



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

EWERTON DANTAS DE SOUSA

ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENSINO REMOTO
E PRÁTICAS DE ENSINO EXITOSAS

FORTALEZA
2024

EWERTON DANTAS DE SOUSA

**ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENSINO REMOTO
E PRÁTICAS DE ENSINO EXITOSAS**

Dissertação de Mestrado apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, na linha de pesquisa: Processos de Organização Linguística e Identidade Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roberta Varginha Ramos Caiado

FORTALEZA

2024

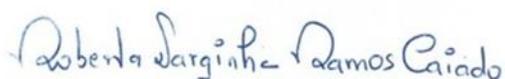
EWERTON DANTAS DE SOUSA

**ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENSINO REMOTO
E PRÁTICAS DE ENSINO EXITOSAS**

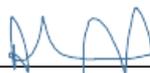
Aprovado em: 08/02/2024

Dissertação de Mestrado apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, na linha de pesquisa: Processos de Organização Linguística e Identidade Social.

BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado (Orientadora)
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)



Prof. Dr. Antônio Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)



Prof.^a Dr.^a Isabela Barbosa do Rêgo Barros
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)

S725a Sousa, Ewerton Dantas de.
Alfabetização em tempos de pandemia : ensino remoto e
práticas de ensino exitosas / Ewerton Dantas de Sousa, 2024.
126 f. : il.

Orientadora: Roberta Varginha Ramos Caiado.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de
Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da
Linguagem. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2024.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Prática de ensino.
4. Ensino à distância. 5. Pandemias. I. Título.

CDU 372.41

Pollyanna Alves - CRB/4-1002

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais,
Agostinho Tadeu de Sousa e Telma Maria Dantas Gomes.

AGRADECIMENTO

Ao olhar para trás e refletir sobre o início desta caminhada, percebo o quanto minha trajetória foi compartilhada com tantas outras pessoas. Cada uma, à sua maneira, uniu-se a mim para a realização deste momento tão sonhado.

Um agradecimento especial ao meu amigo Professor Paulo, que, em um encontro fortuito numa assembleia de professores, sentou-se ao meu lado. Foi naquela conversa sobre minha vontade de fazer um mestrado que ele me mostrou este curso. Esse momento representou o pontapé inicial dessa aventura acadêmica.

À Professora Enedina, que não só foi uma das primeiras a cursar este mestrado, mas também generosamente compartilhou comigo todas as informações relevantes sobre o curso. Seu incentivo foi importante, encorajando-me a embarcar nesta jornada. Sua ajuda e apoio foram fundamentais no início deste percurso e por isso lhe sou eternamente grato.

Minha imensa gratidão à Professora Doutora Roberta Varginha Ramos Caiado, minha estimada orientadora. Com uma condução suave, inteligente e repleta de sabedoria, ela tornou esse processo numa experiência acolhedora. Desde o início, senti-me abraçado e encorajado. Sou grato a Deus por tê-la colocado em meu caminho, pela sua companhia e orientação. Muito obrigado, Professora Roberta, por todo o conhecimento, apoio e inspiração!

Um sincero agradecimento ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, pela criação de um ambiente incrivelmente acolhedor ao longo do curso. Aos professores que ministraram as disciplinas, proporcionando semanas repletas de estudo e aprendizado.

Meu profundo agradecimento ao Professor Dr. Antônio Coutelo de Moraes e à Professora Dra. Isabele Barbosa do Rêgo Barros pela honra de tê-los como membros da banca de defesa desta dissertação. A leitura humana, atenta e minuciosa que ambos realizaram foi de vital importância, aprimorando sua substância e qualidade. Dialoguei muito com vocês logo após a qualificação do trabalho, uma contribuição cuidadosa e detalhada fundamental no texto final deste estudo.

Sou profundamente grato às professoras que deram voz a pesquisa que realizamos. Relatos que definiram o tom e a substância deste trabalho. Agradeço imensamente por compartilharem suas experiências e sentimentos sobre ser professora em um período tão desafiador da humanidade. A coragem e resiliência demonstrada por vocês são inspiradoras e contribuíram imensuravelmente para este trabalho.

Minha sincera gratidão à Secretaria Municipal de Educação de Caucaia pela concessão de

afastamento que me permitiu a qualificação acadêmica. Esse incentivo foi fundamental, pois me deu a chance de me dedicar inteiramente ao mestrado, focando exclusivamente nos estudos e no desenvolvimento deste trabalho.

A todos os meus amigos e amigas do curso, amizades que se mostraram não apenas necessárias, mas também extremamente valiosas, um agradecimento sincero. São laços que certamente guardarei comigo por toda a vida

À Juliana Barros, minha namorada, companheira, amiga, conselheira, que esteve ao meu lado desde o início dessa caminhada quando ainda era apenas um sonho. Foi com ela que dividi as angústias e comemorei as conquistas. Obrigado e conte comigo para quando chegar o seu momento.

Aos meus pais, Agostinho Tadeu de Sousa e Telma Maria Dantas por toda uma vida, pelos ensinamentos necessários para minha formação.

Para Maria Alice, minha florzinha, que deu um novo significado à minha vida desde o momento em que a segurei em meus braços pela primeira vez, papai te ama imensamente!

A todos que, seja de maneira direta ou indireta, estiveram comigo e contribuíram para a realização deste trabalho. O apoio que recebi de cada um de vocês foram fundamentais para alcançar este objetivo.

À Deus por estar ao meu lado sempre, escutar minhas preces, guiar meus passos e me dar sabedoria para conduzir esta fase da vida, e por ter colocado todas as pessoas inspiradoras que citei acima em meu caminho.

EPÍGRAFE

“Quando pensamos que tínhamos todas
as respostas de repente, todas as perguntas mudaram”.

(Mario Benedetti)

RESUMO

A pandemia de SARS-CoV-2, conhecida como Covid-19, estabeleceu-se, oficialmente, entre os anos de 2020 e 2023, com o advento de um vírus que rapidamente se espalhou pelo planeta, contaminando e subtraindo vidas, pressionando a sociedade a tomar medidas de restrição e distanciamento social que impactaram o convívio em sociedade. Neste cenário, escolas foram obrigadas a interromper suas atividades por um longo período comprometendo o ensino e a aprendizagem. Sem perspectivas de retorno às atividades presenciais, os sistemas de ensino do País implementaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Na cidade de Caucaia o acontecimento acarretou numa série de desafios para as professoras alfabetizadoras, sobretudo, na própria maneira de ensinar, prevalecendo a “pedagogia do possível”, à medida que não receberam formação para o uso didático do meio digital, tampouco recursos tecnológicos. Focando na adaptação aos novos métodos de ensino, principalmente, aqueles do período de alfabetização, o ponto interrogativo da dissertação assim é expresso: Em razão das adversidades do ensino remoto, na realidade pandêmica, existiram práticas alfabetizadoras de ensino que favoreceram a aprendizagem? O estudo investiga ensino remoto e as práticas alfabetizadoras nas turmas do ciclo de alfabetização 1º e 2º anos, da rede pública municipal de Caucaia, Município da Região Metropolitana de Fortaleza - CE, no recorte pandêmico entre 2020-2021, período que as atividades presenciais nas escolas foram interrompidas, em dois eixos: organização do trabalho pedagógico e reflexões sobre os procedimentos remotos de alfabetização. Especificamente, a dissertação recobrou, com suporte nas narrativas das professoras, as práticas relacionadas à alfabetização no ensino remoto emergencial, e discutiu, nos grupos focais, com as professoras, a organização pedagógica e a alfabetização durante o ensino remoto. A pesquisa conta com o aporte teórico de Soares (2016; 2020), Ferreiro *et al.* (2008), Freire (2002), Moraes (2012), Mortatti (2019) e Frade (2004; 2022), Caiado (2021; 2022). Metodologicamente, realizou-se investigação qualitativa, de análise descritiva composta pela narrativa das alfabetizadoras, em encontros de grupos focais. As narrativas revelaram um cenário que se mostrara impreterivelmente desafiador acentuado pela falta de uma preparação adequada para a implementação do ERE na cidade de Caucaia. Ao mesmo instante, os diálogos expressam a postura das professoras alfabetizadoras deste município, que enfrentando seus medos, adaptando, reinventando traçando novas práticas de ensino foram determinantes para conseguir alcançar seus alunos.

Palavras-chaves: Alfabetização. Ensino Remoto. Práticas Exitosas. Letramento. Pandemia.

ABSTRACT

The SARS-CoV-2 pandemic, known as Covid-19, was officially established between 2020 and 2023, with the advent of a virus that quickly spread across the planet, contaminating and taking lives, putting pressure on society to take restriction and social distancing measures that impacted social interaction in society. In this scenario, schools were forced to interrupt their activities for a long period, compromising teaching and learning. With no prospect of returning to in-person activities, the country's education systems implemented Emergency Remote Education (ERE). In the city of Caucaia, the event resulted in a series of challenges for literacy teachers, above all, in the way they teach, with the “pedagogy of the possible” prevailing, as they did not receive training in the didactic use of digital media, nor technological resources. Focusing on adapting to new teaching methods, mainly those during the literacy period, the dissertation's questioning point is expressed as follows: Due to the adversities of remote teaching, in the pandemic reality, were there literacy teaching practices that favored learning? The study investigates remote teaching and literacy practices in classes of the 1st and 2nd year literacy cycle, in the municipal public network of Caucaia, Municipality of the Metropolitan Region of Fortaleza - CE, in the pandemic period between 2020-2021, a period in which face-to-face activities in Schools were interrupted, in two areas: organization of pedagogical work and reflections on remote literacy procedures. Specifically, the dissertation recovered, supported by the teachers' narratives, the practices related to literacy in emergency remote teaching, and discussed, in focus groups, with the teachers, the pedagogical organization and literacy during remote teaching. The research relies on theoretical support from Soares (2016; 2020), Ferreiro et al. (2008), Freire (2002), Morais (2012), Mortatti (2019) and Frade (2004; 2022), Caiado (2021; 2022). Methodologically, a qualitative investigation was carried out, with descriptive analysis composed of the narrative of literacy teachers, in focus group meetings. The narratives revealed a scenario that proved to be undeniably challenging, accentuated by the lack of adequate preparation for the implementation of ERE in the city of Caucaia. At the same time, the dialogues express the stance of the literacy teachers in this municipality, who facing their fears, adapting, reinventing and outlining new teaching practices were decisive in reaching their students.

Key words: Literacy. Remote Teaching. Successful Practices. Literacy. Pandemic.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Professores e rotas do grupo focal na cidade de Caucaia/CE – Agosto/2023

Quadro 02: Tópicos e categorias temáticas do grupo focal – Agosto/2023

LISTA DE SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP** – Comissão de Ética em Pesquisa
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- ERE** – Ensino Remoto Emergencial
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GF** – Grupo Focal
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- OMS** – Organização Mundial de Saúde
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PNA** – Plano Nacional de Alfabetização
- PNAE** – Programa Nacional de Alimentação Escolar
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
- PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- SE** – Secretaria Executiva
- SEB** – Secretaria de Educação Básica
- SEALF** – Secretaria de Alfabetização
- SEMESP** – Secretaria das Modalidades Especializadas de Educação
- SME** – Secretaria Municipal de Educação
- TEA** – Transtorno do Espectro Autista
- UNDIME** – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNLD** – United Nations Literacy Decade

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO: esboço histórico, conceitos e métodos	17
2.1 Esboço histórico da alfabetização no Brasil	20
2.2 Alfabetização entre métodos e métodos de alfabetização	24
3 ENREDO HISTÓRICO SOBRE A LEGISLAÇÃO ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO	35
4 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: contextos e descontextos	46
5 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	52
6 ERA UMA VEZ... DO CHÃO DA SALA DE AULA AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: NARRATIVAS DE UMA ÉPOCA	57
6.1 Contextualização do Momento: percalços no percurso	57
6.1.1 A suspensão das aulas e o arranjo inicial	57
6.1.2 Ensino Remoto Emergencial - debate que não aconteceu.....	59
6.1.3 O desafio da escola de chegar ao aluno.....	60
6.1.4 Como, entretanto, conectar os inconnectáveis?.....	62
6.1.5 A convivência e os conflitos com as famílias: não foi uma relação fácil.....	64
6.1.6 O outro lado da história: a distância que aproximou professores e famílias	66
6.2 A falta de equipamentos tecnológicos e a gestão escolar na pandemia	68
6.2.1 O investimento pessoal em ferramentas digitais	68
6.2.2 Núcleo gestor e o abraço que não veio.....	69
6.3 Organização didático-pedagógica no Ensino Remoto Emergencial	71
6.3.1 Entra em cena o fazer do professor.....	71
6.3.2 Havia, porém, outros desafios... <i>Whatsapp</i> : uma sala de aula com pais e alunos	72
6.3.3 A função docente exercida pelas famílias	75
6.3.4 Da caixa de chocolates aos <i>kits</i> -alimentação: estratégias para engajar família e alunos .	77
6.3.5 Aulas síncronas ou assíncronas, as barreiras das atividades em tempo real.....	79
6.3.6 Os horários dentro (e fora) dos horários.....	81
6.3.7 Planejar era preciso, mas nem sempre possível	83
6.3.8 Sobre os alunos com deficiência.....	85
6.3.9 Livro didático, internet e atividades impressas: Estratégias de ensino adotadas.....	86
6.3.10 Sobre os alunos com maior dificuldade de aprendizagem	89
6.3.11 A chegada dos dispositivos, ferramentas e plataformas digitais	90
6.4 Práticas de Linguagem na realidade pandêmica.....	93
6.4.1 Leitura/escuta, escrita, oralidade, análise linguística/semiótica	94
6.4.2 Sobre a BNCC e as habilidades propostas pela SME	97
6.5 O retorno gradativo – ensino híbrido e a tríplice jornada	98
6.6 Do ser professor em tempos de pandemia	101
6.6.1 O ensino remoto foi a melhor alternativa?	101
6.6.2 É possível alfabetizar no ensino remoto?.....	103

6.6.3	De onde veio apoio nessa caminhada?.....	104
6.6.4	O que é ser professor em tempos de pandemia e Ensino Remoto Emergencial?	106
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
	REFERÊNCIAS.....	112
	Anexos.....	118

1 INTRODUÇÃO

A pandemia do vírus SARS-CoV-2 assolou o mundo entre o começo de 2020 e 2023 (OMS, 2023), transformou o cotidiano e impôs restrições à vida de milhares de pessoas em toda a Terra. Nenhum país estava preparado para enfrentar um vírus com uma taxa de transmissão de tal modo significativa. Como modalidade de contenção, foi preciso agir rápido, e, com efeito, medidas emergenciais foram tomadas pelos governantes de vários países, visando a salvar vidas, frear a disseminação da doença, além de conter a lotação de hospitais e a consequente pressão porque os sistemas de saúde transitavam. Neste panorama, a Organização Mundial de Saúde (OMS) sugeriu que os países adotassem medidas de isolamento social como estratégia mais eficaz para evitar a proliferação e a contaminação.

Neste âmbito, no Brasil, foram identificados os primeiros casos de pessoas contaminadas com o vírus da Covid-19 no final de fevereiro de 2020 (Resende, 2022). Não demorou muito para que o número de pessoas infectadas se multiplicasse por toda a Nação. Em tais circunstâncias, afluíram o debate em torno da tomada de medidas emergenciais, sobretudo, a restrição e o isolamento social como meio de tentar conter a propagação do vírus. Com discursos antagônicos, o País viu-se diante de um embate entre um Presidente da República negacionista que refutava o vírus, sendo veementemente contrário ao isolamento social, enquanto a maior parte dos governadores estaduais que, acompanhando as ocorrências mundial e local, temiam o pior para sua população e defendiam a necessidade de impor medidas de restrição para evitar o colapso nos hospitais e salvar vidas.

Desta maneira, em março de 2020, tendo em vista a iminente proliferação do vírus da Covid-19, a lotação e o colapso do sistema público de saúde, governadores estaduais assinaram os primeiros decretos que estabeleciam medidas de restrição e distanciamento social. A decisão atingiu diversos setores da sociedade, entre eles, a Educação, que divisou suas unidades de ensino fecharem as portas. A paralisação das atividades escolares influenciou, negativamente, o cotidiano e a vida dos seus protagonistas, professores e alunos, comprometendo o ensino e a aprendizagem.

As medidas de restrição e isolamento foram decretadas para tentar frear a circulação e proliferação do vírus da Covid-19 entre as pessoas, contudo, contrariando essa expectativa, o que se viu foi um aumento de casos e a necessidade de novos decretos de isolamento social, que afetavam diretamente as unidades de ensino, prologando a paralisação das aulas. Em meio à crise, com realidade de incertezas e poucas perspectivas de retorno às atividades escolares

presenciais, aumentou a pressão por medidas governamentais que garantissem a continuidade das atividades letivas no período pandêmico. Da expressa conjuntura emergiu o Ensino Remoto Emergencial (ERE), como meio de dar prosseguimento aos estudos com suporte nas aulas não presenciais.

A determinação ocorreu por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), consoante o Parecer CNE/CP nº 5/2020, impondo como medida de contenção do vírus o fechamento das escolas e a reorganização do calendário letivo, de modo que os dias letivos foram diminuídos, porém, sobrou mantida uma carga mínima de 800 horas por ano de aula (Brasil, 2020a). Como um jeito de traçar um plano de aulas mais preparado, entrou em vigor o Parecer CNE/CP nº 11/2020, para complementar e orientar as aulas e atividades pedagógicas. Assim ficou formalizado o ERE, o qual previa a aula não presencial e passou a ser a realidade de todos os tipos e níveis de instituições educacionais (Ferreira *et al.*, 2020).

Assim, como é dado se observar, medidas de caráter emergencial foram tomadas, as aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto, não presencial, e os sistemas de educação de todo o País reorganizaram seus currículos e calendários para atenderem às especificidades do ERE. De imediato, muitos questionamentos surgiram entre professores, famílias e alunos, dando ensejo a muito debate quanto à efetividade do ensino remoto, não presencial, particularmente ao se tratar da alfabetização (Ferreira *et al.*, 2020).

A situação emergencial, rapidamente, fez professores e alunos se adaptarem à nova realidade. Esta adaptação, por sua vez, foi procedida com amparo em poucas orientações e de formação inadequada, já que professores precisaram reinventar suas práticas e dominar ferramentas tecnológicas, visto que não bastava saber operar em computador ou aparelho celular, de maneira técnica, pois, além disso, era preciso saber planejar, organizar e dar aulas por meio desses recursos e isso demandava um conhecimento específico, que nem todos detinham. Grande parte dos educadores ficou prejudicada por não ter a devida instrução de como prosseguir ministrando as aulas, dentre eles os professores alfabetizadores foram especialmente prejudicados. Não há como fugir da complexidade quando se cuida de um processo de alfabetização, multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de áreas distintas de conhecimento, e de uma pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno que envolve agentes - professores e alunos - e seus contextos culturais, métodos, materiais e meios (Soares, 2013).

O experimento agora sustentado resulta das inquietudes sentidas por nós, na qualidade de autor, em compreender e registrar como se arquitetou o Ensino Remoto Emergencial em

Caucaia – CE, Município onde resido e leciono, dando voz às narrativas de professoras alfabetizadoras, suas experiências e práticas de ensino exitosas na veracidade pandêmica.

Dentro de uma perspectiva que Soares (2020) denominou de “alfaetramento”¹ onde alfabetização e letramento caminham simultaneamente no processo de ensino e de aprendizagem das crianças, neste trabalho, focamos os estudos nas práticas didático-pedagógicas de ensino, de alfabetização e letramento, concebidas pelas professoras alfabetizadoras, que diante das dificuldades e limitações impostas pelas condições adversas do distanciamento social de seus alunos, contexto este nunca experimentado, precisaram reinventar suas práticas com vistas a superar a realidade que o Ensino Remoto Emergencial imprimia, adaptando-as ao currículo definido na Base Nacional Comum Curricular seguido pela Secretaria Municipal de Educação.

A pesquisa revela-se importante, porque investiga um momento mundial diferenciado, no qual a sociedade foi assolada por uma pandemia. Exprime-se relevante, também, pelo nível de ensino que investiga para a formação do aluno – a alfabetização. Secundariamente, sem ser isto de menor relevo, porque muitos preconceitos relacionados ao ensino remoto, neste nível, são passíveis de ser desfeitos ou desqualificados com base nesta pesquisa, especificamente, para as Ciências da Linguagem – o conhecimento do que funcionou ou não, como prática pedagógica, na aquisição da língua/linguagem. A hipótese que suscitamos revela que, mesmo diante das adversidades impostas pelo ERE, mais especificamente nas turmas do ciclo de alfabetização, existiram práticas alfabetizadoras que se sobressaíram e foram determinantes para a aprendizagem.

O ponto interrogativo da dissertação assim é expresso: Em razão das adversidades do ensino remoto, na realidade pandêmica, existiram práticas alfabetizadoras de ensino que favoreceram a aprendizagem? O estudo investiga ensino remoto e as práticas alfabetizadoras nas turmas do ciclo de alfabetização 1º e 2º anos, da rede pública municipal de Caucaia, Município da Região Metropolitana de Fortaleza - CE, no recorte pandêmico entre 2020-2021, período que as atividades presenciais nas escolas foram interrompidas, em dois eixos: organização do trabalho pedagógico e reflexões sobre os procedimentos remotos de alfabetização. Especificamente, a dissertação recobrou, com suporte nas narrativas das professoras, as práticas relacionadas à alfabetização no ensino remoto emergencial, e discutiu, nos grupos focais, com as professoras, a organização pedagógica e a alfabetização durante o

¹ Soares (2020) conceitua o “alfaetramento” como o processo conjunto de alfabetização e letramento, pois existe a necessidade que ambas as fases caminhem de maneira simultânea.

ensino remoto.

A Dissertação está organizada em sete capítulos. No primeiro, tratamos de alguns conceitos utilizados durante o trabalho. No segundo, sob o título Alfabetização: histórico, conceitos e métodos, discorremos, em breve histórico, a respeito da alfabetização, os diversos conceitos e métodos que nortearam, à extensão temporal, a maneira de ensinar das professoras e o modo de aprender das crianças, em relação à escrita alfabética. Destacamos a obra Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa, da autora Maria do Rosário Mortatti (2019), para abordar as distintas metodologias utilizadas no Brasil, explicando a importância de se adaptar às novas realidades e como cada método teve importância e destaque.

No terceiro segmento capitular, A legislação acerca da alfabetização, escrevemos sobre a legislação referente ao ensino, como, nos exemplos, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Plano Nacional de Alfabetização – PNA, bem como as leis que regulam a alfabetização no Brasil até a implementação do Ensino Remoto Emergencial.

No quarto capítulo, O Ensino Remoto Emergencial, indicamos o modo como se estabeleceram as aulas remotas, os desafios das famílias de acompanhar as aulas e das professoras alfabetizadoras, que precisaram reinventar suas práticas de ensino para atender as demandas do Ensino Remoto.

No capítulo cinco, Aspectos Metodológicos, revelamos que a experimentação hospedou uma abordagem qualitativa, e a coleta do *corpus* ocorreu a partir da narrativa das professoras alfabetizadoras em grupos focais.

A sexta seção capitular oferece as narrativas das professoras sobre o Ensino Remoto Emergencial, e a sétima, entretanto, exprime as considerações finais desta análise no âmbito do saber parcialmente unificado, coincidentes com as narrações das professoras alfabetizadoras, ao demonstrarem haver sido necessário reinventar suas práticas para conseguir dar conta do ensino remoto emergencial.

No segmento seguinte, faremos um passeio histórico sobre as concepções que permearam o ensino da alfabetização.

2 O ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO: esboço histórico, conceitos e métodos

O ensino universal é um grande anseio das sociedades letradas, pois o domínio da linguagem é a base para uma educação que perdura durante toda a vida. Assim, como meio garante dos direitos e liberdades individuais, a alfabetização é o principal pilar para o desenvolvimento das pessoas, pois é por meio desta e do letramento que os alunos aperfeiçoam seus conhecimentos e alinham teoria e prática ao dia a dia.

Em 2012, segundo Mortatti, foi encerrada a Década das Nações Unidas para a Alfabetização² (United Nations Literacy Decade – UNLD), declarada pela ONU em 2001. Essa previa um tratamento especial acerca da alfabetização, pois, segundo o Documento, a grande marca do encontro previa a educação alinhada ao conceito de liberdade.

Durante a reconstrução que se seguiu à devastação causada pela Segunda Guerra Mundial, um conjunto de iniciativas mundiais foi implementado pragmaticamente, sendo a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012) uma delas. O estabelecimento da Organização das Nações Unidas – ONU e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, em 1945, bem assim a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, constituem marcos simbólicos desse decurso histórico.

Ao longo da segunda metade do século XX, a fim de reafirmar e assegurar a efetivação desses direitos humanos, os países representados nesses organismos multilaterais firmaram compromissos e definiram metas globais, para cuja consecução implementaram extenso conjunto de iniciativas. Esse movimento assumiu nova configuração com as transformações sociais e reorganização da ordem mundial no contexto político e econômico pós-guerra Fria, acompanhada da expansão do processo de globalização e das políticas neoliberais. (Mortatti, 2013, p. 18).

Possibilitar que as nações, efetivamente, eduquem suas crianças, consoante se nota, não é um objetivo recente, muito menos uma meta a ser realizada sem grande esforço. As nações e seus respectivos governantes possuem inúmeras limitações e dificuldades para garantir o ensino de qualidade aos seus alunos.

Especificamente, no caso do Brasil, divisa-se, com certa facilidade, que houve avanço significativo na seara da educação, porquanto, de acordo com o 4º Relatório Nacional de Acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, o País logrou alcançar três das oito metas traçadas, dentre as quais promover educação básica de qualidade para todos.

Em relação a este objetivo, o Brasil apresentou os seguintes avanços nas duas

² Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/547628>. Acesso em: 20 fev. 2023.

últimas décadas: quase universalização do ensino fundamental, expressivo avanço na educação secundária, redução de taxas de analfabetismo entre jovens e adultos e aumento no acesso ao ensino superior. (Mortatti, 2013, p. 19).

Malgrado os avanços, entretanto, os dados da UNESCO apontam que o Brasil está entre os 53 países que não atingiram nem estão próximos a alcançar as metas traçadas nos Objetivos da Educação para Todos até 2015 (Mortatti, 2013).

De acordo com Mortatti (2013), “[...] a universalização da educação primária não tem significado a universalização do acesso aos conhecimentos básicos”, entre outras coisas, a falta de estrutura física e o ensino de qualidade são os principais aspectos para o avanço na alfabetização de crianças.

Os resultados mostram que durante os últimos 10 anos houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar e um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática. No entanto, a proporção dos que atingem um nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25%. (Inaf, s.d., *Apud* Mortatti, 2013, p. 21).

A autora considera que o ensino da alfabetização é dever do Estado e que este há de procurar modos de assegurar tanto o ingresso das crianças como reduzir a evasão escolar das crianças no ensino fundamental.

Dados mais recentes, apontados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, apontam que, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua 2019, a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6%, o que equivale a, aproximadamente, 11 milhões de analfabetos (IBGE, 2019).

A autora ressalta que há necessidade de que o ensino possua qualidade e o processo de alfabetização de crianças seja base para os demais anos escolares, a fim de os alunos alinharem o conhecimento aprendido com suas vivências diárias e se fazerem cidadãos mais participativos e ativos da vida civil.

Muitos deles constituem a consensual meta da qualidade da educação e da alfabetização escolar de crianças, entendida como base da aprendizagem ao longo dos demais anos escolares e de toda a vida e como meio de assegurar os demais direitos e liberdades individuais, conforme dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos. (Mortatti, 2013, p. 24).

São perceptíveis a importância e a preocupação dirigidas para o ensino e a aprendizagem

da alfabetização no Brasil, tanto que há uma pluralidade de pesquisadores à cata de parâmetros e métricas para qualificar o conceito de “alfabetização”. Diversos autores se preocupam em elaborar livros e conteúdos acerca do tema, e, para esta Dissertação, foi escolhida a vertente de Magda Soares em sua obra *Alfalettrar*.

A autora evidencia que, embora as palavras alfabetização e letramento sejam comumente usadas como sinônimos, elas se referem a processos distintos e complementares na aquisição da língua escrita. A alfabetização é o processo inicial de aprendizagem da escrita alfabética, que envolve a apropriação de um conjunto de habilidades e técnicas necessárias para a prática da leitura e da escrita. Envolve a aquisição do conhecimento do sistema de representação da escrita alfabética, o que inclui o aprendizado das letras, seus sons e combinações, e as normas ortográficas. Além disso, a alfabetização também reúne habilidades motoras, como o domínio do lápis, da caneta e do papel, e a capacidade de escrever e ler em variegadas direções e posições, além de aprender as convenções de escrita, como a organização espacial do texto na página, as regras de pontuação e gramática, e o jeito adequado de se utilizar suportes de escrita e leitura, como livros, revistas e jornais (Soares, 2020).

O letramento, por outra mão, abrange a habilidade de utilizar efetivamente a escrita, em práticas pessoais e sociais, que envolvem a linguagem escrita. Para alcançar essa capacidade, é necessário desenvolver uma série de habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever com distintos objetivos, incluindo informar-se, interagir com outros, imergir em variados universos, expandir o conhecimento, entre outros. É fundamental, ainda, ter habilidades para interpretar e produzir textos de tipos e gêneros diferentes, além de saber como aplicar as convenções de leitura ao texto. Em adição, é importante possuir atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, demonstrando interesse e prazer em ler e escrever, utilizando a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, e escrevendo ou lendo apropriadamente para várias circunstâncias, objetivos e interlocutores (Soares, 2020).

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2020, p. 27).

Compreender a diferença entre alfabetização e letramento é essencial para o desenvolvimento de competências e habilidades, de maneira efetiva, pois são procedimentos

cognitivos e linguísticos distintos, mas que devem acontecer de maneira simultânea e interdependente. A criança aprende a ler e a escrever imergindo-se em práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, em atividades de letramento, concomitantes à aquisição da tecnologia da escrita.

2.1 Escorço histórico da alfabetização no Brasil

A alfabetização foi essencial para o desenvolvimento da Linguística mundial, pois, apesar de tantas culturas distintas terem prosperado, todas possuíam como marcas a formulação e o ensino da linguagem, bem como o domínio da escrita. A combinação desses fatores culminou na prosperidade de sociedades e na possibilidade de analisar como eram constituídas, seu contexto cultural, valores e sua organização.

Desde a Antiguidade, as civilizações intencionaram alfabetizar como jeito de propagar sua cultura, “[...] o conhecimento escrito e a dominação acerca das linguagens”. (Morais, 2012, p. 17). Antes, a difusão do conhecimento era realizada por meios mais rudimentares e tradicionais, no entanto, com o passar dos anos, houve aperfeiçoamento, tanto dos meios utilizados como da metodologia para a transmissão do conhecimento. Na compreensão do autor,

Criados desde a Antiguidade, mas, sobretudo, a partir do século XVIII, os métodos tradicionais de alfabetização que conhecemos, apesar das diferenças que aparentam, têm uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associacionista de aprendizagem. (Morais, 2012, p. 17)

Esse modelo pressupunha que o aprendiz era uma “folha em branco” e adquiria novos conhecimentos por meio de seu mestre, este que, por sua vez, relatava sobre a relação entre letras e sons. Por intermédio de repetições de gestos gráficos e memorização, o educador ensinava seu aluno a arte da escrita e leitura (Morais, 2012, p. 17).

Por muitos séculos, esse modelo de ensino foi o que possibilitou o recurso da alfabetização, pois, por via de utensílios simples, foi possível propagar o conhecimento da linguagem por diversos séculos nas civilizações.

Esse método, embora modesto, proporcionava que os sujeitos recebessem simples informações e não precisassem reconstituir esquemas ou formulações de pensamento para perfeita compreensão dos conteúdos que alguém estava lhes transmitindo. Moraes (2012) acentua a ideiação de que,

[...] Independentemente de serem métodos sintéticos ou analíticos, todos os métodos tradicionais de alfabetização enxergam a escrita como um mero código de transcrição da língua oral: uma lista de símbolos (letras) que substituem fonemas que já existiriam como unidades “isoláveis” na mente da criança ainda não alfabetizada. Por ser uma mera lista de correspondências entre letras e fonemas, o alfabeto não teria propriedades ou princípios conceituais que o aprendiz precisaria compreender [...]. (Morais, 2012, p. 18)

A educação formal brasileira iniciou-se utilizando essa metodologia, pois, durante o período colonial, os Jesuítas portugueses firmaram as primeiras escolas para catequizar os então nativos do País e, nesse desiderato, alfabetizaram, também, a população que aqui habitava e os filhos dos colonos. Conforme historia Mendes (2021, p. 47),

De acordo com Mortatti (2004), a transcrição do alfabeto e a gramatização da língua tupi, a mais popular entre as línguas indígenas, foram iniciadas pelo Padre José de Anchieta em 1553 e a língua tupi passou a ser considerada a língua mais usada no ensino e na conversação entre os índios, contudo, a língua oficial continuou sendo o português da metrópole. (Mendes, 2021, p. 47)

Esse modelo de alfabetização, por mais simples que fosse, foi o básico para a disseminação do idioma. E, mesmo com o passar dos séculos, ainda existem educadores acreditando que a metodologia da repetição, método sintético, é a mais eficaz como jeito de alfabetizar.

Conquanto a permanência desse método sintético de ensino haja perpassado a história da alfabetização brasileira, faz-se obsoleto, pois percebe-se que esse sistema se mostra conciso, promovendo somente a leitura – decodificação do signo – e não o real significado da conexão entre as palavras.

Reformas, então, foram realizadas para reestruturar os sistemas educativos; pensando mediante as ideias iluministas (que se baseavam nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade), o Marquês de Pombal e Conde de Oeiras – Sebastião José de Carvalho e Melo - de 1750 a 1770, estabeleceu medidas que visavam a “[...] aprimorar a administração do Império português e aumentar as rendas obtidas por meio da exploração colonial”. (Mendes, 2021, p. 48).

No correr dessas reformas, os Jesuítas foram expulsos das escolas, e as aulas ministradas passaram a formar a pessoa pensada para o Estado - Português - e não mais na sua conversão no âmbito da Igreja Católica (Mendes, 2021). Tal fato foi, naquele ensejo, de enorme importância, pois promovia o ensino público, e a instrução deveria ser aplicada a todos os

gêneros, raças e estratos sociais. A teoria, após, entretanto, se revelou utópica, pois a realidade era a de que as práticas alfabetizadoras passaram a ser exercitadas somente pela população nobre ou por aquela detentora de maior poder aquisitivo.

A próxima grande reforma na educação veio logo após a Proclamação da República, em 1889, no intento de “[...] reparar os atrasos educacionais emperrados no Império.” Na perspectiva de Mendes (2021, p. 49-50),

Diante das inovações educacionais propostas para esse novo regime e da importância que também se deu ao ensino da leitura, a preocupação com os métodos utilizados para o ensino passou a ser motivo de grandes divergências entre os educadores e as autoridades educacionais, que embora desejassem o ensino simultâneo da leitura e da escrita, esbarravam em métodos sintéticos baseados na soletração e silabação (alfabético, fônico, silábico), o que dificultava a aprendizagem da leitura. Foi então que, a partir do início da década de 1890, após duras críticas, os métodos sintéticos passaram a ser substituídos pelos métodos analíticos que defendem a leitura como um processo global que se dá especialmente pela sentencição e pequenas histórias (palavração, sentencição, global). (Mendes, 2021, p. 49-50)

Durante o período histórico sob exame, a instrução da habilidade de leitura era conduzida por meio de cartilhas, que ofereciam aos alunos um conjunto de exercícios e atividades, com o objetivo de aprimorar sua capacidade escrita. Em complemento, cadernos de caligrafia forneciam aos estudantes a oportunidade de desenvolver suas habilidades de escrita e sua grafia, conseqüentemente, permitindo a decodificação de textos escritos com maior facilidade e precisão (Mendes, 2021). De outra vertente, estas práticas de ensino não favoreciam a compreensão textual, pois o texto não era a base de ensino, ao passo que prioridade tinha foco na decodificação.

O movimento de reformas educacionais transportou benefícios para a população, pois a ideia da época era a formação de mão de obra mais qualificada, e, com a população alfabetizada, era possível que mais pessoas ocupassem distintos cargos, atingindo, assim, os interesses econômicos por meio de transações comerciais (Mendes, 2021).

Outra significativa reforma ocorreu no início do século XX, quando educadores e intelectuais brasileiros assinaram, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, cujo principal objetivo remansava em reconstituir a educação do País, que, até então, era orientada para somente a população mais rica da nossa Nação e tinha em vista mobilizar ações estatais “[...] para fortalecer a escola pública, laica, gratuita e obrigatória.”. Mendes (2021, p. 57-58) assinala que,

Diante desse novo cenário, os princípios e práticas escolanovistas foram

pautados em novos estudos sobre a concepção de infância e ensino, com base na psicofisiologia, de onde surgiram novas necessidades “de participação central do aluno no processo de aprendizagem escolar; de utilização de métodos ativos de ensino; de racionalização do espaço, do tempo, das técnicas e das relações escolares e da maturidade para o aprendizado da leitura e escrita” (Mortatti, 2004, p. 64). Ainda assim, as instituições de ensino privilegiam determinados grupos de alunos, em geral estudantes do gênero masculino, brancos e de classes abastadas. Tais classes selecionam os saberes que devem ser transmitidos (apregoados na escola por meio do currículo prescrito e do currículo oculto) para atender aos seus interesses. (Mendes, 2021, p. 57-58)

Desde então, o Estado assumiu uma obrigação maior acerca do processo educativo, focando na área de alfabetização, entretanto, ainda existe a compreensão, por muitos professores e leigos, de que a alfabetização é meramente o ensino da escrita e da leitura, o que já se provou insuficiente, pois as etapas que compõem o letramento envolvem uma série de outros passos e métodos, devendo ser devidamente realizados para a perfeita compreensão da linguagem.

Portanto, com os avanços da educação no início do século XX, as metodologias acerca do ensino da escrita e leitura foram objeto de mudanças. A escrita não é mais realizada com suporte no preenchimento de cadernos de caligrafia, mas, sim, conforma uma maneira de comunicação e interpretação textual. A seu turno, a leitura passou a identificar as ideias com amparo nos escritos de outras pessoas, expandindo a mente, exercitando a criatividade e estimulando a capacidade analítica. Segundo raciocinam Ferreira *et al.* (2020),

A língua se faz pela interação. Desse modo, o ensino de uma língua deve abarcar aspectos relacionados aos contextos sociais e a diversidade nele existentes para promoção de reflexão nos participantes desse processo. Então, não cabe modos transmissionais de ensino, que apenas reproduz mecanicamente os conteúdos e se limita a conceitos e regras, mas deve viabilizar a construção de demandas que proporcione o desenvolvimento de possibilidades necessárias às práticas de leitura e escrita, como também a fala, a escuta e a socialização. (Ferreira *et al.*, 2020, p. 02-03).

Tais fatos possibilitaram que o ensino passasse a não ser mais a mera repetição e sim um novo exercício para os alunos, pois estes, desde então, realizaram atividades pelo caminho de métodos que possibilitam maior compreensão dos textos e a inserção da linguagem em escritos em seu cotidiano.

No segmento à continuidade, remetemo-nos à história desses métodos.

2.2 Alfabetização entre métodos e métodos de alfabetização

Conforme ressaltado anteriormente, o cuidado relativo à alfabetização tem curso no Brasil desde o seu Descobrimento, porquanto os padres Jesuítas vieram ao País a fim de catequizar os nativos e descendentes dos colonizadores, ensinando a ambos a linguagem utilizada pela Colônia.

Com o passar dos anos, a ideia de que a alfabetização deveria acontecer para todos foi mais disseminada, de modo a fazer com que os educadores lecionassem para a população, objetivando o domínio, de fato, da leitura e da escrita do idioma.

[] ensino-aprendizagem da língua escrita na fase inicial de escolarização de crianças vem, desde as vésperas da organização republicana de um sistema público de instrução no Brasil, apresentando-se como problema educacional estratégico, com ele se preocupando e dele se ocupando administradores, legisladores, intelectuais, além dos professores. (Mortatti, 2019, p. 20).

Também, conforme expresso em passagem anterior, a metodologia de ensino, apesar de bem eficaz para a época, tornou-se obsoleta com o passar dos anos, pois, com o tempo, se percebeu a necessidade de, não somente, replicar o conteúdo repassado, mas, também, estabelecer conexão entre as palavras, fazendo com que elas passassem a possuir conexão entre si. Mortatti (2019) acentua:

Em nosso país, desde o final do século XIX, especialmente com a Proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social. E a universalização da escola assumiu importante papel como bandeira e instrumento de modernização/progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas”. (Mortatti, 2019, p. 29).

Assim, de acordo com o exposto por Mortatti (2019), o fato de alguém saber ler e escrever passou a ser um privilégio, além de conformar um relevante instrumento para a modernização e desenvolvimento social. O aprendizado da leitura e da escrita ocorria ou em âmbito privado para a população nobre e detentora de maior poder aquisitivo, ou por vias mais “precárias nas poucas “escolas do Império (“aulas régias”)”, onde as aulas ministradas deveriam obedecer aos critérios de laicidade, gratuidade e obrigatoriedade.

Essas práticas de ensino sobraram, então, subordinadas a um ensino organizado, metódico e intencional, necessitando, com efeito, da atuação de profissionais com melhor preparação, a fim de assegurar o ensino de maneira organizada, metódica e sistemática. Tais

exigências foram importantes para que o ensino da alfabetização no Brasil restasse aperfeiçoado.

Malgrado diversas tentativas para garantir que o ensino da leitura e da escrita estivesse de acordo com os ideais de Modernidade e do amplo esforço em realizar métodos diferentes de alfabetização, que divergissem da tradicional repetição das palavras ditas, foi necessário mais de um século para que esses esforços realmente saíssem das metodologias anteriores, de acordo com o que exprime Mortatti (2019):

A partir das duas últimas décadas do século XX, *a questão dos métodos passou a ser considerada tradicional*, e os antigos e persistentes problemas da alfabetização vêm sendo pensados, no âmbito das políticas públicas e correspondentes práticas pedagógicas, a partir de outros pontos de vista, com destaque para a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizanda de acordo com a psicogênese da língua escrita. (Mortatti, 2019, p. 31).

Para descrever melhor a situação, Mortatti (2019) divide em quatro momentos a ideia de modernização do ensino da leitura e da escrita, tomando como exemplo a situação de São Paulo. Por meios documentais e análises do ocorrido durante o período, a autora caracteriza cada um dos momentos pelos temas envolvidos, as concretizações acerca do ensino da alfabetização.

O primeiro inicia-se no final do período imperial brasileiro, quando o ensino era pouco organizado e as escassas escolas eram salas onde se abrigavam alunos de todas as “séries” - estas eram chamadas as “aulas régias”, conforme já exprimido noutra passagem.

O método alfabético, também conhecido como de soletração, é considerado um dos mais antigos na história da alfabetização. Segundo Frade (2007), existem registros que remontam à Antiguidade sobre o uso desse método. Ele envolve uma sequência de etapas, nas quais os alunos aprendiam a reconhecer e pronunciar oralmente as letras do alfabeto. Inicialmente, as letras eram decoradas oralmente em sequências curtas, avançando gradualmente para a memorização da sequenciação completa. Posteriormente, foram introduzidas as combinações silábicas, memorizadas sem estabelecer imediatamente a relação entre os símbolos gráficos e seus respectivos sons na fala. Esse método contava com diversos materiais, e havia, também, relatos de alunos que descreviam sua aplicação em sala de aula.

O grande problema dessa integração de vários alunos, com os conhecimentos desnivelados, aconteceu pela falta de organização e de estrutura física, pois educandos em variegados níveis, demandavam esforços e metodologias distintas. Com o acúmulo de alunos

numa mesma sala e em níveis distintos, o ensinamento da alfabetização manifestava-se precário, pois havia uma grande demanda de alunos e poucos professores para orientá-los.

A falta de estrutura física e o elevado número de educandos em uma mesma sala prejudica, tanto a troca de conhecimento, como também, a aprendizagem dos alunos, pois, ao ficarem aglomerados em uma sala com grande número de estudantes de graus variados de aprendizagem, os professores não logram atender à demanda daqueles que mais necessitam de conhecimento, tornando, assim, a educação precária. Percebe-se, por conseguinte, que, para as aulas serem ministradas e os alunos efetivamente aprenderem a ler e a escrever, a dedicação do professor era primordial.

Outro grande problema, que ocorria durante as práticas pedagógicas alfabetizadoras, era a míngua de material físico para o ensino da leitura, visto que este era escasso e, somente após a metade do século XIX, se iniciou a impressão de documentos para o ensino de leitura. “Habitualmente, porém, iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas ‘cartas de ABC’ e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos”. (Mortatti, 2019, p. 32-33). Segundo a autora,

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico, “fonêmico” ou “fonemático”), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas, conforme cada método, as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinavam-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (Mortatti, 2019, p. 32-33).

De acordo com Mortatti (2019), as primeiras cartilhas brasileiras começaram a ser impressas e distribuídas no final do século XIX, as quais, por sua vez, eram fundamentadas nos métodos “[...] de marcha sintética de soletração, fônico e de silabação e foram utilizadas em várias províncias e estados” durante décadas (Mortatti, 2019, p. 33).

Esse método brasileiro o primeiro - apesar de simples, foi o pioneiro, por se basear nas técnicas modernas da Linguística. A estratégia de ensino era iniciar a leitura da primeira palavra e assim observá-la sobre os valores fonéticos das letras. Essa metodologia, também conhecida como “método João de Deus”, foi concebida como científica por efetivar a análise das palavras,

com base em seus formatos e seus fonemas. Essa base de ensino era realizada com amparo nos princípios do Positivismo.

O momento do final do século XIX foi importante por marcar as divergências de pensamento entre os educadores, pois muitos acreditavam que o método “João de Deus” era o melhor para transmitir o conhecimento, entretanto outros defendiam o modelo sintético: alfabético, fônico e silábico.

Com essa disputa, fundou-se uma nova tradição: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar. O ensino de leitura e escrita passou, então, a ser tratado como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística. (Mortatti, 2019, p. 34).

Nessa divergência de pensamento, surgiu a segunda grande reforma de alfabetização de alunos. Esta, iniciada no final do século XIX, deu início, então, ao desenvolvimento de técnicas diversas de ensino, possibilitando uma modernização ainda maior no ensino da linguagem.

Mortatti (2019) ensina que foi em 1896 que um novo método surgiu para reformar o então utilizado. O Método Analítico começou a ser disseminado para o ensino da leitura, com base na ideia de que o ensino da leitura deve ser iniciado pelo “todo”, para que depois se dê prosseguimento à análise de suas partes integrantes. Segundo Mortatti (2019):

As cartilhas produzidas no âmbito do segundo momento na história da alfabetização, especialmente no início do século XX, passaram a se basear programaticamente no método de marcha analítica (processos da palavração e sentencição), buscando se adequar às instruções oficiais paulistas. (Mortatti, 2019, p. 36).

Muito embora a nova metodologia, também conhecida como “palavração”, estivesse entrando em vigor, com supedâneo numa abordagem focada na contextualização dos textos, muitos eram contra essa abordagem, por notarem certa “demora” nos resultados da leitura e escrita. Ora, o que antes era uma mera repetição das linhas dos cadernos ortográficos passou a ser alvo alterações para compreensão acerca de todo o conteúdo do texto.

O Método Analítico, de acordo com Frade (2007), baseia-se na apresentação das palavras em agrupamentos, permitindo que os alunos as reconheçam por meio da análise visual e das características gráficas. Durante a aplicação desse método, é comum utilizar imagens associadas às palavras no início do processo, visando a facilitar a memorização. Ao mesmo tempo, são incentivadas estratégias de leitura atenta, ensejando que os alunos se concentrem em detalhes, como letras, sílabas e sons ocorrentes nas palavras. A combinação dessas

estratégias proporciona aos alunos a capacidade de lidar com textos desconhecidos de modo mais eficiente e autônomo.

A defesa dessa nova metodologia consistia no fato de que havia a necessidade de adaptar o ensino da alfabetização ao universo onde o aluno estava inserido, com vistas a, justamente, não realizar mecanicamente ensino, mas sim que este fosse realizado de maneira que, realmente, fosse analisada a produção textual como um todo.

O segundo grupo de métodos, os analíticos partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. Buscando atuar na compreensão, estes defenderam a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil. Estes métodos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavrção) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba. (Frade, 2007, p. 07).

O método mostrou-se eficaz em razão do intenso esforço estatal em produzir instruções normativas, cartilhas e artigos nos *media* impressos. Os professores favoreceram a disseminação da metodologia, tornando-a obrigatória nas escolas públicas (Mortatti, 2019).

Como já expressamos, críticas ao método eram realizadas em decorrência da lentidão na aprendizagem. Anteriormente, era realizado quase automaticamente, ou seja, por via de repetição. *A posteriori*, era analisado, compreendido e demandava uma quantidade maior de tempo, porém, era mais eficaz quanto ao aprendizado da língua.

O Método Analítico perdurou até meados de 1920, quando foi substituído pela “Reforma Sampaio Dória” (Lei 1750 de 1920), na qual se fizeram “[...] sentir os efeitos da ‘autonomia didática’”. (Mortatti, 2019, p. 35).

Nesse segundo momento, que se estende até aproximadamente meados dos anos de 1920, a ênfase da discussão sobre métodos continuou incidindo no ensino inicial da leitura, já que o ensino inicial da escrita era entendido como uma questão de caligrafia (vertical ou horizontal) e de tipo de letra a ser usada (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), o que demandava especialmente treino, mediante exercícios de cópia e ditado. É também ao longo desse momento, já no final da década de 1910, que o termo “alfabetização” começou a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita. (Mortatti, 2019, p. 36).

Obviamente, a análise e a compreensão, por inteiro, da constituição dos textos é um bom modelo de ensino, porém, esse se mostrava inválido pela demora do aluno em adquirir o conhecimento completo acerca das palavras e suas respectivas grafias. De efeito, em razão das

urgências para o mercado de trabalho, o modelo analítico foi alvo de alterações, e outras propostas foram elencadas para solução de problemas do ensino.

Foi desde esse momento que a indagação “qual a maneira correta de lecionar?” apareceu no concerto educacional brasileiro. Ou seja, desde então, começaram a ser analisados pontos didáticos para que aluno melhor se utilizasse de formatos visuais e desenvolvesse habilidades motoras do conteúdo praticado em sala de aula (Mortatti, 2019).

A terceira grande reforma na alfabetização foi considerada uma mescla entre os Métodos Sintético e Analítico. Isso aconteceu, pois o segundo ainda era bastante difundido entre os educadores, porém era necessário praticar a escrita e a leitura de maneira mais rápida e eficaz. Mortatti (2019, 37) nos conta que

A disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos não cessaram; mas o tom de combate e defesa acirrada que se viu nos momentos anteriores foi se diluindo gradativamente, à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método e, mais restritamente, a preferência, nesse âmbito, por métodos mistos/ecléticos ou pelo método global (de contos), defendido mais enfaticamente em outros estados brasileiros. (Mortatti, 2019, p.37).

Segundo Mortatti (2019), a chegada desse novo modelo teve como base a obra Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (1934), escrito por Manuel Bergstron Lourenço Filho, educador paulistano. A grande proposta do livro era a de institucionalizar e repercutir bases psicológicas na alfabetização.

A obra prefalada passou a ser fundamental na seara do ensino, por propor testes, visando a garantir em que grau de leitura e escrita os alunos se encontravam, para assim classificar os alfabetizando, objetivando melhor eficácia da alfabetização.

Tal fato é importante pela demanda de nivelamento dos alunos, de sorte que, assim, quem possuía conhecimento mais avançado ficaria em salas com teor mais extenso, ao passo que os alunos com maior dificuldade dividiriam as salas com outros, com entraves semelhantes, deixando, assim, o ambiente escolar mais homogêneo, de modo que os professores conseguissem ministrar melhor suas aulas, a fim de prosseguir com seus ensinamentos.

Desse ponto de vista, a importância do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional. Observa-se, no entanto, embora com outras bases teóricas, a permanência, em relação ao momento anterior, da função instrumental do ensino e aprendizagem da leitura, enfatizando-se a simultaneidade do ensino de ambas, as quais eram entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras. (Mortatti, 2019, p. 38).

Vale ressaltar o fato de que houve avanços na área de ensino, assim como o material para o ensino também foi alterado. As cartilhas da época passaram a versar sobre o conteúdo de maneira mesclada, utilizando-se dos modelos sintético e analítico, ao mesmo tempo. Esse modo eclético foi o modelo que prevaleceu até meados de 1970. Segundo Mortatti (2019),

A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros. (Mortatti, 2019, p. 38).

Consoante a autora, esse momento – o terceiro - foi fundamental para a fundamentação do conhecimento sobre a linguagem de maneira efetiva e mais rápida do que o Método Sintético, bem como a ideia de separar os alunos em níveis de aprendizado, para garantir, assim, que as práticas alfabetizadoras atingissem seus objetivos quanto a leitura e escrita.

A quarta e última reforma aflorou, então, no início dos anos de 1980, oportunidade em que a tradição sobrou novamente questionada, pois novas urgências fizeram surgir demandas na área da educação, devendo esta, então, ser reinventada.

A proposta foi encontrada pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro³ e seus colaboradores, em que houve introdução do pensamento construtivista no modelo brasileiro de educação. Assim, o uso extensivo de cartilhas começou a ser questionado (Mortatti, 2019),

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (Mortatti, 2019, p. 39).

O construtivismo não é um método de ensino novo, mas sim uma "revolução conceitual" que desloca o foco das discussões dos métodos de ensino para a aprendizagem da criança como sujeito cognoscente. Para adotar essa abordagem, é necessário abandonar teorias e práticas tradicionais, avaliar a alfabetização e questionar a necessidade das cartilhas (Mortatti, 2019). No contexto do ensino brasileiro, entretanto, as autoridades educacionais estão tencionando institucionalizar uma apropriação do construtivismo por

³ Emilia Ferreiro, pupila do escritor Jean Piaget, escreveu a obra *A Psicogênese da Língua Escrita*. João Guilherme Fritz Piaget foi o precursor da teoria construtivista.

meio da divulgação, em massa, de artigos, teses e sugestões metodológicas que promovem uma educação positivista.

De qualquer modo, nesse quarto momento, tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização de correntes de certas apropriações da teoria construtivista. E tem-se a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, dentre tantas outras iniciativas recentes. (Mortatti, 2019, p. 40)

O quarto momento foi importante para se quebrar o paradigma de que existe somente um método correto de alfabetizar crianças, pois a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita das psicolinguistas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, oriunda do Construtivismo, enfoca em “*quem aprende e como aprende a língua escrita*”. (Mortatti, 2019, p. 40)

Construtivismo é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. Esta concepção do conhecimento e da aprendizagem que derivam, principalmente, das teorias da epistemologia genética de Jean Piaget parte da ideia de que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio, isto é, ele responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada. (Scagnolato, 2009, p. 01).

O Construtivismo é uma abordagem importante no campo da educação, pois permite uma compreensão mais aprofundada sobre o funcionamento e a apreensão da aprendizagem. Com base nesse sistema, entende-se que toda pessoa possui inteligência e que é necessário estimulá-la para que se desenvolva e se amplie. Assim, o modelo construtivista tem sido amplamente adotado por diversas instituições educacionais, pois possibilita o uso de um ensino mais dinâmico e diferenciado, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades das crianças em sala de aula (Fernandes, 2018).

Predominantemente, havia a constituição de métodos de ensino que eram utilizados por meio de cartilhas que pregavam os Métodos Sintético e Analítico de ensino, porém, estes não foram suficientes para se adequar aos aspectos modernos de ensino, fazendo-se necessário então um alinhamento com os exercícios propostos em sala de aula e a adequação com o cotidiano do aluno. Este, então, passava a alinhar os conhecimentos adquiridos em sala com as suas atividades diárias. A junção entre os Métodos Analítico e Sintético se constitui no Método Global, capaz de anexar as boas práticas de cada método, pois permitia a rapidez do Sintético e a compreensão textual do Analítico.

A esse respeito, as psicolinguistas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky demonstraram, em seus estudos, que a aquisição do conhecimento se pauta na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento. De acordo com esses estudos, a criança, antes mesmo de chegar à escola, carrega consigo uma bagagem com ideias e conhecimentos e é capaz de construir hipóteses na escrita gradativamente, passando por estágios linguísticos até conseguir se alfabetizar. (Mendes, 2022, p. 35).

Segundo as ideias construtivistas, a aquisição do conhecimento não se dá de forma passiva, mas sim pela atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento. Nesse sentido, as autoras citadas evidenciaram em seus estudos que, mesmo antes de ingressar na escola, a criança já carrega um conjunto de ideias e conhecimentos que vão sendo gradativamente estabelecidos por meio da escrita. Consequentemente, a alfabetização se dá por meio da passagem por etapas da Linguística, nas quais a criança elabora hipóteses e realiza experimentações para a consolidação do conhecimento.

Nos anos de 1980 ficou mais tangível a necessidade de se alinhar ao “interacionismo linguístico”, proposto por Mortatti (2019), pois, por meio deste, as práticas alfabetizadoras passaram a possuir distintas propostas.

A ideia da reforma construtivista está atrelada à psicológica, aplicada às práticas pedagógicas para o ensino de alfabetização e letramento. Tal fato ocorre porque a pessoa é psicológica e cada qual possui particularidades e seu tempo de aprendizado.

O Construtivismo surgiu para demonstrar que, em um mesmo ambiente, os educandos denotam níveis diferentes de conhecimento e desenvolvimento. A abordagem construtivista defende ponto de vista de que o aluno deve participar ativamente da própria aprendizagem, utilizando a experimentação, o desenvolvimento do raciocínio, o estímulo da dúvida, dentre outras estratégias. É por meio dessa participação ativa que se estabelecem as propriedades dos objetos e as características do mundo, conforme aponta Fernandes (2018).

Com base no Construtivismo, outras abordagens foram surgindo e enriquecendo os estudos sobre aprendizagem e alfabetização, entre as quais o socioconstrutivismo⁴ de Vygotsky. Essa abordagem considera a influência do meio social na aprendizagem e defende o argumento de que o aprendizado ocorre por meio da interação com outras pessoas e com o ambiente, permitindo que cada aluno desenvolva as habilidades e competências de maneira única.

Essa ideia de desenvolver a compreensão dos alunos acerca das grafias e entendimento textual é essencial para formar a alfabetização, pois é somente por meio desta elaboração que

⁴ Conforme anunciado anteriormente, nesta etapa da pesquisa, não foi abordado extensamente o socioconstrutivismo, que será mais bem explicitado no contexto evolutivo da Dissertação.

o aluno encaixa os aprendizados adquiridos com a sua realidade.

Reportando-nos, ainda, ainda sobre o construtivismo, diz-se que a teoria possibilitou a criação de métodos mais complexos de alfabetização. Assim, a ideia de repetição de grafias sem conexão entre as palavras passa a ser obsoleta, pois não contemplava a compreensão textual. A criação de métodos com base na teoria viabilizou a criação de outros que, respeitando as etapas de evolução de aprendizagem, propunham atividades diversificadas para cada sujeito (Fernandes, 2018).

Percebe-se, com efeito, a ideia de leitura e de escrita de termos de modo mais extensivo, pois os alunos passam a não somente codificar e decodificar palavras, mas sim compreender integralmente o texto e realizar escritas mais elaboradas, engajando o conhecimento adquirido em sala à sua realidade, isto é, a personalidade.

É válido, também, exprimir que o Brasil iniciou a alfabetização desde o Descobrimento. A chegada dos padres Jesuítas possibilitou o início do ensino de maneira rudimentar e, com o passar dos séculos, esse ensino foi se aperfeiçoando cada vez mais para as necessidades das respectivas épocas.

Tratar da alfabetização é, portanto, uma das maneiras de tratar das relações políticas entre educação e modernidade; e possibilita, ainda, iluminar, mesmo que indiretamente, a feição operante, no caso brasileiro, do conceito de “modernidade”. (Mortatti, 2019, p. 21).

A história dos métodos no Brasil é importante por trazer à tona diversos questionamentos do estado da arte de educação de crianças, quais aspectos são passíveis de ser aperfeiçoados, e indagar quais as dificuldades das metodologias de ensino e qual a melhor maneira de superá-las para permitir que o aluno avance em seus estudos de maneira solidificada quanto ao seu letramento.

Sobre o verbo “FAZER”, e a ação que ele nomeia – o FAZER, na alfabetização – três perspectivas são possíveis. Em primeiro lugar, os diferentes SABERES sobre a alfabetização têm proposto diferentes FAZERES na alfabetização – de novo, o plural se impõe. Surge aqui a questão do método de alfabetização, entendido como o FAZER a alfabetização. Cada SABER preceitua o seu FAZER: um fazer fonológico, um fazer construtivista, um fazer sociocultural... Assim, diferentes SABERES buscam materializar-se em diferentes FAZERES, os quais, reletindo as divergências teóricas, são FAZERES geralmente considerados antagônicos e incompatíveis. Uma segunda perspectiva é que o FAZER não se realiza apenas pela orientação deste ou daquele SABER, mas se constrói também nas práticas e pelas práticas, no cotidiano das salas de alfabetização. É preciso reconhecer que SABERES sobre a alfabetização se constroem não só por teorias, mas também se constroem em decorrência dos FAZERES cotidianos

dos que alfabetizam: há SABERES teóricos e há os SABERES da prática; dessa maneira, há FAZERES propostos por teorias, e há os FAZERES propostos pelas práticas, aqueles FAZERES que efetivamente se revelam possíveis e condizentes com as circunstâncias reais em que se desenvolve o processo de alfabetização, sob condições as mais variadas, por participantes específicos e para participantes específicos. Finalmente, uma terceira perspectiva sobre o FAZER nos leva a pensar o lugar do pedagógico, quando buscamos os sentidos da alfabetização. Não será o pedagógico que vê como possível e, mais que isso, como necessária, a integração dos diferentes SABERES – os teóricos e os da prática – e dos diferentes FAZERES – os propostos pelas teorias e os construídos na prática? (Soares, 2014, p. 31.)

A alfabetização é algo de sobeja importância para a formação e desenvolvimento das pessoas, visto que é por meio da leitura e da escrita que se torna possível acessar e compreender o mundo.

Como mencionado no texto sobre as perspectivas do verbo "FAZER" na alfabetização, há uma pluralidade de saberes e fazeres envolvidos. Cada método de alfabetização e toda teoria propõe variadas abordagens para a aquisição da leitura e da escrita. Fundamental é entender, todavia, que o FAZER da alfabetização não se limita apenas a teorias, mas se constrói também por meio das práticas cotidianas dos educadores.

É nessa contextura que surgem os saberes da prática, desenvolvidos com suporte nas experiências e desafios enfrentados pelos profissionais atuantes diretamente na alfabetização. Em tais circunstâncias, é importante que haja uma integração entre saberes e fazeres, de modo que sejam utilizados de modo complementar e adequado às circunstâncias específicas de cada contexto. É papel dos educadores procurar essa integração, a fim de garantir uma alfabetização mais efetiva e inclusiva, capaz de atender às necessidades e potencialidades de cada aluno. A alfabetização é, portanto, algo dinâmico e complexo, que requer o constante aprimoramento dos saberes e fazeres envolvidos.

No segmento entrante, reportamo-nos à legislatura sobre a alfabetização.

3 ENREDO HISTÓRICO SOBRE A LEGISLAÇÃO ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO

Conforme ressaltado em linhas anteriores, o método utilizado para alfabetização no Brasil é a mistura do Analítico com o Sintético, porém com destaque a fazer com que o aluno possua entendimento melhor acerca da elaboração e entendimento textual.

O método utilizado desde ao anos de 1980 passou por aperfeiçoamentos, de modo a fazer progredir a educação dos alunos que demandam aprender e compreender letramento e alfabetização da maneira clara.

Numa das atualizações acerca de métodos e como esses deverão ser repassados para as crianças, foi escrita a Lei nº 9.394/1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB.

Desde sua aprovação, em dezembro de 1996, a LDB se tornou responsável por definir e estruturar todo o sistema educacional brasileiro, isto é, desde a educação infantil até o ensino superior, ficava garantido o direito social à educação para todos os estudantes brasileiros (Brasil, 1996).

Em seu texto original, a legislação previa, no artigo 21, que “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.” (Brasília, 1996)

Percebe-se, então, o esforço em fazer com que a população adentrasse as escolas e efetivamente se educasse nos mais diversos graus, daí a lei legislar, não somente, sobre a educação básica, mas, também, assegura o acesso dos alunos à educação superior.

Focando no ensino básico, o art. 22 da lei citada versa sobre a necessidade intensa da preocupação estatal para que os alunos, por via da educação, se desenvolvam, exerçam a cidadania e procurem se educar e profissionalizar por meio dos estudos.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (Brasília, 1996).

Tal fato demonstra que não é atual a consideração que o governo exprime para com o ensino dos alunos, seja ele em qual nível for. Existe uma atenção especial para que os educandos se desenvolvam por intermédio da educação, sendo a escola a principal aliada dos alunos para que estes logrem atingir os objetivos almejados.

Como meio de fazer valer as intenções estatais, o art. 24 da Lei 9394/96 descreve como deverá ser feita a organização do período letivo, definindo a estrutura dentro de sala, devendo

seguir as normas definidas em seus incisos, tais como a carga mínima de 800 horas, a progressão regular por série e a organização de turmas por nivelamento.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapas exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares; (Brasília, 1996).

A Lei 9394, de dezembro de 1996, por mais benéfica que fosse, ainda não transportava metas a serem alcançadas pelos professores e a sociedade em comum. Com arrimo nesta necessidade, nasceu o primeiro Plano Nacional de Educação – PNE, lançado em janeiro de 2001, e contava como segunda prioridade a extinção do analfabetismo.

2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres. (Brasília, 2001, p.04).

Notório, com efeito, era o esforço em trazer as crianças para o ambiente escolar e que estas fossem propriamente alfabetizadas. Os projetos pedagógicos deveriam ser de tal modo que 80% das crianças com idade de quatro a cinco anos estivessem na escola recebendo aulas para progredir com seus respectivos ensinamentos.

Na área das Diretrizes da lei citada, o primeiro objetivo que se determinava era para que se aumentasse cada vez mais o número de escolas, ensejando, assim, que mais alunos

ingressassem na vida educacional e se desenvolvessem na qualidade de cidadãos.

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. (Brasília, 2001, p.09).

A Lei, em conformidade com o texto da Constituição Federal de 1988, tencionava realizar o amplo ensino da alfabetização para crianças, de modo a delimitar melhor as séries, estipulando metas percentuais entre a população para erradicar a analfabetização em apenas uma década.

Percebe-se, então, que a meta, bastante ousada, demonstrava um comprometimento dos entes federativos para que o máximo de crianças possível recebessem educação formal e fossem devidamente letradas até o final de seu desenvolvimento escolar.

Infelizmente, os objetivos e metas traçados não foram atendidos, de modo que apareceu outro PNE em 2010 (Lei nº 13005/14), com as mesmas finalidades de alfabetizar a população, porém por meio de objetivos menos ousados.

A nova lei, reformulada mais de uma década depois da anterior, também intenta assegurar o desenvolvimento escolar de crianças e jovens, mas existem novos paradigmas para ela. No artigo 1º, está assente que o período de sua validade é de dez anos, enquanto no art. 2º são estabelecidos os objetivos do PNE:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo ;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Brasília, 2014)

É perceptível a ideia de que novas preocupações agora são partes do texto da legislação, tais como o respeito aos direitos humanos, aplicação de recursos públicos na proporção do PIB, bem como a promoção melhorias na qualidade de ensino.

Outra diretriz que entrou em vigor foi a ênfase em educar as crianças com valores morais

e éticos, nos quais se fundamentam a sociedade. Neste sentido, a ênfase na educação moral e ética não se limita apenas à transmissão de valores tradicionais, mas também à promoção do diálogo intercultural e da tolerância. As crianças precisam aprender a respeitar as diferenças e a conviver com a diversidade, desenvolvendo habilidades de comunicação e empatia que as tornem pessoas responsáveis e conscientes.

Em aditamento, a educação moral e ética, também, está intimamente ligada à formação de um senso crítico e reflexivo. As crianças devem ser estimuladas a questionar e analisar os valores que lhes são transmitidos, a fim de que compreendam melhor a própria identidade e o papel que desempenham na sociedade. Isso implica incentivar a reflexão e a argumentação, bem como o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões éticas e, também, moralmente responsáveis.

O novo Plano Nacional de Educação conta ainda com outras metas ausentes do texto do anterior, como exemplo, reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional, bem como alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental (Brasília, 2014).

Como expressamos antes, existe uma gama de entes federativos que demandam o desenvolvimento desses objetivos e que sejam devidamente cumpridas essas metas, visando a erradicar o analfabetismo no Brasil. Para que, todavia, os preceitos sejam atendidos, faz-se necessário esforço conjunto, conforme ressaltado previamente.

Com mudanças nas trajetórias de governo, ocorreram também alterações significativas nas escolas brasileiras. Dentre estas, uma das mais significativas foi a Lei nº 12.769/2013, que substituiu a legislação original da LDB. No contexto das mudanças, observa-se a modificação no artigo 26.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 2013).

Era notória, pois, a necessidade de que se criasse uma base nacional comum e que cada estabelecimento escolar complementasse os ensinamentos de suas respectivas características locais e sociais, abrindo-se, com efeito, espaço para que as escolas ensinassem as particularidades de cada região do País, garantindo que os alunos aprendessem, também, sobre a cultura do lugar de sua habitação.

Isto remansou como bastante inovador, pois, com suporte nesse processo, surgiu a possibilidade de os educandos aprenderem cada vez mais sobre as peculiaridades e aspectos

sociais de suas respectivas cidades ou regiões.

Essa complementação nova, entretanto, foi rapidamente substituída com a chegada da Base Nacional Comum Curricular – popularmente conhecida como BNCC. Datando do início de abril de 2017, a Base tem como objetivo definir os conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem adquirir durante a trajetória escolar.

Alinhada aos princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base contribui para os objetivos que norteiam a educação brasileira, como a formação integral do ser humano e a consolidação de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Brasília, 2017).

A segunda Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE define qual a base que deve orientar, não apenas, os *curricula* dos sistemas e redes de ensino das unidades federadas, mas, também, as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio em todo o País (Brasil, 2023).

Em seu texto oficial, é perceptível o tom de abordagem quanto ao quesito educação muda. Enquanto nos textos dos PNEs perdura a orientação de formar crianças que participem da vida cidadã de maneira ativa, e que elaborem pensamento crítico, o texto da BNCC diverge dos publicados anteriormente, consoante se lobra nos artigos 2º e 3º da Resolução CNE/Conselho Pleno nº 2:

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.

Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art.

35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasília, 2022).

Assim, quando comparados os textos, é notória uma mudança significativa em como o processo educativo deve acontecer para crianças, pois a BNCC procura “mobilizar conhecimentos” para promover a vida em cidadania e eventual ingresso no mercado de trabalho, não mais se valendo de estratégias que intentem democratizar o conhecimento.

Gontijo *et al.* (2020) assinalam que a definição de competência leva em consideração o fato de as pessoas se valerem de ensinamentos, aptidões e valores para o exercício da cidadania no cotidiano. Assim, os estudos realizados nas escolas devem ser necessários e úteis na prática. A escola, portanto, deve estar à disposição da sociedade, atendendo às suas necessidades sem questionamentos, transmitindo então a ideia de que é justa, igualitária e baseada na valorização do ser humano.

Gontijo *et al.*, também, acreditam que a ideia de “competência” adotada pela Base está pontualmente ligada ao modelo funcional de educação defendido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO para educação de adultos no mundo todo, agora também sob a submissão dos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, a despeito do aparente caráter transformador, a BNCC pretende reduzir o que é aprendido nas escolas públicas a um aparato técnico que serve de base para a perpetuação das relações sociais e de produção existentes na sociedade contemporânea. (Gontijo *et al.*, 2020, p. 04).

Outro autor com opiniões robustas acerca da BNCC é Morais (2020), ao ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular brasileira diverge bastante dos entendimentos de outros países acerca alfabetização. Nações como França e Portugal, por exemplo, não estabelecem que seja de responsabilidade escolar garantir o direito das crianças de desenvolver sua compreensão acerca da escrita alfabética antes do ingresso no ensino fundamental. Ainda de acordo com Morais, não há na BNCC a promoção da consciência fonológica, nem prescreve o ensino das letras ou exploração de palavras estáveis, como, *exempli gratia*, a escrita de seu nome, práticas consolidadas que normalmente atendem crianças de quatro a cinco anos.

Morais (2020), também, acentua que não há somente o problema da falta da escrita para as crianças, pois a leitura também não é devidamente contemplada para a Base brasileira. O documento não continha em si práticas de leitura de textos antes do ensino fundamental, assim, não havendo a ideia de compreensão de leitura antes da admissão dos educandos ao ensino fundamental.

Jacomini, Santos e Barros (2019), ao analisarem comparativamente a proposta de alfabetização da “Base” ao que tinha sido antes proposto pelo PNE e pelo PNAIC, criticam a redução do ciclo de alfabetização a dois anos e apontam que a não priorização do letramento representaria, no texto da BNCC, um retrocesso conceitual – a redução da escrita alfabética a um código – e a desconsideração das funções sociais da leitura e da escrita. As autoras concluem que “[...] de acordo com a BNCC estar alfabetizado significa ser capaz de “codificar e decodificar” os sons da língua em material gráfico” (Jacomini; Santos; Barros, 2019, p. 119), ressaltando o quanto esses dois últimos verbos (codificar e decodificar) assumem um sentido ambíguo no documento em foco e o descompromisso da “Base” com uma perspectiva de

aprendizagem da leitura e da escrita em seus usos sociais críticos, algo tão necessário para lutarmos contra as desigualdades sociais de nosso país. (Jacomini; Santos; Barros, 2019, p. 120)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC surgiu da 5ª meta estabelecida pelo PNE, de 2014. A ideia do pacto é dar suporte aos professores atuantes no ciclo de alfabetização, “[...] incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa” a estabelecerem a formação e educação de seus alunos de acordo com as atividades, referências curriculares e pedagógicas ofertadas pelo Ministério da Educação – MEC. (Brasília, 2023a).

A ideia era firmar o compromisso de que as crianças até os oito anos de idade estivessem devidamente alfabetizadas, ao fim do terceiro ano do ensino fundamental. O que antes era realizado para alunos antes do início do período de educação fundamental, agora se estende até o terceiro ano do ensino fundamental (Brasília, 2023a).

Tal fato constitui defasagem do ensino, pois a criança de oito anos de idade já deveria ter pleno conhecimento acerca de produção e análise de textos, bem como o desenvolvimento da escrita mais adiantado. A ideia de garantir o prazo máximo para o ensino dos alunos não presenteia com tantas benesses como se imagina, pois, é suscetível de estender demais o prazo da alfabetização, tornando-o, assim, ineficaz.

Paralelamente, conforme aditado por Moraes (2020), há a diminuição para dois anos do tempo de aprendizagem da escrita e leitura. Portanto, quanto se analisa o caso, vê-se que há uma extensão de prazo para que se ensine aos alunos as práticas alfabetizadoras, ocorrendo, ainda, uma redução no tempo de aprendizado, porquanto o que antes era feito durante três, agora, passa a ser realizado em dois anos.

Essa redução de tempo de ensino provoca uma série de efeitos, dentre eles um retrocesso na área de interpretação textual tão difundida pela análise sintática, conforme evidenciado em notações anteriores.

Esse regresso ao Método Sintético não transporta tantos benefícios para os alunos, pois não confere o caráter de análise, crítica e estudo do texto, uma vez que as crianças admitidas à alfabetização devem apenas se restringir a “codificar” e “decodificar” textos, conforme já exprimimos.

Moraes (2020) aponta o terceiro problema na BNCC, conformado no uso de expressões e conceitos sem esclarecimentos adequados, ou mesmo de maneira equivocada, como sucede com a dicção "protocolo de leitura", não definida no documento.

Embora alguns críticos digam que a “Base” “reduz a alfabetização ao treino da consciência fonológica”, na realidade o tratamento dado àquela

modalidade de consciência metalinguística adotado no documento é frágil, escasso e problemático. Do ponto de vista teórico, o texto oficial trata exclusivamente de consciência de fonemas, carecendo de uma visão evolutiva, na qual a consciência do tamanho das palavras (quantidade de sílabas) e a consciência de sílabas e rimas precederia o desenvolvimento de habilidades de consciência fonêmica. (Morais, 2020, p. 09).

Assim, é verdadeiro ressaltar o fato de que há um retrocesso na alfabetização dos alunos, desde as últimas legislações vigentes, pois não há real preocupação para que o estudante aprenda a ler e escrever de maneira dinâmica para sua idade correta, pois o que ocorre, na realidade, é uma diminuição no tempo do aluno, bem como não há, segundo a legislação, uma educação que os ensine a ler e escrever de modo crítico.

Conforme prescrito em notações anteriores, é inegável o uso de repetição de grafias para que os alunos aprendam a ler e escrever, mas somente codificação/decodificação do texto não é o suficiente para que os educandos aprendam de fato a absorver as ideias transmitidas no escrito.

O caráter analítico, também, guarda considerável importância, pois dá oportunidade às crianças de aprenderem a compreender a ideia que o texto intenta transmitir, e, ao retirar essa metodologia como instrumento de verdadeiramente educar os alunos, estes ficam sem base, o fundamento de seu aprendizado sobeja à margem do que ele precisa, deixando, então, o conhecimento desconexo entre as vivências do cotidiano e o conteúdo lecionado durante as aulas.

Outra grande transformação no caráter da alfabetização foi a chegada do Plano Nacional de Alfabetização – PNA, vigorante com a emissão do Decreto nº 9.765/19, cuja criação visava à elevação da qualidade da alfabetização, bem como a combater o analfabetismo em todo o Território Nacional (Brasil, 2019).

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

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;

II - analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;

III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;

IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;

V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;

VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia; (BRASIL, 2019).

VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;

VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;

IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;

X - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e

XI - educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino. (Brasil, 2019).

Consoante comprovado em seus primeiros artigos, o PNA tenciona erradicar o analfabetismo e prevê que as práticas de leitura e escrita sejam devidamente realizadas, tanto pelas escolas, como pelas famílias, conforme disposto do art. 2º, VIII. Tal fato tem grande importância, pois pressupõe que a educação não é papel somente do ambiente escolar.

O surgimento do PNA é um combo entre o Gabinete do Ministro da Educação, a Secretaria Executiva (SE), Secretaria de Alfabetização (SEALF), Secretaria de Educação Básica (SEB), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Secretaria das Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e do Fundo (CAPES).

Percebe-se, efetivamente, que houve grande envolvimento das instituições para coordenar a alfabetização nas escolas do País, a fim de este ser efetivo e o analfabetismo finalizar erradicado.

O grupamento do PNA avaliou a situação atual dos índices de alfabetização no Brasil, reunindo representantes do CNE, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). O grupo de trabalho convidou renomados pesquisadores da área de ensino e alfabetização para que oferecessem contribuições, bem como realizou audiências com o escopo de avaliar a melhor modalidade de contribuir para o desenvolvimento da alfabetização infantil.

Esses encontros foram essenciais para qualificar quais políticas de ensino carream experiências exitosas no desenvolvimento da alfabetização, trazendo, assim, melhorias nos

indicadores de leitura e escrita.

A ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita. A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país. (Brasília, 2019).

O cuidado com a alfabetização, *in eam partem*, é um problema desde a formação do País, conforme enunciado em passagem antecedente, e este entrave perdura até o presente, com a criação de vários órgãos e entidades cujo intento é extinguir o analfabetismo.

São vários séculos, divergentes métodos, novas abordagens, entretanto o problema da alfabetização persiste. Mesmo com o grande estorvo de a alfabetização não atingir números satisfatórios no País, a maneira como esse ponto é abordado, também, configura outra dificuldade.

Isto ocorre porque, a cada mudança de governo, as políticas de ensino são alteradas. De acordo com nosso entendimento, inclusive já externado, as etapas de letramento são diferentes da alfabetização, muito embora sejam inseparáveis, pois crianças que dominam a leitura e escrita também devem saber o sistema alfabético e o seu uso cotidiano (Soares, 2022). A grande mudança que o PNA ofereceu foi substituir “letramento” por “literacia”.

Infelizmente, o PNA, parece que, em uma tentativa de ser inovador, substituiu letramento por **literacia**, formato empregado em Portugal, quando letramento já está inserido na educação brasileira, nas escolas, nos livros didáticos e mesmo em volumes didáticos de outras áreas de conhecimento.

Na perspectiva de Soares (2022), o PNA caiu como um “[...] objeto estranho no campo da alfabetização no país”, porque, de acordo com a autora, não foram levados em consideração os estudos realizados anteriormente nesta Nação. Realizaram-se décadas de análises, experimentos e produções científicas que ficaram à margem a nova legislação.

No tentame de modernizar um planejamento de ensino para erradicar a alfabetização no Brasil, entretanto, criou-se um Plano que “[...] desconhece toda a história da alfabetização já tão pesquisada” não somente na seara nacional, bem como por outros países (Soares, 2022).

Desta forma, compreendemos que as recentes tentativas além de desconhecer o percurso histórico da alfabetização no país, também atuaram apenas como pano de fundo para mascarar

a realidade brasileira, passando a ideia de que houve sucesso na alfabetização durante o período.

No segmento entrante, reportamo-nos ao ensino remoto – do cenário que se apresentou com a interrupção das aulas presenciais durante a realidade pandêmica.

4 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: contextos e descontextos

A educação, como já mencionado, é um fator fundamental para o desenvolvimento das crianças, além de deixar que se expandam novos horizontes e possibilitar a entrada de conhecimentos nas mais diversas áreas de aprendizagem. Para que os educandos passem a adquirir informações plurais, em seus estudos, o principal alicerce ocorre durante o período da alfabetização.

Esse processo é o mais importante, não somente, por contar com o início da leitura e escrita, mas também por ser o início da compreensão de textos e ideias, pois, com a solidificação do ensino, os escolares têm mais confiança e desenvolvem o domínio sobre o idioma que estudam.

Conforme relata Frade (2022), a introdução dos métodos de alfabetização nas escolas provocou um grande desenvolvimento antropológico, de modo que quem não é partícipe dessas atividades é, de certo modo, excluído da participação da cultura escrita.

Alfabetização não meramente ensinar a criança a ler e a escrever, mas, também, a ampliar a inclusão, uma vez que “[...] contempla uma série de significados e abrange conceitos heterogêneos, que vão além das habilidades de usar a leitura e a escrita para práticas apenas utilitaristas do cotidiano.” (Mendes, 2021, p. 21).

A alfabetização é o primeiro pilar para uma educação construtiva, sendo por meio desta que as crianças desenvolvem pensamentos, ideias, leituras e compreensão mais elaborados, e, não somente, frases soltas. É por intermédio da escrita que os educandos aprendem a resolver seus problemas diários e a produzir pensamentos mais aperfeiçoados, pois habilitados a elaborar, então, textos cada vez mais complexos e ordenados. Segundo Ferreira *et al.* (2020, p. 285):

No processo de aprendizagem da língua materna a construção de uma relação entre linguagem oral e escrita é fundamental para que ocorra a alfabetização. Por isso, frisamos que a aprendizagem mecânica e descontextualizada socialmente não favorece a aprendizagem dessa língua que, inclusive não é privilégio de uma disciplina, pois a língua materna é instrumento de comunicação para todas as disciplinas e para acesso à cultura. Essa língua é componente essencial de um conjunto de práticas sociais e culturais. (Ferreira, 2020, p. 285).

Assim sendo, a prática da alfabetização vai muito além de ensinar crianças a ler e a escrever, pois faz-se necessário que os alunos aprendam a interpretar e apliquem os conhecimentos adquiridos na escola às experiências do cotidiano.

Nessa vivência com a alfabetização, verifica-se que há duas etapas de fundamental

relevo para a formação infantil, configuradas na alfabetização em si e no letramento, sobre as quais Soares (2003) pontua:

Significa que a alfabetização, aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve, não é pré-requisito para o letramento. Não é preciso primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la. E isso se fez durante muito tempo na escola: “primeiro você aprende a ler e a escrever, depois você vai ler aqueles livrinhos lá”. Esse é um engano sério, porque as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra. Mas, por outro lado, se a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada. É a esse desprezo que chamo de “desinventar” a alfabetização. É abandonar, esquecer, desprezar a especificidade do processo de alfabetização. A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento. (Soares, 2003, p. 02)

Soares (2003) já exprimira, conforme registro transato neste texto dissertativo, que existe a distinção entre os dois processos, os quais devem ser realizados de modo simultâneo, por serem interdependentes; a etapa de aprender a técnica está ligada ao aprendizado do código nas práticas sociais, portanto, há a real necessidade de efetivar os dois, de maneira conjunta.

Ex positis, nota-se a difícil jornada dos professores em ministrar aulas que alinhem o dia a dia das crianças com os aprendizados sobre suas letras, palavras, junções e significados, pois o letramento ultrapassa a mera compreensão e disposição das palavras, processo a fazer com que os educandos percebam o sentido real dos textos e passem a melhor interpretá-los socialmente.

De acordo com as ideias construtivistas, a alfabetização deve ser vista como algo que não se limita ao mero ensino de técnicas e regras gramaticais, mas sim como uma elaboração ativa e autônoma do conhecimento pelo próprio aluno. É preciso compreender que a criança não é uma tábula rasa, um recipiente vazio que deve ser preenchido pelo professor, mas sim um ser dotado de inteligência, curiosidade e capacidade de aprendizado. Portanto, é fundamental que a alfabetização seja conduzida de maneira a incentivar a participação ativa dos alunos, proporcionando-lhes experiências concretas que lhes permitam compreender a lógica da escrita e da leitura, sem impor regras preestabelecidas e sem desconsiderar as particularidades e potencialidades de cada um. De tal jeito, a dificuldade de mostrar o conteúdo não é vista como um impasse, mas sim é um desafio a ser superado por meio de uma abordagem pedagógica mais flexível e adaptada às necessidades e características de cada aluno.

Eis o novo impasse, pela óptica retrospectiva: no final de 2019, o vírus SARS-CoV-2

foi identificado na cidade de Wuhan, na China. Com velocidade assustadora, ele começou a se propagar no Continente Asiático (Mendes, 2021). Em decorrência da alta taxa de transmissibilidade da doença, muitos países tomaram medidas orientadas para a contenção do vírus, tentando, ao máximo, reter a evolução pandêmica.

Com a chegada do vírus SARS-CoV-2, popularmente conhecido como “corona vírus”, as realidades foram drasticamente alteradas, pois, em consequência da sua rápida capacidade de contaminação, quase todos os ambientes tiveram de ser isolados para conter a disseminação do vírus, e, no âmbito destes espaços, incluíram-se as escolas. De acordo com Mendes (2021, p.81):

A Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu o surto da doença como pandemia um mês depois (março de 2020). Poucos dias depois, foi confirmada a primeira morte no Brasil, em São Paulo, e nesse mesmo dia dois pacientes que haviam testado positivo para o coronavírus também vieram a óbito no Rio de Janeiro. (Mendes, 2021, p. 81).

A pandemia de COVID-19 chegou a todos, completamente desprevenidos, pois, rapidamente, o cotidiano foi objeto de grandes alterações. Atividades simples, como, por exemplo, idas ao supermercado ou farmácia, sobraram repensadas, justamente pelo medo de contaminação; os produtos adquiridos deveriam ser devidamente higienizados, bem como as vestes utilizadas durante as saídas haveriam de ser bem limpas, deixadas fora do ambiente do lar.

Nesse quadro, as crianças não mais compareceram às suas escolas, o que deu ensejo a preocupação: - como se daria o prosseguimento do ano letivo com os pequenos e garotas fora do ambiente escolar?

Devido ao novo contexto de distanciamento social imposto pela pandemia, escolas foram fechadas por todo o mundo, o que resultou em milhares de estudantes sem aulas presenciais. Todavia, logo após a constatação da COVID-19 no país, em março de 2020, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 343, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas ministradas por meio de recursos digitais durante a pandemia. Dessa forma, a preocupação com o novo formato de ensino e a relação escola-aluno passaram a ser a preocupação emergente no âmbito educacional, a qual desencadeou uma série de medidas e metodologias urgentes, o que impôs inúmeros desafios a professores, instituições, famílias, estudantes e sociedade, de modo que as práticas educativas fossem reinventadas. (Mendes, 2021, p. 83).

Os desafios da alfabetização e do letramento foram ainda mais agravados pelo afastamento provocado pelo distanciamento social. Com vistas a dar prosseguimento aos

respectivos anos letivos, o Ministério da Educação optou por iniciar o processo de Ensino Remoto Emergencial (ERE), procurando manter o vínculo da escola com as famílias, evitando a evasão escolar em virtude do período em que o aluno se mantinha distante do chão da sala de aula.

Nesse período, as famílias auferiram importante papel na efetivação do ensino. Foi com procedência nos membros familiares que as atividades e conteúdos chegavam aos alunos. Pais e mães se tornaram um elo fundamental entre educadores e educandos, e, demais disto, se envolveram, ainda mais, nas tarefas determinadas pelos professores, segundo Veloso *et al.* (2022, 49-50):

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 alfabetização 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. (Veloso *et al.*, 2022, p. 49-50).

Apesar da aproximação entre alunos, educadores e família, essa interação apresentou diversas dificuldades, pois, por vezes, os próprios pais não compreendiam as atividades que os professores passavam para os alunos e não conseguiam orientar seus filhos. Outro fator de bastante impacto foi a falta de tempo para acompanhar os exercícios dos filhos, o que atrapalhou o processo de ensino. Além destes fatos, que marcaram a relação daqueles pais que detinham recursos tecnológicos digitais, existiam famílias que não os possuíam e que findaram por não conseguir ter acesso às aulas remotas, levando ao distanciamento e à evasão escolar. Porém, Veloso *et al.* (2022, p. 55) ponderam, entretanto:

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. (Veloso *et al.*, 2022, p. 55).

O ensino remoto surgiu como para manter o vínculo entre a escola e as famílias, apesar do protocolo de distanciamento social imposto pelo governo. Malgrado essa nova alternativa ter surgido, ocorreram também limitações de recursos tecnológicos, causando certa distância

entre os educadores e entre as famílias dos alunos - às vezes pela falta de acesso e outras pela falta de domínio das tecnologias digitais, fatores que resultaram na falta de participação efetiva às aulas remotas de muitos alunos, como afirmam Veloso *et al.* (2022, p. 49-50):

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. (Veloso *et al.*, 2022, p. 49-50).

Com a transição para o ensino remoto, surgiram muitas dificuldades para professores, alunos e suas famílias. Os componentes familiares tiveram que assumir a tarefa de auxiliar seus filhos nas atividades escolares, o que foi desafiador para todos. Executar as atividades elaboradas em um ambiente virtual não era tão simples quanto em uma aula presencial, o que tornou a nova realidade ainda mais adversa. Os alunos enfrentaram dificuldades para ter suas dúvidas sanadas e realizar as atividades com o mesmo nível praticado anteriormente.

Com a crescente digitalização na sociedade, é cada vez mais importante adaptar o ensino para o meio digital; no entanto, a transição abrupta para o ensino remoto em 2020 e 2021 foi um grande desafio para educadores e alunos, uma vez que muitos utilizam as tecnologias digitais, principalmente, para fins lúdicos, como jogos e redes sociais, e não necessariamente com pretextos educacionais. Essa realidade tornou a adaptação para o ensino virtual ainda mais complexa, exigindo dos educadores e alunos habilidades e competências específicas para garantir uma aprendizagem significativa e eficaz.

É válido ter em vista, também, o fato de que não foram apenas as famílias e os alunos que tiveram dificuldades com os recursos tecnológicos e o ensino remoto de caráter emergencial, pois essa adaptação também foi igualmente complicada para os docentes e gestores, pois eles não receberam, também, formação adequada para a utilização de equipamentos eletrônicos e novas plataformas, de acordo com o procedimento escolar.

Com a situação adversa em que nos encontrávamos, os educadores tiveram que superar desafios e adaptar as aulas ao ambiente virtual, garantindo que os alunos desenvolvessem suas habilidades de leitura e escrita. Para tanto, não bastava apenas transmitir o conhecimento, mas também considerar as particularidades de cada estudante, trabalhando de maneira colaborativa e flexível para garantir que o ensino remoto não fosse excludente.

Nesse viés, é preciso repensar a tecnologia, pois cada vez mais ela se encontra em nosso

cotidiano, e a tendência é de que seu uso seja mais frequente nas salas de aula. Assim, é necessário se adequar ao que ela é capaz de nos proporcionar. Como pontua Freire (2002, p. 45),

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem. (Freire, 2022, p. 45).

Segundo Freire (2002), é fundamental avaliar os benefícios que a tecnologia traz para as salas de aula e determinar as melhores modalidades de adaptar o ensino, especialmente no âmbito da alfabetização, a fim de incentivar a curiosidade dos alunos e auxiliar na formulação do conhecimento.

Mesmo no século imediatamente passado, havia pessoas preocupadas em alinhar a Pedagogia com o avanço tecnológico, a fim de oferecer uma conjunção mais ampla de recursos para o ensino de conteúdos, o que garantiria uma compreensão mais completa do aprendizado.

E foi exatamente por meio desse aperfeiçoamento tecnológico digital que o ensino do ciclo da alfabetização, durante a realidade pandêmica, foi possível. O ERE surgiu do alinhamento da necessidade de retomar as aulas que estavam paralisadas tendo em vista a demanda pelo ensino por meio de plataformas digitais.

Pais, alunos, professores, coordenadores e gestores recorreram à ferramenta digital disponibilizada para ministrar o conteúdo do ciclo de alfabetização e fazer com que leitura, compreensão e escrita fossem executáveis, mesmo com todas as diversidades.

No próximo tópico, reportamo-nos às considerações metodológicas.

5 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Ao se alcançar a importância da metodologia, compreende-se, também, a necessidade de formulação de normas para compreensão da realidade, que se baseia, não somente, num meio, mas sim, numa multiplicidade de métodos que visam, por meio de atividades sistemáticas, a alcançar seu objetivo geral e os específicos.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, que, conforme ensinam Minayo *et al.* (2007), enfoca um nível de realidade não quantificável e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Por igual, Marconi *et al.* (2003) esclarecem que a abordagem qualitativa tem como premissa analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade dos procederes humanos e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Por tal pretexto, optamos pela investigação qualitativa, porquanto ela versa sobre a narrativa da realidade dos sujeitos envolvidos, levando em consideração sentidos, entendimentos, significados e valores, os quais, na lição de Minayo *et al.* (2007), são aspectos não simploriamente quantificáveis.

Desta maneira, a atuação da pesquisa é qualitativa, de caráter analítico, sendo a metodologia de análise descritiva que, a partir das narrativas vivenciadas pelas professoras alfabetizadoras, foram traçadas as reflexões do trabalho.

A coleta de dados se dá com suporte no Método de Grupo Focal (GF) que, para Morgan (1997), é uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações. De acordo com o autor, o procedimento consiste em realizar entrevistas com grupos, tendo como base a comunicação e o entrosamento. Assim, o grupo focal prioriza o contato entre as pessoas escolhidas com arrimo em critérios preestabelecidos da pesquisa, havendo sido o debate mediado por nós, na qualidade de investigador, criando um ambiente favorável para expressão das narrativas.

Ao determinar o grupo focal como técnica de recolha de indicadores, consideram-se, por oportuno, algumas especificidades expressas por Gatti (2005), como: as características dos integrantes do grupo, o número de integrantes, a modalidade de coleta dos dados e o ambiente da sessão, a condução do GF, a elaboração de um roteiro e a finalização. Os participantes, para compor o grupo, foram selecionados à medida que denotavam relação e características condizentes com o experimento. Conforme evidencia Gatti (2005), eles devem possuir alguma relação com o tema a ser discutido e, assim, fortalecer a proposição de aspectos que partam de suas experiências e auxiliem no desenvolvimento da comunicação na interação grupal. De

efeito, decidimos conceder voz às narrativas de professores, tornando-os sujeitos de suas histórias.

O encontro do Grupo Focal foi realizado na Sede de Caucaia – CE nas escolas da rede pública municipal, que conta com cerca de 150 unidades educacionais. Em razão do seu extenso território, o Município organiza suas escolas em rotas, que totalizam seis, e atendem a um público diverso que vai da praia ao sertão, passando pelo centro da Cidade e subúrbios, onde habita a maior parte da população.

As seis regiões do Município são Praia, Garrote, Sede, Jurema, Br 020 e Br 222. Para compor o grupo focal, foi selecionado um/a professor/a para cada rota, pois, dada a extensa dimensão territorial de Caucaia, cada rota exprime contextos específicos e variados, trazendo vozes e reflexões distintas para a pesquisa, conforme indica o quadro 01, logo abaixo.

Quadro 01: Professores e rotas do grupo focal na cidade de Caucaia/CE – Agosto/2023

Professoras	Rota	Descrição de cada rota
P1	Garrote	Zona rural, região às margens da Rodovia Estruturante, um pouco afastada do centro da cidade.
P2	Jurema	Zona urbana, região suburbana com alta taxa populacional.
P3	Sede	Zona urbana, centro da cidade.
P4	BR 222	Zona rural, região às margens da Rodovia BR 222, um pouco afastada do centro da cidade.
P5	Praia	Zona urbana, região turística, concentra a faixa litorânea da cidade.
P6	BR 020	Zona rural, região interiorana distante do centro da cidade, situada às margens da Rodovia BR 020.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A decisão de realizar o trabalho originou-se da intenção de dar voz aos professores alfabetizadores da rede de ensino municipal de Caucaia, a fim de que estes relatassem como ocorreram as práticas durante a realidade da pandemia, recorrendo ao grupo focal para proporcionar a oportunidade de os profissionais se manifestarem. A ideia desta Dissertação é, justamente, conceder vozes e abordagens diferentes de cada ponto do Município. Para participar da pesquisa, os educadores deviam obedecer a alguns critérios, tais como (turmas de 1º e 2º ano, que compreendem o ciclo de alfabetização de acordo com a BNCC), ter atuado diretamente durante a pandemia, ser efetivo da rede municipal de Caucaia há dois anos, no mínimo. Dentro

desses requisitos seis (06) professoras foram convidadas a participar do grupo focal.

O intuito de realizar um grupo focal com educadores do ciclo de alfabetização durante a pandemia partiu da ideia de que este modelo de narrativas é uma técnica valiosa para compreender como grupos sociais constroem a realidade, ao revelar práticas cotidianas, reações a eventos, comportamentos e atitudes, conforme ideia de Gatti (2005). O autor também exprime que o modelo facilita a análise das representações, percepções, crenças e hábitos predominantes em relação a um tema compartilhado por pessoas com traços comuns relevantes para o ensaio. Ademais, a pesquisa em grupos focais proporciona perspectivas diversas sobre o mesmo tópico e ajuda a entender como as ideias são compartilhadas e como as pessoas influenciam umas às outras no dia a dia.

A coleta de dados adotou o método de grupo focal, e os educadores ficaram mais livres para argumentar e se expressar de acordo com perguntas previamente elencadas. De acordo com Gatti (2005), este método é altamente propício para o desenvolvimento de teorias assentes nas observações e discussões ocorridas, destacando-se na geração de teorias exploratórias, muitas vezes, mais do que na sua validação. Assim, é preciso ter em vista que o emergente durante as interações em grupo, frequentemente, ultrapassa as expectativas iniciais, revelando novas categorias e perspectivas de compreensão. Essas descobertas fornecem um suporte sólido para inferências inovadoras e valiosas relacionadas ao problema de pesquisa.

A proposta foi apresentada à Comissão de Ética em Pesquisa – CEP, no final do mês de maio de 2023, recebendo aprovação em julho com o Parecer nº 6.206.870/2023. Os sujeitos participantes da pesquisa assinaram o termo “de consentimento e do assentimento livre e esclarecido”, conforme indica a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510 de abril de 2016 em seu capítulo III (CNS, 2016, p. 05), conforme disposto nos anexos do presente trabalho.

Para a realização do grupo focal, os professores selecionados foram divididos em dois grupos, cada qual com três educadores. A repartição atendeu aos critérios de disponibilidade deles em ter um momento específico para se reunir com os demais. Os encontros foram realizados em dias subsequentes, de maneira a responder os questionamentos apontados da pesquisa. A média de tempo durante a prática foi de quatro horas, oportunidade em que os professores narraram parte de suas experiências vividas no ensino remoto.

Como ressaltado, os encontros dos grupos focais ocorreram em escolas distintas da rede pública do Município. Os espaços foram cedidos pelas gestoras das escolas, de modo a atender

ao nosso pedido, na posição de investigador. O primeiro grupo realizou o encontro na sala de multimídias da escola e o segundo na biblioteca da outra escola. Foram selecionadas salas que ofereciam um ambiente agradável para os participantes narrarem suas memórias e a nós para gravar todos os discursos.

No início do encontro, foram exibidos três vídeos curtos⁵, variando entre três e cinco minutos. Foram selecionados pelo mediador, contextualizando o período pandêmico, e suas imagens mostravam o início da pandemia, os grandes centros comerciais das cidades vazias, a lotação dos hospitais e o fechamento das escolas. Os vídeos tiveram a intenção de reaver, na memória das professoras, a realidade pandêmica vivenciada.

Após a exibição dos conteúdos virtuais, iniciaram-se os diálogos com a introdução de indagações pelo pesquisador desta dissertação. As indagações que nortearam os diálogos foram organizadas a partir de seis categorias temáticas específicas, de acordo com o roteiro apresentado pelo quadro 02 logo abaixo, que apreenderam as opiniões, percepções e sentimentos das professoras em face do ERE, da sua implantação ao retorno das atividades presenciais.

Quadro 02: Tópicos e categorias temáticas do grupo focal – Agosto/2023

Número dos tópicos	Categorias temáticas
1	A implantação do ERE
2	Gestão escolar/ Equipamentos tecnológicos
3	Organização didático-pedagógica
4	Práticas de Linguagem
5	Ensino híbrido
6	Reflexões sobre ser professor em tempos de pandemia

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os encontros foram gravados com o auxílio de um aparelho celular, contando com uma média de 4 horas de áudio. A transcrição do encontro totalizou 30 horas, sendo realizada entre

⁵ Disponível em:

< https://www.youtube.com/watch?v=IItkCrbZhaE&ab_channel=BBCNewsBrasil > (“Coronavírus: impressionantes imagens de um mundo em quarentena visto de cima”);

https://www.youtube.com/watch?v=v3DUndZFFC0&ab_channel=JornalOGlobo > (“O novo coronavírus é classificado como pandemia”);

https://www.youtube.com/watch?v=0D4KzAq2T4M&ab_channel=JornaldaRecord > (“Dificuldade de acesso à internet é entrave para o ensino remoto de alunos das periferias do país”). Acesso em: 05/agosto/2023.

os meses de setembro e outubro de 2023.

Na análise dos dados, as narrativas das professoras foram organizadas seguindo o roteiro das categorias temáticas e associadas à literatura pregressa. Com a transcrição livre em mãos, foram extraídas as citações diretas mais significativas relacionada à literatura de base da dissertação.

6 ERA UMA VEZ... DO CHÃO DA SALA DE AULA AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: NARRATIVAS DE UMA ÉPOCA

6.1 Contextualização do Momento: percalços no percurso

Nesta seção foram abordados os primeiros momentos referentes ao Ensino Remoto Emergencial – ERE, este tomado como medida substitutiva ao ensino tradicional em razão da pandemia, então presente. São narradas as incertezas que a suspensão das aulas trouxe para a comunidade escolar. Também se discorre sobre como foram os arranjos iniciais dados para a continuidade das atividades letivas. Mostra-se se houve ou não um debate acerca das reais condições de implementar o ensino remoto emergencial. Desvelam-se os desafios das escolas e professoras para conseguir chegar aos alunos e suas famílias e ainda conectar as crianças que não possuíam condições econômicas e sociais de acompanhar as aulas. Rematamos a seção, mostrando a relação que se desenhou entre as educadoras e as famílias, seus conflitos e aproximações, no percurso do ERE.

6.1.1 A suspensão das aulas e o arranjo inicial

P1: Estávamos em sala de aula quando a Secretaria de Educação Municipal (SME) ligou informando que tínhamos que suspender as aulas. Nesse momento não se falava em aulas remotas, pensávamos que seria uma pausa de alguns dias. Com o decorrer das semanas foram feitas reuniões online sobre a impossibilidade de retornar ao presencial remoto foi implantado naquele momento. Seguindo as orientações da SME o ensino remoto foi implantado.

P2: A priori não sabíamos que ficaríamos remotos. As duas primeiras semanas os alunos ficaram em casa sem nenhuma atividade. Após esse período pediram que planejássemos por uma semana. Acreditava que voltaríamos logo. Houve na verdade um arranjo inicial para suprir a falta de aulas. Mandávamos uma quantidade de páginas do livro por semana e os pais até reclamavam dessa quantidade.

P3: Fomos para casa aguardar as informações do retorno presencial, não tivemos atividades por duas semanas pois havia a expectativa de retomar as aulas e recuperar esses dias fora da escola.

P4: A notícia da paralisação chegou quando ia iniciar a aula, tivemos que dispensar e mandar os alunos para casa. A expectativa inicial era de parar por 15 dias, mas de quinze em quinze dias acabou que não voltamos mais ao presencial, daí veio o ensino remoto.

Um normal dia letivo foi interrompido por um vírus que assombrava a humanidade. De inopino, a suspensão das aulas presenciais fora decretada. Surpreendidos, professores e alunos voltaram para suas casas com a expectativa de um breve retorno aos ensinamentos presenciais, pois a esperança era de que seria uma situação momentânea e logo voltaríamos à normalidade. O tempo, contudo, mostrou que a chances de um conciso retorno às atividades presenciais deram lugar há quase dois anos de escolas com portões fechados.

A pandemia impunha à comunidade escolar desafios nunca experimentados. Com as crianças isoladas em casa, o ensino e a aprendizagem estagnaram. Aflorou, assim, o ERE como contrapartida para um eventual retorno aos estudos. Não obstante a ligeireza com que foi incorporado, uma leva de desafios comprometeu a interação professor-aluno, fundamental no decurso da alfabetização. Sobre esse momento Soares (2020b) discorre:

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, 2020b)

Com a implantação do Ensino Remoto Emergencial no Município de Caucaia, a aula presencial dá lugar à virtual, entretanto, a implementação do modelo de educação a distância requer equipamentos tecnológicos digitais, afetando, em especial, os professores, pois submete a prova a capacidade destes de reinventar e ressignificar suas práticas. Há também influxo nas famílias dos estudantes, estas que, por sua vez, lidaram com falta de recursos, de conhecimento pedagógico e tempo para ensinar os filhos.

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. (Macedo; Almeida, 2022, p. 33).

A interrupção das atividades escolares é o marco inicial de uma jornada desafiadora na seara da educação brasileira. Numa extensa ocasião pandêmica, assinalada pela incerteza do amanhã, notamos pouca preocupação do Governo federal nas políticas específicas para amenizar as mudanças vividas pelos principais protagonistas do momento - professores, alunos

e famílias.

Segundo Macedo e Almeida (2022), é importante enfatizar que qualquer circunstância que venha a modificar os rumos da educação precisa ser amplamente analisada, isto porque simples adaptações são passíveis de requerer transformações profundas, como foi o caso da pandemia. Professores, alunos, pais, coordenadores, todos estavam aflitos e sentiam falta de direcionamento sobre como funcionaria o ensino nessa situação adversa.

6.1.2 Ensino Remoto Emergencial - debate que não aconteceu

P2: A priori nenhuma família foi consultada sobre a implantação do ensino remoto. Apenas repassamos a informação que veio da SME.

P6: Naquele momento da pandemia, muitas pessoas sendo infectadas, parar as aulas, era a única alternativa. Claro que dentro da realidade, diante do momento, era necessário.

P4: Não foram consultadas, não existia outra possibilidade diante do momento. O nosso problema era a falta de antena para acesso à internet, só tinha internet via Wi-Fi em algumas casas.

O Ensino Remoto Emergencial, brotado no seio da pandemia, à vista do momento de crescente propagação do vírus, teve célere implementação. Haja vista a pressa imposta pelo momento, não foi possível realizar um amplo debate que levasse em consideração as reais condições para sua estruturação e execução. As professoras alfabetizadoras do grupo focal enfatizam que esse debate não existiu, porém, acreditam que o ERE seria a única opção para prover a estagnação que o vírus provocou e dar continuidade aos estudos.

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. (Porto *et al.*, 2022, p. 132).

De fato, fica evidenciado, nas narrativas das professoras, que o foco da incorporação do ERE estava muito mais atrelado à preservação das vidas do que focado nos aspectos didático-pedagógicos. Paira no ar, *in alia manu*, um sentimento de desconfiança, das famílias, quanto à aprendizagem das crianças. Neste clima, a comunidade escolar, que já sentia as consequências da suspensão das aulas, acolheu o ensino remoto, sem ter convicção da sua efetiva realização.

Com efeito, o Ensino Remoto Emergencial conseguiu manter a conexão de boa parte das crianças com as escolas; no entanto, a necessidade de utilizar equipamentos tecnológicos digitais para acessar as atividades expôs, desde o início, as desigualdades sociais e educacionais do País. Perfeito, Oliveira-Mendes e Perfeito (2022) acentuam que o ensino remoto, vivenciado durante a pandemia, revelou de maneira impactante as enormes desigualdades que, muita vez, consideramos como algo natural no Brasil. O desamparo social que afeta uma parte significativa das famílias tornou inviável a participação de bom segmento das crianças no ERE.

6.1.3 O desafio da escola de chegar ao aluno

P6: O contato inicial foi da gestão da escola, a gente até tinha alguns contatos, mas a secretaria da escola tinha da maioria e colheu dos demais para posteriormente criar os grupos (de WhatsApp). De início formou-se um grupo geral da escola para passar as informações, deixar os pais cientes da situação. Não tivemos mais tempo de fazer reunião escola. Foi uma correria.

P2: Ficamos a semana inteira na expectativa, já tínhamos grupos (de WhatsApp) formados para passar informações do dia a dia, recadinhos. Isso facilitou a informação da paralisação das aulas chegar aos pais.

P3: Criaram um grupo geral (de WhatsApp) para mandar informações para as famílias. Senti necessidade de criar um grupo das minhas turmas para falar diretamente com meus alunos, pedi autorização e criei.

P1: A gestão da escola formou os grupos no WhatsApp, os alunos que não tinham celular iriam buscar as atividades impressas na escola.

P5: Na minha escola cada professor ficou responsável por formar as suas turmas no WhatsApp, não foi o núcleo gestor. E fomos atrás dos alunos que não tinham celular, a ideia era ir buscar na escola o cronograma de atividades do livro ou as atividades impressas.

P4: Eu já tinha os grupos formados das minhas turmas e isso facilitou a comunicação.

Com o agravamento da pandemia, ficava nítido que, dificilmente, as escolas seriam reabertas e professores e alunos voltariam para sua rotina letiva com aulas presenciais. Cerca de duas semanas depois do fechamento das escolas, a proliferação do vírus da covid-19 aumentava exponencialmente em todos os países. Sob este quadro, o Ensino Remoto

Emergencial foi decretado pelo poder público, conforme o Parecer CNE/CP Nº 5/2020. (Brasil, 2020)

Unidades escolares se apressaram em avisar professores e famílias. Num movimento que ocorreu de maneira fragmentada, foram criados grupos no aplicativo *WhatsApp*. Estes eram constituídos, inicialmente, por professores, e os respectivos responsáveis pelos alunos. Esse coletivo, paulatinamente, experimentou mudanças à extensão do ensino remoto.

Em algumas escolas, o núcleo gestor, composto pelo diretor, coordenador pedagógico e secretário, assumiu a responsabilidade de criar esses grupos, enquanto, em outras instituições, as professoras tomaram a iniciativa de formar os seus, cada um correspondendo às suas turmas.

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. (Macedo; Almeida, 2022, p. 45).

Este, então, conforma o primeiro desafio do ensino remoto emergencial, pois, malgrado a formação de grupos do *WhatsApp*, muitas pessoas não possuíam o devido acesso às tecnologias e ao ambiente virtual, bem como faltam equipamentos digitais. A adversidade foi ampla, pois professores não dispunham de formação de suporte tecnológico e alunos não sabiam manusear os aparelhos, comprometendo o recebimento e devolução das atividades realizadas.

[...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o ‘ensino’ remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. (Saviani; Galvão, 2021 p. 38).

Outro desafio expresso na ocasião esteve relacionado à necessidade de adaptar o que ocorria nas aulas presenciais para o contexto das aulas virtuais. Isso envolveu a reflexão sobre a melhor abordagem para o ensino, a maneira de interagir com o conteúdo e a organização dos horários de aula.

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 princípio, todas as ações foram improvisadas a

fim de atender a uma necessidade por um curto período. Afinal, os professores, assim como a população mundial, não tinham noção por quanto tempo seria a quarentena. (Santos, 2021, p. 19).

As narrativas das professoras alfabetizadoras mostram que, para iniciar o Ensino Remoto Emergencial, foram orientadas a criar grupos no aplicativo *WhatsApp*. Não se percebe nas falas nenhuma menção à realização de um debate ou preocupação do Poder Público, nesse momento, sobre a viabilidade de se administrar aulas por esse aplicativo. De fato, as escolas passaram a recorrer ao aplicativo logo após a paralisação das atividades presenciais, contudo, o mecanismo servira, na maioria das vezes, para transmitir informações às famílias. Transformar esse ambiente virtual numa sala de aulas se mostrou desafiador desde as primeiras tentativas, pois existiam complicações diversas, como o ambiente domiciliar desfavorável aos estudos, a pouca acessibilidade dos alunos ao aplicativo e, ainda, o manuseio transposto ao uso recreativo.

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. (Porto *et al.*, 2022, p. 143).

O Ensino Remoto Emergencial, ignorando as dificuldades significativas que se exprimiam, a medida que o mundo não estava preparado para enfrentar tamanha complexidade, foi iniciado de modo *ab ruptu*, sem levar em consideração as condições reais de seus principais envolvidos: professores, alunos e famílias. Isso ocorreu sem uma devida avaliação das complexas circunstâncias que esses grupos viriam a enfrentar.

6.1.4 Como, entretanto, conectar os inconnectáveis?

P6: Trabalho numa zona rural, se dentro da cidade foi difícil, lá foi muito mais. Falta tudo. Por falta de celular e internet as atividades eram quase todas impressas. Marcava um dia na semana para irem buscar as atividades.

P2: Após as formações dos grupos nos primeiros meses foram de atividades dos livros, os pais iam buscar na escola uma agenda semanal por não ter celular nem acesso à internet. Iam apenas as páginas descritas, mas sem explicação. Nesse primeiro não tínhamos orientação de como fazer. A

orientação era que essa atividade tinha que chegar até o aluno. E foi o que aconteceu. Tínhamos o problema da falta de internet e celular. Mais da metade fazia parte dessa realidade. Os que não tinham esse acesso continuaram pegando as atividades na escola, mas perdiam as orientações que mandávamos pelo celular e os vídeos explicativos.

P2: Mas os pais que não tinham acesso foram os mais prejudicados. Tive pais analfabetos que não sabia como ajudar os filhos e eles sofreram. Aquelas crianças que nós mais tivemos dificuldade de acesso não foram alfabetizadas. As famílias que atrelaram a falta de tecnologia digitais, ferramentas como celulares ou acesso à internet com a falta de conhecimento os alunos não foram alfabetizados.

P1: Os alunos que não tinham celular iriam buscar as atividades impressas na escola. Como os estudantes moravam próximo a escola muitas vezes íamos até a casa deles levar e explicar a atividade. Tínhamos medo do contágio, mas era necessário naquele momento correr esse risco.

P5: Fomos atrás dos alunos que não tinham celular, a ideia era ir buscar na escola o cronograma de atividades do livro ou as atividades impressas.

A engrenagem do Ensino Remoto Emergencial, para funcionar, exigia que professores e alunos tivessem em mão ferramentas tecnológicas digitais que os unissem, sendo este o pressuposto básico para inserção do aluno nas aulas remotas. Ao contrário disto, estariam excluídos e prejudicados todos aqueles que não tinham acesso ou equipamentos para se conectar às aulas a distância. A realidade mostrou um panorama segmentado pelas diversas desigualdades sociais e escolares:

Diante de um cenário pandêmico disruptivo o Ensino 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. (Bandeira *et al.*, 2021, p.77 –78).

Como mencionado antes, muitos alunos, em razão das suas precárias condições sociais, não possuíam acesso a nenhum equipamento que lhes desse oportunidade de participar das atividades. Internet, computadores, *tablets* e aparelhos celulares não faziam parte da realidade dessas famílias.

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. (Veloso *et al.*, 2021, p. 53)

Neste *status quo* de desfavorável condição social, o aluno que frequentemente não dispunha de equipamentos não estava incluso nos grupos de *WhatsApp*, e, conseqüentemente, sobrava prejudicada sua capacidade de acompanhar as atividades neles compartilhadas.

Os relatos das professoras alfabetizadoras mostram que, para incluir este grupo de alunos, a alternativa pensada, para suprir a falta de acesso à internet, foi organizar atividades para a escola imprimir e posteriormente o aluno recolher, fisicamente, na própria unidade. Neste percurso, conseguir fazer as atividades chegarem até as mãos dos alunos era apenas uma das adversidades enfrentadas por este grupo, pois, ao receber as atividades, era preciso responder e, na falta de uma explicação clara sobre o conteúdo, ficavam à mercê da ajuda dos pais que, em sua maioria, não sabiam ajudar.

6.1.5 A convivência e os conflitos com as famílias: não foi uma relação fácil...

P6: Existiram muitos momentos de tensão com as famílias. Recordo que uma mãe me mandou vários áudios para não enviar mais atividades para ela. Eu falei que postava no grupo para todos os alunos, com raiva ela desabafou que não tinha condições de ensinar a filha, que tinha que dar conta da casa e das clientes para atender. Falou que eu postava no grupo que recebia até as cinco horas da tarde as atividades. Falei que ela podia enviar até mais tarde. Como sabia da realidade das mães, das obrigações do lar e do trabalho, compreendia aquela angústia e tentava amenizar conversando com elas. Essa mãe chegou a me bloquear, sair do grupo, mas três dias depois ela pediu para voltar, mandou uma mensagem pedindo desculpas, disse que estava muito tensa naquele dia e entendeu que tinha sido grosseira e em momento algum ela viu grosseria da minha parte. Nesse dia, ela mandou um áudio chorando.

P2: Aconteceu uma inversão de papéis, os pais passaram a ensinar as atividades aos seus filhos, recebi muitas reclamações dessa mudança. Gerou conflitos. Mães me ligavam depois das dez da noite, eu falava que já estava deitada e a mãe me pedia para fazer uma chamada de vídeo para explicar a atividade, eu dizia que faria no dia seguinte, mas a mãe retrucava dizendo que só tinha o celular naquela hora, pois era a hora que chegava do trabalho. Uma questão que mais causou problemas na época foi o fato de trabalharmos fora do horário de aula, os grupos foram criados, as famílias não tinham o

entendimento dos horários. Até de madrugada o telefone tocava. Escutei de um pai que eu não queria trabalhar, que estava ganhando para ficar em casa. Respondi que estava trabalhando de casa, dentro do horário e que era preciso respeitar esse horário.

P1: Tive uns conflitos interessantes, muitos deles relacionados a quantidade de atividades, os pais reclamavam que eu mandava muitas videoaulas, áudios e textos. Na verdade, fazia isso para explicar detalhamento a atividade e ajudar o aluno a compreender.

P5: Uma mãe veio no meu WhatsApp privado reclamar que eu estava cobrando o retorno das atividades, disse que ia me denunciar por perturbação na secretaria de educação, na verdade o filho dela não estava acompanhando nada e eu só fiz o papel de tentar inserir ele nas aulas para não ficar prejudicado, expliquei para a mãe, mas ela foi grosseira comigo.

P3: Fui questionada se eu não sabia ensinar, que eu só mandava as páginas do livro. Pesquisei aplicativos que ajudavam a gravar a foto e botar áudio explicando a atividade. Quando consegui explicar melhor as atividades os conflitos nesse ponto diminuíram.

O diálogo com as famílias multiplicou-se durante o ensino remoto. Acompanhar o trabalho das professoras, trocar informações e ideias para desenvolver a aprendizagem das crianças deu a oportunidade de os pais reconhecerem o trabalho das educadoras, como dito anteriormente; entretanto, esta relação, que deveria ser pautada no respeito, foi estremecida em diversas circunstâncias.

Os pais empreendiam distintos questionamentos que culminavam em conflitos com as professoras. A quantidade de atividades era questionada, o tempo para devolução das tarefas, a falta de uma explicação mais clara para os responsáveis resolverem as atividades com as crianças eram pontos relatados às educadoras. Algumas vezes, essas indagações ultrapassavam a barreira do respeito e muitos pais agiam com grosseria junto às docentes, como recorda a professora P6, em seu discurso.

De outra vertente, as inúmeras ligações, mensagens e envio de atividades fora do horário escolar causaram desconfortos, sobrecarregaram a atividade pedagógica e comprometeram os momentos de descanso das professoras. Ante o contexto e a dificuldade de realizar e enviar as atividades dentro do horário de aulas, as educadoras consentiam o envio fora dele, contudo, as tentativas de contactá-las à noite, até mesmo de madrugada, e aos finais de semana, causaram muito aborrecimento e conflitos, como destaca a professora P2. Atender as solicitações das famílias nos finais de semana findou num excesso de trabalho que convergia com as demandas

da vida particular das docentes e com a preparação das próximas aulas, ocasionando-lhes uma sobrecarga de trabalho.

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. (Macedo; Almeida, 2022, p. 39)

Outro ponto emerso das narrativas das professoras é a propagação do discurso de que as que estavam em suas casas ganhavam as remunerações sem trabalhar. Muitos pais reproduziam esse discurso e retrucavam às professoras; era uma cobrança que escancarava a falta de entendimento de muitos pais sobre o fazer docente, “o ser professor”, e que deixou muitas docentes adoecidas.

Porto *et al.*, (2022) ressaltam que o fato de as professoras não estarem fisicamente na sala de aula, mas realizando suas atividades remotas, levou à propagação da ideia de que elas não estavam desempenhando suas funções. O descrito na obra vai ao encontro dos relatos das professoras que alegam sentimento de frustração, pressão, controle e insatisfação.

6.1.6 O outro lado da história: a distância que aproximou professores e famílias

P2: Escutei muitos relatos de situações difíceis. Conheci os pais e passei a conviver com seus problemas. Algumas vezes quando os alunos passavam um tempo sem interagir com as aulas, já sabíamos, por essa aproximação que se estabeleceu, que estava acontecendo alguma coisa com a família. O ensino remoto aproximou as famílias dos professores. Mas é preciso ser dito, os alunos e famílias que já eram distantes da escola no presencial se distanciaram ainda mais da escola no ensino remoto, da gente. Tive aluno que entregou uma atividade do ano inteiro. Muitas foram as tentativas de trazer esse aluno para as aulas remotas.

P5: Com a formação dos grupos pelo WhatsApp, houve um contato direto com o professor. Esse contato transformou nossa relação. Houve uma aproximação para além da sala de aula, mesmo na distância imposta pelo isolamento.

P4: Eu já conhecia todas as famílias dos meus alunos, crescemos juntos na mesma comunidade, mas com o ensino remoto houve uma aproximação ainda maior. Dialogávamos todos os dias, sobre as crianças e mesmo sobre acontecimentos do cotidiano.

P1: No ensino remoto os pais que eram presentes no dia a dia da escola ficaram mais presentes, acompanhavam, tiravam suas dúvidas, sentavam-se com os filhos para resolver as atividades. Já os ausentes no dia a dia se distanciaram ainda mais.

P6: A realidade dura das mães a gente passou a escutar nos nossos WhatsApp, elas vinham no privado e desabafavam, muitas pediam ajuda e aquilo mexia muito com a gente.

Os aplicativos sociais de mensagens instantâneas já estavam no cotidiano das pessoas, quando surgiu a pandemia e foi preciso fechar as escolas, contudo, não era comum manter um contato direto com as professoras para tratar sobre os estudos das crianças. Essa comunicação acontecia, sobretudo, em momentos presenciais dentro do ambiente escolar nos horários em que a escola estava funcionando.

Com o advento da epidemia mundial, por conseguinte, a formação dos grupos no *WhatsApp*, foi estabelecido um importante canal para diálogo entre professoras e as famílias, com amparo na conversação direta entre as partes envolvidas, que aportou mudanças significativas na relação das famílias com a escola.

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. (Tassoni; Osti, 2022, p. 87)

As professoras eram, então, a representação da própria unidade escolar, visto que os pais recorriam a estas quando pretendiam informações sobre a escola. De semelhante modo, os responsáveis tiveram no acompanhamento das atividades das crianças a oportunidade de conhecer a aprendizagem, reconhecendo as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras. Essa aproximação transportou efeitos positivos, como evidencia Soares (2020b):

Um efeito muito positivo que o ensino a distância pode ter é criar uma maior aproximação entre escolas e famílias: os pais compreendem melhor o processo de aprendizagem de seus filhos; embora sem formação para isso, entendem com mais clareza qual é a função do professor e da escola; talvez desenvolvam o hábito de acompanhar mais de perto o desenvolvimento de seu filho. Ao mesmo tempo, certamente passam a valorizar mais a escola e os professores. Sejamos otimistas... (Soares, 2020b)

De outra parte, ao consubstanciar esta aproximação, as professoras relatam que os diálogos ultrapassaram os pontos educacionais relacionados à escola e às crianças. Nas

narrativas, transparece a noção de que as educadoras foram ouvintes e conselheiras de situações difíceis que os pais viviam. Tentando ajudar, as professoras, absorveram e sofreram com a dura realidade enfrentada pelas famílias de seus alunos.

6.2 A falta de equipamentos tecnológicos e a gestão escolar na pandemia

Neste seccionamento, as professoras narram a necessidade de adquirir, com próprios recursos, equipamentos tecnológicos para conseguir dar conta das aulas remotas e garantir o ensino, visto que não foram disponibilizadas tais ferramentas pelos órgãos públicos responsáveis. A seção termina mostrando o (des)manejo da Gestão Escolar durante o ensino remoto, as presenças e ausências sentidas pelas educadoras.

6.2.1 O investimento pessoal em ferramentas digitais

P5: Comprei com recursos próprio um celular e um tablet para conseguir dar conta da demanda. Não recebemos equipamentos tecnológicos da prefeitura.

P2: Fiz um investimento pessoal. Comprei notebook, celular e câmera para fazer o melhor e alcançar os objetivos. Adquiri uma internet mais veloz para alcançar um número maior de crianças. A escola, basicamente, assumiu com a tarefa de imprimir as atividades que enviávamos. Não recebi nada da gestão municipal.

P6: O suporte tecnológico não chegou. Eu já tinha computador, precisei aumentar minha internet. Mas nada foi fornecido pela escola.

P3: No segundo mês de aulas remotas meu celular não aguentou a sobrecarga e quebrou. Tive que comprar um celular. Também investi numa internet com mais velocidade.

P1: A escola disponibilizou apenas a máquina de xerografar para os alunos que não tinham como acompanhar pelo celular. Mandávamos as atividades para a escola e lá imprimiam. Não recebemos nenhum recurso.

Evidencia-se, nos relatos das professoras alfabetizadoras, o fato de que a Gestão Pública Municipal não disponibilizou recursos financeiros, tampouco equipamentos tecnológicos digitais para o pleno exercício do ensino remoto. Foram as professoras, com seus recursos, que arcaram com a aquisição de equipamentos para a efetivação das aulas remotas.

[...] 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. (Porto *et al.*, 2022, p. 143).

Algumas professoras iniciavam as aulas remotas com seus aparelhos celulares, *tablets* e computadores pessoais. Com os desdobramentos do ensino remoto, esta equipagem, que antes atendia suas demandas, não suportavam a concentração de atividades e precisavam ser substituídas por aparelhos com capacidade de armazenamento superior.

A expectativa das professoras em receber tais equipamentos nunca foi suprida. A inércia do poder público contrastou com a solicitude das docentes, que, mesmo num momento de alta dos preços, inflacionados pela pandemia, adquiririam equipamentos, assegurando, assim, o prosseguimento das aulas remotas.

A indisponibilidade em ofertar equipamentos tecnológicos para atender as demandas do ensino remoto emergencial escancarou, entre outras coisas, a inoperância histórica do poder público com a educação brasileira. Como ressalta Collelo (2021), os desafios enfrentados pela escola durante o período refletem aspectos crônicos da educação no Brasil, tais como falta de investimentos adequados, má distribuição de recursos, carência de infraestrutura e deficiências nos programas de formação e treinamento de professores.

6.2.2 Núcleo gestor e o abraço que não veio...

P5: Não me senti abraçada pela gestão da escola. O núcleo gestor era despreparado. Deixou os professores abandonados. Não tivemos apoio, não sentia compromisso da parte deles. Tínhamos muito contato com outros professores e uns mandavam ideias para os outros. Recordo que compartilhávamos links de drives que continham muitas alternativas de atividades que ajudam bastante. Na minha rota criamos uma rede de apoio entre os professores. Foi uma decisão dos professores de nos ajudarmos. Ficamos por nossa conta, criamos nossas estratégias e quando tinha reunião não era para nos ajudar com as atividades, era mais uma cobrança de retorno dos alunos.

P4: O Núcleo Gestor da escola se mostrou omissos no Ensino Remoto. Os professores que iam atrás de criar suas estratégias de ensino, mesmo após as formações da secretaria de educação pouco se acrescentou. Existia uma cobrança de resgatar alunos que a gente não alcançava. Os Gestores não deram ideias para a estruturação das aulas. Ficou por conta do professor. A gestão escolar apenas repassava as orientações da SME. Só repassava. Mas não existia um filtro para a realidade da escola

da região. Era igual para todos. A ajuda vinha dos próprios professores da escola. Eu esperava as formações remotas imaginando que ensinassem a gente a lidar com as demandas, mas não vinha nada. As formações eram muito mais informativas do que formativas. Me perguntava sobre o como fazer. E não tinha. Ah, cobrava sim. As notas, as frequências as avaliações. Como que vou dar a frequência de uma criança que eu nunca recebi atividade? Não existia bom senso.

P3: Aprendemos todos na marra, professores e gestores também. Nossa principal ajuda veio dos próprios professores. Trocávamos muitas experiências, práticas, estratégias, atividades e conversas. Uma mão ajudava a outra.

P6: Cheguei a escutar de uma Gestora que o salário poderia ser bloqueado caso não conseguíssemos dar aula. Ficava indignada diante da pressão num contexto tão difícil.

Com efeito, as falas das professoras alfabetizadoras expressam uma insatisfação com as atitudes no Ensino Remoto Emergencial dos núcleos gestores responsáveis pela condução administrativa e pedagógica das escolas. Na ausência administrativa, foram as professoras que realizaram funções que seriam de responsabilidade da gestão. Entrar em contato com as famílias, catar alunos evadidos, formar grupos no *WhatsApp* e passar todas as informações sobre o período remoto foram algumas das ações de alçada gerencial que recaíram sobre as docentes. Articular os grupos das turmas no aplicativo, lidar com os pais, horários das aulas, propor atividades adaptadas ao ensino remoto, foram, entre outras, ações pedagógicas que as educadoras tiveram de desempenhar haja vista a estagnação pedagógica em suas escolas.

Ao mesmo tempo em que se sentiam sozinhas na condução das dificuldades e dos desafios demasiadamente intensificados pelo ensino remoto em suas escolas, as professoras ouviam reiteradas cobranças destes gestores, causando insatisfação e adoecimento.

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 determinação. 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 (Tassoni; Osti, 2022, p87 – 88)

É certo que o Núcleo Gestor das escolas se encontrava, de igual maneira, perante um desafio novo com o Ensino Remoto Emergencial, contudo, poucos assumiram a posição, como regentes das instituições escolares, de ajustar o ensino às particularidades da comunidade na qual a escola estava inserida; no entanto, a maior parte destes gestores atendia, tão somente, às

exigências e informações requeridas pela Secretaria Municipal de Educação.

6.3 Organização didático-pedagógica no Ensino Remoto Emergencial

Nesta seção, as professoras dialogam sobre a rotina didático-pedagógica arquitetada no transcorrer das aulas remotas, os desafios e exigências impostas pelo Ensino Remoto Emergencial. Especificamente, são referidos aspectos como a necessidade das professoras de reinventar suas práticas, o uso do aplicativo de mensagens *WhatsApp* como principal ferramenta para realização das aulas, os desafios das aulas síncronas e assíncronas, a interação com as famílias que iam além dos horários de aula, o desafio de ensinar os alunos com deficiência. A seção termina com a incorporação da plataforma educacional já próximo do retorno do ensino presencial.

6.3.1 Entra em cena o fazer do professor

P1: Os alunos que não tinham celular pegavam as atividades impressas na escola. Como a maioria morava próximo a escola, muitas vezes íamos até a casa deles levar e explicar a atividade. Tínhamos medo do contágio, mas era necessário naquele momento correr esse risco.

P2: Os pais descobriram onde eu morava e como eu tinha impressora alguns alunos eu mandava ir buscar na minha casa as atividades que eu imprimia. Deixava a atividade pronta, principalmente para os que não tinham acesso à internet. Como estávamos isolados, recordo que abria uma brecha do portão e entregava a atividade, a devolução era do mesmo jeito. Meu maior desafio foi gravar vídeos para passar aos alunos, na sala de aula existe uma interação, mas diante de uma câmera ficava imaginando para quem eu estava gravando, era difícil, mas pensava nos meus alunos e dava certo.

P4: Para ajudar os pais, nas atividades impressas que iam pegar na escola, fazia uma legenda explicando cada questão, um passo a passo de como realizar a atividade. Essa foi a estratégia que deu certo para os alunos sem celular.

As condições socioeconômicas das famílias, em sua maioria, marcadas pela precariedade no acesso aos meios tecnológicos necessários para o acompanhamento das aulas remotas, comprometeram o ingresso dos alunos às atividades postadas pelas professoras alfabetizadoras nos grupos do *WhatsApp*. O caminho encontrado para tentar alcançar o aluno que não tinha nenhum acesso aos grupos se estabeleceu por via da elaboração e impressão de

exercícios. As educadoras produziam tarefas, a escola ficava responsável por imprimir e entregar às famílias que deveriam ir recolher na Unidade.

Neste contexto de pandemia, que nos obrigou a separar as crianças de seus professores e a descaracterizar o *locus* da aprendizagem – não mais a escola, mas o lar – o professor tem de se esforçar para se manter presente por meio de um ensino a distância que possa dar alguma continuidade à aprendizagem a partir de onde o processo foi interrompido, sempre levando em consideração que a criança está em ambiente totalmente diferente do ambiente escolar, e frequentemente inadequado para a realização de atividades escolares. (Semed, 2021).

Algumas ações das educadoras recaem sobre estas atividades impressas. A professora P2 conta que alguns alunos descobriram onde ela morava e passou a utilizar a sua impressora particular para imprimir atividades e entregar aos alunos pelo portão da sua casa. Tal ação facilitou o contato com os pais, à medida que eles pegavam e entregavam as atividades para ela. Já a educadora P1 recorda-se de que se deslocava até a casa dos alunos que moravam próximo à sua residência, na própria comunidade, para explicar as tarefas impressas que eles recebiam. A professora P4 evidencia que, ante as dificuldades de dialogar e da compreensão dos alunos nos trabalhos escolares impressos propostos, escrevia uma legenda com explicação detalhada sobre cada questão.

A atitude das educadoras demonstra uma clara preocupação em conceder ensejo aos alunos suprimidos dos grupos de aula no *WhatsApp* a possibilidade de acompanhar as atividades, diminuindo os prejuízos na aprendizagem. Esse comportamento, de elevação responsável e urbana, mostra seus esforços, nas circunstâncias pandêmicas, acolhendo e atenuando os percalços da aprendizagem fora do ambiente escolar.

6.3.2 Havia, porém, outros desafios...*Whatsapp*: uma sala de aula com pais e alunos

P1: Administrar os grupos de WhatsApp com pais e alunos neles não foi uma tarefa fácil. Uma vez um pai copiou a tarefa que outro aluno tinha postado no grupo e repostou como se fosse de seu filho, tive que contornar a situação pois o pai do primeiro ficou furioso e gerou uma discussão. Decidi que as atividades seriam enviadas no grupo e devolvidas no meu privado para evitar essa situação.

P5: Existiam vários contextos, desde a família que contratava reforço escolar para fazer as atividades com os filhos até aquelas que pediam para colocar a professora do reforço escolar no grupo de WhatsApp.

P3: Os pais questionam as atividades por não entender as questões, esse foi um dos conflitos. Tive que fechar o grupo porque uma mãe reproduziu uma atividade de outra criança, outra mãe viu e reclamou. Tínhamos que administrar conflitos entre os pais nos grupos. Até no sábado, os pais me mandavam áudios para reclamar de outros pais. Eu intermediava os conflitos. Nas minhas turmas prevaleceram os reforços escolares onde os pais pagavam para professores de fora da escola ensinar as atividades aos filhos, por ser na sede, os pais tinham condições de fazer um, de pagar por esse reforço escolar. Cheguei a orientar as professoras de reforço sobre como ensinar, tamanha a minha preocupação com os alunos.

P4: Cresci e moro na comunidade, muitas mães cresceram comigo e conhecem o meu trabalho, então não tive conflitos, na verdade houve uma parceria em prol das crianças. Meu grupo de WhatsApp era aberto, e para além das atividades que eu postava a gente trocava muita ideia, tirava dúvidas, não houve conflito.

P6: Nas minhas turmas eu não tive problemas, o grupo era aberto todos tinha a liberdade de postar, mas os alunos enviavam as atividades resolvidas no privado.

A formação dos grupos no aplicativo de mensagens *WhatsApp* se deu após os contatos que os pais disponibilizaram ao matricular seus filhos na escola. Nesse tocante, os números de aparelhos celulares de que a escola dispunha ao inserir os alunos nos grupos pertenciam aos pais, de sorte que os grupos, inicialmente, eram compostos por professoras e pais da turma. As educadoras postavam suas atividades, por meio de vídeos, áudios e imagens, e os responsáveis mostravam para os filhos, resolviam com eles e re-postavam as respostas nos grupos para que as professoras acompanhassem a aprendizagem.

Para além das questões da formação moral e comportamental, as famílias foram demandadas a dar suporte aos processos escolares de educação e alfabetização 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 (Veloso *et al.*, 2022, p. 49 – 50)

A afirmação contida em Veloso *et al.*, (2022) seria a ideal, porém, dentre os episódios narrados pelas professoras, dois que ficaram marcados foram os relatos de P1 e P3, nos quais elas destacam que houve cópia das atividades realizadas pelos alunos. A educadora P1 encontrou a solução de mudar a dinâmica do envio e recebimento dos trabalhos escolares, pois a reprodução dos exercícios deu azo a atritos entre os responsáveis.

Vale ressaltar que o ato de, simplesmente, transcrever o que foi feito por outra criança

faz com que o trabalho escolar em si perca seu significado, pois, o aluno (ou pai?) se preocupa, apenas, com a entrega da atividade, ao passo que nada terá aprendido com o exercício elaborado por outro.

Era compreensível a apreensão dos pais em querer realizar a entrega das tarefas propostas, porém, do modo como ocorreu, produziu, não somente, a privação do conteúdo ministrado pelas professoras, como também confusões no principal vínculo entre a escola e a família naquele momento.

Conforme ressaltado pelas educadoras, as discussões aconteciam dentro do próprio grupo e atrapalhavam o andamento das aulas. Como um jeito de conter essa situação, algumas educadoras tiveram que fechar os grupos para postagens dos pais, ficando a cargo da administradora do grupo – a própria educadora - a missão de enviar conteúdos. Desta maneira, os alunos recebiam as atividades nos grupos, enviadas pela educadora, que retirava as supostas dúvidas, e encaminhavam as respostas no contato pessoal da professora.

Optar por fechar os grupos do aplicativo foi uma medida para intermediar os conflitos entre os pais; entretanto, ao optar por esta interação mais fechada, a comunicação entre educadoras e alunos foi prejudicada, pois a aula remota ficou centrada nas ações das professoras, não permitindo o diálogo **entre** e **com** os alunos.

Outro fato relevante nas narrativas das professoras é o pedido para incluir, nos grupos, professoras de reforço escolar. A inclusão das educadoras de apoio ocorreu em razão de vários fatores, dentre eles o fato de os pais estarem ocupados com seus afazeres, ou mesmo por não saberem explicar os exercícios, adequadamente, para sua realização.

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. (Tassoni; Osti, 2022, p. 89)

É importante evidenciar que, ao pedir para incluir a professora de reforço, os pais saíam dos grupos, passando a responsabilidade do acompanhamento das atividades à docente de apoio. É certo que existiam pais que estavam ocupados com suas atividades do lar ou profissionais e que não conseguiam acompanhar as atividades. Havia, ainda, pais que, por falta de escolaridade, acreditavam não ser capazes de ajudar os filhos; contudo, é importante frisar que muitos pais, simplesmente, optavam por terceirizar a responsabilidade de acompanhar seus filhos.

[...] Seja pela indisponibilidade material, seja pelas dificuldades de acesso e

de uso das plataformas, seja pela inexperiência com o trabalho pedagógico, ou ainda, pelas próprias exigências profissionais, pais e responsáveis responderam insuficientemente às propostas alternativas da escola, o que, em grande parte, justificou o acompanhamento instável das crianças e o quadro de baixa adesão, principalmente nas redes públicas. (Colello, 2021, p. 03)

Impõe-se ressaltar a exceção contida nas narrativas das professoras P4 e P6. A primeira relata que, por ter crescido na comunidade e conhecer os pais dos alunos, foi mais fácil criar um ambiente virtual respeitoso e de harmonia. Por sua vez, a educadora P6 salienta que seus grupos eram abertos e que existia uma liberdade para postar, porém, ressalta que as atividades respondidas eram enviadas no seu *WhatsApp* pessoal.

A formação dos grupos virtuais, constituídos pelos componentes familiares responsáveis pelos alunos, ocasionou eventuais conflitos que precisaram ser administrados pelas alfabetizadoras, porém, é preciso ressaltar que estes acontecimentos não foram capazes de assolar a importância das famílias no acompanhamento e na aprendizagem das crianças no ensino remoto.

6.3.3 A função docente exercida pelas famílias

P4: A família se tornou a própria escola, fez o papel de escola e professora. Se aproximou de mim como professora e ser humana. Caminhou lado a lado. Estabeleceu normas, regras e horários de estudo em casa para seus filhos. Claro que não foram todas, mas boa parte sim. A família foi a grande protagonista no ensino remoto, assumiu um papel de professor, e muitos assumiram esse papel no retorno presencial.

P5: Tinha aluno que fazia a atividade sozinho pois a mãe trabalhava e não tinha tempo de sentar-se com o filho para resolver. Tinha irmão que ajudava e outros casos que até os vizinhos ajudam. Algumas mães me ligavam de madrugada para pedir ajuda e eu fazia vídeos explicando.

P2: A família desempenhou um papel de professor alfabetizador. Foram protagonistas em todo o processo.

P6: Na zona rural não surgiu a presença do professor de reforço, nas minhas turmas existia a presença da mãe, tia, avó, irmão mais velho e outros parentes na auxiliavam na aprendizagem.

P1: Os alunos que tinham uma base familiar de apoio conseguiram aprender mais do que os alunos que ficavam à mercê da própria sorte. Era perceptível a aprendizagem das crianças que os pais

se dedicavam.

P3: Muitas mães chegavam do trabalho cansadas e se sentavam com os filhos para tentar ensinar. Muitas me ligavam fora do horário e eu atendia pois sabia do compromisso da mãe e dos horários que ela tinha para ajudar.

Com efeito, é possível assinalar, na narrativa das professoras alfabetizadoras, que as famílias desempenharam um papel fundamental no Ensino Remoto Emergencial. Outrora importantes no acompanhamento diário das atividades escolares, a família desempenhou, em muitos casos, a função de alfabetizadores, ensinando e fazendo as transposições didáticas dos conteúdos que eram enviados pelas docentes.

No que diz respeito à questão das famílias, é muito interessante notar como as relações com os professores se alteraram rapidamente, pela força das circunstâncias. 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. (Nóvoa, 2020, p. 11)

Ante as circunstâncias pandêmicas, que reverberaram na realização de atividades em ambientes distintos, distantes da escola e das professoras, as famílias se viram com a responsabilidade de mediar o ensino de seus filhos. O fato de não possuírem formação acadêmica adequada para alfabetizar transferiu às educadoras a incumbência de ensinar os responsáveis para que esses fizessem a mediação junto aos seus filhos, como destaca Soares (2020c):

Cresce ainda a responsabilidade do professor de não só orientar à distância a criança, mas também orientar a família, para dar a ela condições que deem apoio à criança neste contexto excepcional que estamos vivendo. (Soares, 2020c).

É importante frisar que, ao realizar os planejamentos, as professoras levavam em consideração a heterogeneidade das famílias, sua escolarização e a maneira certa de orientá-las. De tal modo, a escolha das atividades a serem realizadas pelos alunos transitava pela capacidade dos pais de ajudar na resolução.

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. (Porto *et al.*, 2022, p.144).

Deste modo, fica evidenciado que as famílias tiveram um papel importante no ensino remoto. As professoras P4 e P2 salientam que, nas suas turmas, as famílias foram as grandes protagonistas. Por sua vez, a educadora P5 recorda-se de que vivenciou diversas situações, de pais que auxiliavam os estudos, dos que não acompanhavam, e, ainda, dos que pediam para repassar as atividades para as professoras de reforço escolar.

Uma reportagem da USP (2020) ressalta que a mudança das atividades escolares que anteriormente ocorriam em sala de aula e, então, realizadas nos lares, representou o aumento da demanda dos entes familiares para sanar a lacuna de aprendizado. Tal fato revela que, com a diminuição do envolvimento mediador dos professores, as disparidades entre os pais – como níveis educacionais, acesso a recursos que auxiliam no ensino e disponibilidade de tempo para dedicar aos filhos – têm um impacto mais direto nas diferenças de engajamento e desempenho dos estudantes.

Certamente, é possível afirmar que as famílias tiveram um papel relevante no ensino remoto, visto que atuaram na mediação das aprendizagens de seus filhos. Neste ponto, é primordial atentar-se para o fato de que o protagonismo das famílias está atrelado às estratégias pedagógicas planejadas pelas professoras alfabetizadoras.

De acordo com o evidenciado por Nogueira *et al.*, (2022), muitas educadoras ficaram preocupadas com a mediação realizada pelos responsáveis das crianças. Elas relataram a elaboração de estratégias para abordar e discutir aspectos relacionados à organização do ambiente de estudo das crianças. Essas estratégias variavam desde a redução de ruídos no local de estudo até orientações que evitavam fornecer respostas prontas. Além disso, pugnavam para não desvalorizar as produções iniciais das crianças que estavam aprendendo a ler e a escrever.

6.3.4 Da caixa de chocolates aos *kits*-alimentação: estratégias para engajar família e alunos

P3: Para motivar os alunos a realizarem as atividades, resolvi, junto com outra professora, fazer sorteios de caixas de chocolate. Os alunos que entregavam na data combinada participavam do sorteio. Eu embrulhava a caixa e ia deixar na escola para o aluno sorteado pegar. Foi uma das estratégias que utilizei para engajar as crianças. No decorrer do ano criamos outras estratégias, os alunos à medida que iam aprendendo a ler e escrever ganhavam medalhas.

P2: Notamos que a frequência dos pais irem na escola ficou muito atrelado ao recebimento das cestas básicas. Alguns pais não queriam nem fazer parte dos grupos de WhatsApp com receio de perder as cestas básicas. De fato, só conseguíamos falar com as famílias que não tinham acesso à internet no dia que eram entregues as cestas básicas. É importante dizer que a entrega era feita pela gestão da escola e desta forma não tínhamos contato com as famílias.

P4: Muitos moravam distante e não tinham como pegar as atividades diariamente na escola e nem podiam pelo isolamento, tínhamos ainda problema de internet e transporte. Decidimos utilizar a estratégia de entregar as atividades no dia da entrega dos kits alimentação (uma cesta básica mensal que a prefeitura disponibilizava para os estudantes). Nesse dia preparávamos um bloco de atividades mensais. O aluno recebia a cesta e o bloco de atividades, no mês seguinte no dia da entrega dos kits ele trazia a atividade feita e recebia um novo bloco de atividades.

As narrativas expõem o empenho das professoras ao demandar por estratégias para engajar as famílias e diminuir a distância instaurada entre o aluno, sua condição social e as atividades na realidade remota. As restrições impostas pelo isolamento social fecharam escolas e, conseqüentemente, aumentaram a insegurança alimentar de muitas famílias que tinham na escola a garantia de, pelo menos uma alimentação ao dia. Neste ponto, por via do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), foram disponibilizados *kits* de alimentação para as famílias das crianças matriculadas nas escolas. Estes eram compostos por itens da cesta básica e entregues às famílias uma vez por mês.

As professoras resolveram aproveitar o momento em que as famílias estavam presentes nos dias das entregas dos *kits* de alimentação para entregar e receber as atividades das crianças que não acompanhavam as aulas remotas. De efeito, produziam blocos de atividades e entregavam às famílias, que devolviam quando da entrega do *kit* de alimentação do mês seguinte.

Com essa estratégia, as professoras conseguiram alcançar e engajar alunos que nunca tinham participado das aulas remotas. Não foi, contudo, uma tarefa simples manter os alunos que já acompanhavam as aulas remotas engajados nas atividades diárias. Foi preciso recorrer a estratégias para motivar e não perder alunos que acompanhavam as aulas.

A professora P2 aponta que as atividades impressas e entregues para as famílias agiam como um instrumento de diálogo, sem estar presente fisicamente, com os alunos, pois eram a partir destas atividades que conseguiam compreender e ajudar nas dificuldades dos alunos. A professora P3, narra que, para motivar seus alunos a participar das aulas, organizou sorteios de

caixas de chocolate e distribuiu medalhas para os alunos mais assíduos, assim logrando captar a atenção das crianças durante o ensino.

De fato, as estratégias que as professoras planejavam foram importantes para manter os alunos e famílias motivados na continuidade daquele formato de ensino, pois, à medida que as aulas remotas se prologavam, muitas famílias se distanciavam da rotina escolar, deixando de acompanhar as aulas.

6.3.5 Aulas síncronas ou assíncronas, as barreiras das atividades em tempo real

P4: Tentei realizar aulas síncronas, mas nem todos tinham acesso à internet. Fiz tudo direito, preparei a sala virtual, enviei o link para os alunos, eles tentaram entrar, mas a internet não suportava, no final a aula terminou com um aluno. Nas diversas tentativas que fiz, o máximo que consegui ficar foi com seis alunos assistindo.

P4: A internet travava, caía, tentava entrar de novo, enfim não deu certo. Não foi produtivo, passei para a direção que tinha tentado, mas que não tinha dado certo. Voltei para as aulas assíncronas.

P4: No WhatsApp gravava a aula explicando as atividades do livro e PDFs que pesquisava, postava no grupo. Tinha internet que conseguia carregar e abrir o vídeo, partia para gravar áudio explicando questão por questão.

P6: Nas minhas turmas as aulas foram assíncronas. Todos os dias eu entrava no grupo às sete horas da manhã, fazia acolhida e agenda, explicava e passava as atividades, normalmente do livro, fazia vídeos e áudios explicativos.

P6: Tentei dar aulas síncronas, mas tive muita dificuldade, os alunos não conseguiam baixar os aplicativos, travava e impossibilitava a aula. Voltei para o WhatsApp onde os alunos já estavam habituados. Seguíamos a rotina semanal como se fosse no ensino presencial.

P2: Minhas aulas eram assíncronas, os alunos tinham os horários. Em determinados dias eu fazia uma chamada de vídeo para as crianças, dava uma atenção maior para as que estavam com dificuldade. Enquanto isso, os outros alunos iam fazendo suas perguntas, tirando suas dúvidas e na medida do possível eu ia ensinando. Enquanto trabalhamos apenas com o celular não consegui dar aulas síncronas, eram vídeos e áudios explicativos, mas de maneira assíncronas.

P3: Outra dificuldade das aulas síncronas estava na quantidade de celulares que cada família

tinha em casa. Como normalmente só era um aparelho por família, não tinha como todos os filhos acompanharem de forma síncrona pois as aulas aconteciam no mesmo horário.

P3: A pedido da Secretária Municipal de Educação realizamos as chamadas audiências de leitura. Marcava os horários com os alunos e chamava por vídeo para acompanhar a leitura de um texto pelo aluno. Estas atividades aconteciam de forma síncrona, mas mesmo nesses momentos que aconteciam de forma individual tínhamos dificuldade de realizar a atividade.

P5: Durante a semana ficávamos em contato direto com os alunos no privado, pois o grupo era fechado. Foi muito difícil, as poucas famílias que possuíam celular, tinham apenas um para todos os filhos acessarem. Existiam mães solteiras que trabalhavam o dia todo e as crianças ficavam aos cuidados de outras pessoas, irmãos ou outros parentes. Enviava a atividade pelo celular da mãe que só chegava em casa à noite. Muitas me ligavam meia noite para pedir ajuda. Aulas síncronas? Impossível acontecer.

P1: Havia uma cobrança para realização de aulas síncronas. Acredito que todos os professores tentaram, mas pouco conseguiram.

O ensino remoto desponta com aulas assíncronas, nas quais a interação não se estabelecia em tempo real. No primeiro momento, foram solicitadas atividades do livro didático dos próprios alunos que, posteriormente, encaminhavam as respostas para as professoras. No transcorrer das aulas remotas, com o advento da formação dos grupos no *WhatsApp*, arquitetou-se uma rotina pedagógica, diária ou semanal, mas prevaleceram ainda as aulas assíncronas. Um movimento em favor de aulas síncronas auferiu força, desde o instante em que a Secretaria Municipal de Educação orientou, nos encontros *online* de formação continuada, no sentido de que fossem priorizadas aulas síncronas em detrimento das assíncronas, dando preferência às interações, professora – aluno, em tempo real.

As palavras das professoras alfabetizadoras demonstram que as precárias condições de acesso à internet prejudicaram as sucessivas tentativas de empreender aulas síncronas. Nos “ensaios” que foram realizados com os alunos, frequentemente, as aulas eram interrompidas, travando e desconectando professoras e alunos, denunciando a fragilidade do sinal da internet.

Em um dos momentos, a professora P4 recorda-se de que organizou uma aula síncrona e enviou o *link* de acesso para a turma. Devagar os alunos conseguiam entrar na aula, mas, a pouco e pouco, perdiam a conexão e não conseguiam voltar. Ela terminou com um aluno presente na sala virtual. A educadora relata que o número de seis alunos foi o maior que

conseguiu acompanhar uma de suas aulas síncronas.

[...] 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. (Veloso *et al.*, 2022, p 57 – 58)

A seu turno, a professora P3 argumenta que a deficiência de aparelhos celulares que atendessem a todas as crianças da família foi um fator que impossibilitou o andamento das aulas síncronas. As famílias que possuíam o aparelho, normalmente, tinham apenas um para atender a demanda dos filhos e, em muitos casos, as aulas aconteciam simultaneamente para as crianças. Havia, também, responsáveis que precisavam levar o instrumento celular para o trabalho, deixando a residência sem nenhum e impossibilitando, assim, o acesso dos filhos em tempo real às aulas síncronas.

Haja vista as dificuldades para efetivação das aulas síncronas, as professoras optaram por manter as aulas assíncronas. O contato síncrono entre professoras e alunos continuou a acontecer, porém em situações específicas, como nas audiências de leitura em que as professoras faziam videochamadas e acompanhavam as leituras de texto feitas pelas crianças.

6.3.6 Os horários dentro (e fora) dos horários...

P4: Seguíamos o horário da aula presencial. Não houve adaptação por ser remoto, tinha dias que três professores entravam no grupo de WhatsApp da turma. Depois conversei com a direção da escola e decidi postar as atividades das duas turmas, manhã e tarde, pela manhã. A devolução das atividades chegava a qualquer hora, no sábado, domingo, feriado e até de madrugada. Para mim o importante era que eles fizessem as atividades. Não exigia horário por conta da realidade das famílias.

P5: Logo de início fizemos adaptações nos horários. Cada professor tinha o seu dia para postar no grupo suas atividades. Eu postava às segundas-feiras e os alunos tinham uma semana para devolver respondidas. Nesse intervalo, os alunos me procuravam para ajudar a resolver, tirar dúvidas e explicar. Nos meus dias, eu enviava vídeos explicativos, mostrando as atividades no livro para deixar mais claro. Tentava explicar bem detalhado para não ficar dúvidas. O retorno das atividades dificilmente acontecia

dentro de cada horário. Quase sempre me enviavam à noite.

P1: Nas minhas turmas eu entrava todos os dias no horário específico de cada turma, manhã e tarde. Fazia a agenda do dia com os componentes curriculares e as atividades que seriam estudadas. Escrevia até meu nome para eles não esquecerem, seguia essa rotina que se assemelhava ao presencial.

P2: Seguia a rotina dos horários presenciais. Não houve adaptação. Enviava as atividades e aguardava o contato dos alunos. Ficava disponível para ajudar. Quanto a receber as atividades, pedia que fosse dentro do horário, mas pouco acontecia isso. Os horários se estendiam pela manhã, tarde e noite.

P6: Eu tinha dois grupos, a e b, cada grupo interagia dentro do seu horário. Então pela manhã eu me dedicava à turma da manhã e, à tarde, à turma da tarde. Os horários que pais podia ajudar os filhos normalmente era a noite, daí recebi muita atividade neste horário.

A princípio, os horários das aulas remotas correspondiam à rotina escolar presencial, pois se mantinha uma preocupação de preservar o cotidiano estabelecido pela escola. Ao amanhecer, as educadoras, nos horários presenciais habituais, adentravam os grupos de suas respectivas turmas. Saudavam os alunos com um *bom dia*, escreviam a agenda com a programação da aula. Postavam as atividades e ficavam à disposição dos alunos até às onze horas da manhã, momento em que, pontualmente, encerravam as atividades dos grupos. À tarde seguia-se a mesma rotina.

Este *modus operandi*, no entanto, foi objeto de alterações no decorrer das aulas remotas. Aos poucos, as professoras perceberam que ministrar aulas a distância, longe da escola e das crianças, exigiria novas estratégias pedagógicas para alcançar o ensino. Replicar os horários das aulas presenciais não surtiu efeito, à medida que um novo contexto se postava à frente.

Os diversos relatos confirmaram que a simples presença dos alunos nos ambientes virtuais não garante a sua adesão, tampouco o mesmo ritmo de aprendizagem que eles costumavam ter em sala de aula. Em função do novo padrão de funcionamento do ensino, da inédita organização de trabalho e de diferenciadas formas de relação pessoal, o aluno precisaria de um tempo de adaptação e de um apoio das famílias capazes de garantir condições mínimas de trabalho. (Colello, 2021, p. 04).

As crianças, em suas casas, não estavam às sete horas da manhã preparadas para acompanhar as aulas; o ambiente doméstico não favorecia os estudos, os poucos aparelhos tecnológicos em casas além de uma criança, a necessidade de os pais saírem para trabalhar e,

quase sempre, levando seus aparelhos celulares, bem como a dificuldade das crianças em fazer as atividades sozinhas, ou com o responsável que ficava com elas na ausência dos pais, todos esses fatores indicavam que a aula remota deveria ter características próprias.

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. (Nóvoa, 2020, p. 11)

Flexibilizar os horários do envio e do retorno das atividades, aumentar o período de resolução e entrega das tarefas, ficar disponível em tempos não escolares, prolongar o atendimento aos pais no período noturno, quando esses chegavam do trabalho, e, ainda, se dispor a ajudar nos finais de semana, foram ações que as professoras realizaram para dar conta de acompanhar as particularidades familiares de cada criança. Assim, existiam tempos, dentro dos horários de aula, nos quais as professoras acompanhavam as crianças em suas atividades - aquelas cujo ambiente domiciliar permitia o acompanhamento - e existiam horários que iam além do habitual, adentrando as noites e os finais de semana, quando, na maioria das vezes, era o horário que os pais tinham para realizar com os filhos as atividades.

Destacou-se nas vozes das professoras, o compromisso, de antemão, para que os horários das aulas remotas fossem preservados, contudo, as flexibilizações, dentro e fora destes horários, foram pensadas com o propósito de atender às circunstâncias atípicas do ensino que destoavam da rotina escolar presencial.

6.3.7 Planejar era preciso, mas nem sempre possível

P6: Era muito difícil conseguir planejar. Os pais não compreendiam que tínhamos um horário semanal de planeamento e nos contactavam todos os dias. Acabamos trabalhando de segunda a sexta-feira sem direito a planeamento. Explicava, (sobre o planeamento) mas os pais não entendiam. Era uma loucura conseguir pesquisar atividades, criar áudios e vídeos que alcançassem as habilidades propostas pelo município.

P2: Não consegui tirar um dia sequer para planejar. Nunca tive planejamento porque o celular ficava disponível para o trabalho e para os alunos, era o tempo todo.

P3: Um fato interessante era que mesmo avisando que a aula estava encerrada os alunos continuavam falando, mesmo no horário de almoço, então não tinha esse intervalo sempre. Era preciso conscientizar diariamente.

No horizonte das adversidades que o ensino remoto carregava, inerentes à função docente, o planejamento didático é requisito de suma importância no ensino presencial, ganhando contornos de imprescindível para o fazer pedagógico das professoras. Transferir as aulas presenciais para a residência das crianças exigia delas um conhecimento do uso das ferramentas digitais, ao passo que toda e qualquer atividade requeria das professoras um domínio das tecnologias digitais da informação e comunicação para a sua elaboração.

Barros e Caiado (2021), nesse sentido, afirmam que a conceituação de tecnologia digital feita de modo a realizar o ensino-aprendizagem se manifesta de duas maneiras. A primeira delas está associada à percepção com a utilização de instrumentos tecnológicos, *softwares*, dentre outros recursos. A segunda, por sua vez, compreende-a como um veículo para o ensino e aprendizagem, permitindo ao professor facilitar o aprendizado do aluno.

Pensando nas conceituações realizadas pelos autores e ante a pandemia, era imperativo considerar as novas variáveis de ensino e de aprendizagem das crianças que, estando em seus lares, na companhia ou não de adultos para ajudar nas atividades escolares, precisavam compreender as orientações repassadas pelas docentes.

[...] Assim sendo, o ato de planejar em tempos de pandemia, está para além de elaborar propostas de desenvolvimento de conteúdos, como mencionado pelas professoras, e para além da mera transposição das atividades que seriam ministradas no espaço das salas de aula; ele envolve também, e senão principalmente, considerar as relações e práticas de leitura e de escrita presentes no dia a dia das residências familiares, os novos tempos e espaços de aprendizagem, a busca de novos recursos e um comprometimento das famílias com o acompanhamento das atividades propostas. (Ignacio; Braga, 2020, p. 04)

Colello (2021) disserta que, em síntese, condicionadas por diversas variáveis, a ruptura da escola com o isolamento imposto esbarra simultaneamente nas dimensões humanas, socioeconômicas, pedagógicas e técnicas. Predomina uma imposição de novos formatos de relação pessoal, práticas inéditas de interação, condições diferenciadas de aprendizagem. Para

as professoras, cabia assentar o planejamento didático atentando para essas novas dimensões.

Isto posto, com amparo nas narrativas e diálogos com as educadoras, compreendemos que os planejamentos didáticos, mensal e semanal, foram prejudicados pelas constantes interpelações que as famílias realizavam e pela necessidade de retorno constante e imediato a essas interpelações. Em contrapartida, as professoras, atarefadas, não conseguiram planejar suas atividades semanais ou precisaram postergar, para os sábados e domingos, a carga horária de planejamentos didáticos que deveriam acontecer em determinados dias da semana.

6.3.8 Sobre os alunos com deficiência

P5: Na minha turma tinham dois alunos com deficiência, entrei em contato com as mães deles, me falaram que iriam ficar sendo acompanhadas e fazendo as atividades apenas pela professora da sala de AEE (apoio educacional especializado) da escola. Partiu das famílias esta escolha. Eu entrava em contato com a professora do AEE para acompanhar as atividades destes alunos.

P4: Tive um aluno autista, mas pouco consegui desenvolver com ele. Na minha escola não tinha professora de AEE para nós buscarmos ajuda. Preparei e enviava blocos de atividades diferenciadas, atividades para colorir, relacionar imagens, coordenação motora, pontilhados, recorte, desenhos.

P6: Na turma tinha um aluno com deficiência, mas com o fechamento da escola, a família deixou de ter contato com a escola. Procuramos, mas eles optaram por não fazer nenhuma atividade.

P3: Tive um aluno com deficiência. Ele não se comunicava, fazia contato apenas com os olhos. Organizava vídeos para tentar me comunicar e para ele assistir, foi a maneira que encontrei dele participar. A mãe era muito participativa. A professora de AEE enviava atividades adaptadas e nós trocávamos ideias de como ajudá-lo.

Os relatos demonstram que foram vivenciadas situações distintas, no ensino remoto, junto às famílias e crianças com deficiência que necessitavam de atendimento educacional especializado. Existiram famílias que, descrentes da proposta de ensino, mesmo a professora entrando em contato, optaram por não acompanhar as atividades, deixando a criança participando somente das aulas remotas.

Nas escolas que contavam com professoras especializadas em Atendimento Educacional Especializado (AEE), o acompanhamento, que já acontecia no ensino presencial, migrou para o remoto, competindo a essas a elaboração de atividades adaptadas para as

crianças. Neste ponto, algumas famílias optaram por ser acompanhadas, exclusivamente, por educadoras especializadas, não realizando as atividades das professoras alfabetizadoras das turmas. Algumas educadoras entravam em contato para saber se o aluno realizava atividades com as professoras de AEE, porém, ficava a cargo dessas elaborar e desenvolver estratégias de aprendizagem junto aos seus alunos. A professora P4 conta que sua escola não dispunha de sala de Atendimento Educacional Especializado, e que, desta maneira, não contou com apoio para organizar atividades para um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Notadamente, o relato da professora P6, em que a família do seu aluno com deficiência resolveu não acompanhar as aulas remotas, externaliza o desamparo que estas famílias viveram no período pandêmico, o descrédito em relação à aprendizagem das crianças com as aulas remotas, a falta de suporte e orientação para as professoras conseguirem planejar atividades adaptadas que incluíssem e atendessem as necessidades destes alunos no ensino remoto.

De todo modo, as narrativas das professoras nos levam a refletir sobre o fato de que o Ensino Remoto Emergencial conseguiu fazer pouco progresso no que diz respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos com deficiência. As dificuldades enfrentadas por esses foram acentuadas no contexto virtual, uma vez que as barreiras tecnológicas, a falta de recursos de acessibilidade e a necessidade de um suporte mais individualizado não foram adequadamente abordadas.

6.3.9 Livro didático, internet e atividades impressas: Estratégias de ensino adotadas

P2: Muitas atividades partiam do livro didático que usávamos no ensino presencial. Por costume, os pais insistiam para que fossem utilizados. Porém, não dava para trabalhar somente com o livro didático. Pesquisava e organizava atividades em PDF. Combinei de os pais irem na escola buscar um livro paradidático uma vez por semana e a partir desse livro fazia fichas de escrita com dados dos livros como título, personagens, contextos. Elaborei muitas produções textuais que partiam de gravuras sobre o gênero textual que estávamos trabalhando. Criava atividades que os alunos pudessem realizar sozinhos já que a família nem sempre tinha tempo de ajudar.

P4: Pesquisava e postava atividades de todas as formas. Do livro didático, internet, YouTube. O próprio livro didático trazia explicações e vídeos prontos das atividades na internet. Muitas vezes essa foi a minha estratégia, o livro com a atividade e o vídeo da editora explicando a atividade. Pensava nas crianças e organizava atividades que elas respondessem de maneira autônoma.

P5: Os pais cobravam o uso do livro didático, mas não dava para utilizar somente ele. Eu fazia

pesquisas na internet, encontrei jogos que ensinavam a trabalhar as letras, sílabas e palavras. Usava vídeos da internet, do YouTube. Gravava vídeos em casa para explicar as atividades. Existiam materiais de outras escolas disponíveis na internet, eu fazia as adaptações para as minhas turmas.

P6: A internet e o livro didático atendiam as estratégias e dinâmicas das aulas. Pesquisei e criei pastas com atividades de alfabetização que me ajudavam na elaboração das aulas. Tinha o livro didático digital que facilitou o envio para os alunos. Nas pesquisas da internet, buscava atividades em PDF para serem disponibilizadas nos grupos e impressas na escola para os pais irem buscar.

P3: Utilizei tudo que falei anteriormente. O uso dos jogos pedagógicos foi uma alternativa que deu certo nas minhas turmas. Pesquisei aplicativos que traziam atividades de alfabetização e utilizei com minhas turmas. Foi uma forma de aprender brincando.

Historicamente, os livros didáticos são materiais pedagógicos mais acessíveis, à medida que são disponibilizados pelo governo e utilizados pelos alunos. As professoras, habitualmente, recorrem a eles, associadamente com outros materiais, nas atividades em sala de aula no ensino presencial. No Ensino Remoto Emergencial, com a necessidade do uso das ferramentas tecnológicas digitais, os livros didáticos ganharam versões digitais e continuaram como fontes pedagógicas importantes na composição das aulas remotas.

Vimos 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. (Macedo, 2022, p. 11)

Com a versão digital dos livros didáticos, as professoras planejaram, produziram vídeos, explicaram e acompanharam a resolução das atividades. Os alunos que conseguiam acessar os vídeos respondiam os exercícios no livro físico que tinham em mão e enviavam fotos da tarefa concluída.

As narrativas das professoras alfabetizadoras, entretanto, expressam que, apesar de os livros didáticos terem fundamental importância como instrumentos no ensino remoto, havia outras fontes pedagógicas que atuaram concomitantemente aos livros didáticos. A principal fonte de pesquisas, a internet, entregou uma diversidade de atividades que os professores criavam e postavam na rede e que, com as devidas adaptações, atendiam as demandas das turmas.

A utilização do livro didático aparece 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. (Nogueira *et al.*, 2022, p. 114)

Na tentativa de tornar as aulas remotas mais interessantes para as crianças, a professora P3 relata que utilizou jogos pedagógicos, como estratégia de ensino e aprendizagem, que exploravam os conhecimentos alfabéticos associados à consciência fonológica citados pela educadora. De fato, ao utilizar jogos nas atividades, as docentes tornam as aulas remotas mais atraentes e, ao mesmo tempo, estimulam a atenção e desenvolvem a concentração das crianças que longe da escola tendem a ficar mais dispersas. Soares e Rezende (2021, p. 295) afirmam que

[...] o próprio jogo, deve equilibrar uma função lúdica, de diversão e prazer com a atividade proposta, com uma função educativa, característica de um processo educativo [...] para definir e diferenciar os jogos utilizados em âmbito educacional em uma perspectiva próxima às ideias piagetianas, que pressupõe níveis de aprendizagem em diferentes estágios do desenvolvimento. (Soares e Rezende, 2021, p. 295).

Todavia, O conhecimento e a compreensão pedagógica das professoras, todavia, daquelas que desempenham um papel crucial na realização das atividades que envolvem jogos, estavam ausentes das famílias, o que prejudica a aprendizagem que as atividades proporcionariam. As estratégias pedagógicas e a expertise das educadoras desempenham um papel fundamental na maximização dos benefícios educacionais dos jogos, facilitando a conexão entre o entretenimento e a aprendizagem. A falta desse suporte e orientação nas famílias durante o Ensino Remoto Emergencial levou a uma lacuna na compreensão e na capacidade de explorar o potencial educacional dos jogos, dificultando a plena utilização desse recurso como metodologia de ensino.

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. (Sperrhake *et al.*, 2022, p. 159).

Na ausência de materiais pedagógicos estruturados para o Ensino Remoto Emergencial, foram as professoras alfabetizadoras quem assumiram o papel de demandar por atividades diversificadas que fossem possíveis de ensinar a distância, sem a presença dessas, ao lado das crianças.

6.3.10 Sobre os alunos com maior dificuldade de aprendizagem

P1: Tive um aluno que tinha muita dificuldade de aprender, então resolvi ir à casa dele, mesmo na pandemia, marcava o dia e levava as atividades diferenciadas, aos poucos ele foi aprendendo. Ir na casa dele foi fundamental nesse processo que se fosse apenas remotamente dificilmente teria dado certo.

P5: Identificava os alunos com mais dificuldades de três maneiras, nas atividades que eu propunha para eles, na falta de devolução das atividades e na ajuda que eles mesmo me pediam, era um pedido de socorro mesmo para entender as atividades e resolver, dali ia identificando e criando atividades diferenciadas de acordo com a necessidade de cada um deles.

P4: Os alunos com mais dificuldades se identificam de duas formas, ou eles buscavam a gente ou não davam retorno, e na busca desse aluno que não retornava com as atividades a gente identificava que ele não tinha enviado porque realmente estava com dificuldade de fazer, nesse momento a gente conversava e passava a dar uma atenção especial para o aluno.

As falas das professoras mostram o quanto foi difícil acompanhar a alfabetização e aprendizagem das crianças durante o ensino remoto. Ao serem questionadas sobre como identificar e acompanhar os alunos com maiores dificuldade na aquisição da escrita, as professoras remetem a situações que vão além das questões individuais de aprendizagem de cada criança. No relato da educadora P1, notamos sua angústia ao se dirigir à casa de uma criança para ajudá-la, pois remotamente não estava conseguindo. As narrativas seguintes demonstram que o distanciamento das aulas e atividades foram mais complexos para os alunos com maiores dificuldade.

Certamente, foi muito complicado acompanhar a aprendizagem das crianças a distância, pois, tanto nas aulas síncronas quanto nas assíncronas, a metodologia era muito parecida. As professoras ministravam suas aulas, enviavam e aguardavam o retorno das atividades. Os alunos que contavam com o apoio para realizar os trabalhos escolares respondiam e reenviavam para as professoras, contudo, no anseio de ajudar, muitas vezes, eram os adultos quem

respondiam as atividades, maquiando a aprendizagem da criança, conforme foi apresentado em tópicos anteriores. Já os alunos que não contavam com o apoio para realização das atividades, não enviam suas atividades respondidas.

Desta maneira, é importante referir que, nem sempre, o sucesso aparente de uma atividade bem respondida e organizada refletia, de fato, que o aluno tinha efetivamente aprendido os conteúdos ministrados na aula remota. O desafio do Ensino Remoto Emergencial residiu na necessidade de ir além da simples realização de tarefas e respostas corretas, procurando uma compreensão profunda dos conceitos, ainda que as aulas e as atividades fossem aplicadas a distância.

6.3.11 A chegada dos dispositivos, ferramentas e plataformas digitais

P4: Os tablets vinham com chip de acesso à internet, um pacote de dados, mas como nossa região é de serra o chip não conseguia acessar a internet. Fomos aos poucos tentando usar a plataforma quando o pacote de dados permitia. Não recebemos formação inicial para aprender a usar a ferramenta, precisei estudar muito para entender o funcionamento dela. Os alunos tiveram dificuldades, gravei vídeos explicando o passo a passo de como utilizar. Como era complicado para os eles, resolvi pegar as atividades prontas que a plataforma trazia e o jogos com desafios que lá tinha também. Como muitos alunos não conseguiam acessar a plataforma tive que continuar lançando as atividades pelo WhatsApp. O trabalho dobrou. Outro ponto positivo era que a plataforma trazia atividades específicas para alfabetização.

P5: É importante dizer que os alunos receberam os tablets, mas com eles em mãos houve uma adesão maior pelo uso do WhatsApp no tablet e não pela plataforma digital que vinha nele. Eles não conseguiam usar a plataforma mesmo eu explicando. Ouve uma rejeição das famílias por não saber mexer na plataforma. Era preciso ter ocorrido uma formação para as famílias aprenderem a usar a plataforma, mas não aconteceu, o que vimos foi uma entrega acelerada sem uma devida preparação para o uso desses dispositivos. Houve uma rejeição da plataforma e a interação continuou via WhatsApp.

P1: Não gostei da plataforma digital pois senti dificuldade de explicar as atividades para os alunos. A plataforma era muito mais um espaço de lançar as atividades, mas não tinha como explicá-las. Então eu usava a plataforma para lançar as atividades e o WhatsApp para enviar os áudios explicativos. assim dobrou os meios para chegar até as crianças. Fora essa dificuldade, existiu a promessa que os professores iriam receber os tablets para auxiliar nas aulas, mas nunca chegaram. Confesso que abandonei a plataforma gradativamente e continuei pelo WhatsApp como vinha fazendo

desde o início.

P6: Com a chegada da plataforma digital meu trabalho dobrou. As mães não acessavam, preferiam continuar no WhatsApp, algumas por não saber utilizar a plataforma, outras colocavam a culpa na senha, no carregamento da página, sempre tinha um argumento para não usar. Eu postava na plataforma e as mães cobravam que postasse no WhatsApp. No final consegui que metade da turma realizasse as atividades na plataforma, porém a outra metade permaneceu no WhatsApp e tive que utilizar as duas ferramentas para acompanhar a turma toda. Mas as crianças que utilizavam a plataforma tiveram uma melhora na aprendizagem. A plataforma trazia jogos e desafios que ajudam no entendimento da leitura e da escrita de acordo com o nível do aluno.

P3: A plataforma foi uma novidade para todos, professores e alunos. Logo de início, eu percebi que os pais não tinham muita paciência de manusear com o filho as atividades na plataforma, a gente postava e tinha pouco retorno. Foi frustrante quando recebi apenas duas atividades via plataforma. Resolvi então utilizar somente os jogos e desafios interativos que alcançavam atividades de leitura e escrita. Continuei postando e recebendo pelo WhatsApp. Selecionava os jogos e desafios de acordo com o nível de leitura e escrita dos alunos e toda semana direcionava um jogo de leitura e escrita para resolverem.

P2: Foi um momento de muita alegria e entusiasmo a introdução da plataforma ao meu trabalho. Pesquisei e estudei todas as possibilidades que a ferramenta me proporcionava. Descobri tudo que me oferecia. Decidi que a partir daquele momento as aulas seriam todas pela plataforma. O WhatsApp continuou no dia a dia, mas passou ser um ambiente de recados e tira dúvidas. Na nossa escola gravamos vídeos ensinando a utilizar a plataforma e encaminhamos para os outros professores e assim antes da formação municipal, que chegou muito depois, todos os professores já sabiam utilizar. Em seguida gravamos um vídeo ensinando aos pais como acessar a plataforma, passo a passo. Sentimos essa necessidade de ensinar aos pais pois não sabiam como entrar e manusear a plataforma. Comecei pelos jogos e desafios. Depois fui gravando vídeo e produzindo atividades dentro da própria plataforma. Nos espaços para resolução de atividades os alunos respondiam e me enviavam de volta. Na nossa escola houve uma grande adesão. Iniciamos as aulas síncronas pela plataforma, foi mais complicado por conta de a internet cair muito. Passei a dar aulas síncronas, na primeira tentativa vários não conseguiram entrar, mas aos poucos a maioria conseguiu. Muitos pais sentiram a necessidade de adquirir uma internet melhor para acessar as aulas e assim fizeram. Os alunos gostavam de acompanhar as aulas pela plataforma. Quanto aos horários das aulas, fiz uma adaptação que entendi ser necessária, nas quatro horas de aula eu dava uma hora e meia de aula pois após esse período os alunos não mantinham a concentração. Desta forma, me adaptei até entender como seria o formato

ideal para mantê-los concentrados e ter o maior número de alunos acompanhando as aulas. O contato visual que a plataforma me proporcionou foi fundamental, conheci meus alunos que na maioria das vezes eu só escutava a voz através dos áudios. A chegada dos tablets e a plataforma mudou minha forma de agir, passei a ter um contato melhor com os alunos, consegui acompanhar de maneira mais próxima a aprendizagem. Até hoje no ensino presencial usamos a plataforma.

Após um ano e meio de Ensino Remoto Emergencial, em meados de agosto de 2021, iniciou-se a distribuição de *tablets* para os alunos da rede pública de ensino. De acordo com a Prefeitura, foram disponibilizados 45 mil *tablets* para todos os alunos regularmente matriculados nas escolas do Município de Caucaia. Os aparelhos contavam com uma plataforma educacional que professores e alunos deveriam acessar para dar continuidade às aulas remotas. As turmas referentes ao ciclo de alfabetização, 1º e 2º anos, foram as primeiras a receber o equipamento. A plataforma educacional contava com um ambiente virtual de aprendizagem capaz de ministrar aulas síncronas e assíncronas, bem como continha recursos de jogos e desafios interativos com temáticas que variavam de acordo com o ano escolar da criança.

Com a expectativa de suprir as demandas do ensino remoto no Município, no entanto, existiram fatores que dificultaram a incorporação da plataforma educacional. De início, foi negada às professoras a formação para aprender a utilizar a plataforma educacional. Os alunos receberam seus *tablets* e ficaram aguardando orientações dos professores que, por sua vez, aguardavam orientações da Secretaria de Educação, o que só ocorreu depois de muito questionamento dos docentes.

Diversas famílias resistiram em acompanhar as aulas pela plataforma, afirmando ter dificuldade em compreender e manusear o sistema. Nas rotas mais distantes do centro urbano da Cidade, a conexão à internet se mostrou fraca ou inexistente, dificultando o acesso e o acompanhamento das aulas, principalmente as síncronas. DE outra vertente, nas rotas mais próximas do Centro, onde a conexão ajudava, as professoras conseguiram realizar suas aulas via plataforma educacional.

Desta maneira, duas situações se mostraram com o advento da plataforma educacional. Famílias que realizavam atividades pelo *WhatsApp* e que deixaram de fazê-las com a transição para o equipamento, neste caso, a falta de engajamento ficou latente, e a alternativa encontrada pelas professoras foi a de usar a plataforma, e, ainda, permanecer enviando atividades pelo aplicativo *WhatsApp*. A introdução da plataforma, entretanto, transformou o trabalho de outras professoras, que relatam ter deixado o grupo virtual apenas como um canal de enviar recados

para as famílias e passaram a ministrar todas as suas aulas pela plataforma.

A realidade demonstra a falta de uma coordenação em rede para acompanhar as situações específicas de cada rota. Ficou a cargo das professoras, mais uma vez, a procura de soluções para os conflitos que surgiram com a implantação da plataforma educacional.

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. (Tassoni; Osti, 2022, p. 87).

As narrativas das professoras expressam, com a incorporação da plataforma educacional às aulas remotas, sentimentos que alternam entre entusiasmo e frustração. Entre os relatos que demonstram um desapontamento com a plataforma, os principais motivos foram a falta de uma formação inicial para ensinar as professoras a compreenderem a manejar a ferramenta, a resistência das famílias em usarem a plataforma, visto que já estavam acostumadas com o envio das atividades via *WhatsApp*. Ante estas dificuldades, aos poucos, as professoras optaram por continuar conduzindo suas atividades da maneira como já vinham fazendo pelo aplicativo *WhatsApp*.

Por outro lado, no relato da professora P2, evidenciam-se sua alegria e entusiasmo com a interface. A alfabetizadora ressalta que procurou conhecer todas as possibilidades que a ferramenta oferecia e que, posteriormente, compartilhou este conhecimento com professores e famílias da escola. Afirma que suas aulas remotas passaram a ser ministradas pela plataforma educacional, que houve um engajamento das crianças às atividades propostas na ferramenta e que, mesmo após o retorno das aulas presenciais, a plataforma continuou sendo um recurso importante na sua ação pedagógica.

6.4 Práticas de Linguagem na realidade pandêmica

Nesta seção, narramos as ações pedagógicas realizadas pelas professoras, as articulações entre as Práticas de Linguagem, leitura/escuta, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica, direcionadas para alfabetização, que foram desenvolvidas durante o Ensino Remoto Emergencial. As educadoras relatam, ainda, as adaptações e escolhas que fizeram das habilidades da BNCC enviadas pela Secretaria de Educação.

6.4.1 Leitura/escuta, escrita, oralidade, análise linguística/semiótica

P4: Como na sala de aula, iniciei com as letras separadamente, depois vieram as sílabas, em seguida frases para então chegar nos textos. Estabeleci uma rotina didática para trabalhar a leitura e a oralidade. Nas segunda-feira eu postava um texto, pedia para que lessem e fizessem uma ficha de leitura. Desta atividade os alunos tinham a semana toda para reler e estudar o texto, na sexta-feira eles enviavam um vídeo lendo. No início as fichas tinham palavras simples e aos poucos introduzi as mais complexas. Como sou professora do primeiro e segundo ano, eu acompanhei e percebi o desenvolvimento deles. As atividades de escrita das crianças aconteciam de forma síncrona, mas individual. A internet não suportava fazer atividades síncronas com todos os alunos, a opção foi partir para vídeo chamadas individuais via WhatsApp. Chamava individualmente, trabalhava a escrita de letras, sílabas e palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas e frases pequenas e longas. Fazia leitura e falava palavras para eles escreverem. Outra estratégia foi uso de imagens para produção textual, postava sequência de imagens, quadrinhos e os alunos faziam produções textuais a partir da compreensão deles. Leitura de imagens de quadrinhos onde eles escreviam o que estavam entendendo da sequência de imagens. Eles produziam textos e histórias, desenvolvendo a escrita. Essas atividades aconteciam com o suporte da família, mas algumas vezes, a família ficava dando as respostas e a gente tinha que intervir e explicar que era importante eles escreverem sozinhos com a ajuda da professora. Por outro lado, a família assumiu um protagonismo diário ao acompanhar as atividades e incentivar a leitura e escrita todos os dias. Recebia vídeos dessa leitura toda semana. No Ensino Remoto eles aprendiam, mas nada comparado ao ensino presencial.

P1: Trabalhei com a proposta que o livro didático apresentava. Como foi organizado pensando em aulas presenciais fui fazendo as adaptações para o ensino remoto. Fiz vídeos apresentando as letras, as sílabas até chegar ao texto. Realizei chamada de vídeo individual com cada aluno, nelas trabalhava os sons das sílabas e palavras. O acompanhamento, mesmo que a distância, tinha que ser individual. Realizei mensalmente audiências de leitura através de vídeo chamadas e de gravações que a família me enviava. Nestas audiências identificava as dificuldades da criança e trabalhava em cima delas. Nessas chamadas individuais trabalhei a oralidade. Para incitar o diálogo e a oralidade, usei os textos das aulas e a rotina deles fora da escola. Evitei falar sobre a pandemia pois muitos deles perderam parentes. Tive muita dificuldade de ensinar as crianças a escrever. Trabalhávamos os textos, a leitura e a oralidade, mas no momento de propor atividades de escrita as crianças sentiam a nossa falta ao lado deles. Os pais tentavam ajudar, mas não entendiam que as crianças estavam construindo seus conceitos sobre a escrita, apagavam suas respostas e escreviam corretamente, isso atrapalhava a gente. Fora os pais que não gostavam que a gente corrigíssemos as crianças.

P5: O livro sempre foi o ponto de partida do meu trabalho. Semanalmente escolhia um livro, com textos de acordo com o nível dos alunos. Deste livro fazia uma contação de história. Depois extraía letras, sílabas simples e complexas, frases e textos. Fazia leitura espelho para os alunos escutarem e ao longo da semana eles me enviavam vídeos tentando ler. Tudo partia do texto semanal. Foi importante escolher histórias que faziam parte do universo deles, histórias que já conheciam, motivavam a fazer a leitura. Na oralidade, eu buscava fazer a construção dos sentidos dos textos, de forma orientada e espontânea, mas percebi a vontade deles de falar sobre a vida fora da escola. Um dia um aluno fez uma chamada e me mostrou ele dando comida para os porcos e milho aos patos que criava. Mostrava que estava ajudando a família e que essa era realidade dele e dali eu ia perguntando e desenvolvendo a oralidade. O mesmo texto que usava nas atividades de leitura, utilizava nas atividades de escrita. O texto era a base da atividade de leitura e da escrita. Pedia para que escrevessem palavras do texto, contassem as sílabas, percebessem os sons que as sílabas faziam ao serem pronunciadas.

P3: Para além do livro didático e de atividades que pesquisei na internet, utilizei o GraphoGame⁶ como estratégia nas atividades. O aplicativo trazia uma sequência de atividades prontas que os alunos seguiam. De certa forma ajudou. Trabalhei os textos dos livros didáticos e as atividades de escrita que vinham neles. Fazia vídeo chamada e pedia para escreverem as palavras que eu ditava. Depois fazia as conferências, mostrava para as crianças e pedia para que reescrevessem. Mas o livro didático propunha muitas atividades que estimulavam a escrita, como era o material que eles tinham em mãos, acabei dando prioridade para ele.

P2: Minhas atividades partiam dos gêneros textuais. Fazia contação de história com textos do livro didático e de pesquisas na internet. Fazia chamada de vídeo enquanto estratégia de leitura. Pegava uma plaqueta (pequena placa) e escrevia o texto, colocava na minha frente e fazia uma chamada de vídeo para a criança. Pedia que a família a deixasse à vontade e aos poucos ela ia lendo o texto do outro lado da tela. Nessa atividade, eu podia perceber se ela era leitora de sílabas, de palavras, frases ou textos. Após a leitura íamos trabalhar a oralidade, que era um processo de apropriação do texto, uma leitura de mundo, e a escrita a partir do texto com a escrita de palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas, frases e textos. Depois que me apropriei das ferramentas tecnológicas passei a gravar minhas aulas. Organizei uma sala de aula no meu quarto, com lousa e cartazes sobre gêneros textuais e gravava as aulas como se o aluno estivesse presente comigo. Explorava todas as características do gênero textual, fazia inferências sobre o texto. Os alunos me retornavam com vídeos lendo o gênero textual além das demais atividades. Semanalmente, realizava audiências de leitura individuais. P2: Na escrita tínhamos o desafio de conscientizar os pais sobre deixar o aluno escrever

⁶ “[...] em nota à BBC News Brasil, a PUCRS disse que o GraphoGame não é um app de alfabetização — como sugeriu Bolsonaro — e sim apenas uma ferramenta de apoio ao ensino.” Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-63294813> >. Acesso em: 07 nov. 2023

da sua maneira pois, muitas vezes, eles faziam pelas crianças e isso dificultava o nosso acompanhamento. Os pais receberam a orientação de que a frequência da criança na aula seria dada pela resolução das atividades, daí acontecia deles fazerem para o filho não levar falta na aula. Na foto da atividade resolvida percebia-se pela letra, que não tinha sido feito pela criança.

P6: Na zona rural o contato para um momento de leitura com a criança era muito complicado, quase não acontecia. Então as leituras eram trabalhadas por vídeos gravados. Eu explorava os textos e os gêneros textuais e, entre as atividades, pedia a gravação de vídeos com as crianças lendo. A leitura acontecia de acordo com o nível de leitura da criança, dos leitores de sílabas simples aos leitores de textos. Esses vídeos chegavam fora de hora, mas chegavam, e era lindo ver a dedicação deles. As atividades para desenvolver a escrita foram adaptadas do ensino presencial. Eram aquelas que vinham no livro didático. A gente pedia ajuda da mãe para acompanhar, mas a maioria tinha dificuldade. Pedia para deixar o aluno escrever da sua forma para eu poder visualizar e intervir. Me mandavam fotos das atividades escritas e eu corrigia. Era muito difícil ficar entre ida e vindas das atividades. As intervenções eram necessárias, mas prejudicadas pelo distanciamento.

As narrativas das professoras demonstram o empenho que as alfabetizadoras tiveram em realizar práticas de ensino exitosas que, mesmo distantes da escola, num ambiente domiciliar que não oferta as mesmas condições de estudo de uma sala de aula, possibilitassem momentos de alfabetização e letramento.

A utilização do livro didático, um instrumento pedagógico habitual de ensino, é citada pelas professoras P1, P5 e P6, mas, diferentemente da maneira como o livro é abordado nas aulas presenciais, as alfabetizadoras exclamam que precisaram arquitetar novas práticas de ensino, como videochamadas e áudios, adaptando as atividades e a maneira de ensiná-las.

A adaptação de fichas de leitura para o ensino remoto, de acordo com o nível de leitura e escrita de cada criança, e a sequência didática com atividades permanentes ao longo da semana, é descrito pela professora P4 como uma prática de ensino de sucesso, que favoreceu a aprendizagem das crianças durante o período remoto. A alfabetizadora destaca, ainda, a estratégia de usar atividades com imagens, como histórias em quadrinhos, como uma prática que instigou as crianças na produção textual.

A professora P2 evidencia que as práticas de linguagem e as habilidades são trabalhadas tendo como eixo central o ensino com suporte no gênero. De efeito, as práticas de linguagem e habilidades são ensinadas e compreendidas com arrimo em textos com os quais as crianças estão familiarizadas, favorecendo, com êxito, uma compreensão.

O trabalho com gêneros é de fundamental importância, haja vista que o sujeito, quanto mais familiarizado com eles, mais chances terá de se envolver em uma produção e compreensão exitosa, pois terá ao seu dispor repertório linguístico, textual e discursivo que permitirá que faça melhores escolhas ao compreender ou produzir um texto. (Carvalho; Ribeiro, 2021, p. 23).

Outro ponto importante na fala da professora P2 foi a atitude da alfabetizadora de montar uma sala de aula virtual, com todos os apetrechos de uma sala presencial, no quarto de sua casa. Ao tomar essa decisão, ela acolheu as crianças, proporcionando um ambiente mais próximo daquele onde estão acostumados a estudar.

As narrativas das professoras atestam a inquietude e a procura denodada, por parte das alfabetizadoras, de práticas de ensino exitosas em suas turmas. Antes de tudo, foi preciso reinventar práticas consolidadas e inserir outras modalidades de ensino para conseguir chegar até as crianças. Gravar áudios, produzir vídeos, fazer chamadas coletivas e individuais, dar aulas síncronas e assíncronas, montar salas de aula virtuais em suas residências passou a fazer parte do repertório pedagógico e da rotina das alfabetizadoras.

6.4.2 Sobre a BNCC e as habilidades propostas pela SME

P2: Trabalhar com a BNCC e as habilidades, como proposta na época, foi muito difícil pois até então não tínhamos tanto conhecimento. Eu passava horas e horas procurando no livro atividades de acordo com determinada habilidade. Muito difícil. Recebíamos da Secretaria de Educação um cronograma mensal de habilidades da BNCC para serem trabalhadas durante um mês. A partir desse cronograma tínhamos que buscar atividades que atendiam as habilidades. Na maioria das vezes o livro não tinha conteúdo suficiente. Tínhamos que pesquisar na internet conteúdos complementares. Não existiu uma preocupação com o ensino remoto, no cronograma mensal, vinham muitas habilidades, não tinha como trabalhar todas. Eu filtrava as mais importantes para os meus alunos. Tentava minimizar a quantidade. Se aproximar da realidade do aluno.

P4: com as habilidades enviadas pela Secretaria de Educação em mãos, eu buscava selecionar as prioritárias para meus alunos.

P1: Tentei seguir as habilidades que a Secretaria exigia, mas foi muito difícil. A quantidade não condizia com a realidade.

P6: Faltou uma consciência da Secretaria de Educação de olhar para as características de cada região. A cidade é grande e, por isso, não é homogênea.

P3: Fazia uma seleção das habilidades para trabalhar com as crianças. Não tinha como trabalhar todas que a Secretaria de Educação mandava.

P5: As habilidades que a Secretaria (de Educação) enviava servia como um norte para planejar as atividades, mas no Ensino Remoto não dava para trabalhar todas.

Nos encontros remotos para formação continuada, que deveriam ser de formação emergencial, a Secretaria de Educação exibia um cronograma mensal que, tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, determinava um conjunto de habilidades que deveriam ser priorizadas e desenvolvidas pelas professoras com suas turmas de alfabetização.

Em suas narrativas, as alfabetizadoras são enfáticas, quando exprimem que precisaram fazer ajustes nas orientações encaminhadas pela Secretaria de Educação, ao passo que o conjunto de habilidades proposto não levava em consideração as diversidades socioculturais de cada região do Município e não era factível ao contexto de ERE em que as distâncias limitavam as possibilidades de ensino e de aprendizagem.

Efetivamente, na falta de um currículo adequado que levasse em consideração o momento e a realidade das crianças, as professoras assumiram a responsabilidade de filtrar as habilidades que entendiam ser essenciais e possíveis de ensinar para as turmas, ocasionando uma sobrecarga ao fazer pedagógico das alfabetizadoras.

Remansa explícito o fato de que o Município não se preocupou em criar um currículo emergencial flexível que atendesse às especificidades do ensino remoto que as determinações traziam, uma transposição, sem adaptações, da BNCC. De igual modo, ao lançar um cronograma sem distinção para o Município todo, não houve preocupação em flexibilizar as habilidades com vistas a atender ao multiculturalismo de cada região ali inserta.

6.5 O retorno gradativo – ensino híbrido e a tríplice jornada

Nesta seção, as professoras detalham a complexidade da transição entre as atividades remotas e as aulas presenciais, abordando aspectos do ensino híbrido, a organização do rodízio entre os alunos e a demanda por ministrar aulas de maneira simultânea, atendendo tanto aos alunos presenciais quanto aos que estão acompanhando remotamente.

P2: Para iniciar no ensino híbrido, a minha turma foi dividida no meio, vinham onze e onze ficavam em casa. A mesma aula que eu fazia no presencial eu postava na plataforma. Para o grupo que estava na plataforma eu fazia uma retomada quando eles vinham no presencial. Era uma sequência, aula presencial, lançava na plataforma, retomava no presencial.

P5: Na escola fizemos um rodízio. Metade da turma vinha num dia e a outra no dia seguinte. Um revezamento entre os alunos mesmo. Eu tinha medo do retorno por ter perdido pessoas da família. Tinha medo de trazer o vírus para dentro de casa.

P4: Acredito que foi uma orientação da SME, fazer esse revezamento entre os alunos. Eu queria voltar para a escola, estava com saudade, não aguentava mais o remoto. Minha comunidade é rural, os alunos estavam naquele momento convivendo nas ruas da comunidade, na igreja, nos aniversários, já tinha voltado a conviver socialmente. Quando a escola voltou todo mundo lá já estava fazendo tudo. A escola se preparou parcialmente para o retorno ao presencial. Houve uma tentativa de distanciar os alunos, as cadeiras.

P6: Na minha escola o retorno foi devagar, conforme as orientações da SME, cada semana vinha uma turma. Trabalhei dobrado pois nem todos vinham e assim tinha que postar no grupo.

P3: Fizemos um rodízio e trabalhamos o mesmo conteúdo por quinze dias para atender todos os alunos. Enquanto estava dando aula em sala com os alunos presencialmente as mães ficavam fazendo perguntas no grupo no mesmo horário, dobrando o trabalho.

Perpassados, aproximadamente, um ano e meio da pandemia, que consternava o País, impondo o isolamento social e o fechamento das escolas que culminaram na implantação do Ensino Remoto Emergencial, parte da população começou a se vacinar, caminhando rumo à imunização. Nesse sentido, os índices de proliferação do vírus começaram a regredir. Criou-se a expectativa da reabertura das escolas, do retorno ao ensino presencial e do reencontro professor-aluno em sala de aula.

Os primeiros ensaios deste regresso às escolas aconteceram no segundo semestre de 2021, quando as escolas se submeteram a algumas adaptações, visando a atender medidas sanitárias de higiene e distanciamento. Gradativamente, as atividades escolares voltaram, mas, naquele momento, nem todas as turmas retornaram. As turmas do ciclo de alfabetização voltaram sob o pretexto de preparar melhor os alunos para as avaliações externas.

Conforme as professoras ressaltam, o retorno presencial aconteceu gradativamente,

seguindo uma nova modalidade de ensino, o híbrido. Com a intenção de reduzir a quantidade de crianças em sala de aula, os alunos foram dispostos em dois grupos que acompanhavam presencialmente as aulas em dias alternados. Nesta configuração, mantinha-se uma parte dos alunos em suas casas recebendo as atividades como no ensino remoto. Tal situação, mais uma vez, implicou uma sobrecarga de trabalho, ao passo que, para que todos os alunos acompanhassem as atividades, as professoras davam aulas tanto presencialmente quanto no modelo remoto.

Em adição, os reflexos do período em que as crianças permaneceram em suas casas, acompanhando as aulas a distância, foram notados pelas professoras nos primeiros contatos presenciais. As reações manifestaram-se tanto na aprendizagem quanto no comportamento das crianças em sala de aula. As professoras observaram variações no engajamento das atividades, na interação social com os demais colegas de sala e até mesmo na maturidade emocional das crianças, quando muitas choravam e pediam para chamar seus pais.

P2: Os primeiros quinze dias foram de uma readaptação à sala de aula para trazer de volta a rotina escolar. Crianças choravam porque queriam estar em casa, crianças que sentiam dor de barriga por ansiedade de estar na escola. Tinham crianças que não sabiam pegar num lápis, abrir um caderno, sentar-se numa cadeira de aula. Teve criança caindo da cadeira por não saber sentar-se corretamente. Para muitos deles foi tudo novo. Percebia-se uma inquietação, ao tempo todo perguntavam a hora de ir embora. A readaptação foi bem difícil. O medo de contágio ainda existia. Tínhamos que controlar os meninos para não tirarem as máscaras, manter distância o tempo todo. Até iniciar as aulas passávamos muito tempo fazendo um trabalho de conscientização com as crianças. O primeiro diagnóstico de escrita eu fiquei assustada. As crianças voltaram muito ansiosas.

P5: As crianças tiravam a máscara o tempo todo, compartilhavam o lanche, tivemos que desconstruir a ideia de que compartilhar era legal. Eles tinham apenas uma máscara de pano que oferecia quase nenhuma proteção. A escola fornecia para os que não tinham de jeito nenhum.

P4: O ensino híbrido trouxe novas preocupações como a higiene de todos. Eles tinham a compreensão da importância do uso de máscaras e outras medidas para proteção, mas era muito difícil manter os alunos por tanto tempo usando máscara. Eu, como professora que precisava falar bastante, não aguentava usar máscara. Em alguns momentos me distanciava dos alunos e baixava a máscara para respirar. Eles tinham dificuldade de escutar a explicação também. Tive alunos que seguindo orientações da família, não tirava a máscara por nada. Um dia fomos tirar uma foto e a criança não aceitou tirar a máscara para a foto. Percebo que até hoje essa mesma criança usa a máscara sempre que está gripada.

P1: Tinha alunos que por suas condições socioeconômicas tinham apenas uma máscara, mas existiam outros que traziam um saco com outras máscaras e iam trocando ao longo da aula e colocava a máscara suja num outro saco. Era uma instrução da família.

Com efeito, o fechamento das escolas trouxe consequências que serão sentidas por muito tempo ainda, mas algumas destas foram notadas desde os primeiros encontros das professoras com os alunos. Ansiedade, dores no corpo e medo do retorno se mostram recorrentes nas falas das educadoras. A dificuldade para segurar corretamente um lápis, o fato de não saber se sentar nas carteiras escolares, expuseram os retrocessos pelos quais as crianças passaram e que precisam ser ponderados. Compreender e saber lidar com esses novos processos comportamentais são desafios que as professoras terão pela frente para recuperar o tempo distante das crianças e da escola.

Tassoni e Osti ressaltam (2022) que o momento era de reflexão, escuta e empatia para com as crianças, pois o retorno às aulas levou em consideração, não somente, o olhar mais cuidadoso para os alunos, mas, também, avaliar e entender como a crise as afetou.

6.6 Do ser professor em tempos de pandemia

Nesta seção, as narrativas sinalizam os sentimentos e percepções que as professoras vivenciaram quando lecionaram sob o Ensino Remoto Emergencial. Apontam as razões pelas quais acreditam que esta foi a alternativa possível. Também discorrem sobre as possibilidades, ou não, de alfabetizar uma criança com aulas remotas, e dialogam sobre suas redes de apoio para dar conta de alfabetizar num contexto tão adverso. A seção finaliza com uma reflexão sobre o que é ser professora em tempos de pandemia e Ensino Remoto Emergencial.

6.6.1 O ensino remoto foi a melhor alternativa?

P1: Fechar as escolas foi uma escolha pela vida. Se não fosse o Governador do Ceará ter decretado o ensino remoto teriam morrido muito mais pessoas. Houve um enfrentamento junto ao governo federal que não queria fechar as escolas. Em qualquer situação os alunos seriam prejudicados, mas era preciso pensar na saúde e vida das pessoas. O Ensino Remoto foi a esperança de muitas famílias.

P4: O fechamento das escolas foi a melhor medida preventiva para que não tivéssemos prejuízo de vidas. No ensino remoto, mais do que dar aulas, nós desenvolvemos estratégias para diminuir os prejuízos na aprendizagem das crianças. O principal, as vidas, foram preservadas.

P5: A vida sempre está acima de tudo. O aprendizado aos poucos vamos retomando. Vidas não se recuperam. Foi uma decisão acertada.

P6: Na minha opinião, não existia outra alternativa, no contexto pandêmico, não tinha como permanecer com aulas presenciais e não tinha como os alunos ficarem em casa sem estudar.

P2: Naquele momento pandêmico, com tantas pessoas sendo infectadas, fechar as escolas foi necessário. Se tinha outra solução oposta ao ensino remoto, não nos foi oferecida. Quando demos conta daquela quantidade de mortes, percebemos que não tinha como prosseguir as aulas presenciais.

P3: No meu entendimento, o Ensino Remoto deu a possibilidade de nos protegermos, foi a atitude certa a ser tomada. Prejudicou o nosso trabalho e a aprendizagem das crianças, mas salvou vidas.

As falas das professoras convergem quanto à necessidade do fechamento das escolas, sob uma realidade pandêmica arriscada. Foi uma decisão prudente, à proporção que era preciso conter a proliferação do vírus da covid-19. As alfabetizadoras concordam que não havia outra saída a não ser interromper as atividades escolares presenciais para preservar as vidas naquele momento. Da semelhante jeito, os discursos se aproximam quando tratam da adoção do Ensino Remoto Emergencial. Após o fechamento das escolas e os prejuízos da situação, retomar as aulas remotamente diminuía os danos, possibilitando a continuidade dos estudos.

Ao serem questionadas se existia uma possibilidade diferente do Ensino Remoto naquelas circunstâncias, as professoras apontam que não houve outra opção, que não tinha como manter as crianças em casa sem estudar por tanto tempo, entretanto, era preciso preservar a vida de todos. Assim, com todas as dificuldades, elas concordam que era necessário trazer de volta, mesmo que virtualmente, as crianças ao convívio escolar.

É fundamental ressaltar, contudo, que a educação digital, conforme proposta no contexto do Ensino Remoto Emergencial, está longe de conseguir substituir plenamente a interação direta professor-aluno no ambiente escolar. A relação presencial entre educador e educando vai além da mera transmissão de conhecimento, pois engloba elementos cruciais, como o estabelecimento de vínculos, a compreensão das necessidades individuais dos alunos,

a atenção personalizada e a motivação intrínseca que o contato face a face é capaz de proporcionar.

Nóvoa e Alvim (2021) defendem o ponto de vista consoante o qual a educação inteiramente virtual é inviável e indesejável, pois a interação humana é insubstituível. Muito embora os equipamentos digitais permitam novos formatos de aprendizado, eles não esgotam todas as oportunidades educacionais.

Os autores ainda postulam o argumento de que muitos aspectos em nossas vidas, tais como cultura, história, criatividade, relacionamentos e sonhos, são patrimônios não suscetíveis a digitalizações, e, sem estes aspectos, a educação seria apenas uma “caricatura digital” (Nóvoa; Alvim, 2021).

6.6.2 É possível alfabetizar no ensino remoto?

P4: Consolidar o processo de alfabetização é complicado, acredito que não é possível. Com o suporte da família que está ali lado a lado com a criança e a professora é possível iniciar o processo de alfabetização, mas o acompanhamento presencial do professor é essencial. Não se substitui. De fato, no ensino remoto a família é fundamental, sem ela não conseguiríamos avançar nada. Mas o professor tem o conhecimento acadêmico.

P5: No contexto social em que nossas crianças se encontram não é possível alfabetizar no ensino remoto. Existiram várias falhas que prejudicaram o processo, podemos iniciar o processo, mas alfabetizar mesmo é difícil.

P3: É muito difícil, eu adoeci, senti que minha contribuição enquanto professora estava sendo tão pouca, eu não conseguia intervir da mesma forma que presencialmente. Em sala de aula acompanho o processo de aprendizagem da criança, no remoto não dava para fazer esse trabalho.

P2: Acredito que se as crianças tivessem recebido os tablets desde o começo do ensino remoto o rendimento teria sido bem melhor. Mas mesmo com a plataforma o ensino ficou muito comprometido. Não atingimos todos os alunos por uma série de questões.

P6: Uma prova de que é muito difícil alfabetizar no ensino remoto é olhando para as turmas terceiro e quarto ano que foram do ciclo de alfabetização durante o ensino remoto, muitos alunos não estão alfabetizados.

P1: É possível alfabetizar, desde que os sujeitos estejam envolvidos recebam as condições necessárias, isso passa pela formação dos professores, das famílias que precisam participar e do engajamento do poder público.

Quando analisadas singularmente, notamos que as narrativas das professoras convergem e divergem, e, mesmo quando dissentem, elas comungam de afluências, ao serem questionadas se é possível alfabetizar no ensino remoto. O primeiro discurso aponta ser muito difícil consolidar o processo, que foi possível iniciar, mas, mesmo nas famílias que ajudavam seus filhos, existiram dificuldades que necessitavam da presença da professora. O segundo relato vai de encontro ao falar sobre a não possibilidade de consolidar o processo de alfabetização. A terceira educadora diz que chegou a adoecer ao não conseguir ensinar as crianças. Por sua vez a quarta lembra a importância dos *tablets* no engajamento das crianças às aulas remotas, contudo, afirma que, mesmo com os equipamentos, não conseguiu alcançar todas as crianças. O quinto relato lança mão de uma óptica para as turmas de terceiro e quarto anos que foram do ciclo de alfabetização durante as aulas remotas, e aponta que a maioria não conseguiu ser alfabetizada. O derradeiro relato acredita que seja possível alfabetizar no ensino remoto, contudo, aponta certas condições para que isso aconteça.

Constatamos, pelos relatos das professoras, ser muito difícil alfabetizar remotamente. O ensino remoto estruturou-se em aulas fragmentadas, quase sempre assíncronas, que não favoreciam a interação professor-aluno, essencial ao processo de alfabetização; e que as famílias tentaram cumprir um papel que não era delas, mas do professor alfabetizador.

6.6.3 De onde veio apoio nessa caminhada?

P2: Não lembro de ter recebido nenhuma palavra, afago, fala do secretário de educação, nada. Perdemos companheiros de trabalho. Houve omissão em relação a esse apoio, estava claro que os professores precisavam de ajuda. O apoio veio, da família e principalmente do meu esposo.

P6: A família sempre esteve junto, meu esposo sempre me escutando. Existia uma ansiedade enquanto alfabetizadora se iríamos conseguir fazer com que os alunos aprendessem. Existe uma cobrança no ciclo de alfabetização e gerou muita preocupação. Na escola tínhamos um grupo muito unido. Alguns professores perderam parentes para a covid e todos se sensibilizavam bastante com a dor do outro. Alguns ficaram doentes. E mesmo à distância, com palavras, tentávamos ajudar uns aos outros.

P5: Minha família e principalmente meu filho me ajudou nessa caminhada remota.

P1: Os laços entre professores se fortaleceram. Fomos nos reinventando na sala de aula remota. Tivemos que correr atrás de algo que não conhecíamos.

P4: A minha família teve um papel importante durante o ensino remoto. Lembro que, no começo, não conseguia gravar vídeos por causa do barulho normal de uma casa cheia de pessoas, mas aos poucos eles foram entendendo e respeitando os momentos de gravação das aulas.

P3: Fiquei muito angustiada e tive crises de ansiedade por tentar entender como ensinar a criança a ler nesse contexto. Passei noites sem dormir, tive disfunção hormonal e a razão foi a preocupação com a aprendizagem. Minha angústia estava no fato do nosso trabalho está sendo julgado, nossa capacidade de ensinar, mesmo sendo remoto e cheio de dificuldades. Criamos um grupo com cinco professoras. Falávamos sobre tudo e todas relataram que se sentiam sozinhas. Criamos a nossa sala dos professores virtual, para extravasar nossos sentimentos e deu certo, nos fez bem. As angústias foram compartilhadas.

Em meio a tantas pelejas impostas pela pandemia e um intrincado *tête-à-tête* para lidar com ensino e a aprendizagem das crianças durante o Ensino Remoto, muitas professoras relatam as dificuldades em lidar com os sentimentos que emergiram neste contexto.

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. (Correia *et al.*, 2022, p. 318).

Em ditas condições, as professoras recordam-se de que muitos companheiros da escola, que atuaram em outras unidades de ensino da rede pública, expressaram sinais de desgaste físico e psicológico emanados no enfrentamento à pandemia, pelo fechamento de escolas e consequente Ensino Remoto Emergencial e o receio de ensinar num contexto desafiador.

A ausência de um programa ou política destinado a avaliar e apoiar a saúde mental dos professores é passível de resultar em consequências negativas, não apenas, para os educadores, mas, também, para os estudantes e a comunidade em geral. O desgaste dos professores é capaz de conduzir a um menor engajamento e a menos desempenho no trabalho, aumentar o risco de *burnout* e, em última instância, prejudicar a qualidade da educação. Além disso, a falta de apoio

à saúde mental dos professores, decerto, dificulta a atração e retenção de profissionais qualificados no sistema educacional municipal ora sob escólio.

Em face desta lacuna, foram os próprios professores quem fomentaram iniciativas para amparar uns aos outros. Criaram-se grupos no *WhatsApp* que integravam assuntos pessoais e profissionais do dia a dia e, nestes, tinham a oportunidade de compartilhar suas experiências e de recolher apoio para as dificuldades.

Neste sustentáculo, é importante destacar o papel das famílias das professoras que, como constatamos, estiveram lado a lado, acompanhando, escutando e adequando o ambiente domiciliar para que elas planejassem e levassem a efeito suas aulas.

6.6.4 O que é ser professor em tempos de pandemia e Ensino Remoto Emergencial?

Nesta seção, as narrativas sinalizam os sentimentos e percepções que as professoras vivenciaram ao lecionarem no Ensino Remoto Emergencial. Apontam as razões pelas quais acreditam que esta foi a alternativa possível, em situação, de certo modo, desesperadora. Discorrem sobre as possibilidades, ou não, de alfabetizar uma criança com aulas remotas. Dialogam sobre suas redes de apoio com vistas a alfabetizar num contexto tão adverso. A seção finaliza com uma reflexão sobre o que é ser professora em tempos de pandemia e Ensino Remoto Emergencial.

P4: Ser professor na pandemia foi uma superação. Dar conta de muita coisa a nossa volta, demos aulas em casa, com filhos, com gente passando de um lado para o outro, não tínhamos uma sala de aula isolada em casa, fora o barulho que vinha de fora e atrapalhava a produção de vídeos. Superamos emoções e nos reinventamos.

P5: Ser professor na pandemia foi aprender novas maneiras de transmitir conhecimentos pois para conseguir dar aulas remotas nos tornamos alunos das ferramentas digitais.

P2: Sempre fui uma professora preocupada em fazer o melhor. Desenvolvi muita angústia, fiz uma cirurgia trabalhando, não entrei de licença, trabalhei de braço engessado digitando só com um braço no computador. Foram dois anos que ficarão na lembrança por muito tempo. Trabalhei com covid, parei por dois dias pois foram os períodos mais difíceis. Escutei e li comentários que o professor ganhava sem trabalhar, aquilo me incomodou porque eu estava com covid e trabalhando na frente do computador com meus alunos. Eu poderia tirar licença, mas não, preferi continuar com minhas aulas. Eu acredito que temos um risco de tudo isso voltar a acontecer, talvez estejamos mais preparados,

maduros para entender o contexto.

P6: No campo de batalha que enfrentamos, ser professor é ser um guerreiro, vivemos algo que não conhecíamos, foram muitos desafios superados, cada um deu o seu melhor por seus alunos. O professor vestiu suas armaduras, da confiança, fé. Fomos guerreiros. Cheguei a chorar, pensei em desistir, num determinado momento desabafei com meu diretor que não queria mais falar com pais porque ninguém me dava retorno das atividades. Quando terminava o dia que eu não tinha um feedback era muito angustiante. Eu postava figurinhas e falava que estava aguardando, que estava online e ninguém falava nada. Fora isso tinha as preocupações com a família, com a proliferação do vírus e o medo de perder alguém próximo. Eu não saía de casa. E no final da tarde eu pensava: meu Deus amanhã começa tudo de novo, até quando? Saudade da escola, da mesa de café, das conversas, do nosso almoço, saudade do barulho das crianças correndo e gritando! Saudade da minha sala de aula!

P3: A pandemia aflorou em mim uma ansiedade exacerbada. Por causa de uma mãe no grupo cheguei a discutir com a coordenadora e meu corpo tremia todo. Pensei que ia morrer. Passei a não conseguir dormir direito, meu ciclo menstrual desregulou. Fui ao médico e ele passou vários antidepressivos que me deixaram dopada e ficou impossível dar aula. Parei de tomar e aos poucos fui me reestabelecendo. Pensei que ia enlouquecer, me senti extremamente julgada pela sociedade. Recebi piada até da minha família. Ninguém sabia a angústia de ser professora naquele momento. O desafio de ensinar para a criança no ensino remoto.

P2: Eu pensei que tinha vivido tudo como professor e que sabia de tudo de uma sala de aula. Eu não sabia, reaprendi a ser professora. Me peguei na necessidade de pesquisar mais, de aprender mais. Tive que me reinventar, modificar minha prática. Nesse pós-pandemia sou outra professora. Acredito que hoje estou preparada para uma nova pandemia. Somos novos professores. Foram muitos desafios, enfrentei um a um. Fico emocionada de lembrar. Fomos professoras, psicólogas, mães, conselheiras, escutei e absorvi muitos problemas enfrentados pelas famílias que vinham conversar comigo.

O compromisso com o magistério, famílias e alunos, bem assim com a capacidade de se reinventar, revela o retrato do ser professor no Ensino Remoto Emergencial. É perceptível nos discursos rememorados uma intensiva carga emocional ao falarem sobre os desafios que se mostraram desde a implantação das aulas remotas. Afora a angústia e o medo do contágio que poderia lhes subtrair a vida, repentinamente, recaiu sobre as professoras a incumbência de assegurar a continuidade dos estudos das crianças na contextura das aulas remotas. Concomitante a isto, cobranças e julgamentos partiam de todos os lados da sociedade vinculada,

desde a Secretaria de Educação, gestão escolar e famílias, estas até das próprias professoras.

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. (Porto *et al.*, 2022, p.144).

Em face de um contexto que se exprimia averso, as professoras tiveram que rapidamente se preparar para responder pelas exigências e pressões para execução do Ensino Remoto. Foi preciso aprender a lidar com as ferramentas digitais que levavam o conhecimento até as crianças; planejar estratégias e modos de ensinar que favorecessem a compreensão das crianças e ainda daqueles sujeitos que se sentariam com elas para ajudar na resolução das atividades; demandar contatos com as famílias distantes e muitas vezes incomunicáveis. Essas adversidades estiveram presentes nas vozes embargadas das professoras em cada contexto abordado neste estudo. A realidade multifacetada a que foram incorporadas, no Ensino Remoto, fez com que as professoras voltassem o olhar para si mesmas, enquanto pessoas e profissionais, com suas capacidades e incapacidades, e desafiadas, reinventaram suas práticas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever as derradeiras palavras da relação acadêmica *stricto-sensu* sob escólio remete-nos ao instante inicial em que essa história é contada. Numa manhã calorosamente nordestina, teríamos perseverado na rotina escolar habitual, não fosse a chegada da notícia de que as aulas seriam interrompidas naquele momento. A informação logo se rarefez em meio à comunidade, não tardando para as famílias baterem às portas das escolas com vistas a recolherem seus filhos. Todos foram para suas casas e, nas unidades de ensino, os portões se fecharam por um lapso bem extenso, que perseverou por quase dois anos. As primeiras linhas desta Dissertação foram tecidas por ali, no caminho de retorno à nossa residência.

Com o alastramento da Covid-19, as medidas restritivas foram se prologando, e, com isso, o regresso ao chão da escola revelou-se cada vez mais distante. Apreensivos, os grupamentos familiares, percebendo os prejuízos que o extenso período de afastamento causaria na aprendizagem de seus filhos, cobravam ações governamentais para evitar que as crianças ficassem tanto tempo sem contato com as atividades escolares.

Em expressas circunstâncias, com vistas a fornecer uma resposta rápida à sociedade, entretanto, sem antes realizar um amplo debate com os seus protagonistas sobre a sua viabilidade social, o Ensino Remoto Emergencial foi inaugurado, de maneira a dar continuidade às ações dos estabelecimentos escolares com aulas não presenciais.

Os discursos das professoras partícipes deste esforço universitário, configurado na Dissertação que ora terminamos de relatar, indigitam, sob determinação e com expressividade verdadeira, os diversificados problemas provindos com o aparecimento da malvada endemia mundial, como, à míngua de uma preparação para encetar a efetivação das aulas a distância.

De maneira aligeirada, então, as professoras foram orientadas a utilizar o aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* como ambiente virtual para ministrar as aulas junto aos seus alunos. As alfabetizadoras saíram à cata de seus alunos, nas listas que as secretarias de suas escolas disponibilizavam, constituíram seus grupos no mencionado aplicativo, com o desiderato de, na mais breve ocasião possível, tornar um fato a efetivação das citadas preleções por via do prefalado expediente remoto. Entrementes, as famílias que não tinham acesso ao dito recurso informático, por não deterem a posse de aparelhos celulares, tampouco sinais da internet, em suas casas, não entraram nos grupos para acompanhar as aulas. Muitas crianças ficaram de fora.

Inseridas neste contexto, as professoras alfabetizadoras se viram ante o desafio de ministrar aulas por intermédio de um aplicativo que não foi criado para esta finalidade. Em

ultrapasse ao explícito entrave, muitas crianças não conseguiram receber as atividades, pois não tinham aparelhos celulares para acompanhar as aulas, e era preciso – indispensável - de alguma maneira, que as atividades chegassem para esse rol de estudantes, descobertos, num átimo, da obrigatoriedade oficial, sob a letra da Constituição Cidadã, de o Estado propiciar-lhes ensinamentos, na contextura da boa Pedagogia.

Foi neste emaranhado de circunstâncias que centramos o nosso ponto interrogativo, assim conformado: : Em razão das adversidades do ensino remoto, na realidade pandêmica, existiram práticas alfabetizadoras de ensino que favoreceram a aprendizagem? Para alcançar as respostas, traçamos, como objetivo geral, investigar as práticas alfabetizadoras nas turmas do ciclo de alfabetização, 1º e 2º anos, da rede pública municipal de Caucaia, Município da Região Metropolitana de Fortaleza-CE, no recorte pandêmico de 2020-2021, período que as atividades presenciais nas escolas foram interrompidas, em dois eixos: organização do trabalho pedagógico e reflexões sobre os procedimentos remotos de alfabetização.

Especificamente, a Dissertação recobrou, com suporte nas narrativas docentes, os bons resultados das práticas relacionadas à alfabetização no ensino remoto emergencial, e discutiu, nos grupos focais, com as professoras, a organização do trabalho pedagógico e a alfabetização no decurso dessa prática pedagógica até então incógnita, não somente em Caucaia, no Ceará e no Brasil, como também no mundo inteiro, na contextura dos cinco continentes da Terra, todos sob a contaminação do SARS-Cov.

Desta maneira, a pesquisa mostrou sua relevância social ao apresentar conhecimentos importantes sobre um tema que envolveu uma parte considerável da população que precisou recorrer ao Ensino Remoto Emergencial no transcorrer da pandemia de Covid-19. Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, área de letras e linguística, a pesquisa centra sua relevância no encadeamento e ampliação do conhecimento com estudos anteriores sobre o processo de alfabetização experimentado em condições distintas que apartaram professores e alunos. Finalmente, com vistas ao doutorado, pretendemos ampliar os estudos abordados aqui ampliando o conhecimento para a compreensão de como países de língua portuguesa fizeram seus ensino remotos para dar conta da interrupção das aulas.

Os resultados insertos nesta pesquisa, a partir das narrações das professoras, revelam que as alfabetizadoras foram surpreendidas com a interrupção das aulas presenciais, com a maneira aligeirada que ERE foi implementado, apresentaram dificuldades em ministrar aulas pelo aplicativo *WhatsApp* sendo preciso reinventar suas práticas para conseguir ensinar e acompanhar a aprendizagem das crianças. Os diálogos descortinaram uma série de adversidades

que as professoras vivenciaram, como, por exemplo, a falta de acompanhamento pedagógico, o ambiente domiciliar de ferramentas digitais, a relação com as famílias, a jornada excessiva de trabalho, a dificuldade para dominar os equipamentos tecnológicos e construir atividades. Tudo isto perpassou, como estorvos, em boa parte vencidos por conta da determinação das professoras, no transcorrer das aulas, feitos enigmas que se aglutinaram à extensão do Ensino Remoto Emergencial.

Impende que destaquemos, com a necessária saliência, o compromisso das alfabetizadoras, as quais, em nenhum momento, assentiram que as adversidades se sobressaíssem ao seu fazer pedagógico, porquanto, com zelo e empenho inauditos, demandaram e realizaram práticas de ensino que atenderam, no concerto dos limites possíveis, aos diversos contextos sociais de seus alunos, concorrendo para instalação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA *et al.*, O Mundo Digital e a Alfabetização no Ensino Remoto em Minas Gerais: as Crianças e as Professoras em Face de um Novo Objeto. *In: Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19* [recurso eletrônico]: resultados de uma pesquisa em rede / organização Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. São Paulo: Parábola, p. 48 – 68, 2022.

BARROS, Flavio Romulo Alexandre do Rêgo; CAIADO, Roberta Varginha Ramos. Recursos educacionais abertos (rea): o ensino de línguas on-line (elo) e as múltiplas transposições didática e informática. CAIADO, Roberta; LEFFA, Vilson (org.). **Linguagem: tecnologia e ensino**. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Luciana-Cidrim/publication/356109021_ORTOGRAFANDO_Um_aplicativo_para_trabalhar_a_escrita_ortografica_em_escolares_com_dislexia/links/618c111dd7d1af224bd1f866/ORTOGRAFANDO-Um-aplicativo-para-trabalhar-a-escrita-ortografica-em-escolares-com-dislexia.pdf . Acesso em: 22 nov. 2023.

BELIDO, Sunamita de Souza. O Processo de alfabetização e letramento em tempos de pandemia. **CONEDU**. Escola em tempos de conexões. Volume 3. 2020. Disponível em: < https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook3/TRABALHO_EV150_MD7_SA100_ID5365_19102021085934.pdf >. Acesso em: 01 nov. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar 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, 2020. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 11, de 07 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, 2020. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&categoryslug=julho-2020-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> > . Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm >. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019**. 2019. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm >. Acesso em: 02 mar. 2023.

BRASÍLIA. Câmara dos Deputados. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. 1996. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASÍLIA. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192 >. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASÍLIA. Ministério da Educação. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013**. 2013. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1 >. Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASÍLIA. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017**. 2017. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASÍLIA. Carlos Francisco de Paula Nadalim. Ministério da Educação. **O QUE É?** 2019. Disponível em: < <https://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/o-que-e> >. Acesso em: 02 mar. 2023.

BRASÍLIA. Ministério da Educação. **O que é educação a distância?** 2023. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia> >. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASÍLIA. Ministério da Educação. **Cidade do interior do Ceará é destaque em alfabetização**. 2023. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnaic> >. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASÍLIA. Ministério da Educação. **O que é educação a distância?** 2023. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia> >. Acesso em: 01 mar. 2023.

CARVALHO, Ive Marian de.; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. O ensino remoto de língua portuguesa na educação básica frente à pandemia da COVID-19: perspectivas e possibilidades. **Revista Signos**. Santa Cruz do Sul, v.46, n. 85, p.15-25 jan./abr. 2021. Disponível em: file:///C:/Users/caruz/Downloads/15563-Texto%20do%20Artigo-68982-1-10-20210112.pdf. Acesso em 22 nov. 2023

Conselho Nacional de Saúde. **RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016**. 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2024.

COLELLO, S. G. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, São Paulo, n. 35, jan./abr., Cemoroc-Feusp, 2021. Disponível em < <http://www.hottopos.com/convenit35/Silvia.pdf> >. Acesso em: 20 out. 2023

CORREIA *et al.*, [VER OBSERVAÇÃO] A Escola Fechou e Agora? Sentimentos, Sentidos e (Re)Significação da Alfabetização no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Maranhão. In: **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, p. 311 – 333, 2022.

FERNANDES, Arlete Modesto Macedo *et al.* O Construtivismo na Educação. 2018. In: **Id on Line Rev. Mult. Psic.** V.12, N. 40., 2018-ISSN 1981-1179 Disponível em: < <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1049/1514> >. Acesso em: 15 mar. 2023.

FERREIRA, Lucimar Gracia *et al.* [V. OBS.] Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da Língua Materna. 2020. *In: Fólio – Revista de Letras*. Vitória da Conquista. V. 12, n. 2. Jul./dez. 2020. Disponível em: < <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7453/5569> >. Acesso em: 02 fev. 2023.

FERREIRO, Emília *et al.* [V. OBS.] **Psicogênese da Língua Escrita**. São Paulo: Artmed, 2008.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização e letramento digital**. 2004. *In: VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada – 2004*. Disponível em: < http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CBLA_VII/pdf/092_frade.pdf >. Acesso em: 06 fev. 2023.

FRADE, I. C. A. Da S. Um olhar sobre processos e desafios históricos e contemporâneos da alfabetização. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (16), 57-72. < <https://doi.org/10.47249/rba2022591> >. Acesso em: 06 fev. 2023. 2022.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais **Educação. Revista do Centro de Educação**, vol. 32, núm. 1, 2007, pp. 21-39. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil. Disponível em: < https://www.academia.edu/61773764/M%C3%A9todos_de_alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_m%C3%A9todos_de_ensino_e_conte%C3%BAdos_da_alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_perspectivas_hist%C3%B3ricas_e_desafios_atuais >. Acesso em: 17 maio 2023.

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

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livros, 2005.

GRANCHI, Giulia. **GraphoGame: por que app citado por Bolsonaro não alfabetiza alunos 'em 6 meses'**. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-63294813>. Acesso em: 09 nov. 2023.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes *et al.* [Ver Observação] Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2020. *In: Pro-Posições | Campinas, SP | V. 31 | e20180110 | 2020* Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKgXvXK5VDq6GqfGfwhK/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 24 fev. 2023.

HODGES, C.; TRUST, T.; MOORE, S.; BOND, A.; LOCKEE, B. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, 2020. Disponível em: < <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16> >. Acesso em: 13 jan. 2022.

IGNACIO, Patrícia; BRAGA, Caroline. **Os desafios e as possibilidades do planejamento para a alfabetização a distância em tempos de pandemia**. 6160 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020). Disponível em: < http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6160-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf >. Acesso em: 31 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2019**. Brasil: IBGE, 2019. Disponível

em: < https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf >.
Acesso em: 23 mar. 2023

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ALMEIDA, Ana Caroline de. O Whatsapp e a Organização do Trabalho Pedagógico no Contexto Da Covid-19: O Que Dizem as Alfabetizadoras em Minas Gerais. *In: 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, p. 33 – 47, 2022.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19** [recurso eletrônico]: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022.

MARCONI, Mariana de Andrade *et al.* [V. Obs.] **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: < http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view >.
>. Acesso em: 02 fev. 2023.

MENDES, Luciana. **O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia**. 2021. Disponível em: < <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43279?locale=fr> >.
>. Acesso em: 09 fev. 2023.

MORAES, Roque *et al.* [Ver observação] Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. 2006. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt> >.
Acesso em: 18 maio 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. 2020. *In: Debates em Educação* | Maceió | Vol. 12| Número Especial|2020 |DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp01-16 Disponível em: < <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955/pdf> >.
Acesso em: 01 mar. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. 2013. *In: Cad. Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013 Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RthY6QQGrhJjphb6nsm8P8k/?format=pdf&lang=pt> >.
Acesso em: 01 mar. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* [Ver observação] **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Disponível em: < https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf >.
Acesso em: 02 fev. 2023.

MORGAN, David L. **Focus group as qualitative research Qualitative Research**. 2. Ed. Londres: Sage Publications, 1997.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p. < <https://doi.org/10.7475/9788595463394> >.
Acesso em: 02 fev. 2023.

NOGUEIRA *et al.* [Ver observação] Alfabetização no Ensino Remoto: Mapeamento dos Dados do Rio Grande do Sul e a Emergência de Pedagogias do Possível *In: Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19* [recurso eletrônico]: resultados de uma pesquisa em rede / organização Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. São Paulo: Parábola, p. 100 – 123, 2022.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. *In: Revista Com Censo #22* • volume 7 • número 3 • agosto 2020, p. 8 – 12. Disponível em: < <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551> >. Acesso em 20 out. 2023

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. 2021. *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, e249236, 2021 Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf> >. Acesso em: 01 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. OMS. **OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19**. 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 06 jan. 2024.

PERFEITO, Márcia Vânia Silvério; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; PERFEITO, Ma. Vânia Márcia Silvério. Artur Gomes de Moraes, grande pesquisador brasileiro, fala sobre os processos de alfabetização e letramento no Brasil. *In: Travessias Interativas / São Cristóvão (SE)*, n. 25 (vol. 12), p. 426–433, Jan-Abr/2022. Disponível em: < <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/download/17659/12916> >. Acesso em: 08 nov. 2023.

PORTO *et al.* [Ver observação] A Experiência Educativa em Contexto Pandêmico no Rio Grande do Sul: Trabalho Docente e Prática Pedagógica. *In: Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19* [recurso eletrônico]: resultados de uma pesquisa em rede / organização Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. São Paulo: Parábola, p. 124 – 147, 2022.

RESENDE, Rodrigo. **Dois anos do primeiro caso de coronavírus no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/02/23/dois-anos-do-primeiro-caso-de-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 06 jan. 2024.

SANTOS, Helena Mesquita Burguete. Desafios para alfabetizar em tempos de pandemia. *In: Revista Educação em Foco* – Edição nº 13 – Ano: 2021, p. 18 – 25. Disponível em: < <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2021/03/DESAFIOS-PARA-ALFABETIZAR-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA.pdf> >. Acesso em: 27 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. a falácia do “ensino” remoto. *In: Universidade e sociedade # 67*. 2021. Disponível em: < https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf >. Acesso em: 10 out. 2023.

SCAGNOLATO, Lindacé Alves de Souza. **Os estágios do desenvolvimento**: por Piaget. 2009. Artigo Científico disponível em: < <http://www.webartigos.com/articles/17073/1/os-estagios-do-desenvolvimentoporpiaget/pagina1.html> > Acesso em 20 de mar. de 2023.

SEMED. **SEMED: Escola e Família fortalecem os vínculos e descobrem um novo jeito de se fazer educação**. 2021. Disponível em: > <https://semedaraguatins.com.br/busca-ativa-escolar/> >. Acesso em: 06 nov. 2023.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. 2003. *In: Presença pedagógica* • v.9 n.52 • jul./ago. 2003. Disponível em: < http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencia_o_alfabetizacao.pdf >. Acesso em: 12 fev. 2023.

SOARES, Magda Becker. **As muitas facetas da alfabetização**. 2013. Disponível em: < <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358> >. Acesso em: 09 fev. 2023.

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. 2014. *In: Alfabetização e seus sentidos: O que sabemos, fazemos e queremos?* Maria do Rosário Longo Mortatti, Isabel Cristina Alves da Silva Frade (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Editora Unesp, 2014. 352p.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 384 p.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

SOARES, Magda. **Como ficam a alfabetização e o letramento durante a pandemia?** No Dia Mundial da Alfabetização, entrevistamos a educadora Magda Soares, especialista em Alfabetização e Letramento, para falar dos desafios do contexto da pandemia. 2020. Disponível em < <https://futura.frm.org.br/conteudo/professores/noticia/como-fica-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-pandemia> >

SOARES, Magda Soares. [Entrevista concedida a Ana Ruth Moresco Miranda]. Magda Soares em entrevista para Cadernos de Educação (UFPeL). **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, p. (01, 20), 2020. Disponível em: < <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/2174/1719> >. Acesso em 27 out. 2023

SPERRHAKE *et al.* [Ver observação] Conhecimentos e estratégias didáticas para alfabetização no ensino remoto no Estado do Rio Grande do Sul. *In: Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19* [recurso eletrônico]: resultados de uma pesquisa em rede / organização Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. São Paulo: Parábola, p. 148 – 165, 2022.

TASSONI , Elvira Cristina Martins; OSTI, Andreia; O que podemos aprender com a pandemia? reflexões sobre a alfabetização e a prática docente de professoras paulistas *In: Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19* [recurso eletrônico]: resultados de uma pesquisa em rede / organização Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. São Paulo: Parábola, p. 48 – 68, 2022.

USP. **Inexistência de políticas educacionais deixa milhares de estudantes sem aula no Brasil: sem metodologia clara e limitações tecnológicas, alunos ficam sem estudar: 80% deles são da rede pública de ensino**. Sem metodologia clara e limitações tecnológicas, alunos ficam sem estudar: 80% deles são da rede pública de ensino. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/inexistencia-de-politicas-educacionais-deixa-milhares-de-estudantes-sem-aula-no-brasil/>. Acesso em: 31 out. 2023.

VELOSO *et al.* [Ver observação] Ensino remoto emergencial em Minas Gerais: novas configurações na relação família-escola? *In: Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19* [recurso eletrônico]: resultados de uma pesquisa em rede / organização Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. São Paulo: Parábola, p. 48 – 68, 2022.

Anexos

I) TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
COORDENAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL - MINTER**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

1. Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENSINO REMOTO E PRÁTICAS DE ENSINO EXITOSAS**.
2. Você foi selecionado(a) por ser professor(a) efetivo da rede pública municipal de Caucaia, ter trabalhado no ensino remoto emergencial em turmas do ciclo de alfabetização, 1º ou 2º ano, do ensino fundamental, no período pandêmico 2020-2021. Sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que você trabalha.
5. O objetivo principal da pesquisa é analisar as práticas alfabetizadoras exitosas nas turmas do ciclo de alfabetização, da rede pública municipal de Caucaia, no cenário pandêmico de 2020-2021, em dois eixos: organização do trabalho pedagógico; e reflexões sobre o processo remoto de alfabetização.
6. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a algumas perguntas, a partir do método de grupo focal, no qual fazemos uma rodinha de pessoas e conversamos sobre o assunto das suas práticas de alfabetização durante a Pandemia. Suas narrativas sobre esse período serão gravadas e não filmadas, em conjunto com as narrativas dos demais professores participantes da pesquisa, em um diálogo em grupo.
7. O participante da pesquisa receberá uma carta convite para participar dela, nomeada como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que apresentará os objetivos e metodologia da pesquisa, para que o participante tenha ciência sobre o que envolve a sua participação nesta pesquisa. Caso concorde, assinará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que expressa sua concordância e participação na pesquisa.
8. Toda pesquisa envolve riscos. Elencamos abaixo, os riscos que podem acontecer relacionados com a sua participação nesta pesquisa:

A coleta de dados para a pesquisa, a partir da metodologia do Grupo Focal, poderá trazer eventuais desconfortos porque ao dividir suas experiências com os demais participantes da pesquisa, você poderá sentir-se envergonhado(a) ou acanhado(a) durante a sua fala. Esse risco poderá ser minimizado pela garantia, por parte da pesquisadora e do mediador, de que não precisará continuar o diálogo em caso de incômodo e que poderá desistir caso deseje.

O moderador do Grupo Focal mediará os possíveis riscos respeitando sempre as escolhas do participante da pesquisa. Outra explicação relevante é de que o sigilo sobre seu nome, escola que trabalha e a sua privacidade serão garantidos e os dados analisados – a sua narrativa sobre sua prática remota de alfabetização durante o período Pandêmico – será utilizada, exclusivamente, para este estudo.

9. Os benefícios relacionados com a sua participação são:

A pesquisa pretende dar voz ao professor(a) que mesmo diante das adversidades do Ensino Remoto Emergencial foi capaz de planejar e ministrar suas aulas nas turmas de alfabetização, desta maneira, ao narrar suas experiências e práticas de ensino terá a possibilidade de refletir e ampliar, ao escutar os demais participantes da pesquisa, a compreensão sobre o Ensino Remoto Emergencial.

Para a academia, pretende contribuir para a literatura científica sobre a temática, integrar ensino e pesquisa, ofertar uma compreensão sobre a implantação e execução do Ensino Remoto Emergencial em turmas do ciclo de alfabetização.

Para a sociedade, possibilita a oportunidade de fornecer mais conhecimento científico sobre o Ensino Remoto Emergencial e práticas exitosas, podendo fomentar o debate sobre as tecnologias no ensino.

Por fim, o estudo poderá servir como suporte para eventuais cenários similares que porventura venham a ocorrer. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos sigilo sobre sua participação.

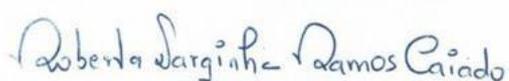
10. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, todos os diálogos em Rodas de Conversa e demais informações coletadas irão preservar a identidade do participante e a identificação do participante da pesquisa acontecerá por sigla ou nome fictício.

11. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL (ORIENTADOR)

Roberta Varginha Ramos Caiado

Nome



Assinatura

Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – Bloco C – 3º andar, sala 306 – CEP 50050-900 – Recife – PE – Brasil.

Endereço completo

Telefone

(81) 21194041 / (81) 987414445

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

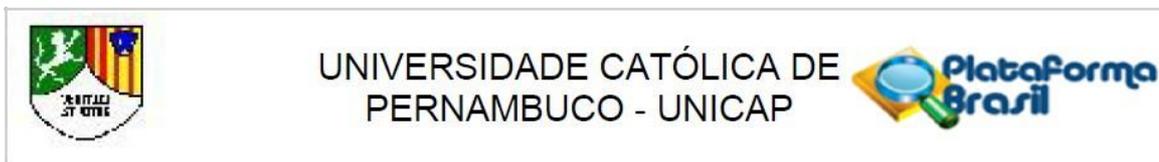
Caucaia, _____ de _____ de 2023.

Sujeito da pesquisa (*)

=====

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-000 - Brasília-DF
--

II) Parecer 6.206.870/2023



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Alfabetização em tempos de pandemia: Ensino remoto e práticas de ensino exitosas

Pesquisador: Roberta Varginha Ramos Caiado

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70479623.4.0000.5206

Instituição Proponente: Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP/PE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.206.870

Apresentação do Projeto:

A pandemia do vírus SARS-CoV-2, popularmente conhecida como COVID-19, que se estabeleceu entre os anos de 2020 e 2021 trouxe diversas consequências para a vida em sociedade, marcando a educação brasileira de inúmeras formas. Pensando em diminuir os impactos advindos do isolamento social, que culminou com o fechamento das escolas, os sistemas de ensino do país implementaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE). A implantação do ERE acarretou numa série de desafios que dificultaram sua execução, prevalecendo a pedagogia do possível, pois professores e alunos não receberam formação para o uso didático do meio digital adequada, tampouco recursos tecnológicos. Nesse sentido, o ensino foi reinventado. Focando na adaptação aos novos métodos de ensino, principalmente, aqueles do período de

alfabetização, a questão de pesquisa é a seguinte: diante das adversidades do ensino remoto, no cenário pandêmico, entre 2020-2021, existiram práticas alfabetizadoras exitosas que favoreceram a aprendizagem? Alicerçado nas teorias de Soares (2016; 2020), Ferreira et al. (2008), Freire (2002), Moraes (2012), Mortatti (2019) e Frade (2004; 2022), Caiado (2021; 2022) o estudo objetiva analisar as práticas alfabetizadoras exitosas nas turmas do ciclo de alfabetização, da rede pública municipal de Caucaia, no cenário pandêmico de 2020-2021, em dois eixos: organização do trabalho pedagógico; e reflexões sobre o processo remoto de alfabetização. Especificamente, resgatar, a partir das narrativas dos professores, as práticas exitosas relacionadas à alfabetização durante o ensino remoto emergencial; e discutir, nos grupos focais, com os professores alfabetizadores, como foram

Endereço: Rua Almeida Cunha, nº 245 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.050-480
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br



Continuação do Parecer: 6.206.870

organizados o trabalho pedagógico e o processo de alfabetização durante o ensino remoto. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, composta pela narrativa dos professores e grupos focais de escuta e discussão. Espera-se encontrar a partir das narrativas dos educadores, práticas exitosas que ultrapassaram os desafios do cenário e contribuíram para a alfabetização dos alunos e que venham servir de modelo para situações semelhantes futuras.

Objetivo da Pesquisa:

A hipótese que se levanta é que, mesmo diante das adversidades impostas pelo Ensino Remoto Emergencial - ERE, mais especificamente nas turmas do ciclo de alfabetização, existiram práticas alfabetizadoras que se sobressaíram e foram determinantes para a aprendizagem dos alunos.

Objetivo Primário:

Analisar as práticas alfabetizadoras exitosas nas turmas do ciclo de alfabetização, da rede pública municipal de Caucaia, no cenário pandêmico de 2020-2021, em dois eixos: organização do trabalho pedagógico; e reflexões sobre o processo remoto de alfabetização.

Objetivo Secundário:

- Resgatar, a partir das narrativas dos professores, as práticas exitosas relacionadas à alfabetização durante o ensino remoto emergencial;
- Discutir, nos grupos focais, com os professores alfabetizadores, como foi organizado o trabalho pedagógico e o processo de alfabetização durante o ensino remoto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A coleta de dados para a pesquisa, a partir da metodologia do Grupo Focal, poderá trazer eventuais desconfortos por que ao dividir suas

experiências com os demais participantes da pesquisa, você poderá sentir-se envergonhado(a) ou acanhado(a) durante a sua fala. Esse risco poderá ser minimizados pela garantia, por parte da pesquisadora e do mediador, de que não precisará continuar o diálogo em caso de incômodo e que poderá desistir caso deseje. Como possibilidade de minimizar o desconforto, sugere-se o encaminhamento à clínica de Psicologia ou outro serviço de saúde que a instituição possua, caso seja necessário.

O moderador do Grupo Focal mediará os possíveis riscos respeitando sempre as escolhas dos participantes da pesquisa. Outra explicação relevante

é de que o sigilo sobre seu nome e escola e a sua privacidade serão garantidos e os dados

Endereço: Rua Almeida Cunha, nº 245 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.050-480
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br



Continuação do Parecer: 6.206.870

analisados – a sua narrativa sobre sua prática remota de alfabetização durante o período Pandêmico – será utilizada, exclusivamente, para este estudo.

Como forma de retorno aos participantes da pesquisa o trabalho final será encaminhado individualmente, via e-mail, para que os mesmos possam ter acesso ao conteúdo.

Benefícios:

A pesquisa pretende dar voz aos professores que mesmo diante das adversidades do Ensino Remoto Emergencial foram capazes de planejar e ministrar suas aulas nas turmas de alfabetização, desta maneira, ao narrar suas experiências e práticas de ensino terão a possibilidade de refletir e ampliar, ao escutar os demais participantes, a compreensão sobre o Ensino Remoto Emergencial. Para a academia, pretende contribuir para a literatura, integrar ensino e pesquisa, ofertar uma compreensão sobre a implantação e execução do Ensino Remoto Emergencial. Para a sociedade, possibilita a oportunidade de fornecer maior conhecimento sobre o Ensino Remoto Emergencial. Por fim, o estudo poderá servir suporte para eventuais cenários similares que porventura venham a ocorrer.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os três primeiros itens foram registrados de acordo com o pontuado na Plataforma Brasil pelo pesquisador principal.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram anexados de acordo com o que é solicitado pelo CEP.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As recomendações da CEP foram implementadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP UNICAP acompanha o parecer do avaliador (a) aprovando o protocolo de pesquisa. Lembramos o envio dos relatórios PARCIAL e FINAL da pesquisa por meio de “Notificação”. Favor consultar o Manual de Usuário PESQUISADOR, disponível na Plataforma Brasil <http://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/publico/indexPublico.jsf> que orienta sobre a emissão dos

Endereço: Rua Almeida Cunha, nº 245 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.050-480
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br



Continuação do Parecer: 6.206.870

referidos relatórios, entre outros assuntos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2144020.pdf	20/07/2023 16:51:17		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.docx	20/07/2023 16:43:38	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecimento.docx	20/07/2023 16:17:55	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Ewerton_Dantas_de_Sousa.pdf	07/06/2023 11:12:45	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Roberta_Varginha_Ramos_Caiado.pdf	07/06/2023 11:08:48	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Outros	Documento_de_recomendacao_aspecto_tecnico_cientifico.pdf	07/06/2023 10:41:37	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	22/05/2023 19:24:15	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Declaração de concordância	Carta_anuencia.pdf	19/05/2023 18:11:09	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Cronograma	cronograma_CEP.xlsx	19/05/2023 18:04:22	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Orçamento	orcamento_CEP.xlsx	19/05/2023 18:04:05	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Outros	Imagem_uso.doc	19/05/2023 18:02:23	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Outros	Termo_compromisso.docx	19/05/2023 18:01:42	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Almeida Cunha, nº 245 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.050-480
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
PERNAMBUCO - UNICAP



Continuação do Parecer: 6.206.870

RECIFE, 28 de Julho de 2023

Assinado por:

**Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Almeida Cunha, nº 245 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.050-480
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br

Página 05 de 05