uma formação continuada para o Ensino Remoto Emergencial, nesse sentido, é importante considerar que diante do contexto de urgência em que as Secretarias de Educação e os profissionais do núcleo gestor também se encontravam, os desafios podem ter sido ainda mais intensificados pela falta de preparo e de formação desde o início do trabalho, o que fica evidenciado conforme o relatado pela professora:

[...] E em relação aos gestores das escolas, nós não tivemos nenhum acompanhamento, eles não nos deram nenhum acompanhamento pedagógico, nenhuma direção para as aulas remotas. Nenhum mesmo. Quem ainda nos orientavam com sugestões era a formadora, no grupo, a gente tava no grupo e as formadoras, a formadora nos indicava, nos dava orientações do que a gente ia trabalhar naquela semana e tal. Mas em relação aos gestores da escola, aos demais da secretaria, nós não tínhamos nenhuma orientação (GRA-E1).

Por outro lado, a maioria das participantes (57% da amostra quantitativa) considera razoável as orientações recebidas pela sua rede, mesmo sem tempo suficiente para se prepararem para o Ensino Remoto Emergencial. Durante o processo, houve formação para algumas participantes, conforme o relato:

[...] é na minha escola a gente recebeu sim orientação, primeiramente a minha coordenadora e o núcleo gestor comunicou como a gente deveria é, proceder os nossos trabalhos a melhor forma né? De como deveria prosseguir nossas aulas e as gravações. [...] toda semana a gente enviava os nossos vídeos aulas a nossa coordenadora, ela analisa [...]A secretaria de educação teve a contribuição que ... que ela que no início ... no início não, já “tava” bem no meio, foi formações e a gente ainda teve umas três depois, foi mais assim, só que de qualquer forma contribuiu, mas a gente já tava com barco andando quando vieram essas contribuições (JUA-E1).

Assim, podemos notar que as falas das professoras evidenciam a necessidade da formação para a fortificação do fazer pedagógico coerente na

escola pública, para que possam planejar a prática mediada por estudos e pesquisas também oriundos da formação. Isso vai ao encontro da fala de Pimenta (2007: 16) quando frisa que,

[...] dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes, fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Considerando que o planejamento também se constitui ação fundamental, perguntamos às professoras da Educação Infantil como organizam e planejam o trabalho remoto na alfabetização, no que responderam:

Organizei para planejar as minhas aulas remotas o seguinte, a gente trabalha com livros, que o município comprou [...] Graças à Deus tinha o livro então era fácil mandar o vídeo na minha aula falando do livro. Então, até mais fácil quando era lúdico que eu mandava desafios. Até mandei para o grupo um desafio para que a mãe fizesse um vídeo com a criança. Então, me organizei assim, tanto com a escrita, quanto com a leitura, porque quando eu mandava contação de história também [...]Na segunda e quarta-feira eu pedia para eles informar sobre o que eles tinham entendido na história [...] o legal de tudo é que eles mandavam os vídeos dizendo 'tia na história tinha isso ... isso ' então, era assim eu me organizava [...] foi muito desafiador (QIX-EI).

Os dados quantitativos de pesquisa apontam que 58% dos participantes utilizam livros didáticos como alternativa para a elaboração de seu planejamento, enquanto 14 % utilizam atividades prontas da internet e 9% preparam atividades e materiais compartilhados produzidos para o trabalho à distância. Apesar destes dados e das questões abordadas na fala da professora supracitada, importa apresentar, para esse momento do diálogo, o que disse outra professora:

Então eu fazia assim: elaborava um bloco de atividades a cada quinze dias que era enviado para a escola e a escola enviava para os pais e de acordo com aquela atividade do dia eu gravava um vídeo sobre aquele conteúdo e também mandava alguns vídeos pegos na internet. Para que reforçasse a atividade. E, em seguida pedia que eles resolvessem a atividade. Explicando cada questão [...] (BAR-EI).

Nesse sentido, os autores Moreira, Henriques e Barros (2020), afirmam que os professores estão sendo obrigados a enfrentar as alterações deste

novo modelo de ensino e construir novas alternativas, precisando assumir novos papéis, diferentes dos que estavam habituados, tendo que reinventar as suas práticas. Observa-se que a busca de alternativas para trabalhar de forma remota varia também de acordo com a realidade de acesso dos alunos, o que incita um constante planejamento e adaptação da prática pedagógica. A preocupação com o acesso aos recursos tecnológicos levou as professoras da Educação Infantil a desenvolverem alternativas para o Ensino Remoto Emergencial, como as atividades impressas a serem entregues em domicílio:

Ai de quinze em quinze dias a gente organizava as atividades impressas para entregar, a todas as localidades dos alunos, porque não tinha só infantil lá na escola, tinha do primeiro ao quinto também as atividades impressas e tinha alunos que não tinham acesso à internet para acompanhar as atividades [...] (POT-EI).

[...] eu vou à escola tiro a minha xerox de acordo com aquele tanto de gente que eu vou duas vezes por semana vou até a casa das ... das mães dos pais das crianças estou com todos os meus cuidados né porque eu não trabalho online [...] (ICO-CE).

Pode-se depreender disso que, ainda que as falas apresentem os medos, anseios, desafios, entre outras questões, é perceptível o desejo de continuidade no enfrentamento das dificuldades apresentadas e o quanto o planejamento se constitui ferramenta essencial para o êxito das atividades no recorte considerado na pesquisa. Acerca da importância do ato de planejar, Gandin (1994: 101) nos alerta que “[...] qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados [...] não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível.”

Segundo a LDB, no Art.29: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em aspectos físico, psicológico, intelectual e social, [...]”. (BRASIL, 1996: 22), o que implica em uma prática pedagógica diferenciada e que envolve campos de experiência para além do desenvolvimento cognitivo, contemplando aspectos relacionais, psicomotores e afetivos, ainda mais desafiadores para serem trabalhados à distância.

A preocupação das professoras em como trabalhar esta fase tão peculiar do desenvolvimento foi evidenciada. A participante CED tinha uma turma com crianças de 2 anos, o que gerou uma angústia em como adaptar os recursos para atingir este público.

[...] a gente sabe também que as crianças por ser muito pequenas, dependendo assim do grau de maturidade delas a gente percebe que deixa um pouco a desejar, viu porque é complicado dar aula remota para chamar assim a atenção dessas crianças (CED-EI)

Mesmo com as orientações e formações que algumas receberam, os desafios à prática pedagógica tornaram-se constantes devido à esta especificidade do trabalho da Educação Infantil, conforme relatado pelas professoras:

Por mais que a gente tenha um contato, saiba mais um pouco sobre como é essas atividades remotas, mas fica muito difícil porque ... se na sala de aula já era difícil você transmitir seu conteúdo para aquela criança de quatro anos que era a minha realidade, imagina você através de um celular é ... gravando um vídeo. Criança não tem paciência para tá ... é ... assistindo aqueles vídeos [...] (BAR-EI).

Em relação ao retorno das atividades e avaliando essa situação. Eu não gosto, por mais que uma mãe ou outra mande um vídeo, porque nem todas mandam, mas não é a mesma coisa, a criança não tem interação com os outros, não tem evolução, não tem aprendizagem com os coleguinhas, porque essa interação é o que faz com que eles vão evoluindo, então assim, é muito complicado para avaliar [...] (CAR-EI).

Percebe-se que a participação da família passou a ser ainda mais importante para o êxito da aprendizagem das crianças durante o Ensino Remoto Emergencial:

[...] a família ficou a desejar, mas a gente compreende por conta da questão técnica e financeira também. Mas a gente percebe que a família tem ... tem que é bem estruturada, tem família que tem a questões de ter mais de uma criança estudando, ter só um celular. Tem família que o pai ou a mãe tem que ir trabalhar e levar o celular porque só tem um celular, só dava assim, um retorno à noite das atividades. Tinha umas que pediam desculpas porque não tinham como mandar as atividades todos os dias, diários, por conta do trabalho e a gente ia né? Seguindo, por que tinha que ter essa compreensão por parte da gente né? a situação financeira de cada família né? (JUA-E1).

[...] avalio assim né, nessas aulas remotas, assim, porque, é, não como se a gente tivesse presencial na sala de aula, eu vejo que as crianças aprendem né, dependem muito dos pais em casa né [...], (ASS-EI).

Foi difícil e está sendo difícil. [...] Porque a gente vê a dificuldade que os pais têm ao ter contato com a internet ... Mexer no celular. É bem difícil para eles também. [...] Quando eles mandam as vídeo aulas a gente sabe que foi a criança, mas quando manda só as atividades a gente não vai ter a certeza que foi a criança mesmo que fez, [...] (QIX-EI).

A parceria escola e família precisa ser fortalecida em tempos de Ensino Remoto Emergencial, em especial para as crianças pequenas. Conforme site da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): “Quando as escolas são fechadas, muitas vezes os pais são solicitados a ajudar na aprendizagem das crianças em casa e, assim, podem ter dificuldades para realizar tal tarefa. Isso torna ainda mais difícil para pais com nível educacional e recursos limitados” (CONSEQUÊNCIAS..., 2021, on-line). Na escola pública, dada a diversidade de escolaridade dos familiares e de acesso aos recursos tecnológicos, esta parceria pode ser determinante para o sucesso da aprendizagem, como relata a professora:

Então houve um aprendizado né, aquelas famílias que tiveram acesso a toda as aulas, a todos os livros e se comprometeram também, as crianças estão bem, né. Não estão tão bem como seria em sala, mas aquelas famílias que se comprometeram com educação dos filhos, hoje as crianças estão. Então houve sim uma boa aprendizagem, né! (ICO-EI).

Uma alternativa foi criada por uma das participantes para as famílias que não tinham acesso: “[...] aqueles que a gente via que não tinha, a gente perguntava você não tem alguém próximo, vizinho, [...] diz não tem meu irmão, minha cunhada, tem meu tio, minha tia. Então a gente já encaixou todo mundo [...]” (QIX-EI).

Em geral, as professoras da Educação Infantil reconhecem que o Ensino Remoto Emergencial foi melhor do que a suspensão total das atividades docentes, foi a alternativa possível e viável, diante do contexto pandêmico e consideram que os avanços alcançados por mais que não se comparem aos avanços que deveriam ter sido alcançados na realidade presencial, foram válidos: “[...] por menor que tenha sido aprendizagem, mas houve, houve aprendizagem” (BAR-EI). De forma, semelhante, outra professora avalia:

[...], mas foi um ano desafiador, mas acho que a gente conseguiu transmitir alguma coisa para essas crianças, pior seria se a gente não tivesse tido nenhum contato, tivesse ficado parado o ano todinho. (QIX-EI).

Este relato coincide com os dados da pesquisa quantitativa que apontam que 56% dos professores avaliam o ER como uma boa solução para a educação em tempos de pandemia, enquanto 33% consideram-no como uma solução de meio termo para garantir a continuidade do vínculo da criança com a escola. Para Saviani e Galvão (2021), optar pelo Ensino Remoto Emergencial justifica-se como solução emergencial. No entanto, esta modalidade acarreta níveis de aprendizagem que são insuficientes se comparados ao

ensino presencial, o que pode ser concluído nos relatos das professoras da Educação Infantil aqui apresentados e nas demandas específicas de desenvolvimento e aprendizagem da faixa etária com que trabalham.

3.2 AS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: (RE)CONSTRUÇÃO DOS FAZERES PEDAGÓGICOS DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

No íterim dos relatos das professoras do Ensino Fundamental, optamos por priorizar as falas acerca do planejamento, dada a compreensão do fazer pedagógico comprometido com a alfabetização das crianças, concomitante à formação continuada das professoras. Inicialmente, tentamos conhecer como elas estão conseguindo acompanhar os processos de aprendizagens da leitura e da escrita de seus alunos/as, e, saber quais encaminhamentos foram pensados para as crianças com dificuldades na aprendizagem. De uma forma geral, as falas revelaram que o acompanhamento foi feito, e percebemos que isso aconteceu de uma forma muito diversa, vejamos:

Sim. É sempre com o apoio da coordenadora, ela pede que no final do mês a gente realize o diagnóstico, focando bem a questão da escrita e da leitura desses alunos para ver se está tendo algum desenvolvimento, se está acontecendo algum avanço, e aí, [...]. Ela sugere, até dá o material de apoio pra que venha focar bem, trabalhar bem essa leitura, dependendo do nível do aluno é proposto: banco de palavras; sílabas; textos. Assim, no final de cada mês a gente passa esse acompanhamento, envia esse material para família, para os alunos que têm acesso à Internet a família filma a leitura do banco de palavras. Como eu já falei antes, dependendo do nível de leitura da criança você envia o material e a família faz essa filmagem nos envia de volta. E aí tem como a gente acompanhar e, isso é feito todo mês, as crianças que não têm acesso à Internet eu mesma vou até a casa da família levar as atividades, porque eu moro aqui no interior e sei a localidade de cada um (BAR-EF).

A relação que se estabelece entre família e escola, em especial entre a professora e os pais das crianças, tem se apresentado desde sempre, mas em especial nesse período de Ensino Remoto Emergencial, como fio condutor do sucesso da aprendizagem das crianças. Apesar das rupturas, conseguiu-se criar diálogo e vínculo mais efetivo entre as escolas e as famílias dos estudantes, pois “[...] os pais compreendem melhor o processo de aprendizagem de seus filhos; [...], entendem com mais clareza qual é a função do professor e da escola; talvez desenvolvam o hábito de acompanhar mais de perto o de-

envolvimento de seu filho”. (SOARES, 2020a, online). Esta realidade também foi constatada pelas professoras da Educação Infantil. Vejamos o que disse outra professora:

A gente consegue acompanhar, porém não 100%, porque em primeiro lugar não são todas as crianças que têm acesso à internet ou ao WhatsApp. Infelizmente isso é uma realidade da grande parte das nossas crianças. Assim, fica complicado fazer esse acompanhamento de forma mais eficaz. Então, como é que isso acontece? Primeiramente o acompanhamento com aqueles que têm o acesso é feito a partir do pedido de leituras. Eu geralmente peço um vídeo a mãe da criança ou a própria criança pois já trabalho com turma de 4º ano) e às vezes as crianças dominam, mais que os pais, as mídias digitais. Aí essas crianças mandam um vídeo dessa leitura gravada e, vou fazendo esse levantamento [...]. Algumas crianças eu consigo fazer chamada ao vivo e aí eu vou fazendo diagnóstico. O que é que acontece com as crianças que não têm o acesso? Como a gente existe essa questão do distanciamento então o acompanhamento é quinzenalmente ou até mensalmente quando a gente vai fazer uma entrega e recebimento da devolutiva das atividades daquelas que vão até a escola. Então, é geralmente assim a gente não faz o acompanhamento direto com a criança, porque não é a criança que vai até a escola quem geralmente, vai pegar as atividades, devolver é o pai ou a mãe ou um responsável pela criança. É impossível fazer esse acompanhamento, tal qual a gente faz, utilizando, outras estratégias diferentes, a gente consegue, mas não consegue como conseguiríamos dentro da escola, não é? No espaço da sala de aula. Estando na sala de aula a gente está mais diretamente, é ligada à criança e aí se consegue de uma forma mais eficaz (CRA-EI).

Na construção da leitura e da escrita com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental percebemos que as docentes primaram pelo desenvolvimento exitoso de tal desiderato. Encontramos nessa construção o uso dos conceitos de alfabetização e letramento, que conforme Soares (2020: 27), embora sejam distintos, as ciências que os baseiam e as pedagogias por elas sugeridas evidenciam “simultaneidade e interdependência” entre estes construtos.

As falas docentes evidenciam que os conflitos pertinentes à construção da alfabetização das crianças se agravaram com o Ensino Remoto Emergencial, revelando que se antes já se carecia de pesquisas e estudos, agora essa demanda é ainda maior, principalmente no que concerne ao uso de tecnologias digitais que passaram a mediar as atividades de leitura e de escrita no âmbito escolar de um ensino virtual.

Quanto às ferramentas utilizadas pelos docentes para o trabalho remoto, os dados da pesquisa quantitativa revelam que 85% utilizam Google Classroom e WhatsApp, 5 % trabalham a plataforma da própria rede, 4%

utilizam materiais impressos e apostilas, 1% trabalha via e-mail e Youtube, 1% faz uso do Facebook. A utilização das ferramentas digitais foram fundamentais durante este período de Ensino Remoto Emergencial, ao que Moeira, Henriques e Barros (2020) asseveram que estas devem ser articuladas ao planejamento pedagógico dos conteúdos para se obter um maior aproveitamento ao propor atividades aos estudantes.

Corroborando com tal afirmação, Silva, Rangel e Souza (2020) afirmam que Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) passaram a ser elementos principais para o diálogo entre professores e alunos nas diversas etapas de ensino, ferramentas que possibilitam este contato virtual. É pertinente, pois, ressaltar falas de professoras acerca das experiências com o uso de recursos tecnológicos e mais do que isso, seus posicionamentos quanto a manter tais recursos quando do retorno ao ensino presencial. As professoras foram firmes nas suas falas e disseram:

Bom, o papel dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, eu acredito que seja o de poder intercalar esse processo com a realidade, porque se você consegue fazer as intercalações, apesar de muitas crianças não terem acesso, nesse momento é um pouquinho complicado, mas no espaço da escola havendo esses recursos se tornará uma ferramenta extremamente importante nesse processo [...] então, com certeza utilizaria sim nas aulas presenciais (CRA-EF).

Ainda que se considere as realidades distintas, as professoras nos grupos focais refletem sobre a realidade vivenciada a partir de questões comuns, como o agravamento da pobreza, o acesso diferenciado às TICs, o descaso das gestões superiores. Nessa direção, vejamos o que diz outra professora participante desse diálogo:

Então eu vejo, nesse sentido, que a utilização desses recursos é claro, óbvio para gente que é o que está permitindo aos alunos uma nova forma de aprendizagem e eu percebo que para alguns alunos se tornam estimulados para esse tipo de aula... a gente tem exemplo de alunos aqui que nas aulas normais na escola só chegava atrasado, não participava muito, era aluno muito faltoso nas aulas e, depois dessas aulas, utilizando essas tecnologias a aluna é a primeira a participar é a primeira a entrar na sala virtual e ela não falta nenhum dia [...] Então, nesse sentido eu vejo que a tecnologia ela se tornou um aliado muito importante nessa fase da alfabetização para alguns alunos e retornando assim perguntando se eu pretendo manter esses recursos? Com o retorno às aulas presenciais, é com certeza eu acho que sim, utilizaria como um auxílio (CAT-EF).

Ainda que se considere as realidades distintas, as professoras foram unânimes no sentido de considerar as TICs como um importante recurso metodológico que deve continuar no ensino presencial, pois segundo as mesmas, estas podem: facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita; dinamizar uma contação de história; estimular o raciocínio lógico dos alunos por meio dos aplicativos, enfim, as falas revelam que houve um aprendizado e o desejo de enveredar por mais possibilidades de acesso em um universo até então, pouco explorado na docência.

Tais questões nos levaram a refletir com relação às crianças portadoras de necessidade especiais, das seis professoras que responderam a essa questão, duas possuíam alunos especiais e colocaram que, buscam fazer visita, mas que é bastante complicado agir, posto que no presencial, elas possuem cuidadoras e as atividades propostas são adaptadas com maior facilidade para que estas crianças as cumpram de acordo com as suas possibilidades. Quanto às visitas uma docente apresentou o seguinte relato:

E aí muitas vezes a gente encontrou uma situação assim que a gente pode afirmar que não tinha realmente como fazer o acompanhamento se não fosse presencialmente. E aí a gente se questionava se a gente ficava fazendo esse acompanhamento presencial dessa criança, mas aí, outras crianças também iriam exigir esse acompanhamento. E aí ficou, esse dilema, realmente é uma falha que não é culpa só da escola ou da professora é do sistema que não criou as condições adequadas. Sem o cuidador complicou o processo, mas mesmo assim essas crianças são acompanhadas na medida do possível. Eu tento realizar modificação na atividade, porque claro que mando a atividade que é preparada para todos, mas de acordo com a crítica da mãe ou do pai da criança se ela não consegue fazer, a gente vai fazendo essa modificação. Por exemplo, quando vai uma atividade lá no livro didático que a criança também recebe e a mãe diz: não, mas ele não consegue escrever como é que eu faço? E aí eu digo, não se pode trabalhar atividade sem conseguir falar, o que conseguir rabiscar mande o importante é que se faça, e que tenha algum resultado. Esse resultado é recebido de acordo, como eu já falei, com a deficiência da criança, muito dificultoso, mas a gente tenta fazer né alguma coisa que a gente pode (CRA-EF).

De forma geral, o depoimento dado pela docente da cidade de Crato é representativo dos demais, e sugere que os portadores de necessidades especiais, pelas próprias fragilidades que apresentam, foram ainda mais atingidos pelos efeitos nocivos da pandemia. Termos como “[...] eles fazem leituras de uma história, e aí eles fazem do jeito deles, da forma que eles entendem, eles fazem e a gente tem que aceitar.” (JUA-EF); “[...] eles fazem do jeito deles e tudo dá certo [...]” (CAR-EF); “É isso aí, é bem mais complicado com essas

crianças sem dúvida [...]” (JUA-EF), evidenciam o despreparo docente para lidar com o aluno/a especial.

Nos depoimentos a figura do cuidador/cuidadora é central, sozinho, mesmo no presencial seria muito complicado, o que nos leva a indagar como estas crianças estariam em suas residências e como será o retorno destas ao ensino presencial, e, a concluir que pesquisas precisam ser efetivadas nesse âmbito, para que ações/decisões sejam formuladas a partir de dados reais. Por fim, ressaltamos o compromisso docente, no “a gente faz o que pode para contribuir”, os depoimentos evidenciam angústias daquelas que queriam fazer mais e faltam aportes.

Finalizamos com algumas reflexões sobre as políticas de alfabetização neste contexto. De acordo com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o atual Plano Nacional de Educação (PNE) vigorará de 2014 a 2024; de forma geral, possui vinte metas contemplando todos os níveis e modalidades de ensino. Diante do nosso estudo, é importante destacar a meta 5, enfatiza que devemos “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014).

A partir deste recorte objetivamos refletir uma das maiores dificuldades da educação, que são os estudantes das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental durante a aquisição da leitura e escrita. Nesse sentido, a partir do PNE foram construídos os Planos Municipais de Educação (PME), faz-se necessário refletir duas questões básicas da pesquisa. A primeira com relação ao conhecimento dos professores sobre os planos, principalmente o PME que traz em seu texto metas e diretrizes de acordo com as especificidades de cada localidade, o qual destacamos na fala de uma das professoras: “[...] A gente tem realmente o conhecimento da existência do Plano Municipal de Educação, ele apesar de não ser discutido entre os professores [...]” (CRA-EF).

O PME assim como o PNE são leis que direcionam possibilidades de melhorias para educação, portanto, devem ser amplamente divulgados, discutidos e conhecidos pela comunidade, especialmente os profissionais da educação que direcionam olhares e práticas para que as metas estabelecidas sejam efetivadas. Não se admite um documento de tamanha importância viver “engavetado”, pois ele se apresenta de maneira viva para a construção da educação de qualidade.

A segunda questão a ser refletida diante do PNE é em relação a esse olhar sobre alfabetização, pois percebemos como um processo que se efetiva em permanente construção e não exclusivamente ligado a um ano ou turma específica, ou seja, o processo de alfabetização passa por diversas etapas,

não ocorre de forma rápida e nem descontextualizada; exige muita paciência por parte dos sujeitos inseridos, pois ao começar o processo de apropriação da leitura e da escrita, a criança se encontra com um sistema extremamente complexo, fazendo-se necessário que o professor relacione o conhecimento ao contexto da criança, tornando-o significativo.

Alfabetizar é muito mais do que o domínio mecânico das técnicas de leitura e escrita, mas, a consciente compreensão da sua utilização (FREIRE, 1980). Nesse entendimento, destacamos as capacidades que as crianças precisam ter ou despertar para que consigam se alfabetizar, o que precisa ser colaborado pela atuação do professor em aprender como todo esse processo se constrói e quais as atividades mais adequadas para a efetivação da alfabetização das crianças, pois além do processo em si, é preciso reconhecer as especificidades das crianças enquanto sujeito em formação. Diante das inquições a serem refletidas, escutamos que:

Alfabetizar é mais que a saber olhar ali para um texto ou uma palavra e dizer para outra pessoa ler, assim, decodificar. Acredito que uma criança só se alfabetiza quando ela compreende aquilo que ela leu (CRA-EF).

Alfabetizar é quando a criança já tem domínio da leitura e da escrita. [...] Quando ela está alfabetizada, ela lê e interpreta o que lê e escreve corretamente (MAU-EF). A pessoa alfabetizada compreende e não apenas assim só a memorização das relações entre letras, sons, mas também uma vivência de escrita no convívio da sociedade em si (CAT-EF).

A pessoa alfabetizada é quando ela tem aquele conhecimento explícito e sistemático do seu conhecimento e que ele não vai só decodificar, ele vai ler pequenos textos e vai compreender (JAR-EF).

Assim, a Associação Brasileira de Alfabetização (ABALf) (2020: 1) destaca que “[...] a isso soma-se a etapa da alfabetização, que requer processo específico de interação constante entre professores e alunos, de modo que as ferramentas digitais apresentam limitação nesse sentido”. Alfabetizar, exige atendimento de especificidades. Diante do contexto e a partir das especificidades do processo de alfabetização, a ABALf nos traz algumas reflexões:

(1) como o docente irá planejar um ensino de emergência/remoto para as mais diversas realidades sociais de crianças, jovens, adultos e idosos, sobretudo àqueles cujo acesso à tecnologia inexistente ou é precário? 2) Como planejar e ressignificar as estratégias próprias de aulas presenciais, garantindo o acesso e a aprendizagem de todos? Alfabetizar exige afetividade, interação entre pares, jogos, brincadeiras, leituras, conversas, dramatizações, registros diversos, livros e outros materiais, por-

tanto, como garantir que essas atividades ocorram de modo à distância? 3) Muitas dessas atividades, associadas às interações entre as crianças e entre as crianças e os professores, requerem a observação, participação complementação e intervenção dos professores, para se garantir e ampliar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a aula remota é um padrão que não permite este gerenciamento pedagógico e essa observação fundamental para se avançar no processo de alfabetização (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO, 2020: 1-2).

Ou seja, a alfabetização é um processo com características próprias que precisam ser respeitadas para que se efetive. Não é uma questão apenas de ensino, mas de diálogo permanente frente a construção desta aprendizagem, percebe-se assim que a ausência de formação dos professores, a falta dos recursos tecnológicos, a falha no acompanhamento da família não são os únicos desafios para alfabetizar nesse período de pandemia. Magda Soares (2020a) destaca ainda, as interações entre os professores e os alunos como aspecto essencial na aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o relato das professoras acerca do contexto das práticas pedagógicas de alfabetização no Ensino Remoto Emergencial, algumas questões são evidenciadas: a alternativa desta modalidade de ensino gerou sentimentos de angústia devido ao despreparo para enfrentar esta nova realidade, as professoras não tiveram tempo, nem formação adequada para lidar com as TICs de forma a construir novos fazeres com segurança e eficácia.

Na Educação Infantil, observou-se que a especificidade da faixa etária torna o processo ainda mais complexo de ser implementado através do ER, seja no planejamento, na regência ou na avaliação das atividades. Para efetivar estas novas práticas pedagógicas, o estreitamento de vínculo com as famílias ultrapassou o nível da relevância, passando a ser a base estrutural deste processo, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, o que demandou construções de alternativas diante da pluralidade das famílias com relação ao nível de escolaridade, acesso aos equipamentos e envolvimento com a vida escolar dos filhos.

As questões que envolvem o acompanhamento das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante o Ensino Remoto Emergencial não são diferentes dos objetivos anteriores a esse período, ou seja, sempre estiveram entrelaçadas à alfabetização das crianças. Os desafios que já existiam na modalidade presencial foram intensificados. Nessa perspectiva, as metas

da escola continuam na direção do ler e escrever, da alfabetização e do letramento, somados à complexidade que esta modalidade de ensino requer.

Por fim, o Ensino Remoto Emergencial desencadeou grandes entraves que desafiaram a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem da alfabetização, demandando um grande esforço dos professores que tiveram que adaptar seus planejamentos educacionais, suas práticas da docência, suas relações e olhares, além de transformarem suas residências em extensão direta da escola, estudando e reinventando-se enquanto profissionais da educação. Nestes caminhos, os professores tiveram que aprender novos fazeres online de levar aprendizagem aos alunos enfrentando o medo, os desafios e angústias diante de um Ensino Remoto Emergencial tão desafiador.

REFERÊNCIAS

- ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 — Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, dez. 2020. DOI: <https://bit.ly/3rmQdHT>.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO (ABALF). **Posicionamento da ABALF sobre a repositão de aulas remotas na Educação Básica**. Ofício nº 16/99. Florianópolis, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3KDZeEb>. Acesso em: 23 dez. 2021.
- BEHAR, Patricia Alejandra. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**: dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3rpL2qK>. Acesso em: 23 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005 05, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014, Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://bit.ly/3jEyyHa>. Acesso em: 23 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 maio 2016, Seção 1, p. 44. Disponível em: <https://bit.ly/3JzGSTf>. Acesso em: 23 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3rpnghe>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- CONSEQUÊNCIAS adversas do fechamento das escolas. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3uCYDwT>. Acesso em: 05 jul. 2021.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 1994.
- GUSSO, H. L. *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Rev. Educ. Soc. Debates & Polemicas**, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3v8nck4>. Acesso em: 09.jul.2021.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (coord.). **Alfabetização em Rede**: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA

- pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Universidade Federal de São João del-Rei. 2020. 22 p. Registrada na Plataforma Brasil, sob o código 36333320.0.0000.5151. [Projeto de Pesquisa]
- MILITÃO, A. N.; LEITE, Y. U. F. **A Gestão Democrática: elemento articulador para o desenvolvimento profissional docente para melhoria da escola pública**. Campinas: FE/UNICAMP, 2012.
- MOREIRA, J. A., HENRIQUES, S., BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Revista Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/37Kevom>. Acesso em 16 nov. 2021.
- PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- RECEPÇÃO da PNA e do ensino remoto junto a professore(a)s da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental". Pesquisa Survey. [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/3jRCQeN>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do "ensino remoto". **Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, Brasília, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3KD71Ss>. Acesso em: 23 dez. 2021.
- SILVA, C. M. *et al.* Pandemia da COVID-19, ensino emergencial à distância e *Nursing Now*: desafios à formação em enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 42, n. esp, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3rmKiCO>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- SILVA, J. A. O.; RANGEL, D. A.; SOUZA I. A. Docência superior e Ensino Remoto: relatos de experiências numa instituição de ensino superior privada. **Rev Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, e024717, pp.1-19, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3O8t6uw>. Acesso em: 14. jul. 2020.
- SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOARES, M. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?** [Entrevista no cedida a Emy Lobo]. 2020a. Disponível em: <http://glo.bo/3Ob2id2>. Acesso em: 23 dez. 2021.

CAPÍTULO 17

A ESCOLA FECHOU E AGORA? SENTIMENTOS, SENTIDOS E (RE)SIGNIFICAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 NO MARANHÃO

JOELMA REIS CORREIA
EDITH MARIA BATISTA FERREIRA
KÁTIA CILENE AMORIM GOMES
ANDREA MÁRCIA DE ARAÚJO PORTO
DANIELA BARBOSA DOS SANTOS
PATRÍCIA TORRES DE BARROS
TYCIANA VASCONCELOS BATALHA

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 começou ameaçado pelo surto da Covid-19, uma doença causada pelo novo Coronavírus. Em 30 de janeiro do mesmo ano, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declara emergência de saúde pública de importância internacional e no início de março de 2020 essa situação avança a uma pandemia, decorrente do surgimento do surto deste vírus em vários países e regiões do mundo (OMS..., 2020a; OMS..., 2020b). Este cenário pandêmico exigiu das autoridades governamentais em todo o mundo a adoção de várias medidas, publicadas em instrumentos legais e normativos, no intuito de conter a propagação da doença. Políticas públicas emergenciais foram mundialmente criadas com objetivo de reduzir o impacto dessa pandemia.

No entanto, não foi o que aconteceu no Brasil. Devido à adoção de medidas tardias e desastrosas, tivemos a perda de milhares de vidas. Neste cenário, a escola teve que procurar alternativas para se manter necessária aos estudantes brasileiros. As aulas presenciais foram substituídas, em caráter emergencial, pelo ensino remoto, como alternativa para evitar a dissemina-

ção do vírus e dar andamento, de alguma maneira, ao cumprimento dos dias letivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A adoção do ensino remoto como alternativa trouxe à tona problemas socioeconômicos antigos (SANTOS, 2020), como a falta de recursos digitais; dificuldade de acesso ao ambiente virtual e à internet de qualidade; a preparação adequada dos professores e à dificuldade destes em realizar a alfabetização no contexto do ensino remoto. Essas questões, aliadas à exclusão de milhares de estudantes, a precarização e intensificação do trabalho docente, foram denunciadas por Saviani e Galvão (2021) ao fazerem uma análise da atual realidade da educação brasileira.

Diante desse cenário, surge um coletivo de pesquisadores, organizados em um Projeto denominado “Alfabetização em Rede”, em desenvolvimento no primeiro semestre de 2020, constituído por 117 pesquisadores de 29 universidades, localizadas em todos os estados e regiões do país, sob a coordenação da professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei, com o objetivo de “investigar discursos e práticas de alfabetização que são produzidas neste momento da pandemia [...] contribuindo, deste modo, para a redefinição das políticas de alfabetização” (MACEDO, 2020:10), cujo público-alvo são professores da Educação Básica que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), prioritariamente, das redes públicas de ensino.

O Projeto teve a primeira fase de coleta de dados com a aplicação de um questionário do Google Forms, entre junho e setembro de 2020. O instrumento com 35 perguntas apresentava dois focos: alfabetização durante a pandemia e a recepção da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) do governo federal (RECEPÇÃO..., 2020).

A fase de análise e interpretação dos dados aconteceu por estado. O coletivo maranhense, representado pelo Grupo de Pesquisa “O ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos (GLEPDIAL), vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, realizou a tabulação e interpretação dos dados referentes aos municípios de São Luís, Paço do Lumiar, São José de Ribamar e Raposa, apresentados neste artigo.

A segunda fase constituiu-se da realização de conversas virtuais, utilizando a técnica do grupo focal, envolvendo cinco docentes que apresentaram os municípios maranhenses envolvidos na pesquisa. Os dados foram analisados à luz dos pressupostos da Teoria da Enunciação, utilizando-se para isso da Análise Dialógica Discursiva (ADD), segundo Sobral (2005; 2008).

Pautadas nas reflexões sobre a alfabetização no contexto remoto, este artigo intenciona contribuir com o campo, refletindo sobre os sentimentos, os sentidos e a (re)significação da prática alfabetizadora de professores no estado do Maranhão, no contexto da pandemia da Covid-19.

O texto está organizado em três seções. Na primeira, apresentamos o percurso metodológico de elaboração da investigação, com ênfase nos dados quantitativos da pesquisa nos municípios maranhenses investigados. Na segunda, analisamos os dados qualitativos da pesquisa, gerados no grupo focal, trazendo à tona os sentimentos dos sujeitos em relação ao trabalho com o ensino remoto, bem como a sua organização, aprendizagens das crianças e os desafios, as mudanças e as possibilidades neste novo cenário educativo. Na terceira seção, tratamos das considerações finais, enfatizando as fragilidades das redes de ensino enquanto sistema e o movimento de reinvenção empreendido pelos professores alfabetizadores do estado do Maranhão.

2 NA RODA COM PROFESSORAS: A METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo compõe a pesquisa educacional “Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da Política Nacional de Alfabetização (PNA) pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, envolvendo 29 instituições de ensino superior, distribuídas nas cinco regiões brasileiras, com o objetivo de conhecer como a nova política de alfabetização do governo federal, lançada no ano de 2019, assim como o ensino remoto, têm chegado aos professores alfabetizadores e da educação infantil e os desafios enfrentados nesse contexto de pandemia (MACEDO, 2020).

No estado do Maranhão, a pesquisa local abrangendo os municípios de São Luís, São José de Ribamar, Raposa e Paço do Lumiar esteve sob a responsabilidade do Grupo de Estudos e Pesquisa “O Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos — GLEPDIAL”, vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.

De natureza quanti-qualitativa (CRESWELL; CLARK, 2007), a pesquisa foi realizada em dois momentos. O primeiro, do tipo *survey*, aconteceu com a aplicação de questionário online, distribuído aleatoriamente em grupos de WhatsApp ao maior número possível de professores pertencentes às redes municipais de ensino, durante o período de agosto de 2020, e, posteriormente, a realização de grupo focal, organizado em quatro sessões durante o mês de julho de 2021, envolvendo cinco professoras alfabetizadoras.

A pesquisa quanti-qualitativa constitui-se uma terceira via de investigação (SANTOS FILHO; GAMBOA, 1995) preocupada em superar o falso dualismo e a incompatibilidade entre as abordagens quantitativa e qualitativa, uma vez que compreende que a realidade é multifacetada. A partir dessa compreensão, buscamos a complementaridade entre as abordagens combinando o uso de instrumentos e técnicas de pesquisa que favorecessem um olhar mais amplo sobre as práticas de alfabetização no contexto remoto vivido no período da pandemia, recorte de análise desse estudo.

A utilização de métodos mistos, conjugando elementos qualitativos e quantitativos, possibilitou a geração de informações mais detalhadas sobre a experiência humana investigada, ampliando a obtenção dos resultados e proporcionando análises mais aprofundadas do *corpus* organizado de conhecimento, o que trouxe ganhos relevantes para a pesquisa realizada.

Como mencionado anteriormente, foram dois os instrumentos de geração de dados utilizados: questionário eletrônico e grupo focal. O primeiro foi produzido no Google Forms, contendo 35 questões abertas e fechadas, distribuídas em quatro temáticas: perfil profissional, formação continuada, políticas de alfabetização/documentos oficiais e ensino remoto. O Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google, também utilizado para gestão de eventos, coleta de informações com fins diversos, entre outras intencionalidades.

A realização de grupo focal ocorreu via Google Meet, considerando o contexto da pandemia e a necessidade de distanciamento social. O grupo focal é uma técnica de geração de dados que se produz na dinâmica interacional de um grupo de pessoas, tendo um facilitador. Permite a compreensão do processo de construção de dada realidade por determinado grupo social. Essa técnica oferece boa oportunidade para adensar o detalhamento de informações que favoreçam o desenvolvimento de teorizações exploratórias (GATTI, 2012).

Para a sua realização foram desenvolvidas três sessões, cada uma com duração média de 3 horas, envolvendo cinco professoras alfabetizadoras. A pesquisa se desenvolveu atenta aos cuidados éticos, fundamentada no princípio da dignidade humana expresso no respeito aos participantes, na transparência dos processos, na defesa da democracia e na responsabilidade social (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA NA EDUCAÇÃO, 2019). Com o compromisso de manter como elemento balizar da investigação a dignidade humana, aos sujeitos responsivos foram esclarecidos os propósitos, procedimentos, riscos e benefícios da investigação, claramente expressos nos diálogos e no Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE), elaborado conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo assinado por eles, autorizando a realização da pesquisa de campo e o uso dos discursos para fins de produção acadêmica. Por esse motivo, foi mantido o primeiro nome das participantes, uma vez que houve concordância das mesmas.

As sessões organizaram-se em três blocos temáticos: planejamento; aprendizagem das crianças; e desafios, mudanças e possibilidades. Depois de gravadas, as falas foram transcritas, utilizando-se para isso do recurso de conversão de áudio em texto do Google Docs. Neste segundo momento da investigação, nosso foco de pesquisa recaiu sobre o ensino remoto. Intentamos compreender como a docência nesse contexto foi organizada nos quatro municípios maranhenses participantes, sendo trazidos para o foco de discussão: sentimentos gerados nas professoras pelo atravessamento da pandemia da Covid-19, orientações recebidas pela rede municipal para a reorganização do ensino, desafios e aprendizagens alcançadas pelas crianças e professoras.

A composição do grupo focal seguiu os critérios de representatividade dos municípios, atuação na zona rural e urbana, tempo mínimo de experiência de 0 a 5 anos, pertencimento ao quadro funcional efetivo da Rede de Ensino e exercício da docência no 1º ou 2º ano do ensino fundamental. Apesar dos esforços empreendidos, não conseguimos representação dos quatro municípios, ficando apenas três professoras de São Luís e duas de Paço do Lumiar.

Quanto aos dados gerados na pesquisa quantitativa, obtivemos 349 questionários respondidos, dos quais 194 foram preenchidos por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e 155 da Educação Infantil, conforme apresenta a Tabela 1:

Tabela 1: Quantitativo de participantes no *Survey*

Município	Educação Infantil	Ensino Fundamental
São Luís	104	170
Raposa	07	04
Paço do Lumiar	41	19
São José de Ribamar	03	01
Total	194	155

Fonte: GLEPDIAL, 2021.

Tivemos uma participação expressiva dos professores da capital maranhense, 79%. Em Paço do Lumiar, envolveram-se com a pesquisa 17%, Raposa, 3% e São José de Ribamar, 1% dos participantes. Para chegar até esses

sujeitos, buscamos articulação inicial com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Sindicato dos Profissionais do Magistério da rede Municipal de São Luís (SINDEDUCAÇÃO) e as Secretarias Municipais de Ensino, utilizando e-mail institucional, solicitando a divulgação da pesquisa junto ao corpo docente das Redes participantes da pesquisa. Mas, diante das dificuldades enfrentadas de retorno, seguimos enviando o formulário nos grupos de WhatsApp dos quais participávamos e solicitamos o compartilhamento da mensagem para alcançar o maior número possível de professores.

No que tange à composição da amostra, dos 349 participantes da primeira fase da pesquisa, 54% se autodeclarou pardo, 22% pretos, 22% brancos, 2% amarelo e 1% indígena. Apresentaram formação inicial em nível de graduação 20% da amostra, 55% especialização, 24% mestrado e 1% doutorado. Não houve nenhum participante com formação mínima apenas de ensino fundamental ou médio. Um número expressivo de participantes possuía licenciatura (344), tendo a Pedagogia a maior concentração (305), seguida de Letras (20), Matemática (8), História (6), Filosofia (3) e Geografia (2); 13 participantes não informaram o curso. Todos os sujeitos participaram de formação continuada em alfabetização nos últimos 15 anos ofertada pelos programas do governo federal: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profª), Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A função ocupada por esses sujeitos na escola variava entre professores (288), coordenador ou supervisor pedagógico (21), gestor escolar (21) e oito não identificaram o campo de atuação.

Compreendendo a alfabetização como um processo, a pesquisa envolveu, na primeira fase, professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (270) e da educação infantil (183). Ao serem questionados sobre a etapa em que atuavam na escola, obtivemos maior concentração no ensino fundamental, na turma do 1º ano, com 62 professores, e a menor, no 4º ano, com 43. Atuando no 2º, encontramos 58 professores/as, no 3º, 46, e no 5º, 61.

Quanto ao tempo de experiência na docência, mapeamos a seguinte realidade: 14% dos professores têm entre 0 e 5 anos de experiência; 23% possuíam entre 6 e 10 anos; 22% com 11 a 15 anos; 22% variando entre 16 e 20 anos; e 19% com mais de 20 anos de profissão.

Apesar de não utilizarmos o mesmo intervalo de tempo para percebermos o ciclo de vida docente como fez Huberman (2000), por aproximação ao marco temporal utilizado por ele, podemos dizer que 14% dos sujeitos participantes da pesquisa estavam na *fase inicial* da carreira, aquela que cor-

responde, segundo ao autor referido, ao momento do *tateamento*, descoberta e entusiasmo com a profissão; 23% dos professores estariam na *fase de estabilização*, caracterizada pelo comprometimento definitivo com a docência; 44% na *fase de diversificação e de questionamento*, marcada pela quebra da rigidez pedagógica, pelas experimentações, bem como pelas dúvidas quanto à carreira e à profissão; e 19% na fase da *serenidade e distanciamento afetivo*.

No que diz respeito especificamente as cinco professoras que participaram do grupo focal, segundo momento da investigação, o tempo de experiência delas variava entre dois e oito anos, o que nos faz inferir que algumas professoras (2) estavam vivendo a transição da condição de estudantes para profissionais, outras ainda em fase de estabilização na profissão (3), o que demandava apoio sistemático para que pudessem se integrar ao campo profissional e alcançar maior autonomia, condições profundamente afetadas pelo contexto da pandemia.

Os dados gerados na pesquisa foram analisados e interpretados com base nos pressupostos da Análise Dialógica Discursiva (ADD) (SOBRAL, 2005; 2008; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016; 2018), organizados em núcleos de significação (AGUIAR, OZELLA, 2013) recolhidos dos indícios (GINSBURG, 2007) dos enunciados e definidos pela recorrência de palavras nos discursos dos sujeitos.

A ADD baseia-se na teoria dialógica da linguagem que se ocupa desta em sua totalidade concreta e viva (VOLÓCHINOV, 2017). Sua preocupação está voltada para a significação dada aos enunciados decorrentes dos atos responsivos desencadeados nas relações dialógicas. Nesse sentido, a atenção não está na materialidade linguística em si, mas em compreender as formas de produção de sentidos nos atos concretos da vida, ou seja, a posição assumida pelos sujeitos nas relações dialógicas por meio da linguagem.

3 ATRAVESSAMENTOS DA PANDEMIA E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA A DOCÊNCIA ALFABETIZADORA

Pesquisas (LURIA, 2001; SMOLKA, 2012) têm evidenciado a complexidade do processo de alfabetização, especialmente por se acreditar que a aquisição da linguagem escrita está para além de uma questão meramente técnica, uma vez que este aspecto obscurece a relação de interação e interlocução tão necessárias no processo de ensinar e aprender o ato cultural de ler e escrever, principalmente em tempos atuais, quando vemos a profunda textualização em que vive a humanidade, potencializando o aparecimento de outras práti-

cas linguageiras, como o uso de dispositivos e aplicativos digitais, que pedem outra relação com a escrita, o que implica “novas relações entre os que ensinam, os objetos a serem ensinados, e os que aprendem” (ARENA, 2021:78).

Observamos, então, o caráter genuinamente mediador de se aproximar da linguagem escrita, por isso Luria (2001) já dizia que esta linguagem pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, pela mediação. Portanto, para que a criança possa se apropriar do seu funcionamento é preciso que alguém a ensine, “E o gesto de ‘ensinar’ — *in signare*: marcar, assinalar, imprimir signos na mente — traz em suas raízes não só a possibilidade, mas a condição da significação, isto é, a ação de significar, a produção de signos e sentidos nos gestos compartilhados, nas relações com outros” (SMOLKA, 2019: 16). Dessa forma, percebemos o papel crucial do professor alfabetizador nesse processo.

Entretanto, em tempos de pandemia, com o advento do ensino remoto, temos presenciado que, em muitas turmas de alfabetização, o ensino do funcionamento da escrita, bem como o reconhecimento do outro, a interação, a relação com as crianças, necessários para que elas possam elaborar o conhecimento sobre este objeto cultural, tem sofrido um grande impacto. Comprovamos isso quando ouvimos as professoras alfabetizadoras, sujeitos responsivos, falarem sobre o tipo de sentimento que aflorou quando se depararam com a urgência de trabalhar remotamente. Foi unânime entre elas os sentimentos de “desespero”, “medo”, “impotência”, “frustração”, “angústia”, “pânico”, o que, de certa forma, retrata o que a classe de professores, de uma forma geral, viveu no início da pandemia. No entanto, nos chamou atenção que, no caso das professoras, tais sentimentos se intensificaram, principalmente pela preocupação com as crianças e o seu processo de alfabetização:

CARLA: [...] foi desespero, eu não tenho outra palavra para descrever aquele momento, foi desespero [...] e foi um desespero porque a gente não tinha contato com os pais além da escola, não tinha grupo de WhatsApp, não tinha *e-mail* de ninguém. Passamos cinco meses para poder compreender o que estava acontecendo. [...] Então, o primeiro momento foi de desespero, de pânico. E agora, o que a gente vai fazer? Como é que vão ficar as crianças? E eu falo pela escola como todo, que foi esse sentimento geral que a gente ficou debatendo cinco meses: Como é que a gente vai fazer? O que é que vai acontecer?

OZÂNGELA: Meu sentimento foi primeiramente de medo, atrelado ao que seria das crianças sem terem acesso à escola. [...] Eram as mesmas interrogações e não tinha para onde correr [...] a palavra certa era esperança de um dia melhor.

DANIELE: [...] o sentimento aflorado foi a sensibilidade em relação a esses alunos, de se colocar no lugar do outro. [...] E aí eu ficava, meu Deus, eu vou fazer isso aqui e, ao mesmo tempo, ficava pensando: ele está em casa, o pai não sabe, ele não vai ter esse recurso, meu Deus, como é que ele vai mudar o foco, não vai dar certo. Então, era angustiante mesmo. [...] eu ficava preocupada com os recursos que o pai não tinha. [...] Se fosse na sala de aula, a gente levava o material, a gente dava um jeito de pegar os livros usados, mas em casa, às vezes, o pai não tem dinheiro para comprar o pão para a criança ir para a escola, e elas iam, às vezes, só para comer [...].

EDILENE: foi um sentimento de impotência, frustração pela situação que a gente estava vivendo, principalmente, por conta da nossa realidade [...]. Paramos em março e, somente no final de agosto, na última semana mesmo, a gente voltou com esse atendimento remoto com as crianças. [...] Desde o início, no caso desde agosto, quando a gente começou a se aproximar dessas crianças, começamos a verificar o contato com elas, eu já tinha colocado para a coordenadora da escola que eu estava disposta, se fosse o caso, de formar grupos que eu iria participar.

NATÁLIA: Posso dizer que quando fui deparada com a urgência de trabalhar remotamente me bateu o medo, desespero, angústia. Aquela angústia de “E agora, como será que vai ser? Como vamos fazer? Como vamos prosseguir?” [...] E as dúvidas continuaram: “Será que eu vou ter retorno dos meus alunos? Será que eles têm os meios tecnológicos? Como dar suporte a eles? Bateu muita angústia, muito medo, ansiedade e desespero.

Como vemos, os sentimentos das professoras ultrapassam o nível da individualidade. Embora preocupadas consigo, cada uma lança o olhar para o seu outro, as crianças e, agora, as suas famílias, portanto, “Abandonam o seu território, deslocam-se em direção ao país do outro, para construir determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la” (AMORIM, 2004: 26). No entanto, esta escuta fica prejudicada, desnudando a fragilidade do cenário educacional, à medida que se percebe, como bem pontua a professora Carla, que o simples contato da família na escola é inexistente, o que, de certa forma, demonstra a distância, inicialmente, entre essas duas instituições. Suas falas também evidenciam a fragilidade da família e das suas condições de vulnerabilidade socioeconômica como impossibilidade de o processo de alfabetização das crianças ocorrer, cujas justificativas vão desde a falta de formação dos responsáveis para assumir essa função aos escassos recursos disponíveis.

É preciso considerar, no entanto, que o movimento de alteridade desencadeado pelas professoras na sua relação com as crianças e as suas famílias

esteve ausente no olhar da maioria dos gestores que estavam na condição de orientar os professores no desenvolvimento do trabalho remoto, prática até então nunca vivenciada por eles. Seus discursos traduzem a gravidade dessa problemática:

CARLA: [...] o pior de tudo foi a falta de orientação da Secretaria. [...] ela deixou a gente no vácuo. Só falavam para aguardar as orientações, [...] o mais grave de tudo foi a não orientação e todo mundo de mãos e braços atados. Foi desesperador, esse foi o primeiro sentimento que veio quando começou a pandemia. [...] Nos organizamos, os professores, e decidimos ir à escola de dois em dois, em duplas: os primeiros anos, segundo ano, terceiro ano na escola. A gente pegou a lista dos alunos, fez os grupos no WhatsApp e entrou em contato com os pais. [...] desde o começo da pandemia até o presente momento, a gente não teve orientação concreta, por parte da nossa gestão escolar e da coordenadora, é tudo muito complicado.

DANIELE: compartilho da tua experiência, é uma experiência triste. [...] Percebíamos que era uma gestão que ficava sempre esperando. E quando a gente sabia das coisas, às vezes a gente sabia primeiro do que ele, porque participamos de grupos de professores e conversávamos. [...] a Secretaria nos abandonou, eu posso dizer essas palavras, nós fomos abandonados por bom tempo aqui em São Luís e isso dificultou muito o nosso trabalho, porque era um momento da gente dar as mãos. Foi difícil para todo mundo, está sendo, mas acredito que a SEMED deveria ter dado as mãos aos professores. Então, era muito difícil mesmo e aí a gente foi esperando, esperando e se preocupando. A alternativa que a gente teve foi, primeiramente, enviar as atividades impressas, porque, depois, a escola tem que fazer toda a logística para saber quem tinha condições de ter aula pelo WhatsApp, pelo menos, no meu caso, eu só consegui ter contato com alguns alunos pelo WhatsApp.

EDILENE: Eu também concordo com as professoras em relação a esse apoio da Secretaria, que a gente vê já passando tanto tempo e, ao invés da gente se sentir mais seguro, parece que a gente sente mais é o distanciamento mesmo da Secretaria [...]. [...] lá na escola, a gestora sempre foi muito presente. Ela sempre nos deixou muito à vontade. Não é à toa que, como a grande maioria dos professores optou, por não participar dos grupos de WhatsApp, ela entendeu da mesma forma para quem quis participar [...]. Ela não colocou a decisão que ficasse conforme a maioria, cada professor teve essa autonomia. Lá na escola a gente tem uma coordenadora de fato, ela é uma luz para gente e sempre se posiciona, apesar das reuniões da SEMED. Elas sempre estão abertas para escutar o professor, as dificuldades, a experiência de um que ela vai passando para as outras. Então, nessa orientação, elas foram lá muito boas e ainda que a gente não tivesse a ajuda da Rede, elas disponibilizavam conhecimento com relação aos aplicativos, de como a gente poderia fazer com as crianças, com os pais que não estavam dando o retorno.

OZÂNGELA: Quando começou a pandemia a Coordenadora já tinha dificuldades em orientar e depois da pandemia piorou.

NATÁLIA: Quanto à essa questão do ensino remoto na escola, a orientação que a gestão da escola teve foi nos reunir remotamente para discutirmos a melhor forma de trabalhar com o WhatsApp, pois era o aplicativo que estaria ao alcance de quase todos, porque nem todos têm um aparelho celular. [...] Quanto ao planejamento do nosso trabalho remoto, a Secretaria tinha as instruções com relação ao planejamento, a questão de horário escolar e nós fizemos uma adaptação para a realidade de nossas escolas, pois não dava mesmo para realizar determinadas coisas, algumas eram impossíveis de fazer. A Secretaria mandou a grade de planejamento, os horários porque temos que cumprir esses horários devido à legislação, mas fomos adaptando à nossa realidade.

Durante os primeiros cinco meses da pandemia, as professoras viveram uma espécie de exílio, pois se viram em plena solidão durante este período e abandonadas à sua própria sorte. Os discursos evidenciam, especialmente as alfabetizadoras de São Luís, certa paralisação do setor educacional, principalmente da Secretaria de Educação. Por ser uma das principais interlocutoras da classe, o mínimo a se esperar da SEMED, era sua articulação com o professorado para, coletivamente, definirem as demandas e exigências mais urgentes para o momento. Enquanto muitos setores da sociedade buscavam alternativas de diálogo para a tomada de decisões, este princípio que pertence à própria natureza do ato de educar, ficou ausente na relação da Secretaria com os professores.

Como bem pontua Freire (2018: 112), “[...] umas das grandes dificuldades que um professor que tenha uma perspectiva democrática pode ter é que ele ou ela pode encontrar-se sozinho”, portanto, diante da falta de posicionamento da Secretaria de Educação, as professoras recusaram-se à solidão imposta e, juntamente com os seus pares, algumas com o apoio da coordenação e gestão, buscaram mecanismos para manter um vínculo com as crianças por meio de suas famílias, sendo o aplicativo do WhatsApp a principal ferramenta utilizada, por ser considerado, por quase todas elas, a forma mais acessível e popular para as famílias das crianças. E, assim, foram tendo a oportunidade de, no coletivo, socializar experiências, desabafos, dúvidas, angústias sobre as questões relacionadas ao trabalho remoto, e construir uma rede de solidariedade entre elas.

E foi desse modo, numa efetiva atitude responsiva (BAKHTIN, 2016) que, posteriormente, as alfabetizadoras passaram a fazer uso das atividades impressas para aquelas crianças impossibilitadas de interagir nos grupos,

cujos motivos elencados por elas foram: falta de internet ou do próprio celular e a existência de apenas um aparelho para a toda família. Ressaltamos que apenas a professora Daniele citou a dificuldade de acesso aos familiares com esse aplicativo, o que a fez usar somente as atividades impressas e o livro didático.

Esse dado apresentado nos leva a pensar sobre as condições objetivas das professoras e das famílias para que os processos de ensinar e aprender em turmas de alfabetização se concretizem. Embora o olhar atento e cuidadoso das alfabetizadoras para as crianças e as suas famílias fizesse toda a diferença naquele momento que se apresentava sem perspectiva de horizonte para elas, é preciso admitir que as relações de ensino no processo de alfabetização por meios de grupos de WhatsApp ficam muito prejudicadas, uma vez que a interação da criança com o professor precisa ser intermediada por outro adulto, alguém da família, que assume a função de quem ensina. E dependendo das condições de vida dessa criança, este outro poderá nem existir.

Além disso, como afirma Smolka (2012: 150), “As crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam...”, trazendo à tona a relevância dos movimentos de interlocução, cujos grupos de WhatsApp para essas condições tornam-se limitadores.

Este pode ser um dos motivos, talvez, que quando adentramos na discussão voltada para a aprendizagem das crianças, as professoras, de certa forma, ficaram confusas e não conseguiram responder objetivamente o que aquelas aprenderam nesse contexto. O discurso de duas delas demonstra a complexidade da situação:

CARLA: Isso é uma pergunta tão complexa, tão complexa e tão profunda, né? [...] Então, essa é uma pergunta que tem várias variantes, é difícil dizer o que os meninos aprenderam [...].

EDILENE: É realmente como a Carla falou, é difícil a gente conseguir dizer o que as crianças conseguiram aprender. Porque, como foi tudo novo para gente [...], o que elas aprenderam é complicado, mas, a gente sabe que muita coisa ficou a desejar, muito mesmo.

Outro aspecto a apontar é o fato de todas as professoras situarem, logo no início da sua fala, o tempo prolongado, de 5 a 6 meses, sem nenhum contato com as crianças, o que, de certa forma, contribuiu para que ficassem confusas em relação a aprendizagem delas. Sabemos que, embora as crianças

estejam imersas em diferentes práticas de leitura e escrita desde muito cedo, apenas essa experiência com a escrita, propiciada pela sociedade letrada, em interações estabelecidas para além da escola, não é suficiente para que elas tenham necessariamente conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita, cuja intencionalidade é de responsabilidade da escola, pois como afirma Leontiev (1978: 273), “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”.

Vale ressaltar que, embora as professoras tivessem dificuldades em dizer o que as crianças aprenderam durante esse período, elas foram unânimes em afirmar que a avaliação formal aconteceu por uma imposição da Secretaria de Educação dos dois municípios, cujas orientações foram minuciosamente descritas pelas seguintes professoras:

CARLA: [...] a Secretaria demorou a se manifestar, mas quando se manifestou foi com orientações. Então, nós fomos orientadas a fazermos provas, avaliação com os assuntos trabalhados, mas isso tudo é muito complicado também, porque nós não estávamos na sala de aula [...]. [...] nós fizemos atividades avaliativas xerocopiadas, disponibilizamos na escola para quem quisesse buscar e, também, nos grupos do WhatsApp. Então, os alunos respondiam e mandavam a foto para a correção. [...] a Secretaria orientou dá 7 para todo mundo, mais os critérios de acrescentar um ponto pela participação, pela entrega da atividade e o outro ponto.

DANIELE: [...] eu não tinha como conhecer os alunos, na verdade eu não conhecia meus alunos, porque nós tivemos pouquíssimo tempo para fazer o diagnóstico e, como eu falei, a gente sabe que no começo de aula as primeiras semanas não vão todos os alunos. Então, tiveram alunos que eu não consegui realmente saber nada; dos que eu consegui fazer o diagnóstico, eu tive uma noção [...]. [...] a orientação da SEMED era essa: que todo mundo tinha sete e a gente acrescentava os três pontos para aquelas crianças que entregavam as atividades. Se ela fez ou não, se era letra dela ou não, eu tinha que dar uma nota, porque o pai no final ia querer a nota do aluno e a SEMED também. A gente tinha que prestar conta, então foi uma coisa muito complexa, porque o processo educativo, já é um processo complexo, [...] eu conseguia conversar com algum pai, eu dizia: “Por favor, não faça as atividades da criança, tá!”.

NATÁLIA: [...] a avaliação veio como uma forma imposta pela Secretaria, né? A gente sabe que a Secretaria vem exigindo muitas coisas e aí, nós tivemos que fazer essa avaliação [...]. [...] nós professores nos reuníamos online e vimos a forma mais fácil [...], nós fizemos a avaliação pelo Google Forms. Tivemos uma formação, a nossa coordenadora se propôs a fazer uma formação conosco [...] e fomos trocando

experiências, umas com as outras, dando apoio [...], não fizemos nada para que os alunos pudessem digitar, foi algo mesmo que eles pudessem fazer ali, a leitura, o acompanhamento e a opção é só marcada [...].

A fala das professoras denuncia a atitude da Secretaria de Educação frente à situação do ensino no contexto remoto que ainda trazia muitas dúvidas para as alfabetizadoras. O argumento da professora Daniele, no início da sua fala, faz todo sentido, pois como avaliar crianças que não se conhece, cujo contato é feito exclusivamente por meio de grupos de WhatsApp e atividades impressas? Sendo estas últimas, conforme as professoras, a única possibilidade de acompanhar o processo de aprendizagem das crianças, porém de forma muito superficial, pois muitas atividades retornavam sem serem respondidas ou eram realizadas pelo próprio adulto que acompanhava a criança.

Sendo assim, percebemos, mais uma vez, a gravidade da situação, ou seja, a realidade do ensino remoto, de certa forma, desloca a responsabilidade da alfabetização das crianças para famílias, que, como vemos, tornam-se interlocutores abstratos para muitas, uma vez que não conseguem, nem mesmo realizar o acompanhamento da tarefa escolar, o que faz aumentar ainda mais o grande fosso existente entre a criança e a linguagem escrita. Neste caso, a palavra deixa de ser ponte entre a criança e o mundo, uma vez que as suas condições de vida e de educação a impedem que isso aconteça. Com isso, a escola caminha para um projeto falacioso (SAVIANI; GALVÃO, 2021), alienante e de faz de conta, cujo resultado é a não apropriação do ato de ler e de escrever pelos alunos em processo de alfabetização.

Contraditoriamente, o foco da Secretaria voltava-se para a avaliação, deixando de lado às questões pedagógicas, como se fosse um momento à parte do processo. Para tanto, apresenta aos professores orientações autoritárias de como eles devem proceder no processo avaliativo sem, ao menos, ouvi-los nas suas inquietudes, dúvidas e temores em relação ao trabalho solitário que vinham desenvolvendo. Posicionamentos como esse, veementemente criticado por Freinet na década de 1950, já deveriam ter sido abolidos da educação, pois colocam professores na condição de executores de propostas pensadas, muitas vezes, por “homens de gabinete que jamais ensinaram, que não seriam de maneira alguma capazes disso, e que eu me permito denominar de analfabetos da instrução pública” (FREINET, 1975: 18).

Por outro lado, vemos as professoras, sujeitos responsivos, seguindo uma rota contrária, visto que buscam alternativas para se aproximarem das crianças e olhá-las nas suas singularidades, apesar das limitações do pro-

cesso. Neste sentido, por meio, principalmente dos grupos do WhatsApp, conseguiram apreender a recepção do ensino remoto pelas crianças, relatando que a maioria sentia falta da escola, que estavam tristes e assustadas, questionando-as cotidianamente sobre um possível retorno. É interessante a observação feita pela professora Carla, quando menciona que uma das vantagens do ensino remoto foi a possibilidade de lançar um olhar mais humano para seus alunos:

CARLA: [...] eu não sei no caso das colegas, mas, no meu caso, eu fazia um plano, como eu sempre tinha sorte de ter turmas uniformes, não 100%, mas 80% uniforme em relação a conhecimento que os meninos já sabiam, então, eu fazia um plano único. E eu não me dava conta de quanto isso era prejudicial para os outros 20% que não conseguiam acompanhar a turma, um olhar egoísta. Então, com a pandemia, eu tive esse ganho do olhar humanizado para alunos, porque vários problemas a gente vai conhecer a fundo. [...] apesar de saber dos problemas que os alunos enfrentavam, eu nunca tinha sentido na pele como eu estou sentindo agora na pandemia: o fato de não terem *internet*; de muitos alunos não terem como se alimentar, aquela história que não é história, que é realidade dos alunos irem para escola só para se alimentar por causa do lanche. Então é isso, um olhar humanizado para os alunos e um olhar humanizado para mim mesma, é isso que eu considero.

Ao trazer à tona a discussão sobre esse olhar humanizado, a professora problematiza a fragilidade de se ensinar sem reconhecer as condições sociais em que os nossos alunos e alunas da escola pública estão inseridos. Quando fazemos isso, isolamos “a vida escolar da vida social, mantendo fora dela, na soleira, os conflitos humanos, as relações de poder, as desventuras sociais, a crueldade da relação entre produção e distribuição de bens e saberes” (ARENA, 2020: 70).

É interessante acrescentar, ainda, que as alfabetizadoras são unânimes ao afirmarem que uma das principais vantagens ou ganhos com o trabalho no ensino remoto se refere à aprendizagem que tiveram em relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação — TICs, reconhecendo a necessidade de formação nessa área. Por isso, também há uma unanimidade no que se refere a continuidade desses recursos com o retorno das aulas presenciais, por acreditarem que eles permitem uma maior interatividade com as crianças. Contudo, é muito mais do que simplesmente incorporar a tecnologia ao ensino, é trazer a linguagem escrita híbrida e digitalizada para as escolas, uma vez que ela está presente no cotidiano das crianças. Como diz Arena (2020: 82):

Os aplicativos de trocas de mensagens, como o WhatsApp, se utilizados pelas crianças, criam as seguintes possibilidades: a) permitem a tomada de consciência de que a linguagem escrita, historicamente elaborada para ser olhada, é um instrumento de trocas culturais; b) permitem às crianças entender o papel dos signos visuais na mediação das relações humanas; c) promovem o desenvolvimento da consciência gráfica, porque as crianças manipulam com os polegares as teclas virtuais representantes de caracteres, que ultrapassam o conceito simplório de escrever com letras e de que letras seriam organizadas em conjunto silábico; d) destacam a configuração visual das palavras; e) permitem o uso das abreviações e abreviaturas e, com isso, se distanciam da obediência à sequência sonora e percebem a autonomia das unidades da escrita em relação às orais; f) retiram a aura sagrada da aprendizagem da escrita pelo uso de um mesmo instrumento — o lápis, um mesmo movimento — o de rotação e translação, e um mesmo suporte — o papel; g) destroem a necessidade de desenhar o caractere na página, porque as letras estão já prontas para as escolhas pelos dedos; h) sugerem as palavras com a ortografia consagrada armazenadas nos bancos de dados, que se tornam modelos para a compreensão do sistema gráfico.

Ademais, as professoras deixam claro que foi o uso da tecnologia que possibilitou um maior retorno dos alunos durante o processo. A professora Edilene traz um aspecto também importante, ao afirmar que “ultimamente as crianças já nascem com o celular na mão, então eles vão aperfeiçoar a tecnologia que eles conhecem e o uso da tecnologia também”, ou seja, ela faz um alerta de que as tecnologias estão no mundo, logo, precisam estar presentes na esfera escolar, pois, como acentua Smolka (2019: 15), “[...] tornou-se constitutiva dos modos de agir, pensar, falar, lembrar, operar das pessoas; tornou-se — e funciona — um potente instrumento na mediação e constituição humana em transformação”.

Por esse motivo, faz sentido a reivindicação das alfabetizadoras para que as Secretarias invistam nas escolas com materiais tecnológicos, traduzida nas palavras das professoras Daniele e Natália:

DANIELE: [...] a gente também fica limitado, porque precisamos de investimentos, então a gente já fez e está fazendo bastante com o que se tem, a gente comprou celular novo, comprou um *notebook*, outras coisas para poder aperfeiçoar melhor o ensino. Mas, também, as condições não nos foram dadas, então, se a Secretaria, se o governo investisse mais, tanto para nós professores, como para os alunos, equipando as escolas, nós teríamos mais possibilidades, porque os alunos, o que eles têm é o celular e o recurso mais alcançável para eles é o WhatsApp.

NATÁLIA: Trazendo para a minha realidade no Paço do Lumiar eu fico me perguntando: Como será que a SEMED está se preparando? Porque eu tenho ido nas duas escolas que eu trabalho, elas se encontram em uma reforma inacabada [...]. Então,

para voltar esse retorno presencial, ainda que híbrido, eles precisariam estar se preparando, e preparando as nossas escolas pelo menos com uma *internet*, pelo menos com computadores. Como será que eles pensam? Eu sinceramente fico me fazendo esse questionamento, porque é uma realidade que eles querem que aconteça, mas, provavelmente, vão querer que cada professor busque o seu recurso, como cada um de nós buscamos nossos recursos para as nossas aulas remotas, eu me questiono muito sobre isso, porque precisamos desse recurso [...].

As alfabetizadoras demonstram que os recursos tecnológicos, embora sejam uma necessidade atual, a escola encontra-se bem distante dessa realidade, o que implica, conforme Smolka (2019: 17), numa grande contradição, pois “[...] o acelerado desenvolvimento tecnológico tem aprofundado a desigualdade, marcando as crianças pela falta, não só de acesso aos bens materiais como de conhecimento”, porém, conforme as professoras, isso parece não ser preocupação da SEMED.

Por esse e outros motivos, as professoras unanimemente apontaram que um dos maiores desafios do ensino remoto no Ensino Fundamental é a falta de apoio da SEMED, cujos relatos apresentamos a seguir:

DANIELE: Ainda sinto que a SEMED precisa se aproximar mais da gente, precisa conhecer melhor a realidade de nossos alunos e nos oferecer e garantir as condições necessárias para que a gente possa fazer esse ensino valer à pena mesmo. Porque está difícil, está muito complicado, então, o maior desafio é esse.

CARLA: Pegando o gancho da Daniele, realmente a SEMED ainda está muito distante [...] e eles só querem saber de números, de quantidade e não de qualidade, essa é a impressão que eu tenho, e acredito que as minhas colegas de São Luís têm a mesma impressão, então, esse é o grande desafio [...].

NATÁLIA: Bom, eu acho que esse desafio com relação a distância da Secretaria dos alunos, da realidade dos alunos, das nossas escolas, é geral, não somente em São Luís, como aqui em Paço do Lumiar, também há esse grande distanciamento.

EDILENE: Eu também concordo com as professoras em relação a esse apoio da Secretaria, a gente vê já se passando tanto tempo e, ao invés da gente se sentir mais seguro, parece que sente mais é o distanciamento mesmo da Secretaria. Parece que, às vezes, as propostas que eles nos colocam não é conforme a realidade da grande maioria das crianças e das famílias, isso nos preocupa muito e nos indigna também.

OSÂNGELA: a SEMED não ajuda o profissional, não estende a mão que a gente precisa, eu fico muito inquieta [...]. Porque se ela quer um bom trabalho... se eles querem de fato assim que todo cresçam... que tudo tenha uma evolução, por que

não trabalhar em cima de formação para este profissional que precisa trabalhar? [...] então, é revoltante [...], não tem como a gente tapar o sol com a peneira [...].

É interessante ressaltar que, durante os três encontros para a realização do grupo focal, a SEMED sempre fazia parte dos comentários de todas as alfabetizadoras, cujo teor era sempre de indignação, conforme constatamos, por não poderem contar com o apoio pedagógico desta Secretaria. De certa forma, o discurso das professoras nos leva a perceber que o seu desejo se assemelha ao sonho de Paulo Freire, quando assumiu a Secretaria de Educação de São Paulo na década de 1989, de que a “[...] Secretaria de Educação se transforme, pouco a pouco, se refaça e dê origem a um espaço de reflexão crítica e pedagógica [...] sonho que tem a ver com a reformulação e com a compreensão da própria prática educativa dentro de uma secretaria, quer dizer, que espaço é esse e o seu porquê” (FREIRE, 2020: 49).

Acreditamos que essa sintonia com a SEMED, contribuiria significativamente para que as professoras pudessem superar outro desafio posto por elas e relatado minuciosamente pela professora Edilene:

EDILENE: Outro fator assim que eu vejo como desafio é a alfabetização em si, eu senti muita dificuldade mesmo, porque a gente sempre tem aquela vontade de alcançar os nossos objetivos, muitas vezes a gente acaba se frustrando, porque precisa muito do apoio dos pais e das famílias e a gente não tem. Não que isso seja culpa deles, porque a gente sabe que eles não têm essa obrigação, mas é o que nós temos, então, assim... a gente pensa...pensa...faz o planejamento..., sempre fica pensando na família, na criança, se eles vão conseguir, mas quando a gente tem esse retorno, vê aquelas questões, como já foi dito aqui, a gente percebe uma atividade que não foi feita por ela, por mais que a gente dê as orientações para os pais, porque a gente faz isso com todo o cuidado, faz os áudios, envia, mas esse alfabetizar no ensino remoto tem sido um grande desafio, [...] porque às vezes a gente envia uma proposta de atividade, que é aquela que a gente acredita, conforme a nossa concepção, e os pais não acreditam, então eles me questionam: “Professora, mas é só isso mesmo? A senhora enviou a brincadeira para eles fazerem assim, asado, para eles darem um passeio no bairro, para eles mostrarem, enviarem fotos para a senhora, é assim mesmo que o meu filho vai ser alfabetizado? Será que ele vai aprender mesmo?” [...] eu me sinto, muitas vezes, desamparada pela Secretaria. Nem tanto pela coordenação da escola, mas pela Secretaria, porque a gente sente que já deu tempo de terem feito, já terem tido uma ação mais próxima de nós professores, grupos de professores do 1º ano, do 2º ano, por núcleo, para que a gente possa contar as nossas angústias, falando das nossas experiências, o que está dando certo em uma escola que pode acontecer em outra, então, são essas coisas que a SEMED já poderia ter feito, mas a gente não vê.[...] eu vejo assim: a alfabetização em si, como alfabetizar, como alcançar esses nossos objetivos nesse

trabalho remoto e esse distanciamento que a gente ver mais intenso com a Secretaria de Educação.

Se a tarefa de alfabetizar todas as crianças não tem se revelado fácil, o discurso da professora Edilene acentua a complexidade desse processo no ensino remoto, já mencionado em outros momentos deste texto. A alfabetizadora no seu relato dá indícios de que é preciso discutir a alfabetização, conforme a complexidade do tempo histórico em que nos encontramos, pois “[...] a melhor forma que a gente tem de se inserir num processo permanente de formação é pensar a prática que a gente tem, é compreender a prática da gente inserida numa prática maior [...] pensando sobre a prática da gente, distanciando-se da prática, objetivando a prática da gente, tomando-a nas mãos” (FREIRE, 2020: 50). E, ainda, que não se trata de uma questão individual, mas de intensa parceria. Não é por um acaso que as professoras, ao serem questionadas sobre as principais mudanças percebidas por elas na relação com a escola, as crianças e os familiares, todas apontaram, em primeiro lugar, a sua relação com as famílias e, posteriormente, o fortalecimento dos vínculos com os seus pares. Eis os relatos:

EDILENE: A gente se aproximou mais das famílias, tivemos que nos aproximar, senão nada feito, [...] foi a família que nos ajudou, foi a família quem entendeu que essa relação é importante, ela é imprescindível [...].

DANIELE: [...] com as famílias nós tínhamos que nos unir ainda mais, foi o tempo da gente ficar mais próximo ainda [...] e a gente conheceu muitas realidades que nós ainda não conhecíamos a fundo, porque muitos pais nos procuram no privado para falar de coisas, às vezes, de problemas de relacionamento deles e a família. [...] nós professoras, principalmente do turno da tarde, graças a Deus, sempre fomos unidas, [...] então a gente já tinha essa relação de muita cumplicidade, de trocas de ideias, isso fortaleceu mais, porque as nossas dúvidas e angústias compartilhávamos entre a gente.

CARLA: [...] a mudança maior foi com as famílias, que a gente teve que se adaptar à nova realidade [...] com os meus pares, com os meus colegas, a gente se uniu ainda mais porque nós já eramos unidos [...].

NATÁLIA: [...] o que melhorou bastante, foi a relação entre as crianças e os familiares, pois ficamos bem próximos, tivemos que estar disponibilizando aos pais o nosso contato, abrindo as portas, muitas vezes, da nossa casa em termos de aula. Antes, era só aquele ambiente da escola e nós precisamos abrir as portas da nossa casa, porque abrimos a nossa câmera, nós passamos a dar aula, não somente para

os alunos, mas também aos pais de nossos alunos; os pais de nossos alunos conseguiram nos conhecer mais e ficamos bem mais próximos. [...] A minha relação com as escolas que eu trabalho, não foi difícil, graças a Deus. A escola que eu sou lotada aqui em Paço do Lumiar, nós temos um quadro muito bom de gestores, adjuntos, coordenação, e nós fazemos um trabalho muito grande de parceria [...].

OZÂNGELA: Na escola, o convívio entre nós, eu percebi que foi bom, aquela interação, afetividade, amizade, um ajudar o outro. [...] com a família, acho que todo mundo teve que se reinventar, teve que correr atrás para não ficar no “prejuízo” [...].

Esses dados confirmam que a solidão das professoras alfabetizadoras não foi maior nesse período porque dois coletivos importantes durante o processo — a família e o grupo de professores — precisaram dialogar em favor do centro das preocupações, a criança, o que nos leva a reconhecer que, em qualquer contexto histórico, a escola pública precisa assumir a sua efetiva participação para o desenvolvimento do seu projeto educativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivenciamos um período atípico que se tornou histórico devido à pandemia do novo Coronavírus, que surpreendeu a todos e colocou à mostra as mazelas e os desafios da escola pública para cumprir sua obrigação de garantia da educação de qualidade social para alunos e alunas do país. A intenção deste capítulo foi compreender os sentimentos, os sentidos e a (re)significação da prática alfabetizadora de professores no estado do Maranhão, neste contexto, por meio do qual os docentes foram desafiados a agir na urgência e decidir na incerteza.

Nesse cenário marcado pelo distanciamento social, medos e rompimento de vínculos com as crianças e suas famílias, as escolas foram fechadas e se deu início a outra forma de ensino, para a qual os professores foram abandonados à própria sorte e, além de lutarem pela vida, tiveram que encontrar uma rota alternativa para planejamento de uma nova maneira de ensinar que se deu, nos municípios maranhenses, principalmente por meio do ensino remoto via WhatsApp ou de atividades impressas, como forma de garantir o direito de aprender das crianças.

A situação colocava como exigência premente a convocação à participação de todos para a construção do ensino remoto emergencial, que se diferenciava sobremaneira da educação a distância. A escola e a ação docente necessitaram se reinventar com base mais humanas e solidárias. Por outro lado,

houve um longo período de silenciamento das Secretarias Municipais de Educação, aumentando a angústia dos docentes e o sentimento de abandono.

A despeito do descaso histórico do poder público com a educação, uma rede solidária foi se constituindo entre os professores e famílias, fortalecendo os vínculos afetivos e pedagógicos, e dando ênfase ao protagonismo, autonomia e autoria docente inviabilizados pelas atuais políticas nacionais de alfabetização em disseminação no país.

Embora todo o esforço empreendido pelas professoras, lacunas têm ficado no processo de alfabetização das crianças, principalmente porque ensinar a ler e escrever requer sempre um movimento de interação e interlocução entre os sujeitos, o que fica a desejar quando as únicas alternativas são os grupos de WhatsApp e as atividades impressas.

Apesar disso, é preciso caminhar rumo à superação ou minimização desses desafios, o que não será possível sem uma ação conjunta entre os profissionais docentes e as Secretarias de Educação. É fundamental o engajamento de todos na luta por um projeto educativo humanizador que conceba a alfabetização dentro desse momento histórico, lançando mão dos recursos tecnológicos para o desenvolvimento de uma prática alfabetizadora que considere os novos gestos, instrumentos e suportes que envolvem a cultura escrita.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3jzSUKZ>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências sociais. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ARENA, Dagoberto Buim. Nem literacia, nem letramento, mas leituresscrita e lescrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 71-87, 2020.
- ARENA, Dagoberto Buim. Por uma alfabetização à margem esquerda: para abandonar o tripalium e abraçar a poiésis. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p.62-76. 2021.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA NA EDUCAÇÃO (ANPEd). **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3jvDxKx>. Acesso em: 23 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3KJ9eMg>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2007.

- FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. 2. ed. Trad.: Silvia Letra. Portugal: Editorial Estampa, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Org.: Ana Maria Araújo Freire. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública da cidade de São Paulo**. Org.: Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências humanas**. Brasília: Liber Livro editora, 2012.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Trad.: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, Antonio. (org.). Vidas de professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-61.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad.: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (coord.). **Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Universidade Federal de São João del-Rei. 2020. 22 p. Registrada na Plataforma Brasil, sob o código 36333320.0.0000.5151. [Projeto de Pesquisa]
- OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus. **Organização Pan-Americana da Saúde** (OPAS), Brasília, 30 jan. 2020a. News. Disponível em: <https://bit.ly/3Oc1mF5>. Acesso em: 23 dez. 2021.
- OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. **Organização Pan-Americana da Saúde** (OPAS), Brasília, 11 mar. 2020b. News. Disponível em: <https://bit.ly/3Jlz8OJ>. Acesso em: 23 dez. 2021.
- RECEPÇÃO da PNA e do ensino remoto junto a professo(a)re(s) da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental". Pesquisa Survey. [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/3M-2vHnL>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.
- SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do "ensino remoto". **Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, Brasília, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3jG46fP>. Acesso em: 09 out. 2021.
- SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v.1, n. 9, p.12-28. 2019.
- SOBRAL, A. U. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase "parasitária" de uma vertente do gênero de autoajuda**. 2005. 325 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/37I6n7G>. Acesso em: 26 nov. 2019.
- SOBRAL, A. U. As Relações entre texto, discurso e gênero: uma análise ilustrativa. **Revista Intercâmbio**, v. 17, p. 1-14. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3M79XHz>. Acesso em: 18 fev. 2019.

- SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso — ADD. **Domínios de Linguagem**, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3xpNGAj>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (Dis)curso — LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, p. 307-322, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3xuM0G5>. Acesso em: 18 fev. 2019.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

CAPÍTULO 18

TEMPOS DE PANDEMIA, ENSINO REMOTO E ALFABETIZAÇÃO: DESLOCAMENTOS, DESAFIOS, ANGÚSTIAS E TRAVESSIAS DE PROFESSORAS NO TERRITÓRIO MARANHENSE

MARISE MARÇALINA DE CASTRO SILVA ROSA
NATALIA RIBEIRO FERREIRA
CARLOS RICHARD SOARES PINHEIRO

1 INTRODUÇÃO

“O impossível aconteceu, nosso mundo parou. Agora precisamos fazer o impossível para evitar o pior [...] Mas, o que seria esse pior?” (ŽIŽEK, 2020: 88).

Neste capítulo pretendemos discutir a questão da alfabetização em tempos de pandemia, buscando compreender os grandes desafios que se colocam no atual contexto e suas implicações no ensino da leitura e da escrita. Podemos dizer que o ano de 2020 foi mundialmente, um dos mais desastrosos em todos os campos e esferas da sociedade, e uma crise humanitária que ceifou milhares de vidas humanas. Estamos falando de mudanças nos modos de viver e conviver em sociedade, dos deslocamentos e aprofundamentos da crise econômica, política, social e educacional em função da Covid-19. Segundo o Coletivo de Estudos em Marxismo Educação (COLEMARX, 2020: 8):

Diante do quadro de imensa gravidade, os educadores — professores e trabalhadores das áreas afins — e os estudantes estão diante de uma responsabilidade única: um largo espectro de pensamentos políticos concorda que a saída dessa complexa crise somente será possível com o fortalecimento do que é comum a todos, e isso requer cultivar um valor renovado pela solidariedade social, notadamente no interior da classe trabalhadora, a classe fundamental que mais sofre as consequências da pandemia. Os trabalhadores da educação, as escolas públicas e as universidades públicas, por isso, têm uma responsabilidade muito diferenciada.

Tal quadro, durante os últimos dois anos, tem nos desafiado e desequilibrado em termos de encontrar novas formas de vivências e sociabilidades num mundo pandêmico. Žižek, em seu livro *Pandemia-Covid-19 e a reinvenção do comunismo*, descreve com lucidez que “O impossível aconteceu, nosso mundo parou. Agora precisamos fazer o impossível para evitar o pior” ele se pergunta: “Mas, o que seria esse pior?” (ŽIŽEK, 2020: 88). Segundo ele, a maior ameaça não seria regredirmos a uma situação de barbárie explícita, violência, convulsão social e desordem pública, mas, [...] “é a barbárie de rosto humano, medidas sobrevivencialistas implacáveis aplicadas com pesar... por opinião de especialistas.” (ŽIŽEK, 2020: 88).

É possível, nessa dimensão, afirmar que o quadro pandêmico é desafiador em todas as áreas da vida humana, gerou crises não só na área sanitária, mas, a educação em todos os níveis teve que ser reconfigurada para dar conta, pelos menos, do básico mais básico. Residências, Escolas, creches, pré-escolas, universidades, shoppings e tudo que for possível imaginar levando seus agentes sociais a um processo de quarentena e isolamento social nunca vistos antes. Com isto, compreendemos a necessidade de ressignificar as práticas e aprender a formular perguntas para responder ao tempo presente de forma a respeitar a historicidade dos processos educativos que tem inquietado e mobilizado professores, formadores, gestores, pesquisadores, familiares e a sociedade geral. Com o fechamento das escolas e o isolamento social por exigência de quarentena, o ensino remoto ou híbrido se colocam como alternativas possíveis para a educação. A alfabetização remota, nessa perspectiva, situa-se como uma questão desafiadora para todos e todas.

Assim, discutiremos neste capítulo, os resultados de uma pesquisa coletiva, “Alfabetização em Rede”, envolvendo 29 universidades de todas as regiões do Brasil, tendo como objetivo compreender de forma aprofundada a situação da alfabetização de crianças no Brasil durante a pandemia do Coronavírus SARS-CoV-2Covid-19, relatório técnico parcial.

Os tópicos abordados se distribuíram em dois blocos de perguntas: o primeiro, relativo ao perfil profissional geral das docentes, incluindo informações sobre os turnos de trabalho, o tipo de vínculo com as redes de ensino, o tempo de atuação no magistério, o gênero, a raça, a formação acadêmica, a etapa do ensino em que atuam, a localização geográfica, dentre outras. O segundo bloco trata de perguntas sobre o ensino remoto, incluindo o acesso às tecnologias, a preparação para o trabalho com as aulas remotas, os maiores desafios do ensino não presencial na alfabetização, as ferramentas/materiais mais utilizados para o trabalho remoto, a recepção da PNA, dentre outras. A amostra é composta por 15.449 docentes-respondentes, distribuídos por todas as regiões do país. (ALFABETIZAÇÃO..., 2020: 186)

Considerando o território maranhense, foi possível aplicarmos o questionário no Google Forms com 912 professores respondentes (RECEP-ÇÃO..., 2020).

2 ALFABETIZAÇÃO REMOTA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESLOCAMENTOS, INQUIETAÇÕES E ANGÚSTIAS

“Em tempos de pandemia.” Ondas muito fortes levavam-nas para cima, de um lado para outro e, às vezes, até para fora do barco. Como um remo, a lapiseira tentava lutar contra um inimigo oculto e segurar as palavras. Foram horas de navegação, mas não desisti, afinal ‘um timoneiro que se preze continua a navegar, mesmo com a vela despedaçada” (DAVID, 2020, online).

Ao iniciarmos a escrita deste capítulo, tratando da alfabetização remota no território maranhense, pensamos em trazer a fala de uma professora durante a primeira sessão da roda de conversa ao responder se perguntando: “a minha inquietação enquanto alfabetizadora, é que, como seria educar, alfabetizar na pandemia?” ou ainda: “será que o meu trabalho está surtindo efeito? Tem que ter uma parada para que possa pegar um ânimo e botar pra refletir sobre o seu trabalho, se auto-observar, porque hoje alfabetizar na pandemia eu acho muito desafiador” (Professora Alê).

Neste momento, percebemos o quão difícil estava sendo para a escola, gestoras/es, professoras/es e coordenadoras/es pedagógicos, expressar com palavras tudo que representava e a identificava como escola dos anos iniciais do ensino fundamental, lugar do ensino de língua materna, em tempos de pandemia. A questão posta na roda de conversa, foi: *como os gestores da sua rede de ensino e da sua escola estão orientando o trabalho remoto e qual a sua avaliação sobre o trabalho remoto?* Iniciamos nossa investigação numa roda de conversa virtual buscando realizar um diálogo com professoras de municípios do território maranhense, quais sejam, Alto Alegre do Pindaré, Carutapera, Lago da Pedra, Monção, Presidente Vargas e São Luís. Os objetivos delineados para esta segunda fase da pesquisa, foram: discutir quais os sentidos/significados de ser alfabetizador(a)/ de alfabetizar remotamente. Esta conversa foi parte da segunda etapa da referida pesquisa em rede, na qual usamos o grupo focal como método de pesquisa (GATTI, 2012). O objetivo foi conhecer as principais dificuldades e aprendizagens no ensino da leitura e da escrita no formato remoto e compreender as diferentes estratégias utilizadas pelas docentes para lidarem com esta situação atípica.

Durante o processo de organização do grupo focal/rodas de conversas, percebemos que além de 100% desses professores serem alfabetizadores, uma questão era comum a eles: todos trabalhavam em escolas públicas cujas salas de aula tinham crianças em situação de vulnerabilidade social, dessas, a maioria estavam localizadas em territórios com dificuldades de conexão e acessibilidade digital. A pesquisa qualitativa, o uso de grupos focais virtuais ou online, com uso de salas virtuais para realização das entrevistas, uma modalidade nova, foi uma questão alvo de nossas preocupações, o que exigiu estudos mais aprofundados. Segundo, Abreu, Baldanza e Gondim (2009: 10),

O grupo focal online é um método de coleta de informações semelhante ao grupo focal presencial. Sua principal característica, não obstante, é a de ser realizado em ambiente virtual, dispensando a presença física dos participantes para que haja interação e consequente comunicação entre eles. Essa diferenciação é apontada como uma das principais vantagens dos grupos focais online. Por ser realizado em um ambiente relativamente novo, levando em conta o tempo em que a Internet efetivamente está sendo utilizada de modo mais amplo, bem como o avanço dos estudos na área que ainda são recentes, os grupos focais online apresentam outras vantagens e desvantagens em relação aos grupos presenciais.

Diante da impossibilidade de realização da pesquisa no formato presencial, em função do isolamento social, lançamos mão do grupo focal em salas virtuais e, com isto, gerarmos dados que complementassem a primeira fase da pesquisa, questionário online, modelo do Google Forms. Sabendo dessas possibilidades, desenvolvemos três sessões de rodas de conversas virtuais com aproximadamente, duas horas de duração. Para tanto, demarcaremos aspectos relacionados ao ensino remoto da alfabetização, angústias de professores e os principais desafios segundo nossas interlocutoras.

Durante as discussões na primeira roda, uma das questões versava o processo de trabalho no ensino remoto e foi interessante ao observar o quanto a palavra circulava cheia de emoção, potente e com muita força ao destacar os desafios, as dificuldades, e as alternativas criativas que foram construídas, tais como:

[...] a gente sentiu uma grande dificuldade porque não tinha retorno nas atividades, para aqueles que não tinham acesso de jeito nenhum eram produzidas apostilas e mesmo assim eles não devolviam e quando devolviam, no caso muitas das vezes quem fazia era o irmão, um tio, aí a gente percebia que não era a criança, então essa foi uma grande dificuldade. A gente aprendeu bastante, porque foi novo para todo mundo.... Foi uma experiência nova tanto pra gente como para os alunos, aí

tivemos que aprender a mexer em várias ferramentas pra deixar as aulas pra eles o mais fácil possível (Professora F).

Ou ainda,

Em se tratando do trabalho remoto, do ensino remoto, ficou muito no sentido de avaliar [...] a maioria não tinha acesso à internet e pra que, nesse momento, principalmente no ano de 2020, chegasse a todos os alunos foi necessário que se fizesse através de apostilas, então foram feitas apostilas e a cada momento ia surgindo alternativas novas, os alunos principalmente aqueles mais vulneráveis, que o pai ou a mãe não tinham celular ou tinha, mas não tinha condições de colocar recarga pra acessar a internet, esses alunos, a rede pensou mesmo no contexto, no cenário da pandemia das dificuldade em fazer um plantão pedagógico, eles faziam um plantão pedagógico presencial (Professora C).

[...] Mas, mesmo com esse trabalho todinho que nós estamos tendo ainda tem esse grande desafio as atividades vão, muitas não voltam, outras os pais não vão nem buscar, então a secretaria adotou a seguinte questão, nós temos moto táxi e ai o que eu fiz, eu separei todas as atividades da zona rural por anexo e ai a gente entrega para os moto táxi que vão e entregam em uma casa onde os pais da zona rural vão e pegam, a gente tem vários povoados que a gente atende e assim está dando certo, a gente fez uma chamada de todos os pais agora finalizando o 2ºbimestre e a gente teve um retorno. (Professora N)

Os fragmentos supracitados indicam os deslocamentos provocados nos modos de ensinar a língua materna, ser professora e, com isto, a relação da família com a escola, seu entorno social e suas culturas. Ao mesmo tempo, uma ideia-força impulsiona gestores, coordenadores e professores a se reinventarem ao ressignificarem suas práticas, e criarem alternativas inovadoras, por menor que sejam, para que as crianças pudessem interagir com a atividades escolares a exemplo da organização de materiais impressos, distribuição desses materiais via moto táxi, plantões pedagógicos, dentre outras. De qualquer forma, até agora os diálogos indicaram pontos de vistas de quem está “acuado” diante do inesperado, impensado e inimaginável, alfabetizar crianças de forma remota, não presencial, tendo como interlocutor/a mais próximo, na maioria das vezes, adultos que não alfabetizados e que passaram a assumir a função de mediadores de leitura e escrita. Nessa perspectiva, ao colocarmos na roda o questionamento: *que tipo de sentimento aflorou em vocês quando se depararam com a urgência de trabalhar o processo de alfabetização remotamente?*

A primeira professora a se manifestar na roda, depois de um silêncio diante da questão colocada foi direto ao ponto: “um sentimento de angús-

tia” e em seguida justifica com duas perguntas, que a princípio seriam da ordem do impossível, “por que, como alfabetizar remotamente? Como fazer com que esse aluno aprendesse?” E complementa: “[...] quem fazia as atividades eram pessoas da família, as crianças nem sequer sabiam fazer atividade, nem sequer sabiam fazer seu nome”. (Professora A, grifo nosso). Neste momento percebemos pelas expressões faciais, no balançar da cabeça afirmativamente e entreolhares na roda de conversa, que esse sentimento era comum e fazia parte das narrativas da grande maioria por meio de frases curtas, “um sentimento de incerteza” (Professora N), ou ainda, segundo outra professora:

O sentimento que eu tenho, é o sentimento de insegurança no trabalho. Porque a gente quer alcançar alguma coisa, mas tem aquela questão, será que é realmente esse aluno que está fazendo a atividade? Será que eu estou atingindo meu objetivo com esse aluno? Aquele sentimento de insegurança, de não saber se está realmente atingindo seu objetivo (Professora Alê).

As narrativas dessas professoras têm algo em comum, além das angústias, incerteza e insegurança que afirmam sentir no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Estas precisaram se perguntar ou nos desafiar com perguntas que, pelo visto, ninguém tinha resposta, e com isto, expressarem o grau das dificuldades enfrentadas, como é complementado nas seguintes falas:

Primeiro sentimento que nós tivemos foi o medo, medo do desconhecido porque nós não sabíamos que caminho trilhar para conseguir esse objetivo, dessa **alfabetização remota** e aí no meio desse medo, a gente acaba num misto de sentimento, a insegurança, incerteza, a angústia, ele traz pra gente toda essa gama de sentimentos confusos, até que você consiga se inserir no processo, então eu acredito que nós professores a maioria tivemos medo desse desconhecido (Professora Azevedo, grifo nosso).

O medo da morte e as constantes perdas de entes familiares, em função da pandemia, provocaram um grande desequilíbrio emocional em todos nós, porém, no âmbito do ensino remoto as falas apontaram um medo relacionado à alfabetização remota, ao novo como algo incerto:

Eu percebi que o sentimento foi de medo, como já foi citado algo novo para muitos [...], utilizar metodologias, utilizar ferramentas que para muitos é novo, então o que é novo ele também traz medo, mas dá certo, com o passar do tempo a gente vai alcançando nossas metas e dá pra fazer sim, a gente se esforça, vai pesquisando e com a ajuda dos gestores, da coordenação dá certo (Professora Eliete).

Impossível não pensar no deslocamento da escola e nas consequências desse movimento na organização de processos pedagógicos relacionados ao ensino da língua materna. O isolamento social, fechamento das escolas, em sua grande maioria por quase dois anos, tem gerado um processo de exclusão sem precedentes. Segundo Magda Soares (2020a, online), uma das maiores estudiosas do campo da alfabetização no país, “A interação entre criança e alfabetizador é essencial nessa orientação, e a presença do alfabetizador muito dificilmente pode ser substituída por um adulto não formado para essa ação educativa”. Como promover essa interação com as crianças nesse contexto de ensino remoto, não presencial e sob orientação de adultos, sem formação adequada, apesar da modalidade de grupos formados no aplicativo de WhatsApp, onde as crianças, pais e, ou irmãos mais velhos, tentam interagir com a professora alfabetizadora postando áudios, fotos e registros de atividades de escrita e leitura para serem corrigidos e avaliados? Soares (2020a, online) afirma categoricamente: “[...] não tenho dúvidas sobre o efeito negativo dessa interrupção do processo de escolarização na qualidade, já precária, da alfabetização das crianças das camadas populares[...]”. De fato, conhecedoras da realidade social dessas crianças, dos contextos culturais, das condições de vulnerabilidade socioeconômica que afetam suas famílias, diante de tantos desafios, as professoras, gestoras e demais membros da comunidade escolar criaram alternativas para superação dos mesmos, apesar das incertezas, angústias e dos medos, houve necessidade de inventar atividades e protocolos pedagógicos que garantissem a manutenção de vínculos, professora, criança e família, como coletivos virtuais de aprendizagem, a escola se materializando num entrelugar. Soares (2020a, online), contribui com essa discussão, afirmando:

A atual pandemia veio acrescentar novos desafios, afastando as crianças das escolas e das alfabetizadoras na fase fundamental do processo de escolarização. Por um lado, foi interrompido o processo de alfabetização no início do período em que a interação alfabetizadora-criança é indispensável, pois a aprendizagem do sistema de escrita alfabética depende da compreensão bem orientada das relações oralidade-escrita. Por outro lado, o afastamento das crianças da escola interrompe um processo apenas iniciado de escolarização, em que a criança começa a se inserir na “cultura escolar” (SOARES, 2020, online).

Considerando a necessidade de compreender os modos de planejamento do ensino remoto para alfabetização não presencial, desenvolvido pelas

professoras investigadas, questionamos: *Como vocês organizam e planejam o trabalho remoto na alfabetização?* “Em relação ao planejamento do trabalho remoto na alfabetização, praticamente dobrou...e hoje se planeja em duas perspectivas, o aluno que tem WhatsApp e o aluno que não tem, que não tem acesso à internet” (Professor E). Neste sentido, o ensino é organizado para atender dois grupos distintos com roteiros diferenciados de atividades. Conforme narrou o professor investigado: “Para os que tem WhatsApp foi feito um planejamento para mediar, através dos grupos de WhatsApp, com vídeo, ou músicas ou com áudios e para aqueles que não tem foi pensado os roteiros, com todas as orientações” (Professor E). Ou ainda, como expressou uma professora: “como eu vou alfabetizar uma criança com essas atividades online?”. Esses questionamentos indicam um dos dilemas vivenciados durante esse processo de organização do ensino por ausência de saberes sobre esse processo não presencial. Uma situação apontada pela maioria das professoras, se percebe nesta fala:

Assim na questão do planejamento, selecionar as atividades que estão no livro, mas tudo dentro do livro para que não se saia do foco do livro. [...], porque a gente vai ter que alcançar um público que é a criança e o pai né, porque aí a gente vai ter que planejar usando o que o pai sabe. (Professora Alê)

Ou seja, a questão do livro didático como objeto impresso para apoiar o professor na organização das atividades que, de forma impressa ou não, são encaminhadas às crianças e mediadas pelos pais durante a realização, neste sentido, o ato de planejar passou a ser desafiador, pensar e decidir sobre atividades que os pais sejam capazes de orientar na feitura, como é possível identificar no relatório parcial do projeto:

Chama a atenção o livro didático como a principal fonte (57%), seguido das atividades pesquisadas na internet (43%) combinadas com materiais construídos pelas Redes para este fim, como livros paradidáticos e *sites* da internet. Isso significa que são múltiplas e variadas as estratégias de ensino criadas pelas docentes para darem conta do desafio de alfabetizar remotamente. Além disso, indica que o livro didático ainda é um porto seguro, um recurso presente tanto na educação presencial quanto no formato remoto. (ALFABETIZAÇÃO..., 2020 p. 194).

As análises que faremos a seguir, versarão sobre alguns desafios e estratégias humanizadas que foram criadas pelas escolas durante as travessias no território maranhense.

3 DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO REMOTA: TRAVESSIAS E ESTRATÉGIAS HUMANIZADORAS

*“Um dos maiores desafios foi o alcance,
como chegar nesses alunos”
(Professora D)*

A pandemia da Covid-19, trouxe diversos desafios à educação. Conforme a Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), o Brasil já estava avançando, lentamente, no que se refere ao acesso das crianças e adolescentes à escola. No entanto, com a pandemia o país regrediu drasticamente, pois mais de cinco milhões de alunos tiveram o acesso à educação negado.

Os desafios em alfabetização não são um problema novo no Brasil, mas com a pandemia a situação se agravou, pois, muitas crianças ficaram fora da escola e o acesso ao conhecimento ficou ainda mais escasso, já que muitas famílias não tinham condições de orientar as crianças nas atividades escolares, causando dessa forma o abandono.

Outro grande desafio surge para gestores e professores, isto é, inúmeras inquietações foram surgindo, como por exemplo, como encontrar as famílias dessas crianças? Como alcançar as crianças, mesmo com o distanciamento social? Ou quais estratégias utilizar para desenvolver a alfabetização?

A professora Deb, destaca sua frustração no processo de alfabetização remota.

Estávamos fazendo as atividades impressas, só que não alcançava realmente, não chegava naquele proposito que a gente tinha, eu fiquei muito triste porque os pais colocavam vários, vários, vários desafios, que alguns tinham seis filhos e um único aparelho celular e não tinha acesso à internet. É tanta coisa complicada assim que deixa a gente muito entristecido, hoje eu trabalho em uma sala de 1º Ano, estamos fazendo as avaliações, eu tenho 21 alunos, mas se eu disser aqui que 8 responderam as avaliações eu não vou está mentindo, porque não está conseguindo alcançar, eu não sei o que mais a podemos fazer para poder superar esses desafios, porque tudo que era possível assim pra mim, que eu podia fazer eu fiz, eu não sei mais o que fazer (Professora Deb).

Sabemos que mesmo de forma presencial, já tínhamos a frustração em não alcançar de forma satisfatória todos os educandos, principalmente na escola pública, onde conforme Soares (2020b, p. 12), concentra-se o fracasso em alfabetizar e letrar “as crianças das camadas populares, exatamente aquelas que mais dependem da educação para ter condições de lutar por melhores condições de vida econômica, social e cultural”.

Conforme a fala da professora Deb, diversas metodologias foram utilizadas para alcançar as crianças, no entanto, a dificuldade não pode ser superada sem assistência do poder público, pois as famílias têm carência econômica e baixa escolarização. O primeiro, impossibilita a compra de recursos que facilitariam a aprendizagem das crianças, já o segundo atua na carência de saberes para orientar as atividades e as práticas de alfabetização propostas. Podemos perceber com a fala da professora que “a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido” (SANTOS, 2020: 21).

Desse modo, mesmo com todos os esforços dos docentes e da gestão escolar em produzir material, em um cenário desconhecido, sabe-se que as crianças das classes populares e em fase de alfabetização foram as mais prejudicadas na pandemia. Conforme dados do UNICEF (2021: 45), “a maior incidência de crianças e adolescentes fora da escola ou sem atividades escolares ao final do ano letivo de 2020 encontra-se entre aquelas(es) de 6 a 10 anos”, ou seja, as crianças em fase de alfabetização. Em 2019, essa faixa etária apresentou um percentual de abandono abaixo da média.

Sobre os maiores desafios do ensino remoto na alfabetização, o professor E, aponta algumas situações

Um dos maiores desafios assim no contexto do ensino remoto na alfabetização, foi a questão de alcançar os alunos aqui na rede municipal, todos os alunos eles receberam o material impresso através de apostilas, no entanto o retorno foi muito tímido, esse retorno poucos alunos, principalmente as crianças mais vulneráveis os pais não levavam para a escola a apostila, nem nos momentos em que foram feitos os plantões pedagógicos, porque as crianças que não tinham acesso tinham um momento na escola, as crianças que o pai não tinha WhatsApp, não tinha celular, essas crianças tinham um momento na escola, nos plantões, onde os professores eles tiravam algumas dúvidas e orientavam as crianças ou os pais, porque as crianças do 1 ao 3 ano, elas não iam a escola, quem ia era os pais e por conta disso o alcance foi o mínimo.

Conforme destaca o professor E, é fundamentalmente importante a presença de alguém que possa orientar as crianças, principalmente as menores. Este foi um dos fatores que acarretaram grandes dificuldades para os educandos nessa faixa etária, pois não houve mediação, os processos foram interrompidos e não houve sintonia com o mundo da criança (GARCIA, 1987).

Como podemos perceber, o afastamento da criança da escola, a falta de mediação, bem como, outras questões apresentadas (acesso à internet e as mídias digitais), dificultaram esse processo, pois grande parte das famílias

estavam nesse cenário de vulnerabilidade socioeconômica, e os governos não ofereceram o suporte devido as famílias e as equipes pedagógicas. Em sua maioria, estas últimas tiveram que reorganizar novas alternativas para adaptar os recursos, tendo em vista atender os educandos.

Outro ponto de destaque quando apresentamos os desafios das equipes escolares sobre alfabetização remota diz respeito ao descrédito que muitas famílias deram à escola e aos seus profissionais.

Outro fator assim que eu pude perceber é enquanto a questão da credibilidade da própria escola, **os pais nesse contexto entendiam que eles estavam fazendo o trabalho do professor**, então foi algo assim muito conflituoso, porque poucos entendiam o contexto da pandemia que não poderia estar na escola, justificando com outras situações, porque a gente sabe, os bares abertos e outras situações, mas o contexto da escola é outro e por conta disso acabava que a credibilidade da escola ficava de lado, então um dos maiores desafios foi alcançar a criança, o professor também alfabetizar mesmo, porque a alfabetização ela acontece na interação com o professor, com a criança e como é que isso ia acontecer? como trazer isso para o papel, para a apostila, a dificuldade em trazer para as folhas impressas aquele processo de interação tão grande que a gente tem no contexto da sala de aula (Professor E, grifo nosso).

No relato apresentado pelo docente, apresentamos dois pontos de análise: a falta de credibilidade em relação ao trabalho docente em tempos de pandemia e a preocupação em alcançar os educandos para desenvolver o processo de alfabetização.

Fizemos o destaque na falta de credibilidade das famílias, quando estas entendem que estão fazendo o papel do professor. Consideramos que suas funções são distintas, mas tem o fim em comum, a alfabetização das crianças. Desse modo, as famílias bem como os profissionais não sabiam o que fazer e como fazer. Quando tratamos das famílias em situação mais vulnerável, comumente antes da pandemia, esse acompanhamento das atividades e rendimento dos educandos pouco ou quase nunca era feito, esse fator gerou incômodo nos pais ao receber as atividades impressas e acompanhar as crianças no seu desenvolvimento.

A falta de preparação dos pais e/ou responsáveis para lidar com essa nova situação gerou a frustração dos docentes, que sem a parceria das famílias motivou o desafio destacado pelos entrevistados, “alcançar as crianças”, já que o elo de ligação (às famílias), desmotivados, por falta de compreensão ou mesmo por dificuldades em entender a linguagem atribuída pela escola, se afasta, causando a descontinuidade do processo de alfabetização.

No período pós-pandemia, “é fundamental unir esforços para ultrapassar o ensino baseado na transmissão, no falar-ditar do mestre [...] e experimentar outras metodologias e práticas” (SOUZA, 2020: 117). No que se refere ao processo de alfabetização, aproximar a linguagem aprendida no ambiente familiar pela criança à linguagem que será desenvolvida na escola. Esses diferentes dialetos, segundo Soares (2017: 97), “têm sido intensamente apontados como causa do fracasso escolar das crianças pertencentes às camadas populares, falantes daquele dialeto não padrão”.

Outro ponto importante no período pós-pandemia, será os governos buscarem elevar “o potencial das tecnologias digitais em rede e favoreçam a colaboração, a autonomia, a criatividade e a autoria de professores e estudantes” (SOUZA, 2020: 117). É preciso formar professores para as mudanças e incertezas do processo educativo. É fundamental que a escola seja acolhedora e não trabalhe com a “hipótese da deficiência” em relação às famílias mais vulneráveis, assim é preciso trabalhar em sentido contrário, acolhendo as crianças e suas famílias, de forma que possam entender a escola e colaborar com ela.

4 ADAPTAÇÕES EM CONTEXTOS DE ENSINO REMOTO: RECURSOS DIGITAIS E OUTROS DISPOSITIVOS COMO ARTEFATOS ALFABETIZADORES

Diante dos desafios enfrentados pelo contexto presente, partimos da necessidade de continuar as travessias com alguns deslocamentos, onde as estratégias encontradas pelas professoras materializam-se de diversas formas, incluindo recursos tecnológicos digitais e outros dispositivos em favor da alfabetização. Considerando as ponderações encontradas nessas travessias, nos questionamos: quais ferramentas digitais (ou não) estão sendo utilizadas? Como se deu a escolha dessas ferramentas? Quais estratégias têm sido usadas com as crianças que não têm acesso à internet e aos dispositivos digitais? Quais as repercussões dos usos das tecnologias no processo educativo dentro desse contexto?

Na escuta das vozes que foram interlocutoras das narrativas construídas nessas travessias, as professoras, podemos destacar algumas adaptações encontradas para que o ensino remoto se consolidasse como alternativa, ainda que de forma provisória. Apesar das muitas considerações de que o ensino remoto apresenta não só desafios como falhas e repercussões negativas, as professoras ressaltam alguns aspectos principais desse processo.

Inicialmente, ressaltamos o processo de escolha, ou de imposição de quais recursos poderiam ser utilizados no processo de construção de novas práticas de ensino e aprendizagem. A respeito disso a Professora G pontua que:

Como se deu a escolha dessas ferramentas foi a necessidade de cada realidade eu acho que aqui a resposta seria de acordo com a necessidade de cada realidade, **de fato não foi uma escolha, foi uma pressão** que tivemos que nos adequar (Professora G, grifo nosso).

Ao longo das rodas do grupo focal, percebeu-se essa constatação por outras professoras, principalmente considerando os contextos vivenciados pelas famílias, e evidenciadas pelas dificuldades de utilizar, ou mesmo ter, recursos digitais como smartphones, internet, computadores etc. Nesse contexto há de se considerar a elasticidade social, apontada por Santos (2020) como ponto determinante, pois, segundo o autor, a irrupção de uma pandemia exige mudanças drásticas. Neste ponto

Mostra-se que só não há alternativas porque o sistema político democrático foi levado a deixar de discutir as alternativas. Como foram expulsas do sistema político, as alternativas irão entrar cada vez mais frequentemente na vida dos cidadãos pela porta dos fundos das crises pandêmicas, dos desastres ambientais e dos colapsos financeiros. Ou seja, as alternativas voltarão da pior maneira possível (SANTOS, 2020: 5).

Apesar das imposições sinalizadas por esse contexto, uma das alternativas para a escolha dos caminhos a serem tomados foi a aplicação de um questionário relatado por uma das professoras:

Inicialmente, lá na escola, para que a gente pudesse adentrar com esse tipo de tecnologia, como ver se a família tinha celular, se tinha internet móvel ou fixa em casa... tudo isso foi colocado no questionário para responder, a partir daí fizemos a decisão (Professora Alê).

A partir das escolhas tomadas, e posteriormente retomadas ao longo do processo de aprimoramento, as professoras relatam diversas alternativas (digitais e não digitais) que se mostraram experiências interessantes descritas ao longo de vários relatos na aplicação do grupo focal.

Unanimemente, foi apontado por todas as professoras o uso WhatsApp, famoso aplicativo de troca de mensagens e mídias muito utilizado como alternativa de comunicação rápida com diversos recursos. O termo “WhatsApp” teve uma taxa de recorrência de 35 repetições ao longo das transcrições da roda, enquanto outros recursos apareceram entre 1 e 5 vezes.

O principal recurso utilizado por meio do WhatsApp é a organização de grupos, onde todos os participantes interagem numa troca colaborativa em um ambiente virtual, as professoras colocam esse espaço como um esboço de sala de aula virtual ou como um suporte para a realização de atividades. O uso do WhatsApp aparece nos relatos não apenas como um App. As crianças, muitas vezes, têm como interlocutores no aplicativo os pais e responsáveis que mediam a comunicação e o processo.

Além desse aplicativo que facilita a comunicação remota, as professoras apresentam outras possibilidades digitais que foram exploradas, tais como: armazenamento de arquivos em nuvem (Google Drive), videoaulas, distribuição de tablets, aulas off-line gravadas, jogos digitais etc.

Acerca dessas outras possibilidades uma das professoras pontua sobre o dinamismo que essas ferramentas possibilitam: “eu acredito que quando a gente usa assim, uma animação na aula chama mais atenção do aluno, colocando um avatar, um link... então eu acredito que tudo isso ajuda no aprendizado” (Professora F).

O relato nos aponta a contribuição do que pode ser denominado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012). A esse respeito a proposição de uma Pedagogia de Multiletramentos a favor da alfabetização incursiona pelo uso de hipertextos e novas percepções sobre o texto, conforme aponta Rojo (2012: 23),

Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi) letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.). Diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a tv pré-digirais), a mídia digital, por sua própria natureza “tradutora” de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (web), permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.).

Entretanto, apesar da diversidade de tecnologias apontadas, poucas professoras comentaram sobre a adoção de uma ferramenta específica pela rede municipal de ensino. Algumas ferramentas citadas foram: portais de gestão acadêmica (SIAPE, SisLAME, GEduc), adoção de e-mails institucionais, distribuição de tablets, chips ou pacotes de dados. Vale ressaltar que não foi

relatado nenhuma adoção maciça a Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou a configuração exclusiva do Ensino a Distância (EAD).

Em tempo, relatamos aqui que não somente as ferramentas digitais foram utilizadas como artefatos alfabetizadores nessa travessia. Todas as professoras relataram o uso de atividades impressas e da interação presencial respeitando as devidas medidas de proteção: atividades impressas avulsas; blocos de atividades quinzenais ou semanais; apostilas impressas; ‘plântão pedagógico’, onde os pais iam às escolas receber orientações ou havia um breve horário com crianças que têm mais dificuldade em atendimentos individualizados.

Ao longo de todos os recortes apontados neste estudo sobre as estratégias e tecnologias podemos notar o fortalecimento da relação da família com a escola. Tanto no uso das tecnologias digitais, quanto nas travessias entre escola e a casa com atividades e recursos impressos, os pais e responsáveis despontam como mediadores do processo de alfabetização. Essa relação, conforme aponta Ferreiro (2017), é um dispositivo propulsor de motivação no processo de alfabetização.

Por fim, vale ressaltar que todas as professoras afirmaram que mesmo após o período de ensino remoto, no retorno ao ensino presencial irão manter muitas dos dispositivos adotados nessa travessia. Provando assim, que apesar das dificuldades e adversidades encontradas nos usos desses recursos, eles de fato contribuíram com o processo de alfabetização.

5 À GUIA DE CONCLUSÃO

“Alfabetização não apenas muda vidas, ela as salva.” Irina Bokova

A epígrafe acima nos ajuda de forma potente na elaboração desta síntese conclusiva deste capítulo, nos faz refletir sobre o quão tem sido relevante o coletivo “Alfabetização em Rede”, com a pesquisa sobre a alfabetização em tempos de pandemia, por revelar desafios inimagináveis vivenciados neste campo, não só durante a pandemia, mas antes e pós-pandemia. Reconhecer que alfabetização, além de mudar, “*salva vidas*” dimensiona a importância do ato de leitura e apropriação da cultura letrada no desenvolvimento humano e na trajetória escolar de nossas crianças em situação de vulnerabilidade social, além de indicar a necessidade de respeito a diversidade cultural de nossas crianças situadas nas periferias, além das crianças das águas, das florestas, dos povos de terreiros, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, camponesas dos variados territórios do Maranhão. A pandemia da Covid-19 criou um cenário

por demais desafiador, aprofundou as diferenças, excluiu os que lutavam por inclusão e desencadeando, dessa forma, um processo de agravamento com o fechamento das escolas com o isolamento social. As nossas interlocutoras expressaram sentimentos que falam de modos de viver o desafio de trabalhar a alfabetização remota nesses termos, “medo do desconhecido” (professora Monção), ou ainda, “insegurança, incerteza, a angústia” (professora, Alto Alegre do Pindaré). Neste sentido, podemos inferir que a escola antes da pandemia tinha uma estrutura que permitia certa segurança nos fazeres, querer e saberes de seus agentes sociais no cotidiano escolar. Ou ainda, a escola presencial e de relações existenciais com as crianças mediadas pelas professoras em contextos situados que permitiam interações diversas, aprendizagens significativas, apesar dos problemas desafiadores que existiam em termos educacionais no país como um todo. Com o deslocamento dessa escola, no nosso entender, num *entrelugar*, alterando as formas de ser escola com tudo que a caracterizava como tal, passamos a inventar um jeito de ser escola que pudesse cumprir seu papel social e educativo sem a estrutura anterior formal, isso causou angústias, desequilibrou e exigiu de todos algo que pudesse garantir, pelo menos, o vínculo da criança com as práticas sociais escolares.

Durante a roda de conversa refletimos, ainda, sobre o que seria essa escola de ensino remoto, ou como a definíamos neste momento, então foi possível ouvir narrativas interessantes sobre o ser escola nesses tempos tais como: “[...] então eu penso que realmente é a **escola** do desafio e é a escola da resistência, dessa famílias, desses alunos, que sem nada, sem lápis, porque eu já mandei atividade pra criança e (a família?) mandou avisar que só poderia fazer quando ela pudesse comprar o lápis” (Professora Fê). Chega a ser forte demais, perceber que as fragilidades de interação reverberam numa necessidade de enfrentamento de algo invisível, porém permeado de esperança em dias melhores. Um professor falou:

Essa pergunta mexeu comigo. Eu já retornei, mesmo que de forma híbrida, e aí eu tenho a cada dia me adaptado a essa nova escola, eu digo assim com ela é hoje, ela se silenciou, os alunos estão tristes. No primeiro momento quando eu cheguei à porta da escola faltavam uns 15 minutos e eu perguntei assim: já chegaram os alunos? E aí responderam: já! Já estão na sala! Aquela campanha que tocava, e que as crianças gritavam, corriam para ir pra sala, aquele cotidiano ele não é mais o mesmo. (professor Ever).

Estamos falando de duas realidades escolares, antes e pós-pandemia, uma professora ao ouvir a narrativa acima, complementou: “eu definiria,

professora, a escola em tempo de pandemia, como a escola da falta, da falta que nós estamos sentindo em quantos professores, dos nossos alunos, da falta das nossas crianças na aprendizagem, no sorriso, na alegria” (professora Gê). Sentir na prática que a pandemia tem promovido muito mais que mortes e crises sociais, constatar a perda da identidade da escola, tem sido uma das grandes causas do estranhamento dessa nova forma de ensinar via plataforma, WhatsApp e Google Meet ou atividades impressas enviadas para as crianças responderem, e, ou, seus pais ou adultos alfabetizados da família. As narrativas sobre a escola presencial, eram ao mesmo tempo narrativas de si, de uma profissão, do *lôcus* do trabalho docente, as falas sensíveis e carregadas de sentido geraram expressões do tipo:

O que Gê falou *me* tocou demais, estou até com vontade de chorar [...] a nossa escola, nesse momento remoto, é a escola da falta, e quando ela falou sobre o aluno que está passando fome com a sua família, como eu mencionei a alguns minutos atrás, a gente sabe que grande parte das nossas crianças da rede pública de ensino, vai para escola porque precisa comer (Professora Deb).

Em síntese, podemos dizer que o diálogo foi contribuindo para que pudéssemos refletir, de forma colaborativa, sobre alfabetização remota e a escola nesse contexto:

Então a gente sente a falta dos alunos nas salas, a gente sente a falta da animação deles voltando para as salas e sente a falta do entusiasmo, até o da gente mesmo, porque a gente chega à escola e não tem os alunos pra gente orientar, pra gente ter aquele contato físico, mesmo quando a gente encontra, a gente não pode chegar perto, como a gente gostaria, então é como já foi colocado, a escola nesse período de pandemia é a escola da falta (Professora Deb).

Carneiro (2002), em seu livro *A escola sem paredes*, diz:

Uma boa escola é um sonho em construção. Ela existe dentro de cada um de nós, no invisível panorama íntimo de nossos corações. É preciso realizá-la, construí-la diariamente com tijolos da alegria, com arte, com ousadia, com trabalho e com ternura, com a permanente abertura inerente à criação (CARNEIRO, 2002, quarta capa).

REFERÊNCIAS

ABREU, N. R. de.; BALDANZA, R. F.; GONDIM, S. M. G. Os grupos focais online: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, v. 6, n. 1, p. 5-24. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3LXZy0A>. Acesso em: 15 nov. 2021.

- ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 — Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, dez. 2020. DOI: <https://bit.ly/3xqX9rq>.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **A escola sem paredes**. São Paulo: Escrituras, 2002.
- COLEMARX. Coletivo de Estudos em Marxismo Educação. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Rio de Janeiro: COLEMARX, 2020.
- DAVID, Ricardo Santos. Desafios para (Re) Pensar a Educação em Tempos de Pandemia. **EcoDebate**, 28 ago. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/38O4tD8>. Acesso em: 26 dez. 2021.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**: volume 6. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- GARCIA, Regina Leite. Caminhos e descaminhos na alfabetização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 9, n. 28. p. 51-66, dez., 1987.
- GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- RECEPÇÃO da PNA e do ensino remoto junto a professore(a)s da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental". Pesquisa Survey. [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/3M75m8h>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOARES, Magda. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?** [Entrevista cedida a Emy Lobo]. 2020a. Disponível em: <http://glo.bo/3uCbEGT>. Acesso em: 23 dez. 2021.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020b.
- SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos De Ciências Sociais Aplicadas**, v. 17, n. 30, p. 110-118, 2020.
- UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias (CENPEC) Educação, 2021. Disponível em: <https://uni.cf/3vahAWG>. Acesso em: 24 dez. 2021.
- ŽIŽEK, Slavoj. **Pandemia**: Covid-19 e a reinvenção do comunismo. Trad.: Artur Renzo. São Paulo: Boitempo, 2020.

CAPÍTULO 19

ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA NO ESTADO DO AMAPÁ: MARCAS DO TRABALHO DE ALFABETIZADORAS, FAMÍLIAS E CRIANÇAS

ADELMA BARROS-MENDES
ADRIANA CARVALHO SOUZA
DILENE KÁTIA COSTA DA SILVA
JULIANA DA COSTA CASTRO
SANDRA MOTA RODRIGUES
ELIANA PINHEIRO
LANE PATRÍCIA ALMEIDA DA SILVA
SÍLVIA AURORA DA SILVA SENA
TÂMILA CAROLINI TRINDADE TAVARES

1 INTRODUÇÃO

Uma certeza se tem: ninguém estava preparado para enfrentar uma pandemia como a vivida hoje no Brasil com a Covid-19 nos anos 2020 e 2021. Falamos de Brasil porque, em final de 2021, enquanto o mundo caminha para estabilização com a ampliação e ou completude da cobertura vacinal, podendo aos poucos voltar a uma rotina menos restritiva, ainda há descompassos e dissenso entre Ministério da Saúde e Estados em relação a uma política nacional de imunização da população. A título de exemplo, na semana de 13 a 17 de setembro de 2021, o Ministério da Saúde suspendeu, sem nenhuma base ou evidência científica, a vacina do grupo de adolescentes de 12 e 13 anos de idade. Nesse sentido, os muitos desafios já enfrentados ainda continuarão a nos impor resiliência.

Foi esta resiliência que uniu 117 pesquisadoras que se preocuparam com o processo da alfabetização nesse momento complexo, tão logo ele se apresentou em 2020. O coletivo “Alfabetização em Rede” nasceu no primei-

ro semestre de 2020, e representa 29 universidades de diversos estados das cinco regiões brasileiras¹.

Assim, neste texto, objetivamos reunir dados relativos ao estado do Amapá, dessa pesquisa nacional. Especificamente recortamos dados que dão conta de fazer um quadro acerca do processo de alfabetização/letramento de crianças pequenas e bem pequenas (Educação Infantil e 1º ao 5º ano) durante a pandemia da Covid-19 (ano de 2020), que refletiram, de modo mais preciso, os desafios e estratégias de enfrentamento de professores/as, famílias e crianças no processo de alfabetização/letramento na pandemia.

2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

No estado do Amapá, o quadro da maioria dos/as alfabetizadores/as é composto por mulheres o que se assemelha ao dado do relatório Relatório Técnico-Parcial, (doravante relatório nacional) que traz um quadro nacional sobre ensino remoto na pandemia do coletivo Alfabetização em Rede (ALFABETIZAÇÃO..., 2020). Essas docentes, em sua maioria também se autodeclararam pardas (71%). No estado do Amapá essa referência étnico racial responde aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) também de ser a população em sua maioria composta por pessoas pardas e pretas (81%) (AMAPÁ, [2021]). Esses/as professores/as apresentam formação em Letras e Pedagogia, graduação e especialização. Há ainda 7% apenas com Ensino Médio Magistério, o que indica que o Amapá precisa qualificar seus docentes tanto em nível de graduação quanto em níveis mais avançados como Especialização, Mestrado e Doutorado. O estudo revela também que há um percentual de 20% de docentes que atua na Educação Infantil e na Alfabetização, cuja formação é bastante variada, ou seja, fora do escopo de formação exigida. Entre essas formações, fora do escopo do que é exigido para ser alfabetizador/a, estão licenciados em Geografia, Física, Filosofia, Sociologia, Psicologia, História, Matemática e Biologia.

Entre a amostra de 237 alfabetizadores/as que participaram do estudo, a grande maioria atua nos três primeiros anos da Educação Básica e são as principais responsáveis pelo processo de alfabetização, sendo 24% no primei-

¹ O grupo teve por horizonte realizar uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 e a recepção da Política Nacional de Alfabetização (PNA) pelo/as docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e teve seu Registro na Plataforma Brasil, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei (MACEDO, 2020).

ro ano, 18% no segundo ano e 10% no terceiro ano, perfazendo um percentual de 52%, seguido de 26% na Educação Infantil — Pré-escola, 4 a 5 anos de idade. As demais docentes se dividem nas creches (0 a 3 anos) com 10%, e 6% atuando no 4º ano e também 6% atuando no 5º ano do ciclo inicial de alfabetização.

Esses dados iluminam que há falta de creche no estado do Amapá, ao tempo em que também levam a inferir que a evasão das crianças no decorrer do ciclo de alfabetização se apresenta significativo, pois enquanto se tem 24% de docentes atuando no 1º ano do Ensino Fundamental — ciclo inicial de alfabetização, nos dois últimos anos deste ciclo, somente 6% atuam respectivamente nesses anos, demonstrando que embora seja “[...] dever do Estado [...] mediante a garantia de: [...] Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade [...]” (BRASIL, 1988) ainda se constata a falta de acesso de crianças nas escolas da rede pública de ensino, fato que se agravou bem mais, pela evasão escolar de crianças desta faixa etária, sobretudo, com as aulas não presenciais, neste tempo de pandemia. Essa interpretação advém do fato de se no momento pré-pandêmico se apresenta essa realidade, considerando os desafios do ensino remoto, não se vislumbra outro cenário.

Ainda se verifica que os/as docentes que participaram da pesquisa apresentam experiência entre 5 e 10 anos, no mínimo e, 28% têm entre 11 e 15 anos de experiência. Essa experiência conta muito no processo de tomada de decisão, de organização e planejamento, reaprendizado, aceitação do novo, do diferente, gerando, a princípio, apreensão, insegurança, mas depois seguem no enfrentamento aos desafios impostos.

Dentre os/as docentes participantes do estudo, atuam na rede municipal 83%, reafirmando ser esta Rede a maior responsável por esse nível de ensino. Mas há docentes da rede estadual 15% e privada 2%. Apesar de o quadro demonstrar ser o vínculo da grande parte desse/as docentes via concurso, ainda há uma realidade de professor temporário considerável, perfazendo 15%.

A figura do professor temporário é bastante significativa, precisando de um olhar por parte das Redes de ensino para o preenchimento de vagas abertas para efetivação. O/A docente temporário/a tende a precisar ter vários vínculos, a se desdobrar para obter uma renda mínima de sobrevivência, gerando insegurança, estresse, cansaço que, de certa forma, refletem na qualidade do trabalho da sala de aula e na qualidade de vida desse/a professor/a.

Quanto ao turno de trabalho, embora o maior percentual seja de alfabetizadores/as que atuam em um único turno, a diferença entre os que atuam em dois turnos é de 19%. Isso significa que boa parte dos/as docentes não dispõe de tempo adequado para planejamento e organização de suas aulas. Aqui também se chama atenção para o quadro de fragilidades que poderá atingir a qualidade do trabalho nas salas de aulas e, conseqüentemente, nos resultados do processo de alfabetização de milhares de crianças. Também necessitando de um olhar cuidadoso das Redes de ensino para que possam investir em contratação de docentes com dedicação exclusiva.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente os dados gerados no estudo nacional se organizaram em duas etapas. Partiu-se da elaboração de um instrumento de coleta de dados para aplicação online a partir de um questionário do Google Forms entre junho e setembro de 2020, para uma perspectiva quantitativa da pesquisa (RECEPÇÃO..., 2020). Foram 34 questões que versavam sobre dois grandes eixos, o primeiro que tratava da “alfabetização durante a pandemia” e o segundo que buscava informações acerca da “recepção da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) do Governo Federal” (ALFABETIZAÇÃO..., 2020). A outra etapa de coleta de dados foi por meio de Grupos Focais (GF), dentro de uma perspectiva de análise qualitativa das realidades diversas de ensino remoto e atuação ou não na PNA², ouvindo os/as professores/as alfabetizadores/as.

Tendo em vista o objetivo deste texto, trazemos aqui dados específicos ao ensino remoto sobre o qual se procurou abordar além do perfil sócio formativo dos/as docentes alfabetizadores/as, o acesso às tecnologias, preparação/planejamento para as aulas remotas, desafios do ensino não presencial no processo de alfabetização/letramento na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ferramentas/mídias/materiais mais utilizados para o trabalho remoto. É deles que seguiremos a falar referindo o estado do Amapá.

Ao considerar a perspectiva metodológica escolhida na pesquisa nacional e os dados gerados tanto numéricos quanto relatos produzidos a partir dos encontros com as docentes por meio dos GF, para este texto, trabalhamos com a abordagem quali/quantitativa numa perspectiva interpretativista. Desse modo, procuramos nos debruçar sobre dados quantitativos considerados mais

² Não trataremos desse foco da pesquisa, neste texto.

relevantes de modo a contextualizar a realidade geral do ensino remoto no estado do Amapá nos níveis de ensino proposto e, depois, refletimos sobre os dados qualitativos advindos das reuniões nos GF, relacionando ambos.

Nesse contexto, a abordagem quantitativa nos permitiu alcançar indicadores conforme a realidade, de maneira objetiva e precisa. Richardson (2011: 70) explica que “o método quantitativo representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análises e de interpretação, possibilitando uma margem de segurança quanto às inferências, amplamente utilizado em estudos descritivos”. Ainda na questão, Falcão e Régnier (2000: 232 *apud* GATTI, 2004: 14) pontuam que “a quantificação abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados subsídios para responder à(s) pergunta(s) que o mesmo estabeleceu como objetivo(s) de seu trabalho.”

Posto isto, a fala dos autores sustenta/ampara teoricamente a forma como conduzimos a aplicação, recolhimento e análise dos dados de nosso questionário, ou seja, o método quantitativo foi necessário para as indicações na pesquisa, sistematização e organização de nossos dados, e, sobretudo, abriu caminho para trabalho imbricado com a abordagem qualitativa.

Em relação à abordagem qualitativa, Suassuna (2008: 348), citando Minayo (1994, 2000), explica que a pesquisa qualitativa responde a questões específicas, “enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. De modo semelhante André (2004), no texto “O cotidiano escolar, um campo de estudo” salientou que numa abordagem qualitativa, a teoria vai sendo construída e reconstruída no próprio processo de pesquisa, o mesmo se dando com as opções metodológicas, que vão sendo gradualmente explicadas e redefinidas, aqui as hipóteses deixam de ter um papel comprobatório, como se faz na quantitativa, para servir de baliza no confronto com a realidade estudada.

E foi considerando essa realidade que se escolheu o GF como técnica de coleta de dados, segundo Powell e Single (1996: 449 *apud* GATTI, 2005: 7), um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema que é objeto de pesquisa”, em nosso caso, os 237 alfabetizadores que têm experiências com o tema discutido.

Os participantes de um GF têm mais oportunidades de elucidar e apresentar exemplos sobre o que está em foco, isso oferece vantagens para uma coleta de dados mais profícua e detalhada por encorajar a interação não só entre o moderador e os participantes, mas também entre os próprios parti-

cipantes, além de permitir que o investigador/mediador testemunhe a discussão dinâmica sobre o que está em foco (GATTI, 2005). Para além de uma técnica de pesquisa, o GF privilegia o imbricamento entre o campo empírico e o teórico nas abordagens qualitativas.

Realizamos três encontros com doze professoras alfabetizadoras. Dentre elas, seis atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo duas fazendo atendimento de crianças com necessidade de educação especializada, e uma com turma regular, tendo um aluno com espectro autista, compondo a turma na perspectiva da educação inclusiva, e seis professoras atuam na Educação Infantil. Nesses encontros fomentavam-se as rodas de conversa a partir de um roteiro construído no coletivo do Projeto Nacional³.

4 ALFABETIZAÇÃO E AS REALIDADES DIVERSAS DE CRIANÇAS PEQUENAS E BEM PEQUENAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Tão difícil quanto desenvolver o processo de alfabetizar dentro de uma sala de aula é o papel de descrever, conceituar, de definir o termo “alfabetização”. Muitos autores discorrem sobre alfabetização, tendo como principais nomes Magda Soares, Emília Ferreiro e Ângela Kleiman. Para Soares (2016) a alfabetização é o processo “de aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a língua sonora — do falar e do ouvir — em língua visível — do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético”. Ferreiro (1996), que ressignificou o processo de alfabetização, trazendo as teorias construtivistas para a discussão sobre o tema, percebe a alfabetização como um processo de construção do conhecimento da leitura e escrita, dentro do contexto do aluno, que passa por etapas que constituem esse percurso. Semelhantemente Kleiman (2010) compreende a alfabetização como uma prática de letramento específica do contexto escolar, que já traz determinada as finalidades da aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, é uma prática social específica.

Deste modo, a alfabetização não pode ser mais entendida apenas como o processo de aprender ler e escrever. É preciso considerá-la a partir das realidades em que os alunos estão inseridos, as famílias que fazem parte ou não deste processo, a comunidade que cerca o aluno, além de compreender

³ Discutir quais os sentidos/significados de ser alfabetizador(a)/ de alfabetizar remotamente; Conhecer as principais dificuldades e aprendizagens no ensino da leitura e da escrita no formato remoto; Compreender as diferentes estratégias utilizadas pelas docentes para lidarem com esta situação atípica, dentre outras.

que o tempo e a etapa de construção de conhecimento de cada indivíduo são diferentes. Crianças inseridas em ambientes escolares ou familiares, estimuladores, que possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem, tendem a completar o processo de alfabetização com maior sucesso que alunos que não estão em contato com esses tipos de ambientes.

Conforme se viu na contextualização, do universo de 237 alfabetizadores/as respondentes da pesquisa, no estado do Amapá, verificamos que embora reconhecessem o ensino remoto como uma boa solução para garantir um ensino de alfabetização durante a pandemia, esta deveria figurar mesmo “como alternativa para garantir o vínculo das crianças com a escola”, sendo, portanto, uma alternativa paliativa, considerado por 54%, portanto, a maioria.

Vale destacar que esses dados apontam um índice, embora menor que o positivo, mas consideravelmente alto de visão negativa acerca do ensino remoto por uma série de fatores, somando-se: 46%, entre os quais “não ser adequada para a etapa de ensino com a qual a alfabetizadora trabalha”, “sobrecarga de trabalho para os docentes e as famílias”, a compreensão de que “a educação remota não atinge aos objetivos escolares”, pois não os/as alfabetizadores/as não “conseguem alfabetizar sem a interação presencial”.

Com a discussão feita nos GF, foi possível compreender esses dados frente aos diversos desafios que se impuseram para os/as alfabetizadores/as tanto para as que atuam na Educação Infantil (EI) como para as que atuam no Ensino Fundamental (EF) 1º ao 5º ano. envolvendo:

- (1) Planejamento do ensino remoto: redes de ensino/escola/professore/as e acesso/uso de material tecnológico/pedagógico;
- (2) Relação com a família e manutenção do vínculo com as crianças: êxitos e dificuldades.

É a partir desses pontos que seguem nossas reflexões, tomando como pano de fundo os depoimentos/discussões feitos nas reuniões dos GF e perseguindo o objetivo deste artigo que é discutir os dados que refletiram, de modo mais preciso, os desafios e estratégias de enfrentamento de professore/as, famílias e crianças no processo de alfabetização/letramento na pandemia.

5 PLANEJAMENTO DO ENSINO REMOTO, PAPEL DAS REDES DE ENSINO/ ESCOLA E O ACESSO/USO DE MATERIAL TECNOLÓGICO/PEDAGÓGICO

O planejamento do ensino remoto foi um tema bastante tratado nos GF, demonstrado como um momento de maior apreensão e tensão. As questões

foram muitas e as respostas poucas. “Como fazer ensino remoto em realidades tão diversas?” “São crianças ainda tão pequenas!” “Como alfabetizar sem interagir lado a lado com essas crianças?” “Colocar a mão na mão”, “como trabalhar na educação infantil sem juntar a todos”, “sentar na roda”, “realizar brincadeiras?”

Esse tema, também evidenciado pelos dados quantitativos, trouxe a realidade de um momento, embora marcado por uma situação de urgência, considerado razoável por 41% do/as alfabetizadores/as. No entanto, ao se comparar com os dados nacionais chamam atenção os achados que mostraram o índice de alfabetizadores/as que julgaram, no Amapá, ser péssima a preparação do ensino (24%), bem maior que o nacional que foi de 14%, apontando como fatores o tempo limitado e orientações além de insuficientes, desarticuladas. Esses dados são também reafirmados nas rodas de conversa dos GF, como as falas das professoras, conforme se pode ver:

No meu município foi muito difícil, **não tivemos nenhuma orientação**, a sorte é que eu havia me adiantado **eu comuniquei a coordenação de minha escola e disseram 'legal' ...só isso...!** Só em maio ou junho que orientaram para que em uma semana fosse o livro didático; outra os Cadernos de Atividade construídos bem depois; outra semana os livros do Programa Criança alfabetizada, e muita coisa ficou de fora do que eu tinha planejado, para cumprir esse livro... mas, eu não tive nenhuma orientação ou uma reunião. **Foi muito difícil ...numa reunião que deveria ter...como o diretor tinha passado mal, a coordenação disse que não faria a reunião** porque não sabia mexer com as ferramentas e então enviou pelo áudio do WhatsApp e daí não soube como encaminhar.... **ficamos completamente sem orientação...não são pessoas que estão com cargo por capacidade, mas por indicação política...** (Prof. 3- Ano1- EF).

A orientação para a gente fazer o trabalho só veio em junho, foi orientado que deveríamos fazer um material ou caderno para enviar aos alunos. Mas antes disso fazíamos vídeos e enviávamos aos alunos. **Até agosto estávamos muito perdidos, nem estávamos sabendo se conseguiríamos nos organizar direito**” (Prof. 1. Ano 1-AEE)

O que dói é a sociedade cobrando do professor como o único responsável pela aprendizagem dos alunos, **nós não tivemos um suporte de ensino...** quem me ajudou foi minha filha, minha irmã, minhas primas adolescentes, elas foram me orientando, foi algo que nos pegou de surpresa (Prof. 2- Ano 1)

Eu **escutei da coordenação pedagógica, eu não sei nem para onde fica fazer esse trabalho com a tua área...**(Prof. 4- Educação física — Anos iniciais-EF).

[...] no tocante a AEE as **orientações vieram de forma tardia** já próximo do final do mês de maio, **restando apenas o mês de junho para um** planejamento aos moldes do que fora orientado e que os professores estavam confeccionando apostilados para que os alunos pudessem acompanhar e que seria importante que eu também

preparasse um apostilado para os alunos que atenderia com necessidades educacionais especiais (Profª 6-AEE- Anos iniciais).

Essas vozes reafirmam os dados quantitativos acerca da falta de um planejamento a contento, compreensível, mas não aceitável, frente ao cenário incerto que se apresentou. Foram poucas as redes ou escolas em que o professor se sentiu amparado, entre as 11 professoras que participaram do GF apenas duas trazem em suas falas certo apoio, sobretudo do pedagogo da escola que as acompanhava:

Nós temos um pedagogo, ele está sempre nos orientando. Temos reunião toda terça com ele, pela parte da manhã na nossa escola e sempre que nós temos dificuldades, nós passamos para ele e ele está sempre nos ajudando, nos auxiliando. [...] **orientando para acompanhar o livro, para se fazer os jogos, passar vídeos para que a criança possa interagir**, que não sejam muito longos, **que seja trabalhado o lúdico com essas crianças**. (Profª 8-EI).

O nosso pedagogo nos orienta. Nem sempre dá de fazer para as duas turmas — 1º e 2º Período, que leva mais tempo para planejar. **Nós (professores) nos reunimos todos ali na escola e um vai ajudando o outro**. Se a gente tem alguma dúvida a colega que já trabalhou com o 1º Período dá opinião e vai ajudando com apoio do nosso Pedagogo e do pessoal da Secretaria que de vez em quando está lá nos auxiliando. (Profª 7-EI).

Segundo Vieira *et al.* (2021: 152) na pandemia, “as escolas vêm atuando como podem, diante da multiplicidade de existências que se criaram na constante precarização da vida” embora não esteja “ao alcance das escolas e das/os professoras/es resolverem tal precariedade.” Nesse caminho também trazemos Soares (2020: 4) explicando que

A atual pandemia veio acrescentar novos desafios, afastando as crianças das escolas e das alfabetizadoras na fase fundamental do processo de escolarização. Por um lado, foi interrompido o processo de alfabetização no início do período em que a interação alfabetizadora-criança é indispensável, pois a aprendizagem do sistema de escrita alfabética depende da compreensão bem orientada das relações oralidade-escrita. Por outro lado, o afastamento das crianças da escola interrompe um processo apenas iniciado de escolarização, em que a criança começa a se inserir na “cultura escolar.

Frente a essa realidade, foram vários os sentimentos que afloraram nas professoras: “urgência”, “medo”, “muitas dúvidas”, “receios” e, por vezes “desespero”, pois se colocava como um momento também “confuso” e “perturbador” quando se viram diante da necessidade de planejar um trabalho

que exigia “alfabetizar de longe as crianças”. Mais ainda complexo quando se pensava na Educação Infantil e Educação Especial. As professoras que participaram do GF, referente ao processo de trabalho remoto com crianças pequenas e bem pequenas, colocaram suas vozes e suas vivências que reflete essa complexidade

No primeiro momento eu tive medo, depois eu comecei a pensar o que meus alunos conseguiriam fazer e dei um passo para a criatividade... difícil foi porque quando saí da escola não trouxe nada e eu tive de construir tudo com o que tínhamos em casa e aí fui buscar o que podia fazer para atender três crianças com necessidade de educação especializada (Prof. 1 — AEE-1 ano).

Primeiro veio o receio e questões/perguntas como fazer e o que fazer? depois veio a fé e fé é acreditar em algo e crer que é possível e agora vem a possibilidade concretizada, e vi que foi possível. A gente sabia que precisava, mas não sabia como fazer, nossa formação inicial não nos forma para trabalhar com aluno autista em situação presencial, e imagina virtual! Embora a gente estude uma disciplina sobre educação inclusiva, mas não sabe bem....eu estou com sentimento de que vai dar tudo certo, hoje me sinto confiante (Prof. 2 — Ano 1).

Veio um sentimento de urgência e pensava ‘eu preciso aprender como ser uma professora a distância’, tanto que no dia seguinte eu já estava enviando atividade ao meu aluno. Quando eu comecei senti que não tinha suporte e nem apoio, pensei ninguém liga...graças a Deus eu tive a oportunidade de fazer parte de um grupo de professores autores de materiais para a revista nova escola e isso me ajudou muito... hoje, ‘nossa é possível’... **hoje eu me redescobri** (Prof. 3 — 1 Ano). [...] **ficamos apreensivos e preocupados.** Como nos foi informado... até então seriam apenas 15 dias, levei para casa apenas o meu material pessoal de uso diário para construção de material concreto e minha caixa lúdica que uso nos meus atendimentos. **Não esperava que esse período seria tão longo, assustador, desesperador e que nos marcaria profundamente.** (Prof. 6. Ano 1-AEE).

Quando nós saímos por volta das dez e meia da manhã que foi o horário do recreio e nós vimos que havia saído o Decreto e que a gente não ia mais voltar para a sala de aula, sinceramente causou assim um pânico. Ficamos desesperados sem saber como a gente iria trabalhar. Como fazer as aulas, como passar atividades, o que iríamos fazer. De início ficamos desesperadas, com certeza, sem saber o que fazer! Passei algumas noites sem dormir, acordava de noite preocupada, o que iríamos fazer agora. Uma situação que nós não esperávamos, que fosse acontecer no mundo inteiro todo mundo passando pela mesma situação. **Então, foi algo desesperador!** (Profª 7: EI).

Essas falas demonstram que em meio às incertezas, a intuição e a determinação das professoras foram fundamentais. Mesmo sem ter clareza do que fazer, essas docentes buscaram alternativas e pensaram em estratégias para atingir as crianças de forma imediata, como explica a professora 3. Além

disso, as redes não tiveram condições de preparação/orientação e, com isso, foram os/as docentes que assumiram o *front*. Essa realidade é percebida muito fortemente nas vozes dessas docentes:

[...] **tanto que no dia seguinte eu já estava enviando atividade ao meu aluno". Fazia vídeos para orientar as atividades, no começo tive muita dificuldade, não sabia, os vídeos saíam ruins**, mas depois comprei um celular melhor e luz, ferramentas para editar os vídeos. Como no início eu costumo a fazer um monte atividade diagnóstica e eu já tinha dados dos alunos, não eram muitos dados, **mas fui escolhendo/fazendo as atividades e pensando como os familiares iriam poder desenvolver...** Eu **também ia na casa dos alunos que não tinham internet** (Profª 3- Ano 1).

[...] depois eu comecei a pensar no que meus alunos conseguiriam fazer e dei um passo para a criatividade... **Nós não tivemos ajuda financeira e com as crianças com necessidades especiais eu tive de comprar e enviar.... eu fiz as sacolas com os materiais...** eles ficavam ansiosos para receber as sacolas (Profª 1- AEE — Anos iniciais).

[...] desenvolvi um livro sensorial para ajudar as crianças autistas...além do livro de atividades eu fiz seletiva das atividades e procurei dar prioridade do que precisava mesmo para o primeiro ano e também porque as orientações foram muito escassas... veio o receio... e agora **vem a possibilidade concretizada, e vi que foi possível"** (Profª 2 — Anos 1 e 2).

[...] **preparei o apostilado solicitado** pela coordenação pedagógica, e enviei para que a escola fizesse a entrega aos responsáveis dos alunos. **Mas não estava confortável com essa dinâmica, precisava ver, ouvir e entender como estava o meu aluno e a sua família**, foi então que em reunião com a coordenação **pedagógica informei que iria fazer os meus atendimentos não só enviando apostilados, mas também abrindo salas pelo Google Meet, Zoom ou WhatsApp** (Prof. 6- AEE-Anos Iniciais).

Ao encontro dessas falas trazemos Ferreira e Slavez (2021: 3) que nos lembram que "alfabetizar nesse contexto de ensino remoto é, talvez, o maior desafio vivido por profissionais da educação nos últimos tempos". Esse desafio lembrado pelas autoras se colocou ainda por outro fator presente no cenário de ensino/alfabetização remota no estado do Amapá: o acesso a ferramentas que auxiliassem as alfabetizadoras no alcance das crianças e dos objetivos de ensinar a ler e a escrever, de propor atividades de interação/vínculo mais efetivo com as crianças, bem como na relação com os gestores como promotores de caminhos a serem seguidos.

O acesso a ferramentas que mediassem o processo de alfabetização e também garantisse a relação e 'proximidade' entre crianças e professoras, apresentou-se fortemente precário no estado do Amapá. Desvelou-se uma

realidade que é silenciada, no qual o acesso e uso de ferramentas tecnológicas é muito lacunar.

Primeiro, porque as escolas não são equipadas, de acordo com o Censo (2020) o ensino fundamental é “a etapa de ensino que menos dispõe de recursos tecnológicos, como lousa digital (9,9%), projetor multimídia (54,4%), computador de mesa (38,3%) ou portátil (23,8%) para os alunos ou mesmo internet disponível para uso dos estudantes (23,8%)” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020). Segundo, as famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica não possuem essas ferramentas pelos custos que elas demandam.

Com as dificuldades de acesso a tecnologias, o uso do celular, nas poucas residências em que se fazia presente, confirma a tendência nacional, que se assemelha ao que ocorreu no estado do Amapá. Verificou-se que os professores/as lançaram mão do uso do celular por meio do WhatsApp (41%), figurando este aplicativo como maior apoio a/os docentes por ser praticamente a única ferramenta tecnológica de maior presença nas casas dos educandos.

Os dados obtidos nas reuniões dos GF explicitam como se apresentou essa realidade para as professoras:

As famílias são humildes.... um telefone para toda a família, eu não poderia fazer as aulas online.... havia as crianças que o pai estava trabalhando e levava o celular, e já outro o irmão mais velho estava usando. **Mas havia as famílias que tinham celular, mas não era um que permitia o uso de vídeos, por exemplo era daquele bem simplesinho. Das 25 crianças apenas 5 tinha celular, as outras eu ia levar atividades impressas de casa em casa,** mesmo correndo risco e explicava um pouco de longe o que era para fazer, ou as vezes os pais iam pegar na escola no dia de receber a cesta básica e também davam a devolutiva das atividades anteriores (Prof. 3-EF).

[...] o celular é da família, e o aluno tem de dividir com os irmãos. O pai e a mãe só trazem o celular a noite...não tem computador, não tem internet, não tem dados para internet [...] (Prof. 5-EF).

[...] para que as crianças tenham acesso a aula remota é o celular. [...] Nós trabalhamos lá por via WhatsApp, fazemos as videochamadas por WhatsApp. **É o que a maioria dos pais têm acesso. Só tenho duas crianças que não tem acesso a celular** (Profª 7-EI).

[...] a gente usa é o celular. **Porque o celular é a ferramenta que a maioria tem,** o computador já é mais difícil eles terem em casa. **Porque pelo celular, porque dá para enviar, dizer a página do livro que é para trabalhar. Se você tentar baixar aplicativos, como aqui o problema da internet não suporta isso. A internet é muito fraca,** às vezes tem com qualidade, as vezes não. Então ficou mais viável para se trabalhar foi o celular e através do WhatsApp. **Nem todos os professores têm acesso ao computador. Tem muitas crianças que não tem acesso por celular e os pais vão até a escola saber as atividades a trabalhar** (Profª 8-EI).

Eu uso WhatsApp porque tenho grupo com os pais dos meus alunos, **uso o Aplicativo Play Game (jogos), o Aplicativo KineMaster (gravar aulas com leituras de livros, fazendo atividades com movimentos), tem outros Aplicativos que é para editar, uso computador, o celular, o Facebook, que eu posto umas aulas lá, no Instagram** (Profª 9-EI).

Eu **uso computador, celular, para utilizar o WhatsApp** (áudio para orientar os pais) e baixo muitas aulas no Youtube (Profª 10-EI).

O aplicativo tornou-se o canal de interação entre aluno/professoras/família/gestão, embora não sendo oficialmente instituído como tal, foi o que “garantiu” o mínimo de vínculo, nesse período, para aqueles que tinham um celular. E para os que não tinham, restaram somente as atividades impressas. Isso é demonstrado nas falas que se seguem:

[...] **infelizmente com algumas crianças não tive contato...** e não queria ser conteudista, mas infelizmente foi o que aconteceu, **enviamos as atividades impressas, os cadernos, os livros...**Nossa visão de educação não é essa, mas infelizmente aconteceu (Prof. 2- EF-Ano 1)

Eu não consegui muito, mas consegui criar um vínculo com minha criança, com a família... por exemplo uma criança minha está com pai com Covid e eu ligo para saber como está, se melhorou etc. ficou o laço (Prof. 1).

Os alunos dizem que estão com saudades eu mantive o vínculo, **o ano de 2020 foi o meu ano profissional. Eu mantive o vínculo, fiz uma lembrancinha e eles vieram buscar...** todo dia tinha um na minha porta, passava álcool e ia lá entregar... (Prof. 3-EF-Ano 1).

A precariedade no acesso e uso de ferramentas tecnológicas, em particular ao menos um celular/internet/dados móveis, são fatores que se somam para um retrato preocupante que coloca as crianças numa realidade muito frágil de construção de competências/habilidades⁴ de leitura e escrita/letramento e matemática de extrema importância para o processo de alfabetização, comprometendo seus direitos de aprendizagens⁵.

Nessa direção trazemos a reflexão feita por Soares (2020: 4), que nos adianta não ter dúvidas “sobre o efeito negativo dessa interrupção do processo de escolarização na qualidade, já precária, da alfabetização das crianças das camadas populares, resultado das desigualdades econômicas, sociais, culturais.”

⁴ Ver Base Nacional Comum Curricular BNCC- Ministério da Educação.

⁵ Ver Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/PACTO) do Ministério da Educação.

Ao se comparar com os dados do relatório nacional sobre ensino remoto, pode-se constatar que no Amapá a alfabetização se apresenta bem mais frágil. Apenas 4% dos docentes afirmaram que suas crianças dão devolutiva, já os dados nacionais apontam que foram 7% dos docentes que confirmaram que seus alunos davam devolutiva de todas as atividades.

Compreendemos ainda que as fragilidades no encaminhamento de um planejamento seguro, que poderia ter sido coordenado para apoiar e orientar os/as alfabetizadores/as na emergência do ensino remoto, somadas às dificuldades de acesso às ferramentas tecnológicas, bem como a grande vulnerabilidade social e econômica das famílias, impediram que o trabalho das alfabetizadoras fosse executado de forma mais efetiva, alcançando assim mais as crianças. Sobre essas fragilidades, trazemos a fala da alfabetizadora 1 que relembra:

Os recursos são essenciais, mas passam pelo acesso, na nossa escola, se nós tivéssemos uma rede preparada para que determinados programas estivessem a nossa disposição, pois vi na televisão que as redes que tiveram uma plataforma, tiveram mais condição, na nossa fomos fazendo de acordo com nossa cabeça, ‘nos viramos nos trinta para dar conta’. **Cada um fez do seu jeito a dificuldade foi que não houve articulação** entre os professores, não teve aquela conversa sobre como iríamos fazer, foi tudo cada um de seu jeito (Prof. 1-AEE-Anos iniciais).

Mas há de destacar que essa situação lacunar de acesso e uso de ferramentas tecnológicas não foi atestada somente para a realidade dos alunos, mas os/as docentes no estado do Amapá, em sua maioria, embora tenha “acesso a diversas ferramentas tecnológicas”, não significa uso efetivo, pois muitos precisam “aprender a utilizar” ou “não têm internet em casa”.

Embora 64% dos/as alfabetizadores/as participantes da pesquisa tenha afirmado ter “acesso a computador ou *notebook* ou *tablet* ou *smartphone* ou *Kindle* ou outros dispositivos com internet”; outros 19% “tem acesso, mas precisam aprender a utilizar”; 7% “tem o dispositivo tecnológico, mas não tem internet em casa” e 8% “tem internet, mas não tem o dispositivo para seu uso”.

Isso leva a compreender que há um percentual considerável de 34%, cujo acesso se apresenta como dificuldade a ser enfrentada e que pode também ter corroborado para o uso de atividades impressas bastante elevado como alternativa para o Ensino Remoto no Amapá em tempo de pandemia.

[...] Todas nós fomos curiosas, e pesquisadoras disso, eu penso que a maioria não domina, **poucos dominam um Word, eu, por exemplo, [quando] falavam em Power Point arrepiava meu cabelo**, mas agora eu já consigo[...] (Prof. 4-EF-Anos iniciais).

[...] **os meus vídeos ficavam horríveis**, mas eu enviava assim mesmo...eu gravava e **ficavam enormes** e não cabiam não celular...e alguns alunos não tinham internet. Mesmo correndo risco ia à casa dos alunos levar as atividades e explicava, de longe, o que tinham de fazer... dos 24 alunos, cinco estão lendo e para mim já é uma vitória. **No início foi bastante difícil, porque eu não gostava nem de gravar áudio em WhatsApp.** Mas, **obrigada pelas circunstâncias**, tive que me adaptar. Então foi um momento de muita aprendizagem para mim. Porque **eu perdi a vergonha, passei a interagir** com meus alunos através do grupo de WhatsApp, busquei mais conhecimento da tecnologia que não utilizava, passei a utilizar mais aplicativos para editar aulas, gravar aulas. (Profª 11-EI).

Muitos professores não tinham esse conhecimento e esse ensino fez com que o professor buscasse ferramentas na área da informática, na tecnologia, para ele poder passar um bom trabalho, fazer uma gravação de uma aula, fazer um vídeo, até mesmo participar de certas reuniões online. **Muitos professores tinham essa dificuldade desse acesso** (Profª 8-EI)

Com o **WhatsApp é mais fácil a comunicação, estava tentando fazer a reunião pelo Meet, mas é mais trabalhoso, então prefiro fazer as videochamadas por WhatsApp.** Se tiver que mandar vídeo mando pelo WhatsApp mesmo, que fica mais fácil para eles. Usei aplicativos para gravar e fazer as edições de vídeos, uso celular e computador. Usei também o Pinterest e o Youtube. (Profª 11-EI).

Assim, verifica-se que tanto alunos/as quanto docentes se encontravam em situação de grande vulnerabilidade quanto à inclusão digital e econômica, reflexo do país como um todo e, em particular, da realidade do nosso estado do Amapá. De acordo com o IBGE, o Amapá, é o 14º na incidência de pobreza no Brasil, considerando a renda *per capita*. No entanto, as desigualdades sociais, o “isolamento territorial” que dificulta a entrada e encarecem os recursos tecnológicos é um fator que atinge diretamente a educação, não somente na escola.

Nesse contexto, considerar que o processo de alfabetização, por meios de tecnologias, tenha alcançado todos os lares seria uma utopia pois, conforme o depoimento dos/as alfabetizadores/as foram centenas de crianças que restaram apenas com atividades impressas e orientações escritas cedidas pela instituição escolar. Um fato que não pertence somente ao estado do Amapá, Senhoras (2020) afirma que a evasão escolar aumentou nesse período, e para dirimir isso professores adotaram estratégias diferentes e em curto prazo.

Isso ilumina a necessidade de as Redes investirem não só em formação continuada, mas na institucionalização de uma política de inclusão digital para aluno/as e docentes. Saviani e Galvão (2021: 38) apontam “que determinadas condições precisariam ser atendidas para a superação do desafio do ensino remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual de ensino e

aprendizagem”. O que os autores apresentam é um contexto em que existam equipamentos adequados e que o docente seja preparado para o seu uso, ou seja, é necessário pensar na reorganização da gestão do trabalho pedagógico contemporâneo aliado às novas metodologias educacionais consubstanciadas no uso da tecnologia e da propagação da cultura digital, só assim poderemos avançar e mudar os discursos e os rumos educacionais.

6 RELAÇÃO FAMÍLIA/CRIANÇAS E ESCOLA/PROFESSORAS: ÊXITOS E DIFICULDADES

Entre os enfrentamentos pelo/as docentes no ensino remoto há um conjunto de fatores, que atingem diretamente o aluno e o retorno deste em relação às atividades enviadas, tanto por mídia impressa quanto tecnológica. Apenas 4% da/os docentes pesquisadas/os apontam que suas crianças realizavam e devolviam todas as atividades. Esses dados quantitativos demonstraram ainda que 45% dos/as alfabetizadores/as atestaram “que apenas alguns alunos realizam todas as atividades enviadas” e somente 25% explicitam “que a maioria dos alunos dá retorno das atividades”, o que significa ainda que há alunos que não entregavam atividades, também nesse quadro.

Entre as possíveis causas, verificamos que muitas dessas crianças “não têm as ferramentas necessárias” ou “apresentam dificuldades de acesso aos materiais disponibilizados” para a fazer as atividades como, por exemplo, um celular compatível para receber vídeo, ou são crianças que “apresentam dificuldade para resolver as atividades porque demandam apoio dos pais” que, por diversas situações e realidades, não podem dar esse apoio.

Essa lacuna no apoio pelas famílias se dá, às vezes pelo fato de os responsáveis trabalharem o dia todo fora de casa ou ainda por não conseguirem “exercer o papel de professor”, nesse momento exigido deles, ou ainda pelo nível de letramento que os impede.

Vejamos alguns depoimentos acerca da relação vivida pelas alfabetizadoras com as famílias, tanto situações em que houve uma relação de parceria, gerando retorno das atividades das crianças, como situações em que não houve essa parceria ou foi frágil a relação, pelos fatores acenados antes, consequentemente prejudicando o retorno das atividades.

Foi difícil, mas foi bonito de ver o esforço das famílias, superação minha, sem falsa modéstia, e das famílias... eu agradei aos pais porque eu mesma sendo professora vi que não era fácil.... eu como professora tinha dificuldade que fazer

as tarefas com meu filho... e imagine algumas famílias que não sabem ler nem escrever. Eu quero contar a história da mãe que aprendeu a ler com as atividades do filho: Um dia ela me disse **‘Obrigada professora com o que a senhora está mandando de atividades para casa e eu aprendi a ler...’** eu choro conto essa história todos os dias porque eu pude ajudar a família também nesse processo de alfabetização (Prof. 3: Ano 1-EF).

Outro exemplo **interessante foi o da mãe fazia tudo...** e reproduzia **tudo para o caderno do que eu pedia fazer com as crianças.** Como não tinha como imprimir ela desenhava tudo no caderno do filho exemplo positivo de parceria da família [...] (Prof. 3: Ano 1-EF).

[...] fiz algumas atividades **como contação de história e os pais gravaram as crianças** recontando essas histórias lidas pelos pais. Fiz ainda um trava-língua virtual-depois eu coloquei no grupo dos pais e muitos gostaram. E **com essa e outras dinâmicas alguns alunos aprenderam a ler** e uma das mães telefonou para mim e foi emocionante para ela que esteve lá ao lado do filho nos momentos de que ele aprendido da leitura. (Prof. 2: Anos 1 e 2-EF).

Em relação à interação a família e escola, pra mim por causa de trabalhar com AEEE, das 6 crianças, **cinco eu tive uma boa parceria, mas de uma não** [...] (Prof. 1: AEE-Anos iniciais).

[...] **os pais puderam acompanhar mais de perto o atendimento dos seus filhos já que para isso era necessária a presença dos mesmos naquele momento para auxiliar já que trabalho bastante com o concreto** (Prof. 6: AEE-Anos Iniciais).

Essas falas nos revelam que há diversas possibilidades de aprendizagem vinculadas ao processo de alfabetização, considerando, dentre outras coisas, os múltiplos contextos sociais que impõem desafios diversos a/os professores/as, a/os aluna/os e às famílias, aos gestores, enfim à escola. Desse modo, é oportuno destacar que a pandemia da Covid-19 tem nos colocado a repensar sobre os múltiplos aspectos atinentes aos processos de alfabetização e letramento dos sujeitos nesse tempo presente e no futuro, provando que somos capazes de superar.

[...] as crianças que têm o acompanhamento dos pais, **elas aprendem algumas coisas, mas elas sentem a necessidade daquele trabalho presencial**, que elas sempre vivenciaram em sala de aula, **frente a frente com o professor**, tudo concreto para elas (Profª 3-EI).

Em relação ao presente contexto, Cader-Nascimento e Sarmanho (2021: 17), ao discutirem alfabetização na perspectiva do letramento durante a pandemia, sinalizam o quanto é importante o professor assumir “[...] uma postura mediadora a partir das contribuições da perspectiva histórico-cultural, no processo de ensino, uma vez que não podemos abandonar as pessoas às

próprias condições de aprendizagem e desenvolvimento”. Nesse caso, o reconhecimento das diferenças potencializa essa necessidade objetiva presente no campo da alfabetização relacionada a educação inclusiva contemporânea.

Vejamos agora exemplos de situações vividas pelo/as docentes em que a família não pode participar efetivamente e por vezes se apresentou pouco amistosa para com o trabalho dos/as docentes.

[...] **Aquela família que a gente não teve parceria, a gente não fala a mesma língua, não discute, não nos ouvem...** (Prof. 1).

Outra dificuldade que me foi frustrante foi falta do retorno das minhas atividades. **Os alunos não davam a devolutiva. Daí, vi com outros colegas... que infelizmente não tinham também, era igual aos meus.** Realmente foi frustrante, as minhas aulas eram planejadas para instruir as atividades.... Teve leitura para os pais... e minha preocupação e da escola **foi porque tínhamos de tentar atingir os pais.** Pois ouvimos **reclamações de que os pais estavam ficando estafados...** ouvimos dizerem **“agora nós estamos sendo professor e o professor está em casa ganhando sem fazer nada ‘ ... a gente escutou em grupo de WhatsApp em que a gente estava.** Eu disse: **“meus Deus, eu me matando...tendo de aprender essa tal de tecnologia....** eu tive de trocar meu celular...que tinha 28 Gb por outro de 120 e tive ainda de comprar um notebook, tripé... e daí a gente tentava minimizar isso. **Mas, teve pais que foram formidáveis [...]** (Prof. 5).

Reconhecemos que o processo de alfabetização e letramento traz e sempre trará desafios e obstáculos, que diariamente são vencidos por professores/as das salas de aula no país inteiro, superando a falta de incentivos e políticas públicas, salas de aulas lotadas e sem condições de ensino. Mas nesse momento têm buscado se superar tentando alcançar as crianças por meio de suas famílias, e o resultado tem se apresentado flutuante, ora conseguem ora não, frente às fragilidades quando o suporte das famílias não vem, impondo outros inúmeros desafios.

Destacamos aqui uma situação muito conflitante e angustiante vivida pela professora e pela escola em que perceberam o quanto estava sendo difícil para os pais assumirem o papel de acompanhar as atividades encaminhadas para o desenvolvimento das crianças. Vê-se claramente o colapso do pai, no limite de sua capacidade frente a uma demanda que ele não foi preparado para fazer, que seria a de assumir o papel de professor. O testemunho da professora evidencia isso:

[...] eu observei **muitas situações de pais gravando o filho, gritando com os filhos xingando [...]** eu até me **envolvi numa situação e daí precisei chamar a coordenação...** e vi... pensei... meu Deus, o que é isso? imagina... é editado! **Como será**

que foi? Para a gente ver como é dramática essa coisa de ensinar ... quem não tem formação e preparo, os pais são pais, não sabem ser professor [...]. (Prof. 5- Anos Iniciais).

Ainda nos sustentando nas ponderações de Soares (2020: 4) esse testemunho da professora evidencia que “a presença do alfabetizador muito dificilmente pode ser substituída por um adulto não formado para essa ação educativa.

Há/houve ainda outros desafios que se impuseram nesse processo de alfabetização e letramento na pandemia, que diz respeito à educação inclusiva na perspectiva das crianças com necessidades de educação especial e as crianças da Educação Infantil.

Considerando as particularidades do trabalho com a EI, em que é vital estar frente a frente das crianças; estar ao lado das crianças, no aconchego e nas brincadeiras, fez-se necessário um reinventar pedagógico bem mais complexo e desafiador a fim de manter o elo escola-família, visando, mesmo remotamente (com ou sem uso de tecnologias digitais), que docentes tentassem mediar algum tipo de interação, objetivando favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças bem pequenas da EI.

Assim, frente às dificuldades que se apresentavam e com orientações de elaboração de atividades e apostilados e a falta de ferramentas tecnológicas, bem como as situações de familiares que não tinham condições de estar sempre ao lado das crianças para acompanhá-las, as professoras participantes da pesquisa, no estado do Amapá, revelaram através das rodas de conversas nos GF, que o esforço foi o de estabelecer vínculo, de algum modo, mesmo virtualmente com ou sem o uso de tecnologias.

Nesse cenário não poderíamos deixar de considerar o que explicita Mantoan (2003), que as diferenças sociais, humanas, biológicas são fatores que potencializam as diferenças nas possibilidades de ensino e aprendizagem na atualidade, nesse caso, situadas especialmente no campo da educação especial e inclusiva. Assim sendo, verificamos nas rodas de conversa dos GF que houve por parte dos/as docentes a necessidade do reconhecimento de práticas educacionais inclusivas que contemplassem as especificidades de algumas crianças.

Conforme já dito aqui em outros termos, as mudanças ocorridas no espaço escolar afetaram todos os alunos com ou sem necessidade específica, uma vez que mexeram na rotina das crianças, as aulas presenciais foram substituídas pelas remotas, pais e professores tiveram que pensar em no-

vos esquemas concernentes ao ensino e aprendizagem. E para as crianças com necessidade de atendimento educacional especializado como as que têm transtorno de Espectro Autista (TEA), as com deficiência visual, as com deficiência auditiva, bem como as com deficiência física não ficarem às margens da nova realidade, coube aos/às docentes repensar metodologias, suas estratégias de abordagem junto às crianças e, sobretudo, a relação com os pais, que precisou ser mais próxima possível. Vejamos alguns depoimentos:

Em sala de aula virtual, lembro de uma atividade de matemática. Estávamos estudando sobre círculo e circunferência e como atividade prática pedi aos alunos que desenhassem o contorno de um copo. **Foi bastante significativo, uma vez que, a mãe de meu aluno autista, enviou um vídeo de P. fazendo o contorno.** Outra situação, **foi a contação de história** de um livro chamado ‘Um monstro debaixo da cama’, explorei com as crianças que sentir medo é comum, mas que devemos saber enfrentar e, **posteriormente, a mãe de P. falou sorrindo que ele acreditou que debaixo da cama havia um monstro, mas que ela explicou o contexto para ele etc.** (Profª 2-EF).

É relevante **salientar que todas as atividades planejadas foram pensadas em P junto com os demais alunos, como** construção de **jogos que envolveram pareamento; jogos de encaixar imagem com a quantidade adequada; confecção de um caderno sensorial, jogos de relacionar a imagem à sílaba** etc. Trago a fala da mãe de P. sobre o livro sensorial e os jogos: **‘Ele usou bastante, foi muito útil’.** **Tem-se aí a importância de fomentar a interação entre da família com o aluno autista** (Profª 2-EF).

Confeccionei sacolas personalizadas quando estava pensando como fazer as aulas remotas...então enviei as sacolas com materiais aos pais junto com o vídeo explicativo. **Nas sacolas continham Sorveteria silábica, Tangram, Sacola literária, Jogos das emoções, Alfabeto móvel, entre outros** (Prof. 6- AEE -Anos iniciais).

Como se vê, além do que se verificou no decorrer desse texto sobre as ações das professoras para o trabalho com ensino remoto, foi graças ainda ao entendimento de que o processo de alfabetização/letramento deve ser direcionado para uma proposição educacional inclusiva, na perspectiva de contemplar crianças com necessidades educacionais especiais, que favoreceu uma atenção ampliada quanto aos processos metodológicos de ensino e aos modos de trabalhar a interação e enxergar as crianças e suas especificidades, visando, sobretudo, resguardar o vínculo com a escola/professoras.

Isso vai ao encontro das premissas das Diretrizes da Educação Infantil no tocante às propostas pedagógicas, conforme o Artigo 4º, devemos considerar que a criança, deve ser o centro do planejamento curricular, uma vez que é “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas

cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste percurso de reflexões trouxemos vivências e testemunhos de professoras alfabetizadoras acerca do trabalho com crianças pequenas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e bem pequenas, da Educação Infantil, em processo de alfabetização/letramento. Nas turmas de atuação dessas professoras há crianças com necessidades de atendimento especializado, sendo, portanto, um trabalho de ensino remoto na perspectiva da educação inclusiva. Os espaços de atuação são escolas públicas das zonas urbana e rural.

A partir das rodas de conversa nos GF e de dados advindos da pesquisa nacional, descrita no início deste texto, objetivamos refletir os desafios e estratégias de enfrentamento de professores/as, famílias e crianças no processo de alfabetização/letramento na pandemia e tomamos como pano de fundo dois pontos: Planejamento do ensino remoto: redes de ensino/escola/professores/as e acesso/uso de material tecnológico/pedagógico e Relação com a família e manutenção do vínculo com as crianças: êxitos e dificuldades.

Quanto ao primeiro ponto, verificamos que houve fragilidades no seu encaminhamento, pela urgência como se apresentou a pandemia. Assim, foram as professoras que assumiram o *front* e que, intuitivamente, foram criando e buscando estratégias, umas com algum apoio pedagógico, outras solitariamente ou no coletivo da escola, resistiram e continuam resistindo no processo de ensino remoto, com ferramentas tecnológicas ou não. E, ainda, assumiram os custos financeiros para resguardar o mínimo de vínculo e algum aprendizado das crianças. Somente passados alguns meses que a maioria das redes tomou para si ações de orientações mais precisas sobre encaminhamentos e planejamento do trabalho remoto na maioria das escolas do Amapá.

Quanto ao segundo ponto, as alfabetizadoras trouxeram situações exitosas com a grande parte das famílias, sendo estas fundamentais e imprescindíveis nesse cenário de ensino remoto. Revelou-se uma relação mais estreita, de parceria. Embora tenha havido também tensões e dificuldades de estabelecer elos.

Assim, por estarem imersas na realidade da prática escolar e das diversas facetas que essa prática apresenta, conhecendo de perto cada criança, suas dificuldades e das famílias, essas professoras apresentam sugestões do que poderia ter sido feito para que as crianças pudessem ter tido mais êxito e, talvez se evitado evasões, abandono da escola, pouco ou nenhum retorno de atividades. Fatos que, sem dúvida, aprofundarão as desigualdades educacionais de crianças que já têm uma história de vulnerabilidade social acentuada.

Segundo as alfabetizadoras, nas rodas de conversa dos GF, se tivesse havido um planejamento em que fossem mapeados alunos e docentes sem acesso à internet e material tecnológico (computador, notebook, celular, tablet) e junto um plano de ação específico para as áreas urbana e rural (ribeirinhos, quilombolas, indígenas, assentados), que viabilizasse o acesso a todos os alunos (tecnologias/impressos /livros /cadernos atividades) e ainda formação docente universalizada (mesmo em urgência) sobre o uso de tecnologias e sobre possibilidades de estratégias pedagógicas para educação remota, com ou sem uso de tecnologias, e houvesse ainda participação orientada e acompanhada das famílias (alguns pais não são sequer alfabetizados) e ainda acompanhamento — por todos os atores da Rede de ensino/escola (não apenas pelo professor, pois o professor tem estado em muitos casos sozinho nos acompanhamentos dos alunos), talvez tivesse havido menos impactos negativos na vida das crianças, dos professores e familiares.

Por fim, orientam ainda essas professoras, será muito bom se houver um plano de intervenção (diagnóstico das aprendizagens e recuperação/retomadas, no retorno presencial, com estratégias para as realidades desiguais e diversas) organizado, responsável e comprometido com a educação pública, principalmente dos mais pobres com planejamentos situados nas realidades das escolas e orientação pedagógica, mas apoiado por materiais e condições para execução.

REFERÊNCIAS

- ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19: Relatório Técnico (Parcial). *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 13, 2020, p. 185-201. DOI: <https://bit.ly/37gTuS3>.
- AMAPÁ. IBGE. Cidades. [2021]. Disponível em: <https://bit.ly/3uC9hDZ>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- ANDRÉ, M. E. D. de. *O cotidiano escolar, um campo de estudo*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República [2021]. Disponível em: <https://bit.ly/3jzLMVL>. Acesso em: 29 set. 2021.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A.; SARMANHO, J. D. L. Alfabetização na perspectiva do Letramento durante a pandemia. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 22, p. 1-18, 202. DOI: <https://bit.ly/37KPQjx>.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <https://bit.ly/3E8HvSP>. Acesso em: 29 set. 2021.
- FERREIRA, V. S.; SLAVEZ, M. H. C. Os desafios da alfabetização e letramento em tempos de pandemia e as implicações para a profissionalidade docente. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 2, n. 4, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3rpCkZz>. Acesso em: 29 set. 2021.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- GATTI, Bernadete. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.
- GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro, 2005.
- KLEIMAN, Á. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, 375-400. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3JFb3Zp>. Acesso em: 29 set. 2021.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (coord.). **Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Universidade Federal de São João del-Rei. 2020. 22 p. Registrada na Plataforma Brasil, sob o código 36333320.0.0000.5151. [Projeto de Pesquisa]
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- RECEPÇÃO da PNA e do ensino remoto junto a professore(a)s da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental". Pesquisa Survey. [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/3rjVT5d>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do "ensino remoto". **Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, Brasília, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3jA2xjC>. Acesso em: 09 out. 2021.
- SENHORAS, E. M. Coronavírus e Educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, 2020. p.128-136.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: contexto, 2016.
- SOARES, M. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, jan./jun. 2008 Disponível em: <https://bit.ly/3O8mz2Y>. Acesso em: 29 set. 2021.
- VIEIRA, A. G. *et al.* O que me dói é ver as crianças nas caçambas: criações docentes e desigualdades em tempos de Covid-19. **Momento: diálogos em educação**, v. 30, n. 2, p. 133-153, maio/ago. 2021. DOI: <https://bit.ly/3OaVImQ>.

CAPÍTULO 20

ESTUDO ESTATÍSTICO DO ENSINO REMOTO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

REJANE CORRÊA DA ROCHA
LUCIANE TEIXEIRA PASSOS GIAROLA

1 INTRODUÇÃO

O propósito deste capítulo é apresentar os resultados do estudo analítico feito a partir de técnicas estatísticas utilizadas para investigar a situação da alfabetização de crianças no Brasil durante a pandemia da Covid-19. Esta pesquisa foi desenvolvida pelo grupo “Alfabetização em Rede”, o qual, no ano de 2020, enviou a professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I no Brasil um questionário contendo 35 perguntas, sendo duas delas discursivas.

Os 14.735 professores que responderam ao questionário compuseram uma amostra não probabilística por conveniência (OLIVEIRA, 2001). A justificativa para tal processo de amostragem baseia-se na limitação de tempo e necessidade de colaboração dos professores em responder ao questionário. Neste sentido, é importante ressaltar que, devido a essa não aleatoriedade da amostra, não são possíveis inferências (generalizações) para todo o Brasil.

A análise estatística iniciou-se pela análise exploratória descritiva das perguntas do questionário do tipo múltipla escolha, já apresentada no Capítulo 1. Posteriormente, técnicas de estatística multivariada foram utilizadas. São elas: Análise de Correspondência Múltipla (ACM) e Análise de Componentes Principais (ACP). A ACM buscou avaliar a associação do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19 no Brasil, no ano de 2020, com outros fatores, tais como tempo de experiência no magistério, participação dos alunos e preparação para o trabalho remoto. A ACP buscou calcular um índice global da implementação do ensino remoto para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil. Os índices são apresentados para as amostras de cada estado que participou da pesquisa, sendo que quanto maior o índice, melhores eram os indicadores para a realização do ensino remoto.

2 FATORES E PERFIS ASSOCIADOS AO ENSINO REMOTO

A avaliação da associação da prática do ensino remoto durante o ano de 2020 com outros fatores e com o perfil do professor foi investigada através da análise de correspondência múltipla, conforme dito anteriormente. Nesta técnica estatística, as relações existentes entre variáveis e suas categorias são avaliadas graficamente.

Na ACM é gerada uma nuvem de pontos, sendo que cada ponto representa uma categoria de uma dada variável. Através da localização dos pontos e da proximidade entre eles é avaliada a associação das categorias às quais eles correspondem. Para visualizar essa nuvem de pontos é construído um gráfico em duas dimensões, chamado gráfico de correspondência ou mapa perceptual.

Nesse gráfico, quanto mais próximos dois pontos estiverem, maior a relação de associação entre as categorias que eles representam. Pontos próximos à origem apresentam associações pequenas com as outras categorias. Pontos muito distantes dos eixos do gráfico, isolados dos demais, podem indicar que a categoria que eles simbolizam apresenta baixa representatividade na amostra. Os leitores interessados em mais detalhes sobre a análise de correspondência múltipla poderão consultar Greenacre e Blasius (2006) e Mingoti (2005).

Nesta análise foram consideradas apenas as perguntas de múltipla escolha do questionário aplicado, com uma única possibilidade de resposta, referentes ao perfil profissional e ao ensino remoto. Cada pergunta é considerada uma variável e suas possibilidades de resposta são denominadas categorias. Assim, as variáveis e suas categorias consideradas nessa análise estão descritas no Quadro 1. Também nesse quadro encontram-se codificações utilizadas para melhor visualização dos resultados nos gráficos.

Quadro 1: Variáveis consideradas na Análise de Correspondência Múltipla.

VARIÁVEL	SIGLA	CODIFICAÇÃO POR CATEGORIA
Tempo de Experiência no Magistério	TEM	A: 0 a 5 anos
		B: 6 a 10 anos
		C: 11 a 15 anos
		D: 16 a 20 anos
		E: mais de 20 anos

Turnos de Trabalho	TT	1
		2
		3
Vínculo Empregatício	VE	EC: Efetivo/concursado
		T: Temporário
		O: Outro

		CLT: CLT
Ensino Remoto	ER	S: Sim
		N: Não
Preparação para o trabalho remoto	PTR	R: Razoável — Não tivemos tempo, mas as orientações foram adequadas
		BO: Boa — tivemos tempo e orientações suficientes
		P: Péssima — não tivemos tempo e as orientações foram desarticuladas e insuficientes
		NAP: Não se aplica
Participação dos alunos	PA	AL: Alguns estão realizando as atividades
		M: A maioria está realizando as atividades
		TO: Todos estão realizando as atividades
		N: Nenhum está realizando as atividades
		NAP: Não se aplica
Acesso à tecnologia	AT	TA: Tenho acesso (computador ou notebook ou tablet ou smartphone ou Kindle ou qualquer outro dispositivo com internet
		TAM: Tenho acesso, mas preciso aprender a usar essas ferramentas
		TI: Tenho internet e não tenho dispositivos para meu uso
		TD: tenho os dispositivos, mas não tenho internet em casa
		NT: Não tenho acesso aos dispositivos citados nem tenho internet

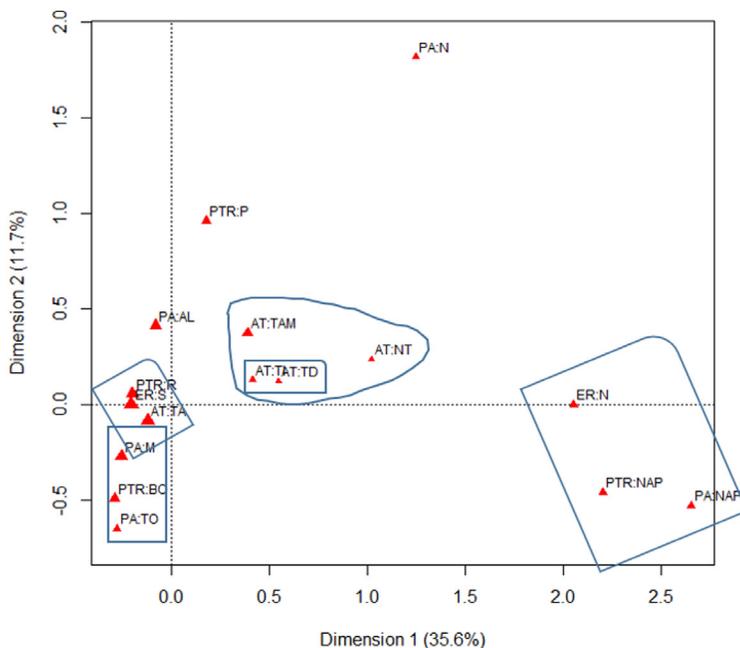
Fonte: As autoras, a partir de: RECEPÇÃO..., 2020

A projeção de todas as categorias das variáveis em estudo simultaneamente em um gráfico de correspondência, gera uma nuvem com muitos pontos, dificultando a visualização das associações entre as categorias e a

interpretação. Então, foram gerados diversos gráficos, considerando em cada um deles apenas algumas variáveis. A escolha das variáveis a terem suas categorias representadas no gráfico de correspondência se deve ao interesse dos pesquisadores e aos resultados mais bem visualizados quando realizada a análise estatística. Em todos eles foi considerada a variável “Ensino Remoto”, devido ao objetivo do estudo.

Na Figura 1 encontra-se o gráfico de correspondência construído para avaliar associação entre as categorias das variáveis preparação para o trabalho remoto (PTR), acesso à tecnologia (AT) e participação dos alunos (PA), com o ensino remoto (ER).

Figura 1: Gráfico de correspondência para as variáveis preparação para o trabalho remoto (PTR), acesso à tecnologia (AT) e participação dos alunos (PA). À frente da codificação da variável encontra-se a codificação da categoria à que se refere, conforme Quadro 1.

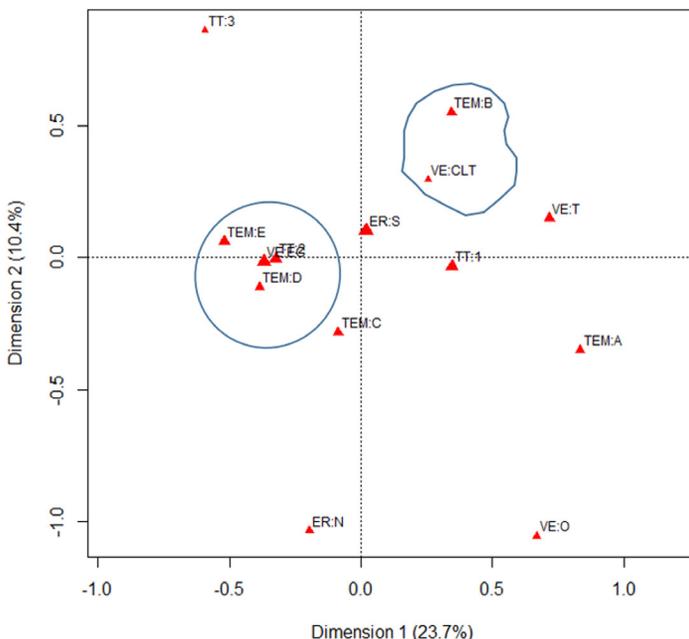


Fonte: As autoras, a partir de: RECEPÇÃO..., 2020

Observa-se que a ausência de ensino remoto (ER:N) está associada à não preparação para o trabalho remoto (PTR:NAP) e à não participação dos alunos no ensino (PA: NAP), conforme esperado. Por outro lado, a prática de ensino remoto (ER:S) se conecta a uma preparação razoável para o trabalho (PTR:R) e ao acesso à tecnologia (AT:TA). Também é possível observar simi-

laridade entre a falta de acesso à tecnologia, total (AT:NT) ou parcial (AT:TI e AT:TD), e a necessidade de aprender a utilizá-la quando se tem acesso (AT:TAM), sendo essa similaridade mais intensa entre as categorias de acesso parcial. Mais ainda, uma preparação razoável para o trabalho se relaciona, ainda que de forma não intensa, à participação de alguns alunos (PA:AL), mesmo não tendo o tempo necessário para tal preparação. Em contrapartida, uma boa preparação para o trabalho remoto (PTR:BO) está vinculada à participação de todos os alunos (PA:TO) ou da maioria deles (PA:M).

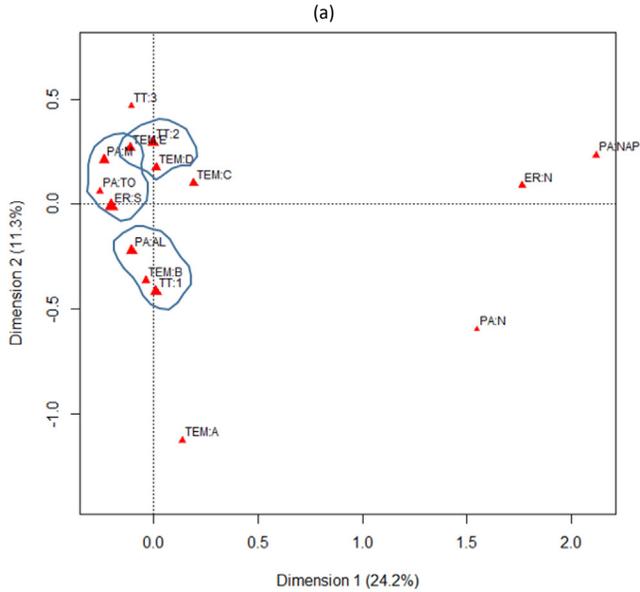
Figura 2: Gráfico de correspondência para as variáveis de perfil Tempo de Experiência no Magistério (TEM), Turnos de Trabalho (TT) e Vínculo Empregatício (VE).



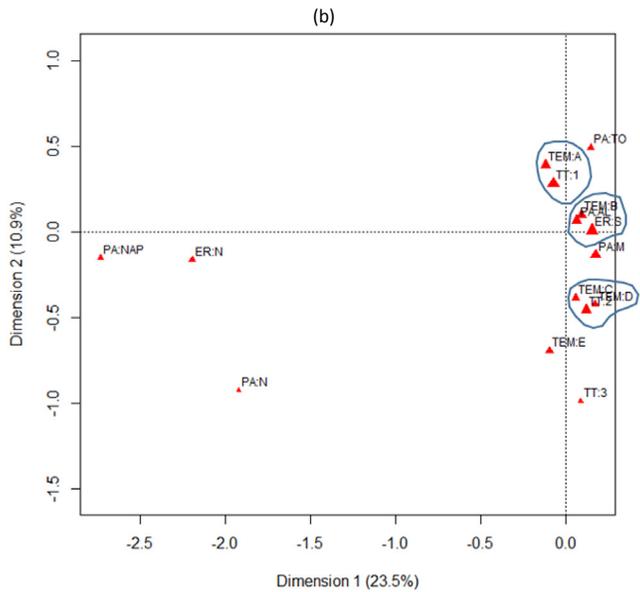
Fonte: As autoras, a partir de RECEPÇÃO..., 2020

Por conseguinte, foi avaliada a correspondência do ensino remoto com as variáveis de perfil Tempo de Experiência no Magistério (TEM), Turnos de Trabalho (TT) e Vínculo Empregatício (VE). O gráfico de correspondência se encontra na Figura 2. Nele pode ser notada uma associação de professores efetivos/concursados (VE:EC) com o trabalho em dois turnos (TT:2) e um maior tempo de experiência no Magistério (TEM:D e TEM:E). Também é possível notar uma relação entre professores contratados pelo regime CLT e um tempo de 6 a 10 anos de experiência no magistério (TEM:B).

Figura 3: Gráficos de correspondência para as variáveis Tempo de Experiência no Magistério (TEM), Turnos de Trabalho (TT) e Participação dos alunos (PA), considerando (a) o grupo de professores efetivos concursados e (b) o grupo dos não efetivos.



Fonte: As autoras, a partir de RECEPÇÃO..., 2020



Fonte: As autoras, a partir de RECEPÇÃO..., 2020

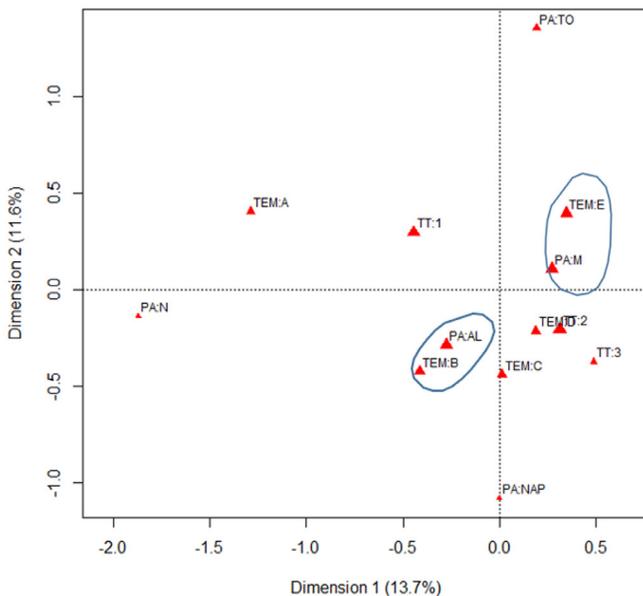
Mediante a distinção da categoria de professores com vínculo empregatício efetivo observada na Figura 2, optou-se por avaliar a associação entre o ensino remoto (ER), o tempo de experiência (TEM), a quantidade de turnos de trabalho (TT) e a participação dos alunos (PA) dentro desse grupo de professores e dentro do grupo dos não efetivos. O grupo dos não efetivos foi composto pelos professores com vínculos temporário, CLT ou outro (Figura 3).

Podem ser visualizadas associações entre o tempo de experiência no magistério e a participação dos alunos. Um tempo de 6 a 10 anos de experiência (TEM:B) está relacionado à participação de alguns alunos (PA:AL) no ensino remoto, independente do vínculo empregatício dos professores (efetivos ou não). No grupo dos professores efetivos, a similaridade dessas categorias também ocorre com o trabalho em apenas um turno (TT:1). Também é possível identificar nesse grupo similaridade da prática do ensino remoto (ER:S) com grande participação dos alunos (a maioria -PA:M — ou todos — PA:TO) e um tempo de experiência de mais de 20 anos (TEM:E). Já no grupo dos não efetivos também pode ser mencionada a correspondência entre maiores tempos de experiência (TEM:C e D) com dois turnos de trabalho (TT:2) e um menor tempo de experiência (TEM:A) com o trabalho em um turno (TT:1). De modo geral, observa-se que menores tempos de experiência no magistério relacionam-se ao trabalho em um turno e um maior tempo de experiência ao trabalho em dois turnos.

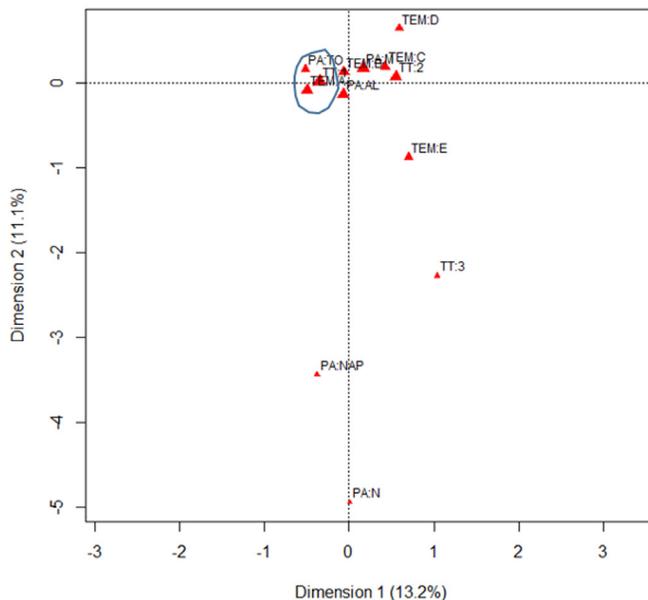
Para melhor visualizar a relação entre a participação dos alunos e o tempo de experiência no magistério, foi considerado apenas o contingente de professores efetivos que atuam no ensino remoto, totalizando 8528 professores. O gráfico de correspondência referente a este contingente, encontra-se na Figura 4. Nele pode ser vista uma associação entre uma experiência de mais de 20 anos e uma participação da maioria dos alunos, bem como uma ligação entre um tempo de 6 a 10 anos de experiência e a participação de alguns alunos.

A mesma análise foi feita para o universo dos 4879 professores não efetivos que atuam no ensino remoto. O mapa de correspondência da Figura 5 permite perceber uma similaridade entre um tempo de experiência de até 5 anos (TEM:A), uma participação de todos os alunos (PA:TO) e o 5: Mapa perceptual para avaliar a correspondência entre participação dos alunos (PA) e tempo de experiência no magistério (TEM) entre professores não efetivos que estão atuando com ensino remoto.

Figura 4: Mapa perceptual para avaliar a correspondência entre participação dos alunos (PA) e tempo de experiência no magistério (TEM) entre professores efetivos que estão atuando com ensino remoto.



Fonte: As autoras, a partir de RECEPÇÃO..., 2020



Fonte: As autoras, a partir de RECEPÇÃO..., 2020

De modo geral, pode-se dizer que os maiores tempos de experiência no magistério associam-se a dois turnos de trabalho e à participação da maioria dos alunos.

3 ÍNDICE GLOBAL DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL

O índice global de implementação do ensino remoto das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil (IGIER) foi construído por meio da técnica de análise de componentes principais via matriz de correlação dos escores médios padronizados. Para mais detalhes da metodologia estatística, consulte Mingoti (2005: 78).

O primeiro passo foi a construção do banco de dados a partir das respostas do questionário aplicado. Os indicadores selecionados para construção do índice global de implantação do ensino remoto (IGIER) foram: trabalha com ensino remoto (TER), avaliação da participação dos alunos no ensino remoto (APAER); avaliação da preparação (AP); acesso a tecnologias (AT). Os componentes dos indicadores selecionados para construção do índice receberam escore conforme descrito na Tabela 1, sendo que quanto maior o escore melhor a condição de implementação do ensino remoto.

Tabela 1: Escores dos componentes dos indicadores para construção do IGIER

Indicadores	Componentes	Escore Médio
TER	Não — 0 Sim — 1	0-1
APAER	Não se aplica — 1 Péssima — 2 Razoável — 3 Boa — 4	1-4
AP	Não se aplica — 1 Não está realizando — 2 Alguns estão realizando — 3 A maioria está realizando — 4 Todos estão realizando — 5	1-5
AT	Não tem acesso — 1 Tem acesso e dificuldade ou tem internet e não tem dispositivo ou tem dispositivo e não tem internet — 2 Tem acesso e dispositivo — 3	1-3

Fonte: As autoras

O segundo passo foi agrupar os dados por estado e a partir dos componentes, definidos na Tabela 1, calcular os escores médios dos indicadores. Os resultados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2: Escores médios dos indicadores das amostras por estado

Amostra por estado	TER	APAER	AP	AT
Alagoas	0,94	3,00	3,42	2,83
Ceará	0,99	3,21	3,74	2,75
Piauí	0,95	3,06	3,83	2,73
Maranhão	0,72	2,57	2,86	2,68
Paraíba	1,00	3,14	3,80	2,81
Rio Grande do Norte	0,88	2,86	3,35	2,75
Bahia	0,85	2,95	3,24	2,77
Pernambuco	0,95	2,84	3,48	2,81
Sergipe	0,88	2,66	3,29	2,76
Distrito Federal	0,91	2,84	3,44	2,84
Goiás	0,95	3,25	3,90	2,85
Mato Grosso	0,84	2,86	3,43	2,76
Mato Grosso do Sul	0,97	3,22	3,61	2,88
Amazonas	0,80	2,91	3,36	2,72
Amapá	0,70	2,51	2,88	2,64
Pará	0,74	2,78	2,93	2,66
Minas Gerais	0,93	2,86	3,50	2,84
São Paulo	0,93	2,85	3,14	2,86
Rio de Janeiro	0,83	2,64	3,19	2,81
Espírito Santo	0,91	2,78	3,13	2,78
Santa Catarina	1,00	3,03	3,44	2,88
Paraná	0,89	2,54	3,50	2,89
Rio Grande do Sul	0,88	2,88	3,31	2,79
Média Geral (Mg)	0,89	2,88	3,38	2,79
Desvio Padrão Geral (DP)	0,09	0,21	0,29	0,07

Fonte: As autoras

Nota: Não foram incluídos no banco de dados os estados do Tocantins, Acre, Roraima e Rondônia pois as amostras coletadas eram muito pequenas. MG é a média geral dos estados e DP o desvio padrão dos estados.

Pode-se observar na Tabela 2, que as amostras dos estados do Amapá, Maranhão e Pará apresentaram os menores indicadores médios com relação à preparação para o trabalho e acesso a tecnologias, consequentemente esta defasagem impactou a implantação do ensino remoto e a participação dos alunos. Tal implicação pode estar associada à dificuldade de locomoção da região Norte, à situação de vulnerabilidade social dos alunos e à dificuldade de acesso às tecnologias e dispositivos eletrônicos. Destacam-se as amostras dos estados de Alagoas, Ceará, Piauí, Paraíba e Mato Grosso do Sul, com indicadores médios de implementação do ensino remoto melhores do que os da região Sudeste e Sul. Cabe ressaltar que, apesar de estarmos trabalhando os indicadores médios, o alcance da pesquisa nestes estados destacados foi maior que nos outros estados, produzindo amostras de maior tamanho, o que pode ter influenciado nos resultados.

A partir dos dados da Tabela 2, foram utilizadas as técnicas de componentes principais, sendo calculados a matriz de correlação dos escores médios padronizados, os autovalores e o percentual da variância explicada por cada componente principal. Os resultados são apresentados nas Tabelas 3 e 4, respectivamente.

Tabela 3: Matriz de correlação dos escores médios padronizados dos indicadores

	Z ₁	Z ₂	Z ₃	Z ₄
Z ₁	1,0000	---	---	---
Z ₂	0,7210	1,0000	---	---
Z ₃	0,8061	0,7689	1,0000	---
Z ₄	0,7491	0,3554	0,5190	1,0000

Fonte: As autoras

Em que Z1 é o escore médio padronizado de TER, Z2- é o escore médio padronizado de APAER, Z3 é o escore médio padronizado de AP e Z4 é o escore médio padronizado de AT. Os valores de Zi são calculados a partir de $Z_i = (I_i - Mg) / DP$, em que Ii é escore médio para cada um dos indicadores do ensino remoto (TER, APAER, AP e AT). Também, pode-se constatar uma correlação forte entre a preparação e a participação, mostrando que a importância da formação docente impactou diretamente na participação dos alunos no ensino remoto.

Conforme dados apresentados na Tabela 3, percebe-se uma forte correlação entre o indicador “está trabalhando no ensino remoto” e os demais. Isto mostra que os fatores como preparação para o ensino remoto, acesso às

tecnologias e participação dos alunos impactam diretamente na implementação do ensino remoto nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Também se percebe uma forte correlação entre a preparação para o ensino remoto e a participação dos alunos, esta relação direta vem corroborar com a premissa da importância da formação docente para o êxito da implantação do ensino remoto.

Tabela 4: Os autovalores e o percentual da variância explicada por cada componente principal

Componentes	Autovalores	% total da variância
CP1	2,9821	74,55%
CP2	0,6975	17,43%
CP3	0,2071	5,17%
CP4	0,1133	2,83%

Fonte: As autoras

A partir dos dados da Tabela 4, observa-se que o primeiro componente principal explica 74,55% da variância total, este componente é o índice global de implantação do ensino remoto (IGIER) nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil e é dado por:

$$\text{IGIER} = 0,5523Z1 + 0,4821Z2 + 0,5249Z3 + 0,4326Z4 \quad (1)$$

A partir dos coeficientes da equação (1) observa-se que todos os indicadores têm pesos significativos na composição do índice global. Ainda na tabela, podemos descartar os componentes CP3 e CP4, pois tem baixa contribuição na variância total explicada. Cabe destacar que o componente CP2, dado pela equação (2), tem uma contribuição de 17,43% e pode ser considerado índice referente à avaliação de preparação e avaliação de participação dos alunos em relação a adesão ao ensino remoto e uso de tecnologias, com maior peso para uso de tecnologias. Esta relação corrobora com a prática vivenciada, pois formação e participação estão diretamente relacionadas e, além disso, influenciam na implementação do ensino remoto, que por sua vez está diretamente associado ao uso de tecnologias.

$$\text{CP2} = 0,1396Z1 - 0,5619Z2 - 0,2660Z3 + 0,7707Z4 \quad (2)$$

Finalmente, substituindo os dados na equação (1) temos os índices globais de implantação do ensino remoto por amostras por estado, apresentados na Tabela 5.

Tabela 5: Índice global de implementação do ensino remoto nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil (IGIER)

Grupos	IGIER	Grupos	IGIER
Alagoas	0,9442	Pará	-2,798
Amapá	-3,8868	Paraíba	2,2247
Amazonas	-0,9538	Paraná	0,0912
Bahia	-0,4517	Pernambuco	0,6305
Ceará	1,8386	Piauí	1,2806
Distrito Federal	0,4846	Rio Grande do Norte	-0,3849
Espírito Santo	-0,5927	Rio de Janeiro	-1,1318
Goiás	2,5841	Rio Grande Sul	-0,1656
Maranhão	-3,4106	Santa Catarina	1,7452
Mato Grosso	-0,434	São Paulo	0,2087
Mato Grosso Sul	2,2972	Sergipe	-0,8892
Minas Gerais	0,7694		

Fonte: As autoras

O *ranking* apresentado na Tabela 5 reflete exclusivamente o comportamento das amostras coletadas em cada um dos estados. Destacam-se os índices das amostras dos estados de Goiás (2,58) e Mato Grosso do Sul (2,29), tendo estes grupos alcançado os maiores índices globais. Cabe ressaltar que 61% respondentes da amostra total coletada são da região centro-oeste e que apesar de se ter trabalhado com indicadores médios, na construção do índice, o tamanho significativo da amostra pode ter influenciado no resultado positivamente.

Os menores índices globais de implementação foram das amostras dos estados de Amapá (-3,88), Maranhão (-3,41) e Pará (-2,79), sendo que as amostras coletadas na região norte representam 7% da amostra total. Anteriormente, foi comentado que as amostras destes estados apresentaram os menores indicadores médios, utilizados para construção dos índices.

E por fim, é importante frisar, mais uma vez, que os índices globais foram construídos em relação aos indicadores médios e que apesar de refletirem os resultados exclusivamente das amostras coletadas, não podendo ser extrapolados para a população, a obtenção de índices quantitativos a partir da visão dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental e educação

infantil é muito relevante, pois enfatiza a experiência de quem está na prática vivenciando o ensino remoto.

REFERÊNCIAS

- GREENACRE, M.; BLASIUS, J. **Multiple Correspondence Analysis and Related Methods**. London: Chapman & Hall, 2006.
- MINGOTI, S. A. **Análise de dados através de estatística multivariada: uma abordagem aplicada**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- OLIVEIRA, T. M. V. Amostragem não probabilística: adequação de situações para uso e limitações de amostras por conveniência, julgamento e quotas. **Administração online**. n. 3, v. 2. 2001.
- RECEPÇÃO da PNA e do ensino remoto junto a professore(a)s da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental". Pesquisa Survey. [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/3M-2NXNW>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ADELMA BARROS-MENDES — Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

ADRIANA CARVALHO SOUZA — Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP). Professora da UNIFAP.

ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS — Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Adjunta da UFAL.

ALESSANDRA AMARAL DA SILVEIRA — Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora na Rede Municipal de Ensino na cidade do Rio Grande, Rio Grande do Sul (RS).

ANA CAROLINE DE ALMEIDA — Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ).

ANDRÉ LUÍS JANZKOVSKI CARDOSO — Doutor em Administração pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professor da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR).

ANDREA MÁRCIA DE ARAÚJO PORTO — Especialista em Docência em Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

ANDREIA OSTI — Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp).

ANNELISE COSTA DE JESUS — Graduanda em Pedagogia pela UFPel. Bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

ANTONIA EDNA BRITO — Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Titular da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

- ÁUREA DA SILVA PEREIRA** — Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora Titular da UNEB.
- CARLOS RICHARD SOARES PINHEIRO** — Mestrando em Educação pela UFMA. Assistente na Coordenação do Curso de Pedagogia da UFMA.
- CARMEN REGINA GONÇALVES FERREIRA** — Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).
- CAROLINA DOS SANTOS ESPÍNDOLA** — Mestre em Educação pela FURG. Assistente Editorial voluntária na Revista “Momento: Diálogos em Educação”.
- CAROLINE BRAGA MICHEL** — Doutora em Educação pela UFPel. Professora da FURG.
- CLAUDIA APARECIDA FERREIRA MACHADO** — Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).
- CLÁUDIA VANUZA DE BARROS MACÊDO** — Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Coordenadora pedagógica na Secretaria de Educação do município de Cabaceiras-Paraíba.
- CLÉCIO BUNZEN** — Doutor em Linguística Aplicada pela Unicamp. Professor da UFPE.
- COSME BATISTA DOS SANTOS** — Doutor em Linguística Aplicada pela Unicamp. Professor da UNEB.
- DANIELA BARBOSA DOS SANTOS** — Pedagoga pela UFMA.
- DANIELA PERRI BANDEIRA** — Doutora em Educação. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).
- DÉBORA AMORIM GOMES DA COSTA-MACIEL** — Doutora em Educação pela UFPE. Professora da Universidade de Pernambuco (UPE).
- DÉBORA ORTIZ DE LEÃO** — Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM — RS).
- DENICE DO SOCORRO LOPES BRITO** — Doutora em Educação pela UFU. Professora da UNIMONTES.
- DILENE KÁTIA COSTA DA SILVA** — Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora Associada da UNIFAP.
- DIRCE EFIGÊNIA BRITO LOPES** — Mestre em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Professora da UNIMONTES.

- EDITH MARIA BATISTA FERREIRA** — Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora Associada II da UFMA.
- ELAINE CRISTINA NASCIMENTO DA SILVA** — Doutora em Educação pela UFPE. Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).
- ELIANA PINHEIRO** — Mestra em Direito Ambiental. Alfabetizadora e Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED).
- ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI** — Doutora em Educação pela Unicamp. Professora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).
- EMILIA MURTA MORAES** — Doutora em Educação pela UFMG. Professora da UNIMONTES.
- ÉRICA RAIANE DE SANTANA GALVÃO** — Mestranda em Educação pela UFAL. Graduada em Pedagogia pela UFRPE.
- EUGÊNIA ANTUNES DIAS** — Doutora em Educação Ambiental pela FURG. Professora da Faculdade de Educação da UFPel.
- EVANGELINA MARIA BRITO DE FARIA** — Doutora em Linguística pela UFPE. Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
- FABIANA RAMOS** — Doutora em Linguística pela UFPB. Professora Adjunta da UFCG.
- FERNANDA ARNDT MESENBURG** — Doutoranda em Educação pela UFPel.
- FRANCISCA DAS CHAGAS CARDOSO DO NASCIMENTO SANTOS** — Doutora em Educação pela UFPI. Professora da Rede Municipal de Ensino de Teresina-Piauí.
- GABRIELA MEDEIROS NOGUEIRA** — Doutora em Educação pela UFPel. Professora da FURG.
- GEISA MAGELA VELOSO** — Doutora em Educação pela UFMG. Professora da UNIMONTES.
- GILCEANE CAETANO PORTO** — Doutora em Educação pela UFPel. Professora da UFPel.
- GIOVANNA ALLEGRETTI** — Doutoranda em Educação pela UFPel.
- GLEISON AMORIM DA SILVA** — Mestre em Artes Cênicas pela UFRN. Professor da Universidade Regional do Cariri (URCA).
- GLÓRIA MARIA LEITÃO DE SOUZA MELO** — Doutora em Linguística pela UFPB. Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).
- HELENISE SANGOI ANTUNES** — Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular da UFSM — RS.

- ISABELLE DE LUNA ALENCAR NORONHA** — Doutora em Educação pela UFPB. Professora da URCA.
- JANAÍNA MARTINS LAPUENTE** — Doutora em Educação pela UFPel. Professora da FURG.
- JÂNIO NUNES DOS SANTOS** — Doutorando em Educação pela UFAL. Professor da Educação Básica no Estado de Alagoas.
- JOÃO CARLOS ROEDEL HIRDES** — Doutorando em Educação pela UFPel. Técnico Administrativo da UFPel.
- JOELMA REIS CORREIA** — Doutora em Educação pela Unesp. Professora Adjunta da UFMA.
- JULIANA ANDRADE LUND** — Mestranda em Educação pela UFPel.
- JULIANA DA COSTA CASTRO** — Mestra em Desenvolvimento Regional pela UNIFAP. Professora da UNIFAP.
- KÁTIA CILENE AMORIM GOMES** — Mestra em Educação pela UFMA.
- LANE PATRÍCIA ALMEIDA DA SILVA** — Especialista em Ensino Superior e Ensino Religioso. Professora da Rede Municipal de Ensino de Macapá-Amapá.
- LEILA NASCIMENTO DA SILVA** — Doutora em Educação pela UFPE. Professora da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE)
- LUCIANA PICCOLI** — Doutora em Educação pela UFRGS. Professora da UFRGS.
- LUCIANE TEIXEIRA PASSOS GIAROLA** — Graduada em Matemática pela UFMG. Mestrado e Doutorado em Estatística pela UFLA. Professora do Departamento de Matemática da UFSJ.
- MAÉVE MELO DOS SANTOS** — Doutoranda em Crítica Cultural pela UNEB. Professora da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf).
- MAGDA DEZOTTI** — Doutora em Educação pela UFPE. Professora da UEMG.
- MÁRCIA KELMA DE ALENCAR ABREU** — Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da URCA.
- MARIA ALVES DE AZERÊDO** — Doutora em Educação pela UFPB. Professora Adjunta da UFPB.
- MARIA APARECIDA LOPES ROSSI** — Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT).
- MARIA APARECIDA VALENTIM AFONSO** — Doutora em Linguística pela UFPB. Professora da UFPB.

- MARIA DO SOCORRO ALENCAR NUNES MACEDO** — Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Titular da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Pesquisadora nível 1D do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
- MARIA JACY MAIA VELLOSO** — Doutora em Educação pela UFMG.
- MARIA ZULEIDE ABRANTES SOARES** — Mestra em Linguística e Ensino pela UFPB. Professora /Formadora da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-Paraíba.
- MARIANNE BEZERRA CARVALHO CAVALCANTE** — Doutora em Linguística pela Unicamp. Professora Titular da UFPB. Pesquisadora nível 1C do CNPq.
- MARÍLIA FORGEARINI NUNES** — Doutora em Educação pela UFRGS. Professora da UFRGS.
- MARISE MARÇALINA DE CASTRO SILVA ROSA** — Doutora em Educação pela Unesp. Professora da UFMA.
- MARTA NÖRNBERG** — Doutora em Educação pela UFRGS. Professora da Faculdade de Educação da UFPel.
- MAURO AUGUSTO BURKERT DEL PINO** — Doutor em Educação pela UFRGS. Professor da UFPel.
- NÁDSON ARAÚJO DOS SANTOS** — Doutor em Educação pela UFAL. Professor da Universidade Federal do Acre (UFAC).
- NATALIA RIBEIRO FERREIRA** — Mestra em Gestão do Ensino da Educação Básica pela UFMA. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- PATRÍCIA CAMINI** — Doutora em Educação pela UFRGS. Professora da UFRGS.
- PATRÍCIA GONÇALVES NERY** — Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da UEMG.
- PATRÍCIA TORRES DE BARROS** — Doutora em Educação pela Universidade do Minho (UM), Portugal. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e coordenadora pedagógica da Educação Infantil em São Luís-Maranhão.
- PAULO VINÍCIUS ÁVILA NÓBREGA** — Doutor em Linguística pela UFPB. Professor da UEPB.
- REJANE CORRÊA DA ROCHA** — Graduada em Matemática pela UFMG. Mestrado e Doutorado em Estatística pela UFLA. Professora do Departamento de Matemática da UFSJ.

- RENATA SPERRHAKE** — Doutora em Educação pela UFRGS. Professora da UFRGS.
- RITA OLIVEIRA DE CARVALHO** — Mestra em Educação pela UECE. Professora da URCA.
- ROBÉRIO FERREIRA NOBRE** — Mestre em Educação pela UFC. Professor da URCA.
- SANDRA DOS SANTOS ANDRADE** — Doutora em Educação pela UFRGS. Professora da UFRGS.
- SANDRA MOTA RODRIGUES** — Mestra em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela UNIFAP. Técnica em Assuntos Educacionais na UNIFAP.
- SELMA MARTINES PERES** — Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da UFCAT.
- SEVERINA ANDRÉA DANTAS** — Doutora em Educação pela UFPB. Professora Titular da UFPB.
- SILVANA MARIA BELLÉ ZASSO** — Doutora em Educação pela UFRGS. Professora da FURG.
- SÍLVIA AURORA DA SILVA SENA** — Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professora da Rede Municipal de Ensino de Macapá-Amapá.
- SISLÂNDIA MARIA FERREIRA BRITO** — Doutora em Artes Visuais e Educação pela Universidade de Sevilla (US), Espanha. Professora da URCA.
- SORAYA MARIA BARROS DE ALMEIDA BRANDÃO** — Doutora em Linguística pela UFPB. Professora da UEPB
- TÂMILA CAROLINI TRINDADE TAVARES** — Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Professora de Alfabetização e Educação Infantil em Tartarugalzinho-Amapá.
- TYCIANA VASCONCELOS BATALHA** — Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Futura. Integra o GLEPDIAL- Grupo de Estudo e Pesquisa: Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos (UFMA).
- VIVIANE CALINE DE SOUZA PINHEIRO** — Mestra em Educação pela UFAL.
- WELESSANDRA APARECIDA BENFICA** — Doutora em Educação pela UFMG. Professora da UEMG.

Este e-book foi desenvolvido pela

