

REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | DOSSIÊ Alfabetização e docência em tempos de pandemia

**A alfabetização em tempos de pandemia:
tensões, desafios e a persistência de
professoras¹**Literacy in times of pandemic: tensions, challenges, and the
persistence of female teachers*La alfabetización en tiempos de pandemia: tensiones, retos y la
persistencia de las maestras*Elvira Cristina Martins Tassoni
Antonia Edna Brito**RESUMO**

Este artigo tem o objetivo de apresentar e problematizar o vivido por professores durante a experiência do ensino remoto emergencial e do retorno presencial, parcial e total às aulas. O recorte focaliza os estados do Piauí e de São Paulo. A pesquisa está composta por duas fases, articulando dados quantitativos e qualitativos, por meio de questionário e grupos focais. A primeira, explorando o ensino remoto, contou com 1.467 respondentes nos dois estados. A segunda explora o retorno presencial e está em andamento. As conclusões destacam as condições de trabalho, as reduzidas oportunidades de experiências com a escrita, e os limites da mediação pedagógica.

Palavras-chave: alfabetização; ensino fundamental; Covid-19.

ABSTRACT

This article aims to present and problematize the experiences of teachers and managers during the emergency of remote teaching and the partial and total return to face-to-face classes. The research focuses on the states of Piauí and São Paulo. The research is composed of two phases, articulating quantitative and qualitative data, by means of a questionnaire and focus groups. The first, exploring remote teaching had 1,467 respondents in the two states. The second explores face-to-face classes and is ongoing. The conclusions highlight the working conditions, the reduced opportunities for experiences with writing, and the limits of pedagogical mediation.

¹ Optamos pelo uso do feminino em razão de que os relatos apresentados aqui são de professoras. Usaremos professores para se referir ao coletivo como categoria profissional.

Keywords: literacy; elementary school; Covid-19.

RESUMEN

Este artículo pretende presentar y problematizar la experiencia de los profesores y directivos durante la experiencia de enseñanza a distancia, y el retorno parcial y total a las clases presenciales. Se centra en los estados de Piauí y São Paulo. La investigación consta de dos fases, articulando datos cuantitativos y cualitativos, mediante cuestionario y grupos focales. La primera, que explora el aprendizaje a distancia, contó con 1.467 encuestados en los dos estados. La segunda explora la reanudación de las clases presenciales y está en curso. Las conclusiones ponen de manifiesto las condiciones de trabajo, las reducidas oportunidades de experiencia con la escritura y los límites de la mediación pedagógica.

Palabras-clave: alfabetización; educación primaria; Covid-19.

Introdução

A experiência da pandemia de Covid-19, vivida por todos nós, teve impactos de diferentes naturezas. A necessidade de isolamento e distanciamento social, em virtude do alto poder de contágio do vírus, das incipientes formas de tratamento – consequência do pouco conhecimento que se tinha, na época, sobre a doença –, do próprio comportamento do vírus e da inexistência de vacina, resultou no fechamento da maioria dos estabelecimentos comerciais, dos espaços culturais e de lazer e a implantação, de maneira ampla, do *home-office*. Todos nós vivemos também o fechamento das escolas de Educação Básica e das Instituições de Educação Superior.

A impossibilidade de estar na escola levou à adoção de medidas educacionais para minimizar os impactos da falta das experiências pedagógicas vividas dentro do espaço escolar. Ocorreu, assim, que durante os anos de 2020 e 2021, os professores das escolas de Educação Básica, em todo país, em um curto espaço de tempo, depararam-se com a necessidade de realizar o seu trabalho docente em condições diferentes das anteriores, de uma forma até então nunca vista. Pensar em realizar o trabalho em sala de aula de maneira remota envolveu o enfrentamento de uma infinidade de variáveis.

Buscando conhecer e compreender a complexidade da experiência vivida, um coletivo de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras investigou os discursos e as práticas de alfabetização produzidos desde o início da pandemia de Covid-19 até o momento de retorno às atividades presenciais. É uma pesquisa ampla, composta por duas grandes fases, com o mesmo desenho para articular dados quantitativos por meio de questionário e

dados qualitativos por meio da técnica de grupo focal (GATTI, 2005). Na primeira parte do estudo foi disparado um questionário on-line na plataforma *Google Forms*, entre os meses de junho e setembro de 2020, aproximadamente, dois a cinco meses após o início do ensino remoto, considerando que, em várias redes de educação, houve a antecipação do recesso ou das férias para parte do mês de março e primeira quinzena de abril. Participaram desta etapa 14.735 respondentes, entre eles, professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de gestores vinculados a estas duas etapas da Educação Básica.

Os dados foram tratados estatisticamente e uma divulgação parcial foi realizada na Revista Brasileira de Alfabetização, sob o título de “Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 – Relatório Técnico (parcial)” (ALFABETIZAÇÃO EM REDE..., 2020). O Relatório Técnico conclui que professores e alunos enfrentaram desafios, no contexto do ensino remoto, particularmente em relação ao acesso à internet e às tecnologias digitais. Ressalta os esforços dos alfabetizadores no sentido de assegurar às crianças o direito de aprender a ler e a escrever. Uma segunda produção, organizada por Macedo (2022), além de explorar os dados quantitativos, apresenta resultados da pesquisa em diferentes estados brasileiros, em continuidade à primeira fase, com base em dados qualitativos produzidos por meio da técnica de grupo focal (GATTI, 2005), visando adensar as informações sobre o ensino remoto e a alfabetização. Indica que a alfabetização no formato remoto foi complexa e desafiadora, visto que, em relação à leitura e escrita, os alfabetizadores reconheceram dificuldades no acompanhamento e na avaliação das aprendizagens das crianças. Também destaca que o ensino não presencial explicitou as desigualdades sociais e econômicas que afetam as crianças e suas famílias.

A segunda fase da pesquisa teve início em 2022 e está em andamento. É também composta por um questionário on-line na plataforma *Google Forms*, ainda aberto aos respondentes, e a técnica de grupo focal explorando o retorno às aulas 100% presenciais, bem como o período em que a presencialidade era facultada de maneira parcial aos alunos, a depender das determinações de

cada estado, conforme o índice de maior ou menor gravidade da crise sanitária vivida.

Neste texto, trazemos um recorte do estudo maior, com o objetivo de apresentar e problematizar o vivido por professores e gestores durante a experiência do ensino remoto emergencial e o retorno presencial, parcial e total, às aulas. Tomamos como referência, para produção deste artigo, parte dos dados produzidos nos estados do Piauí e de São Paulo.

Na próxima seção, apresentamos a justificativa da escolha dos dois estados e dos procedimentos metodológicos adotados, contextualizando a pesquisa realizada.

Detalhando o estudo

A opção por apresentar dados referentes aos estados mencionados ocorreu em face de verificarmos que, apesar de apresentarem grandes diferenças populacionais, econômicas, de trabalho e de renda, bem como diferenças educacionais, as experiências com a alfabetização no ensino remoto, desses estados, apresentaram configurações, desafios e complexidades similares. No Quadro 1 trazemos uma ilustração dos indicadores educacionais desses estados.

Quadro 1 – Indicadores educacionais no estado do Piauí e de São Paulo

Indicadores	Piauí	São Paulo
Matrículas no Ensino Fundamental	458.077	5.414.208
Matrículas no Ensino Médio	125.788	1.533.097
Docentes no Ensino Fundamental	27.632	278.699
Docentes no Ensino Médio	10.390	115.215
Número de estabelecimento de Ensino Fundamental	3.192	15.207
Número de estabelecimento de Ensino Médio	650	6.508

Fonte: IBGE (Piauí: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/panorama> São Paulo: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/panorama>). Acesso em 27/04/2022.

O Quadro 1 concretiza, por meio das grandezas apresentadas, as diferenças em relação à extensão das redes educacionais em cada um dos estados. Nossa intenção não é compará-los, mas colocar em pauta a existência de diferenças significativas no enfrentamento do ensino remoto e no retorno presencial parcial e total.

Na primeira fase da pesquisa, nos estados do Piauí e de São Paulo, tivemos 1.042 e 425 participações, respectivamente, totalizando 1.467

respondentes do questionário enviado via *Google Forms*. O instrumento continha 34 questões organizadas em dois eixos: a alfabetização durante a pandemia; e a recepção da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) do Governo Federal. Participaram da pesquisa professores que atuavam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A divulgação do questionário contou com a mobilização dos pesquisadores fazendo contatos com o público-alvo, por correspondência eletrônica, nas redes sociais e por meio de seus grupos de pesquisa, bem como nas páginas de grande parte das universidades envolvidas. Em alguns estados e municípios, efetivou-se a parceria da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), das Secretarias de Educação e das redes de professoras alfabetizadoras já instituídas no país a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), contribuindo de maneira importante na difusão do questionário (ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020).

Na continuidade da primeira fase da pesquisa, o convite para o grupo focal foi feito pelas pesquisadoras, tomando como referência as suas redes de relações, diretamente a professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por e-mail. No estado do Piauí, participaram sete alfabetizadoras. Os grupos focais (GATTI, 2005) aconteceram em cinco encontros virtuais, por meio da plataforma *Google Meet*, entre os meses de abril e maio de 2021. As alfabetizadoras atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com formação em Pedagogia. Todas tinham cursado mestrado e duas delas o doutorado na área de educação. Três professoras atuavam em escolas da cidade de Teresina (uma delas atuava em escola localizada na zona rural) e quatro docentes atuavam no município de Altos. No estado de São Paulo, 19 professoras participaram dos grupos focais, que ocorreram por meio da plataforma *Skype*, durante o mês de abril de 2021. Foram realizados quatro encontros com a participação de quatro a seis professoras em cada grupo. Nos dois estados, as professoras participantes foram convidadas, independentemente de terem participado na primeira fase da pesquisa. Portanto, parte delas respondeu ao questionário, e parte não.

Em São Paulo, as professoras alfabetizadoras atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais de cinco cidades diferentes: 12 na rede de Campinas; quatro em Rio Claro, duas em Diadema

(uma delas também atuando na rede de São Bernardo do Campo), e uma professora na rede de Limeira. Em relação à formação inicial, todas eram licenciadas em Pedagogia. Além desta formação, nove delas cursaram especialização, duas têm mestrado e cinco estão em processo de doutoramento. Os encontros foram gravados e transcritos. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido².

No que se refere aos grupos focais, Gatti (2005) destaca que a vivência dos participantes com o tema a ser discutido oportuniza emergir elementos ancorados em suas experiências cotidianas.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p.11).

Considerando o objetivo da etapa qualitativa da pesquisa – compreender de forma mais detalhada o desenvolvimento da alfabetização de crianças no ensino remoto – entendemos que os grupos focais favoreceram a aproximação e a compreensão de cada realidade e de cada experiência socializada pelos participantes.

Na sequência, os dados são organizados e discutidos em dois tópicos que exploram a alfabetização no ensino remoto emergencial e o retorno presencial à escola de forma parcial e total.

A alfabetização no ensino remoto emergencial

Assumimos a alfabetização como um processo desafiador e complexo, seja em face do trabalho cognitivo desenvolvido pelas crianças no processo de apropriação da linguagem escrita, seja em virtude da gama de conhecimentos que exige dos alfabetizadores na atividade de ensinar a ler e a escrever. Portanto, reafirmamos que aprender a ler e a escrever não se resume à aquisição de habilidades técnicas de codificação/decodificação. Esse aprendizado demanda, por parte das crianças, um trabalho cognitivo para

² A pesquisa está registrada na Plataforma Brasil, sob o código 36333320.0.0000.5151.

compreensão do que é a escrita, do que representa e a natureza dessa representação.

Aprender a ler e a escrever, nesta acepção, implica, como refere Soares (2020, p. 38), “[...] habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à apropriação de objeto de conhecimento específico, um sistema de representação abstrato e bastante complexo”. Ou seja, a base desse aprendizado não é a simples memorização de letras e, tampouco, o desenvolvimento de habilidades de decifração da escrita. Pelo contrário, a alfabetização requer a imersão das crianças em situações de aprendizagem que possibilitem a reflexão sobre o objeto de conhecimento em questão: a linguagem escrita.

Diante desta forma de compreender a alfabetização, apresentamos as tensões, os desafios e os caminhos possíveis trilhados por professoras, evidenciando a persistência na luta por seus alunos. Passamos a apresentar os dados produzidos por meio do questionário em articulação com os dados produzidos via a realização dos grupos focais.

Com base nos questionários respondidos por professores, coordenadores, supervisores e diretores, a grande maioria indicou ter trabalhado de maneira remota: 95% dos respondentes no Piauí e 93% em São Paulo. Algumas redes públicas de educação ficaram vários meses sem estabelecer contato com as famílias, os alunos e professores, iniciando o trabalho a partir do segundo semestre de 2020. Lembramos que o questionário foi aplicado entre os meses de junho e setembro de 2020 e foi respondido por uma parcela de participantes antes de iniciarem o trabalho remoto em sua rede de ensino.

Diante da situação dramática vivida com a crise sanitária que assolou o mundo todo, estabelecer contato com os alunos de maneira remota foi o caminho possível. Esta afirmação baseia-se nas respostas dos questionários, indicando que 85% no Piauí e 80% em São Paulo consideraram que o ensino remoto foi um caminho para o enfrentamento da situação imposta, permitindo manter o vínculo das crianças com a escola. Contudo, a sobrecarga de trabalho gerada, tanto para as famílias, como para os professores, e a impossibilidade de se trabalhar com a alfabetização neste formato foram condições muito destacadas, bem como sua inadequação para o trabalho com

as crianças da Educação Infantil e, especialmente, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Um aspecto evidenciado, logo de início, a partir dos grupos focais, refere-se às condições em relação à estrutura que se tinha para que os professores fizessem contato com seus alunos. Foram identificados endereços e telefones desatualizados, além das dificuldades de acesso às plataformas digitais e às atividades postadas, por razões diversas: ausência ou baixa qualidade da internet, falta de equipamento compatível ou necessidade de compartilhar com toda a família um único celular ou computador e, ainda, pouca familiaridade com o uso da tecnologia adotada (dispositivo eletrônico, plataforma, aplicativo).

Frente a tantos desafios, as respostas dadas no questionário indicaram que o maior desafio foi conseguir que os alunos realizassem as atividades propostas – aproximadamente 68% no Piauí e 81% em São Paulo. Mas outros desafios somaram-se a este, como as dificuldades dos alunos no acesso aos materiais disponibilizados; falta de equipamentos compatíveis; e, ainda, ausência de apoio dos pais para auxiliarem em atividades que necessitavam de ajuda, o que totalizou, aproximadamente, 22% no Piauí e 14% em São Paulo. Outro desafio mencionado foi em relação à falta de suporte material e pedagógico da rede em que as professoras atuavam, somada às dificuldades de planejar atividades, de modo a atingir os objetivos esperados, alcançando 10% no Piauí e 5% em São Paulo.

Consideramos que a compreensão sobre a realização das atividades é bastante complexa, pois, nas conversas nos grupos focais, observamos que havia grande variação nos prazos de entrega das atividades, por parte dos alunos/das famílias, tanto diretamente na escola, como via plataformas digitais, e-mail ou WhatsApp. Os prazos eram bem estendidos e coerentes com a dramaticidade da situação que todos estavam vivendo. Por isso, foi comum encontrar, nos relatos das professoras participantes nos grupos focais, referência aos frequentes atrasos e às lacunas nas entregas. Elas mencionavam que recebiam um bloco de atividades parcialmente concluído ou recebiam um e não o bloco seguinte, demonstrando muita oscilação nas devolutivas. Além disso, havia constante sentimento de impotência diante das dificuldades que se apresentavam em relação ao compromisso com a

aprendizagem das crianças, o que pode ser acompanhado nos seguintes relatos:

Nesse período de distanciamento, ficamos impotentes em relação ao desenvolvimento das crianças, pois, muitas vezes, não tínhamos um *feedback* de imediato das aulas postadas nos grupos de *WhatsApp* ou na plataforma *MobiFamília*, aplicativo adotado pela rede municipal de ensino para a condução das aulas *online*, ou não tínhamos esse retorno de modo algum. [...] (Haêde, PI).

Eu tenho 29 alunos e tenho retorno de quatro ou cinco, mas super atrasadas, as postagens. Além disso, recebi a mensagem de uma mãe dizendo que ela era enfermeira, e diante dos riscos diários que corria teve que deixar a filha morando com a avó. E ressalta que – “não vai ter internet, não vai ter nada” (Vitória, SP).

A complexidade que envolveu a participação dos alunos na realização das atividades durante o período de ensino remoto levou à busca de diferentes formas de contato com as famílias, que variaram e dependiam, inicialmente, das orientações de cada Secretaria de Educação. Tal busca resultou em ações das escolas e dos professores para viabilizar a permanência das crianças no ensino. Diversos meios foram usados para a materialização do processo ensino-aprendizagem, como: rádio, programação em TV aberta, com a participação de professores – contando histórias, ensinando brincadeiras ou construindo objetos, conforme o tema definido para cada semana –, ou de outros profissionais falando sobre os cuidados com higiene ou sobre os riscos e cuidados ao empinar pipas, por exemplo. Todavia, a programação era educativa, mas, não necessariamente, pedagógica.

Também foram mencionados, como recursos usados durante o ensino remoto, inúmeros vídeos no *YouTube*, gravados pelos professores; recursos digitais assíncronos, como o *padlet*; atividades assíncronas impressas ou postadas em plataformas; livro didático; e-mail e *Facebook*.

O *WhatsApp* foi o meio de comunicação mais usado para diferentes fins: comunicação para dúvidas e informes, áudios com explicações, envio de atividades a serem realizadas, retorno das tarefas concluídas, envio de fotos e áudios dos alunos com mensagens saudosas. As atividades síncronas ficaram como opcionais e ocorreram uma vez na semana, chegando a duas, em alguns momentos, durante os anos de 2020 e 2021, mas com uma participação

geralmente muito baixa. Algumas professoras reuniram as turmas do mesmo ano, outras reuniram todos os anos iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo assim, a participação, na melhor situação, não passava de 25% do grupo. Alguns relatos evidenciam as dificuldades enfrentadas:

As experiências de ensino remoto que tenho vivido, no contexto da alfabetização, trouxeram experiências marcantes. Ver de perto a aflição das famílias das crianças por conta do reduzido conhecimento escolarizado e, também, em relação à situação financeira que, por serem, em sua maioria, de baixa renda, sofrem ainda mais com essa situação atípica na qual estamos vivenciando no momento. Recordo-me de uma situação em que a família de uma aluna me ligou em estado de tensão e aflição porque não dispunha de celular e muito menos rede de internet, o mínimo necessário para participar das aulas *online*, uma vez que não haveria aulas presenciais (Francisca, PI).

[...] de cinco propostas que a gente enviava voltava uma só ou, do bloco daquela quinzena, nem voltava. A participação foi minguando, ainda mais com o passar do tempo, e as crianças relatavam a falta da escola, a vontade de estar na escola. Quando a gente abria o *WhatsApp* para mandar áudio, eles falavam da vontade de estar na escola (Talita, SP).

Nos relatos das professoras, percebemos, entre outros aspectos, sentimentos, explicitados pelas crianças, relativos à falta que sentiam da escola. Também vemos a inquietação das famílias diante do desafio de acompanhar e de orientar as aprendizagens das crianças, especialmente, por não disporem dos recursos tecnológicos necessários para o ensino remoto. Percebemos, igualmente, que os aspectos que marcaram as experiências das crianças com a alfabetização não presencial afetaram os professores e suas práticas. Essas condições impossibilitavam as aprendizagens necessárias, conforme os relatos a seguir:

Aprendi, nesse contexto de aulas remotas, que é impossível seguir a sequência do currículo proposto pela instituição, acreditando que o aluno aprenderá com a mesma intensidade de quando em aulas presenciais. Pode perceber que há conteúdos que são abstratos demais e exigem a mediação do professor. Pois, aos pais, cabe supervisionar o estudo e a realização das atividades dos filhos e, não necessariamente, ensiná-los (Francisca, PI).

A maior dificuldade que eu enfrentei foi justamente em relação a cada pessoa ter uma concepção [de alfabetização]. Havia situações em que queriam mandar um conjunto de atividades para crianças não alfabetizadas que elas não teriam nenhuma

condição de realizar e eu era uma das professoras que ia até a escola para ajudar a fazer as cópias das atividades, porque não tinha quem fizesse, e o primeiro bloco de atividades que a gente enviou para turma de segundo ano tinha um nível de complexidade que eles não davam conta. O primeiro bloco de atividades foi com mais de 2.500 cópias para as turmas [...]. Eu olhava para aquele material, que era um material de qualidade; é inquestionável a dedicação que houve para elaboração do material; mas ficou muito difícil ter aquele olhar sensível para a necessidade de cada turma (Valéria, SP).

O desafio do planejamento entre as professoras do mesmo ano ficou muito maior diante das condições impostas: reduzido tempo, ausência ou demora importante no retorno das atividades realizadas, além de restritas condições para discussão e reflexão em grupo. Diante de uma situação tão nova e tão adversa, a necessidade de se unir ao outro ficou mais forte. Houve experiências relatadas de ajuda mútua, entre os professores, em relação ao uso da tecnologia, de compartilhamento de descobertas em relação a jogos e outros recursos digitais, assim como o envio de atividades impressas, que enfrentou desafios em relação ao seu planejamento, ao alto custo para as escolas e à logística para a entrega às crianças.

No entanto, considerando especialmente o processo de alfabetização, as diferentes concepções e formas de encaminhar este trabalho ficaram mais evidentes entre os professores, diante da necessidade de um planejamento comum.

Era uma situação bem angustiante de como mobilizar os conhecimentos que a gente tem, tanto teóricos como práticos, que fossem significativos para as crianças. E aí, a gente teve um posicionamento da gestão de que deveríamos planejar nosso trabalho com base na silabação. Isso causou muitos conflitos na discussão em grupo, mas seguimos a orientação. Só que aproveitamos brechas para trabalhar, sobretudo com jogos de alfabetização voltados para o alfabeto, trabalhando o reconhecimento de letras e o nome delas, e, também, com o texto, porque a gente acreditava que era importante o trabalho com o texto, mesmo no início da alfabetização [...] e baseamos o trabalho em contos clássicos (Alice, SP).

O ensino e a aprendizagem frente às condições de trabalho durante o período remoto foram drasticamente afetados, sobretudo, no processo de alfabetização. As professoras tinham pouco contato com as crianças, eram os pais que falavam sobre como elas estavam e quais atividades faziam. Operar com a tecnologia era um desafio grande para crianças tão pequenas. Além

disso, a ausência do encontro na sala de aula, das interações entre professores e alunos, e entre alunos, impactou fortemente o processo de alfabetização. As possibilidades que se abrem nas interações frente a frente foram interrompidas por dois anos.

A alfabetização dessas crianças encontra-se seriamente comprometida. Aprender a ler e a escrever ficou ainda mais difícil para os estudantes longe das escolas [...] (Francisca, PI).

Não tem como alfabetizar uma criança sem você estar com ela presencialmente. É necessário o contato da mediação, essa interação pela tela foi muito complicada. Foi impossível ensinar toda a tecnologia que envolve escrever, pegar no lápis, usar a borracha, o apontador (Vitória, SP).

Mesmo diante de tantas impossibilidades, o material empírico produzido mostrou a capacidade criativa das professoras descobrindo e usando recursos digitais. No entanto, não podemos esquecer de que era uma parcela muito pequena de crianças que conseguia participar e usufruir esses momentos.

Em se tratando das aulas nas turmas de alfabetização no formato de ensino remoto, foi desafiador. Devido às especificidades que essas turmas têm, no processo de ensino aprendizagem, foi muito difícil alfabetizar a distância. Tivemos que nos reinventar, produzir materiais, criar novos métodos, aprender a lidar com as ferramentas digitais, para deixar as aulas atraentes e dinâmicas e, desta maneira, prender a atenção dos alunos na frente do celular ou computador (Haêde, PI).

A gente partia de uma leitura inicial e planejava todas as atividades. Retiramos palavras do texto para trabalhar com elas, a consciência fonológica, as rimas e aliteração e na parte da matemática também. Nós tentávamos realizar atividades como, por exemplo, boliche, pescaria das tampinhas, tudo para contextualizar para a criança aprender de forma lúdica. Eu tenho algumas habilidades em relação à tecnologia, então, elaborava alguns jogos específicos para aquele conteúdo. Por exemplo, vamos trabalhar o poema da pandemia, nós puxamos palavras do poema e, nos jogos, a gente utilizava essas palavras para fazer as atividades. Também elaboramos alguns vídeos para orientar as famílias (Paola, SP).

Com base nos dados do questionário e dos grupos focais, confirmamos que as respostas dos alunos, diante do que foi proposto para o ensino remoto, foi influenciada por diferentes fatores, mas, basicamente, tiveram origem em dois aspectos: a tecnologia, em termos de acesso e da pouca familiaridade em

operar com ela; e a forma da mediação que, sem a possibilidade do encontro na sala de aula, precisou contar, efetivamente, com a família.

O ensino remoto emergencial apenas colocou mais holofotes na penúria que já marcava o ensino público. Não havia, antes da pandemia, uma estrutura tecnológica de qualidade que pudesse oportunizar a construção de uma cultura escolar digital. Em meio a uma crise do porte da que vivenciamos, não se podia esperar que tudo fosse diferente: professores que não conseguiram ensinar o que desejavam, alunos que não conseguiram aprender o que precisavam. Em se tratando ainda de crianças na fase de alfabetização, a impossibilidade de viver as relações interpessoais na sala de aula, concretamente, interagindo com o professor e os demais colegas, limitou e impediu a experiência de trocas ricas e densas, mediadas simbolicamente, dos alunos com os conteúdos escolares.

Enfrentar a alfabetização durante o ensino remoto provocou reflexões sobre as condições objetivas de trabalho dos professores e de estudo dos alunos. Na análise de Morin (2022), o contexto pandêmico ampliou a visibilidade quanto às desigualdades sociais e às parcas ações dos poderes públicos no sentido de prover condições de ensino-aprendizagem no formato remoto. Neste cenário, demonstramos que professores e alunos foram fortemente afetados e desafiados a buscar meios para a efetivação do ensinar-aprender.

Sem acesso a uma “[...] formación adecuada para el trabajo en las condiciones exigidas por el momento de la pandemia, los profesores tuvieron que transformar sus residencias en lugar de trabajo y utilizar los equipos personales para realizar las clases” (BORGES; JORGE; ARAÚJO, 2021, p. 81). Os autores destacam aspectos importantes sobre a realidade profissional dos professores no contexto da pandemia, pois, apesar da emergência do ensino remoto, seria pertinente e necessário criar espaços para a formação desses profissionais, considerando as peculiaridades do ensino não presencial, assim como seria imprescindível o planejamento de diretrizes para as atividades docentes.

É perceptível que diferentes fatores comprometeram (e ainda comprometem) o processo de escolarização das crianças, seja por não disporem de recursos tecnológicos, seja por não terem autonomia em seus

estudos ou, ainda, em decorrência da dificuldade de pais e/ou responsáveis realizarem o acompanhamento do processo de alfabetização, conforme mostrado pelos dados. Mainardes (2021, p. 58) adverte que “[...] o fato de ainda não terem a autonomia para leitura e escrita traz limitações grandes e o processo de alfabetização requer uma mediação intensa e apropriada”, o que corrobora os fatores e aspectos limitadores observados pelas participantes do estudo. O que fica em evidência é a importância da mediação dos professores no desenvolvimento de uma alfabetização que possibilite às crianças refletirem sobre a escrita e a leitura.

O retorno presencial à escola: parcial e total

Ao longo do ano de 2021, nova experiência emergiu: o retorno às aulas presencialmente, mas sem a possibilidade de se estarem todos juntos, todos os dias. A pandemia persistia, bem como os riscos da doença, apesar do início da vacinação e da menor letalidade. Esta forma de retomada das aulas exigiu uma organização complexa de rodízio, em que parte dos alunos ia para a escola e parte ficava em casa. Além disso, pedia uma definição em relação ao intervalo de tempo em que tal rodízio funcionaria, a depender da decisão de cada escola, em razão da quantidade de alunos.

O processo de retorno presencial parcial às aulas variou para cada rede educacional. Algumas retornaram entre os meses de abril e maio de 2021 e, outras, somente ao final de 2021. As professoras relataram arranjos em que os grupos de alunos iam à escola por uma semana e ficavam as outras três semanas do mês em casa. Outros arranjos intercalavam os dias presenciais e os dias em casa. Para além dos desafios trazidos ao trabalho pedagógico, decorrentes dessas especificidades vinculadas a cada estado brasileiro, conforme o mapeamento da doença em relação à transmissibilidade, o avanço da vacinação e as taxas de internação e de óbitos, havia grande ansiedade, gerada por incertezas e medos. Mas, ao mesmo tempo, muitas expectativas:

Ao retornamos, em setembro de 2021, vivenciamos um momento de muita ansiedade, devido às inseguranças em relação à Covid-19. Contudo, a escola foi bem preparada para receber a comunidade escolar. As crianças que retornaram,

ainda no ensino híbrido³ (uma semana presencial e outra online), conseguiram cumprir com as medidas de segurança e, no pouco tempo de trabalho (3 meses), tivemos bons resultados: muitas crianças conseguiram se alfabetizar (Haêde, PI).

O material empírico produzido nos grupos focais também evidenciou o empenho das famílias para conseguirem cumprir o calendário organizado pelas professoras em relação à presencialidade das crianças nos respectivos grupos. A professora Vitória (SP) contou que, durante o planejamento do retorno parcial às aulas, recebeu a seguinte mensagem de uma mãe: “Coloca o encontro da minha filha na quarta-feira presencial na escola, para as orientações, porque aí é o pai que vai levar”. E a professora ainda comentou que a aluna em questão

[...] foi belezinha, na escola, e levou o envelope, todo do ano passado [2020], com as atividades! Foi muito legal E aí, a gente vê que tem criança fazendo [as atividades], mas não estão enviando [...] A mãe disse para mim: ela faz todas as atividades, mas eu não consigo mandar a foto (Vitória, SP).

O relato evidencia o esforço das famílias na realização das atividades e no enfrentamento da situação crítica vivida, mostrando as singularidades de cada momento. Observamos que manter o contato com as atividades escolares foi priorizado. O envio das atividades concluídas ficou em segundo plano, diante do caos em que o país vivia, especialmente em relação ao trabalho, à economia, à saúde e à política.

Por um lado, o retorno progressivo às aulas trouxe novos desafios pedagógicos e sanitários: organizar o que seria explorado presencial e remotamente, a implementação de protocolos para efetivar as condições higiênicas necessárias para a manutenção da saúde, além das incertezas e do medo frente à doença. Mais uma vez, a complexidade marcava o novo momento. A alegria de encontrar as crianças, de poder saber com detalhes o que viveram, de saber que a ausência na entrega das atividades não significou, necessariamente, a não realização delas, de poder respirar o ar da escola e da

³ A expressão ensino híbrido foi usualmente assumida para designar um ensino que combinou momentos de aprendizagem presenciais em sala de aula e momentos remotos, não necessariamente mediados pela tecnologia, tendo em vista os impedimentos de acesso a ela já apresentados neste texto. Os momentos remotos ficaram, majoritariamente, a cargo de atividades impressas, acompanhadas, algumas vezes, por vídeos explicativos gravados pelas professoras.

sala de aula encheu de euforia o momento. Por outro lado, os desafios tornaram-se ainda maiores. As professoras tiveram que lidar com a descontinuidade do trabalho presencial, tanto por causa do rodízio entre os grupos que iriam à escola, como pelas ausências diante de uma testagem positiva para Covid-19.

Eu acho que essa foi a parte mais complicada desse período: lidar com a diversidade de coisas que estavam acontecendo, diversidade de grupos. Começava um trabalho com um grupo naquela semana e só depois de duas semanas que retornavam. Sem falar que os que retornaram tinham uma frequência muito irregular (Márcia, SP).

Além dos aspectos mencionados, estar novamente na sala de aula não era mais como antes. O encontro com o outro ainda tinha muitos limites. Cada criança trabalhava em sua mesa sozinha. Os materiais que poderiam dinamizar o ensino e a aprendizagem tinham muitas restrições para serem usados – jogos e outros materiais concretos que tanto contribuem para a atuação dos alunos e o desenvolvimento de suas aprendizagens. As atividades impressas e o livro didático continuaram a prevalecer diante de tantos limites impostos à convivência e ao contato com o outro.

Com a cobertura vacinal cada vez mais ampla, a evolução para casos mais graves da doença começava a ficar sob controle. Assim, no ano de 2022, iniciou-se outro cenário e, em todo o país, o retorno 100% presencial aconteceu, e novas expectativas foram sendo delineadas.

O clima de retomada era de muita alegria, tanto por parte dos alunos, pais, professores e gestores das escolas. A equipe de professores de minha escola, juntamente com a gestão, fez reuniões, planejamentos que incluíam projetos de leitura e trabalhos com artes. Estávamos na arrumação das salas, da escola, do jardim no pátio, tudo na expectativa de receber os alunos do modo mais carinhoso e acolhedor (Francisca, PI).

Estar na escola todos juntos é, sem dúvida, uma alegria por inúmeras razões: a doença já não é tão ameaçadora; a vida volta a pulsar no encontro com o outro; a retomada do trabalho em sala de aula e as ricas experiências podem novamente ser vividas em prol da aprendizagem dos alunos. Mas, não podemos ignorar que as crianças ficaram dois anos letivos sem poder estar na escola, sem poder estar com o outro e sem viver a diversidade de experiências que em outros tempos teriam vivido. Todo convívio social ficou muito restrito – com familiares, com vizinhos, amigos e professores – e isso teve impactos. As

professoras encontraram crianças chorando e pedindo pela mãe, chupando chupeta por baixo da máscara, querendo brincar, mas sem saber como interagir, crianças mais dependentes:

A atenção deles é muito pequena, eu perco rápido eles. Precisam de muita ajuda para se organizar, alguns me chamam para dizer que a ponta do lápis quebrou. Sinto dificuldade de entender o que alguns dizem, a fala não é clara. Eles demoram muito para realizar as atividades. É praticamente uma [atividade] por dia. (Vitória, SP).

E agora, o que fazer? Que discursos têm circulado nas escolas? Medir o que não foi aprendido é o caminho mais injusto a ser trilhado. Depois de tudo o que foi vivido pelas crianças e suas famílias e também pelos professores e gestores – tensões, desafios, conquistas, perdas, erros, acertos, lutas, ausências – tais vivências não podem cair no esquecimento. É momento de reunir esforços para buscar formas de efetivar as aprendizagens necessárias, repensar os conteúdos e as didáticas. É momento de considerar as necessidades dos alunos, pois não há dificuldades em crianças que não puderam viver experiências de aprendizagem. Elas têm necessidade de aprender o que não pôde ser aprendido. Nesse sentido, Gatti (2020, p. 36) faz um alerta importante:

Ponto fundamental para as aprendizagens serão as escolhas sobre o que é essencial que os alunos aprendam e por quais caminhos de aprendizagem. Esse ponto será desafio para redes, escolas e professores. Tempos e espaços de aprendizagem deverão ser reconsiderados. O tempo de aprendizagem escolar precisará ter foco no que é realmente importante e nas formas que garantam desenvolvimento cognitivo flexível, permitindo a construção criativa de conceitos, de problematização e de busca de outros ou novos conhecimentos.

As condições apresentadas por Gatti (2020) envolvem o esforço coletivo na direção de construir novas formas de pensar e agir em relação ao trabalho pedagógico, à organização da escola, a fim de buscar caminhos que acolham o que foi vivido e que o tomem como referência para se refletir sobre os próximos passos. A autora ressalta que o momento é de

[...] novas atitudes e perspectivas, possibilitando com isso recriar os espaços e tempos escolares, quebrar com a “hora-aula”, criar alternativas para aprendizagens em coparticipação, e construir dinâmicas curriculares com o essencial dos conhecimentos importantes para a sociedade contemporânea ponderados por uma visão de futuro (GATTI, 2020, p. 38).

É urgente a reflexão sobre as escolhas, buscando o que é relevante e o que poderá oportunizar situações de ensino que possibilitem aos alunos um avanço qualitativo no processo de apropriação da linguagem escrita.

Considerando o exposto, não poderíamos deixar de nos posicionar com relação aos impactos da pandemia e do ensino remoto no processo escolar de alfabetização das crianças e firmar nossa convicção a respeito das possibilidades de as crianças aprenderem a ler e a escrever. Com efeito, entendemos que a alfabetização não presencial pode ter resultado na fragilização das aprendizagens da leitura e da escrita. Assim, é preciso tomar posição em defesa de uma alfabetização de qualidade, de condições adequadas, apostando no potencial das crianças no processo de apropriação da linguagem escrita.

Por isso, reafirmamos ser necessário investir no diagnóstico de suas aprendizagens, apostar em avaliações mais qualitativas e em um planejamento em sintonia com as necessidades de cada escola, visando a um processo de alfabetização consubstanciado na percepção de que as crianças não aprendem da mesma forma e nem no mesmo ritmo. Em síntese, postulamos, além do planejamento cuidadoso do processo de alfabetização, que as escolas se possam constituir em espaços de aprendizagem docente e de permanente formação em serviço em prol do fortalecimento das práticas alfabetizadoras e da alfabetização das crianças, considerando o novo contexto e as demandas decorrentes dos tempos de pandemia.

Conclusão: contribuições para o debate

O artigo se propôs a apresentar e problematizar o vivido por professores e gestores durante os anos de 2020, 2021 e 2022, diante da pandemia de Covid-19, em dois estados da federação brasileira: Piauí e São Paulo. Constatamos que, apesar das grandes diferenças de naturezas diversas, incluindo as educacionais, existentes entre os dois estados, as tensões, os desafios e os movimentos de persistência das professoras alfabetizadoras no enfrentamento do ensino remoto, o retorno parcial e, atualmente, a retomada das aulas 100% presenciais, foram muito semelhantes.

Para ensinar a ler e a escrever é preciso compreender que a alfabetização se materializa com a mobilização e articulação de diferentes

conhecimentos (linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, entre outros). Esse entendimento ratifica que a atividade desenvolvida pelos alfabetizadores é complexa, haja vista que suas implicações transcendem os muros das escolas, afetando as vidas das pessoas em diferentes contextos socioculturais.

Do processo de análise realizado, destacamos três aspectos a serem problematizados. O primeiro diz respeito às condições de ocorrência da alfabetização no formato remoto, tanto para professores, quanto para as crianças. Em relação aos primeiros, evidenciou-se o planejamento do ensino para as poucas crianças que dispunham de recursos da tecnologia digital, a organização de atividades impressas para as crianças que não dispunham desses recursos e o desenvolvimento de ações para a busca ativa dos alunos que, por diferentes motivos, se afastaram do processo ensino-aprendizagem. Em relação às crianças, as dificuldades em acompanhar as aulas remotas, notadamente em decorrência das limitações em relação à disponibilidade de recursos tecnológicos, aliadas às mudanças nas interações entre professores e alunos, afetaram suas formas de relação com as escolas e com as aulas. Os limites da mediação pedagógica, que, no ensino presencial, acontece de modo bastante intenso, levou à elaboração de atividades desvinculadas dos conhecimentos que as crianças poderiam produzir.

O segundo aspecto refere-se à ausência da experiência de uso da escrita em diferentes contextos, a reflexão coletiva sobre ela e sobre novos usos, com base em novas informações e compreensões, que trouxeram barreiras para o processo de alfabetização. É urgente a necessidade de discussão coletiva sobre as compreensões a respeito do processo de alfabetização: é preciso debater, desconstruir, reconstruir concepções que possam embasar formas de trabalho em que a linguagem escrita seja assumida como produto cultural, capaz de promover profundas transformações no sujeito. Alfabetizar é um compromisso político e não pode ser reduzido ao ensino de habilidades de caráter instrumental, estritamente formal da escrita.

Um último destaque que nos mobiliza neste artigo alude às escolhas pedagógicas e ao planejamento do trabalho. Tomar como matéria prima a difícil experiência vivida entre 2020 e 2022 pode ser um caminho para que as crianças falem, desenhem e escrevam sobre si. Abrir espaço para fazer circular

nas salas de aula diferentes tipos de registros instigará as crianças à autoria, à curiosidade de pensar sobre como registrar, ao debate e à reflexão sobre o funcionamento da linguagem escrita com diferentes finalidades. E isso não tem relação alguma com treinamento descontextualizado, com treinamento motor, tampouco com a instrução fônica. No retorno às aulas presenciais, é muito importante que as crianças sejam desafiadas a compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética, bem como a leitura e a escrita como práticas socioculturais.

O momento é de reunir esforços coletivos para a construção de novas práticas, experiências e organização de espaços de aprendizagem, assim como para a reflexão sobre as diferentes condições de aprendizagens das crianças no processo de alfabetização.

Referências

ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 - Relatório Técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p.185-201, 3 dez. 2020. Disponível em < <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/20> >. Acesso em: 13 fev. 2022.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; JORGE, Tiago Antônio da Silva; ARAUJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. Trabajo Docente, Desigualdades Educativas en la Pandemia y Desafíos Regionales en Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR, Edmilson Pereira; CLEMENTINO, Ana Maria (Orgs.). **Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana**. Brasília, DF: Criatus Design e Editora, IEAL/CNTE/RedEstrado, 2021. pp.65-94.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005, 77p.

GATTI, Bernardete Angelina. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 34, n. 100, p.29-42, 2020. DOI: 10.1590/s0103-4014.2020.34100.003. Disponível em < <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/178749> >. Acesso em: 2 mai 2022.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da Alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Parábola, 2022, recurso digital 5MB, 395p.

MAINARDES, Jefferson. Alfabetização em tempos de pandemia. In: CORREA, Barbara da Silva Santos; LINO, Cláudia de Souza; CONSTANT, Elaine et al. **Políticas e práticas de alfabetização: perspectivas autorais e contextuais**. Rio

de Janeiro, Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro: VW Editora, 2021, pp. 57-65.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: as lições do coronavírus. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021, 97p.

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

Recebido em: 17/05/2022.

Aceito em: 05/12/2022.

Elvira Cristina Martins Tassoni

Doutora em Educação, docente permanente do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), pesquisadora nas áreas de alfabetização, leitura e escrita, afetividade e cognição, formação de professores e práticas pedagógicas.

 cristinatassoni@puc-campinas.edu.br

 <http://lattes.cnpq.br/7025380679558216>


 <http://orcid.org/0000-0002-8968-3981>

Antonia Edna Brito

Doutora em Educação, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, pesquisadora nas áreas de alfabetização, formação de professores e práticas da docência.

 antonedna@hotmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/6330565088532183>

 <http://orcid.org/0000-0002-0064-6501>