



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NATHÁLIA NOURA DA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA:  
O QUE DIZEM OS PROFESSORES**

Rio de Janeiro  
2022

NATHÁLIA NOURA DA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA:  
O QUE DIZEM OS PROFESSORES**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Maria de Almeida Amorim

Rio de Janeiro  
2022

NATHÁLIA NOURA DA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA:  
O QUE DIZEM OS PROFESSORES**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Maria de Almeida Amorim

---

Professora Convidada: Profa. Dra. Luciene Cerdas

---

Professor Convidado: Prof. Dr. Marcelo Macedo Corrêa e Castro

Dedico este trabalho de conclusão a minha filha, minha maior força e fonte de inspiração. E também aos meus pais, pois incalculável é o apoio e a dedicação que tiveram ao longo de toda minha vida

## AGRADECIMENTOS

Depois de tanta persistência, chegamos a este momento. O fim de um ciclo abrindo portas para muitos outros que virão. Quantos sentimentos vêm à tona, quantas lembranças. Alegrias, tristezas, certezas e dúvidas que permearam uma trajetória de muita dedicação, renúncias e escolhas. Agora, uma nova história começa.

Por essa conquista, agradeço primeiramente a Deus, alicerce em todos os momentos da minha vida. Compreendeu meus planos melhor que eu e foi essencial nos momentos de felicidade e de angústia.

Em especial, agradeço à minha filha, dentro de todos os desafios da maternidade, sua chegada durante a graduação me possibilitou uma força e uma perseverança que eu não conhecia. A conquista passou a ser nossa!

Agradeço aos meus pais, Marclen e Amanda, por acreditarem na educação e terem me incentivado em todo meu percurso até chegar à graduação e sei que apoiarão sempre. Um apoio indescritível.

A minha avó Rosângela, meu agradecimento por todo acolhimento. Seu carinho foi essencial.

Às minhas amigas da Universidade, Isabela Rodrigues, Mariana Martins, Paula Porto e Sara Vieira, obrigada. Se fizeram presentes e foram suporte essencial, principalmente após a maternidade. Com vocês a trajetória foi muito mais leve e divertida.

A minha admirada orientadora Rejane, por ter acreditado na pesquisa, no meu anseio de ir por caminhos menos cômodos e segurar na minha mão em todo este percurso. O impacto de ter atravessado a minha formação jamais será esquecido.

Ao Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa Fórum de Ensino da Escrita, a participação enquanto parte do grupo e extensionista nas atividades me possibilitaram um olhar único sobre a docência. A minha formação não seria a mesma se não tivesse a oportunidade de viver as trocas e compartilhamentos de saberes que estes momentos me proporcionaram.

Em igual importância, às crianças e escolas que conheci e vivenciei o cotidiano nos estágios. Essas experiências me fizeram acreditar na educação, e principalmente, acreditar que diante de muita determinação, afeto e estudos, poderei fazer diferença na vida de outras pessoas como os mestres fizeram na minha.

Gratidão!

## RESUMO

Um novo cenário se instaurou trazendo diversas mudanças no modo de viver da sociedade em todo o mundo a partir da chegada da crise sanitária da doença Covid-19. O objetivo deste trabalho, que tem como temática o processo de alfabetização, visa compreender e analisar de que forma o contexto pandêmico afetou a docência, identificando os caminhos que os professores percorreram nesta adaptação ao ensino remoto, as estratégias criadas para manter o vínculo, e também, os percalços vivenciados para ensinar na pandemia. A metodologia consistiu em uma análise qualitativa dos dados produzidos em entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro professoras do Estado do Rio de Janeiro, refletimos sobre pontos em comum sobre os relatos trazidos acerca do trabalho pedagógico desenvolvido neste período delicado de pandemia. Analisamos neste estudo 5 eixos, são eles: 1) Adaptação ao ensino remoto; 2) O lugar da família no processo de alfabetização; 3) Afetividade em meio virtual; 4) Propostas pedagógicas mais promissoras; 5) Aprendizagens possíveis na alfabetização e no ensino pós pandemia. Diante disto, foi possível encontrar dificuldades e potencialidades que se aproximam mesmo vividas por pessoas distintas do que foi ser professora de alfabetização na pandemia do Coronavírus, momento em que crianças conseguiram evoluir, outras retrocederam, mas, de forma unânime, o reconhecimento de que a alfabetização precisa do contato presencial para que o seu processo seja alcançado de uma forma plena e mais significativa.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Pandemia; Ensino Remoto; Professores.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	11
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO.....	11
1.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO.....	14
1.3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E MEDIAÇÃO.....	18
2. METODOLOGIA.....	21
3. ANÁLISE.....	26
3.1 ADAPTAÇÃO AO ENSINO REMOTO.....	27
3.2 O LUGAR DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	31
3.3 AFETIVIDADE EM MEIO VIRTUAL.....	35
3.4 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS MAIS PROMISSORAS.....	37
3.5 APRENDIZAGENS POSSÍVEIS NA ALFABETIZAÇÃO E NO ENSINO PÓS PANDEMIA.....	41
3.5.1 PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DEIXADOS PELA EXPERIÊNCIA.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA.....	49

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada, Alfabetização em tempos de pandemia: o que dizem os professores, teve sua origem a partir de reflexões originadas do contexto pandêmico vivido nos anos de 2020 e 2021, o que impactou o modo como as pessoas vivem, se relacionam, trabalham e estudam. O cenário, que parecia durar 15 dias, se estendeu e se tornou preocupante por um período longo e persiste ainda em 2022. Os impactos da COVID- 19, doença em questão, causaram aprendizados e enfrentamentos. Na educação, centro da pesquisa, a alfabetização, por ser um momento importante da escolarização, trouxe inúmeras incertezas para os profissionais, que passaram a ensinar de um jeito diferente do que estavam acostumados, ou seja, remotamente.

A crise sanitária do Coronavírus teve seu início em 2019, na China, e afetou todo o mundo a partir de 2020, trouxe uma nova realidade para todos. Foi em março que as primeiras atitudes governamentais em relação à doença começaram a ser tomadas e com elas as consequências foram surgindo. Um momento de perdas de vidas alarmante, falência de empresas, desemprego, ensino remoto, ausência de aulas e luta por sobrevivência, fatores que afetaram e ainda afetam toda a população. As pesquisas sobre este cenário e seus impactos são recentes visto ser algo relativamente novo, mas é de extrema relevância a discussão pois, alunos, pais, responsáveis e professores estão vivenciando esta crise também no contexto educacional.

O que ficará quando este problema mundial cessar? Se tornou uma dúvida para a população. Como as crianças serão alfabetizadas remotamente? A alfabetização é um processo que demanda tempo, contato diário e construção significativa de vínculos para que a aprendizagem seja favorecida. A sua efetividade em um contexto pandêmico, com uma constante mudança entre o fechamento e abertura das escolas, do ensino totalmente remoto, e do ensino híbrido que configura os dois ensinos, implicam em pais, responsáveis e professores envolvidos concomitantemente no alfabetizar nesta conjuntura.

A saúde mental desses sujeitos, a construção de uma aprendizagem significativa, são incertezas que permeiam as questões que precisam ser pesquisadas e pensadas. A proposta, portanto, foi a de nos debruçarmos sobre esta nova problemática, promovendo uma reflexão sobre os acontecimentos, a partir dos relatos de professoras atuantes no momento da pandemia, com o objetivo de compreender e analisar de que forma o contexto pandêmico afetou a docência, identificando os caminhos que percorreram nesta adaptação ao ensino remoto, as



estratégias criadas para manter o vínculo, e também, os percalços vivenciados para ensinar na pandemia. A motivação desta pesquisa, para além da compreensão dos enfrentamentos do ensino nesse novo contexto que o vírus trouxe para a realidade da população mundial, veio do interesse na alfabetização, que foi sendo despertando de uma forma inusitada. O que antes era um receio, uma preocupação diante de toda a responsabilidade do alfabetizar, se tornou grande parte da minha trajetória. O início ocorreu no primeiro curso de extensão de que participei junto ao Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa Fórum de Ensino da Escrita (GRAFE) nomeado “Ler e Escrever na Escola: elaborando saberes, construindo práticas”. Enquanto estudante extensionista, tive o prazer de aprender muito com os professores universitários que coordenavam o curso e com as cursistas, alunas do curso, em sua maioria professoras da Educação Básica do ensino público do Rio de Janeiro.

Essa experiência e todas as outras que sucederam esse curso, como outros cursos, eventos e reuniões com o grupo, possibilitaram não somente o encantamento com o processo de alfabetização, como o olhar sensível para o professor. Sempre um espaço de muita troca de experiência e em um momento delicado do qual estamos vivendo, há uma enorme e extremamente válida preocupação com a aprendizagem das crianças que despertou meu olhar para aqueles e aquelas que precisaram se adaptar prontamente a um novo ensino, uma nova maneira de ensinar, de se relacionar e de conhecer seus alunos: os professores.

Esta monografia está organizada em três capítulos a fim de discutir e refletir sobre o título proposto. O primeiro capítulo, chamado de Alfabetização no Brasil, está subdividido em três assuntos para que seja possível dar o pontapé inicial a respeito da alfabetização. Inicia-se com a história brevemente relatada de acordo com os quatro momentos cruciais da alfabetização, segundo os estudos de Morttati (2006). Prossegue abordando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), identificando a relação da etapa de escolarização com a tecnologia existente no documento oficial obrigatório. Por fim, aborda as concepções de linguagem e mediação como aporte teórico dos pressupostos educacionais defendidos com as contribuições de Geraldi (1984), Vygostky (1984) e Smolka (2012) .

No segundo capítulo apresentamos a Metodologia, na qual relatamos todo percurso metodológico da pesquisa até o momento da escrita. Tratamos sobre a motivação da pesquisa, seus objetivos, de que modo aconteceu a busca pelas participantes, os caminhos e percalços enfrentados, também apresentamos as professoras, sujeitos da pesquisa. Deste modo, é possível uma aproximação dessas profissionais, cujas falas e experiências vivenciadas enquanto professoras alfabetizadoras no período pandêmico iremos conhecer.

Finalmente, no terceiro e último capítulo, apresentamos a análise e os eixos que emergiram a partir de todo o estudo desenvolvido com as informações obtidas com as professoras. São cinco eixos que foram analisados, nos quais elucidamos questões importantes para a educação durante e pós pandemia. São eles: 1) Adaptação ao ensino remoto; 2) O lugar da família no processo de alfabetização; 3) Afetividade em meio virtual; 4) Propostas pedagógicas mais promissoras; 5) Aprendizagens possíveis na alfabetização e no ensino pós pandemia. Consideramos que o objetivo traçado foi alcançado, mesmo dentro da limitação temporal de elaboração do estudo e na impossibilidade de conferir a todas as realidades a mesma situação vivida por essas professoras.

## 1. ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo visamos refletir sobre os caminhos percorridos pela alfabetização no Brasil. Destacamos também as possibilidades de práticas docentes na pandemia, como foco deste trabalho, e tratamos de questões teóricas e formativas que envolvem a alfabetização. Por este motivo, torna-se importante olhar para os acontecimentos que antecedem para que assim seja possível uma compreensão do processo e da alfabetização no país aqui brevemente relatados.

### 1.1. Contexto histórico

A história relacionada à alfabetização começa com a chegada dos jesuítas, em 1549, sendo por meio desses os primeiros registros da educação brasileira formal, compreendendo que não seria possível ensinar a fé católica sem a leitura e escrita, iniciou-se o ensino para os indígenas que foram catequizados e, principalmente, a elite burguesa da época que se beneficiou desse ensino.

Após a expulsão dos jesuítas, foi somente no final do século XIX, com o surgimento da psicologia, que marcos significativos começaram a emergir em relação à educação, que começou a considerar as questões psicológicas da criança no aprendizado. Conforme destaca Mortatti, essa nova visão “prioriza as questões didáticas, ou seja, o como ensinar, com base na definição das habilidades visuais, auditivas e motoras do aprendiz” (MORTATTI, 2019, p. 78). Relevante ressaltar que antes desse período a escola era ainda mais restrita, atendendo a poucos grupos. A partir do século XIX houve então uma ampliação e universalização da escola visando progressos e priorizando o ensino da leitura e da escrita. Mortatti (2006) divide a alfabetização no Brasil em quatro momentos cruciais, que passaremos a explicar de forma breve.

O primeiro momento, chamado de *Metodização do ensino e da leitura*, relata a carência de organização e estrutura da educação desde o fim do império brasileiro, no qual as condições eram precárias. Na segunda metade do século XIX, já com algum material impresso para auxiliar no ensino, iniciava-se a aplicar o método antigo de “Cartas ABC” e depois da leitura, havia a cópia de documentos. Utilizava-se na época o método de marcha sintética (soletração/alfabético; fônico e silabação), conhecido também como da “parte” para o “todo”, métodos que iam de forma crescente do que era considerado mais fácil para o mais difícil. Em 1876, iniciou-se a Metodização, com a publicação da Cartilha Maternal do poeta João de Deus.

Em 1880, o “método João de Deus” ou “método da palavrção”, que “consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras” (MORTATTI, 2006, p. 6), é propagado, principalmente em São Paulo e Espírito Santo. Esse período termina em 1890, quando começou a discussão entre os defensores do “método João de Deus” e dos defensores da marcha sintética.

Com essa disputa, funda-se uma nova tradição: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (da época). (MORTATTI, 2006, p. 6).

O segundo momento chama-se *A institucionalização do método analítico*. Após a implementação da reforma no estado de São Paulo, que tinha como base os novos métodos revolucionários, denominados métodos analíticos, houve a reorganização da Escola Normal e a criação da Escola Modelo. Os professores formados tinham a chamada “missão de professores” de levar os ensinamentos para outros estados. A partir de uma nova concepção de criança que se estabelecia e diferente do método sintético, o método analítico ensinava a partir do “todo”, que seria a “historieta”, baseado em documento que continham essa instrução. Uma nova disputa então passa a emergir entre o novo método analítico e o tradicional método sintético. A ênfase era na leitura, pois a escrita era entendida como algo mais técnico, que seria aprendido a partir de cópia e repetição. Somente no final de 1910 é que o termo “alfabetização” passa então a se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita. Em suma, foi nesse segundo momento que começou dar-se importância ao questionamento de “como ensinar” e a “quem ensinar” de acordo com a ordem psicológica da criança.

O penúltimo período chama-se *A alfabetização sob medida*. Em 1920, os professores começaram a ter resistências com o então método novo analítico - que deixará de ser novo -, isto em decorrência da “autonomia didática” dos alfabetizadores presente na *Reforma Sampaio Dória* e as urgências políticas e sociais. Aqueles que não consideravam este método rápido e eficiente buscavam outras formas de ensinar a leitura e escrita. Quem defendia o método analítico manteve o seu uso, só que agora como método misto ou eclético, o qual conciliava o método analítico com o sintético, a fim de obter bons resultados de aprendizagem.

A disputa entre os defensores de cada método foi gradativamente diminuindo devido à relativização da importância do método, motivada pela disseminação das bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC*, de M.B Lourenço Filho, que em 1934 teve seu apogeu e buscava verificar a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e oferecia uma

visão que dava preferência pelo método global. Esses testes visavam entender em qual nível a criança estava, colocando-as em turmas homogêneas, ao contrário do que se tinha antes, quando as crianças estavam em diferentes níveis em uma mesma sala. Nesse terceiro momento, as ordens psicológicas da criança eram o fator mais relevante, ao passo que as questões didáticas de como ensinar ficavam em segundo plano.

O quarto e último momento, intitulado como *Alfabetização: construtivismo e desmetodização*, de acordo com Mortatti (2006), é o período de mudanças extremamente significativas. Nesse momento, início da década de 80, houve a “revolução conceitual”, ou seja, não era considerado um novo método, mas, ao contrário disso, era para se desmetodizar. O foco não era mais em ensinar com métodos, mas que as atenções fossem voltadas para a aprendizagem da criança.

Circunstanciado pelas pesquisas de Emilia Ferreiro e seus colaboradores sobre psicogênese da língua escrita, em um contexto de fracasso em relação à alfabetização no país, o pensamento construtivista conquistou espaço e começaram os questionamentos a respeito de cartilhas e práticas até então utilizadas. Uma “nova” disputa é travada na década de 80, com o pensamento interacionista em alfabetização ganhando notoriedade. Os defensores do pensamento construtivista e do pensamento interacionista criam essa disputa, que vai se diluindo à medida que foram se conciliando os pensamentos.

Percebe-se, a partir das considerações de Mortatti, que a história da alfabetização no Brasil é marcada por muitos entraves, pela busca do novo, que por vezes não é necessariamente novo, mas é visto como inovador, para solucionar problemas, a fim de gerar resultados mais promissores em relação ao ensino nesta etapa. Com esta busca incessante por melhorias, pode ocorrer repetição de erros já cometidos no passado. Por este motivo, percebemos a necessidade de olhar para o passado com desejo de tomar para si o que foi, o que deve ser aproveitado e o que precisamos mudar.

Em resposta às muitas questões que se colocam na alfabetização, continuar estudando o processo, ponderar sobre a clientela e o momento histórico e sanitário se constituem como fortalecedores da prática pedagógica que defendemos, sempre pautada pelo sentido que os sujeitos atribuem às suas vivências e a possibilidade de a escola não se separar da cultura dos alunos.

## **1.2 Base Nacional Comum Curricular, Tecnologia e Formação**

A reflexão sobre os acontecimentos recentes e a evolução do pensamento e da prática sobre alfabetização proporcionam um panorama do contexto educacional atual. Há anos que as tecnologias midiáticas se fazem presentes em nossas vidas. Ao longo do tempo, cada vez mais estamos nos comunicando e trabalhando por meios virtuais, porém, a pandemia nos mostrou que a área educacional ainda estava muito distante dessa utilização para fins pedagógicos, o que causou uma dificuldade de adaptação, principalmente por ser, naquele momento, o único meio de comunicação de ensino e vínculo com os alunos. Antes do contexto pandêmico, as redes sociais não eram vistas como um possível recurso pedagógico. Muito se discutia sobre os usos das tecnologias, de forma intencional e benéfica, o que pode trazer dinamismo e possibilidades no meio educacional. Foi possível evidenciar a partir da pesquisa que os professores que já tinham contato e usavam os meios virtuais puderam se adaptar mais facilmente ao remoto, ou ao menos tiveram menos receio de iniciar o diálogo por esse meio com seus alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem por objetivo determinar os conhecimentos e habilidades que todos os alunos do Brasil possuem o direito de aprender na sua escolarização. Tanto para estudantes de escolas da rede pública e privada, independente da região em que se encontram no país, classe socioeconômica e raça. Discutido desde 2015 e homologado em 2017 pelo Ministério da Educação (MEC), esse importante documento oficial servirá de referência para a construção dos currículos de todas as redes do país. Chamamos a atenção, nesse trabalho, para a questão das tecnologias, tema que é bastante citado como parte da escola desde a educação infantil.

Em relação ao ensino fundamental, etapa especial para alfabetização, a BNCC aborda da seguinte forma:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as *tecnologias* e com o ambiente. (BRASIL, 2017, p. 59, grifo do autor)

Outro destaque importante sobre os usos da tecnologia na BNCC é:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade

e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, 2017, p. 58)

Sendo assim, observa-se na leitura do documento que os usos da tecnologia já estão sendo depreendidos como algo relevante de conhecimento comum a toda sociedade e que devem ser encontrados nos objetivos pedagógicos. Se torna imprescindível a reflexão acerca dos motivos pelos quais as tecnologias ainda não são tão percebidas e/ou são inexistentes nas salas de aula, principalmente se tratando das escolas públicas. Nesse aspecto, aproveitamos para esclarecer que o fato de nosso documento oficial dar destaque às tecnologias pressupõe uma modernização das escolas, e não uma dependência de que os alunos possuam os equipamentos, o que foi o maior entrave, visto que professores e alunos dependeram unicamente de seus recursos para conseguir estabelecer contato e tentar prosseguir o trabalho pedagógico.

Nas escolas particulares, esse contato é bem mais visível, ainda assim, muitas escolas da rede privada ainda não estão tão familiarizadas aos usos das tecnologias, pois também tiveram dificuldades na adaptação ao ensino remoto emergencial devido à pandemia, principalmente em relação ao foco desta pesquisa, a alfabetização.

Nóvoa (2019) aborda a *metamorfose da escola*, na qual, a partir de um contexto histórico, há grandes mudanças que implicam na profissão docente, suas práticas e na formação dos professores. Essa colocação é posta ao destacar a abertura dos modelos escolares e as novas formas de trabalho e de pedagogia devido à dinâmica de inovação.

[...] É impossível ignorar o impacto da revolução digital, bem como a necessidade de diferenciar os percursos dos alunos, mas isso não implica que a escola abdique de ser um lugar de construção do comum. Hoje em dia, a fragmentação a que estamos a assistir no ciber mundo, coloca a escola perante a urgência de valorizar a nossa pertença a uma mesma humanidade e a um mesmo planeta. Este comum não vem de comunidade de identidade, mas sim de comunidade de trabalho, isto é, o que fazemos em comum uns com os outros independentemente das nossas origens, crenças ou ideias. (NÓVOA, 2019, p.4-5)

Independente da rede de ensino, é indispensável levar em consideração quais as alternativas exequíveis para que os usos da tecnologia possam estar presentes para os estudantes. Previamente, os alunos precisam ter acesso a este material tecnológico nas escolas. No caso da rede pública é responsabilidade do poder público. Para além disso, a formação de professores pode incluir as tecnologias de forma significativa, pois o objetivo não é apenas “jogar” as tecnologias para os estudantes sem que seja algo planejado, pensado e usado com

intenções pedagógicas, portanto, para que isso ocorra, uma preparação coletiva precisa existir e fez muita diferença nesse momento de ensino remoto.

Nóvoa (1988, p.129) aborda a formação para resolução de problemas ao colocar: “Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’, do saber”. O mesmo autor (NÓVOA, 2019) destaca a importância de uma formação complementar, no caso das disciplinas ou práticas pedagógicas, que se diferencia de uma formação inicial. No caso, vivendo um momento de pandemia, com aulas sendo ministradas em plataformas nunca usadas, ficou muito evidente o quanto carecemos de uma formação para esse uso emergencial e o quanto estamos distantes desses aparatos em nosso cotidiano enquanto professores.

Acreditamos e defendemos uma educação presencial, consideramos esse contato com os alunos insubstituível, porém, mediante a situação sanitária imposta pela pandemia, podemos refletir sobre questões de formação e tecnologias que fazem parte de nossas políticas públicas e que infelizmente são pouco reais no cotidiano da escola.

Ao nos reconhecermos como sujeitos históricos, podemos pensar qual a real função desta formação em um momento como esse. Kramer (2010) propõe que a formação continuada não deve ser vista como uma redenção para o alfabetizar e nem nesse momento de pandemia a formação aligeirada daria conta de formar professores para alfabetizar pelos meios digitais, mas a autora chama a atenção para o entendimento dessa formação:

O caminho para a formação dos professores alfabetizadores, já em serviço, não é o da implementação de pacotes pedagógicos pré-elaborados por órgãos centrais, nem a proposição de um novo método redentor de alfabetização. Uma via possível seria a promoção na escola da reflexão sistemática dos professores sobre a sua prática a partir da qual conteúdos e atitudes referentes ao processo de construção da alfabetização seriam trabalhados. O desafio se coloca exatamente na concretização dessa alternativa considerando, simultaneamente, as contribuições dos estudos teóricos e a prática concreta, real, dos professores. (KRAMER, 2010, p. 70).

A análise dos docentes em relação ao momento de alfabetizar também é de extrema relevância quando se trata de formação. É conhecimento partilhado que muitos profissionais não se sentem aptos à responsabilidade de atuar nesta etapa da escolarização em formatos já conhecidos. Se pensarmos em alfabetizar em meios digitais, essa questão fica ainda mais complexa. Nesse sentido, a formação que ocorre através da procura dos professores por cursos após sua formação universitária é bem comum, principalmente para quem compreende que há possível melhoria em seu trabalho pedagógico e consegue conciliar as demandas de sua vida



(trabalho, família) com essa capacitação, o que foi uma realidade a partir da metade do ano de 2020, quando a oferta por cursos para professores relacionados ao ensino remoto foi ampliada e a procura dos professores também pode ser notada

Castro e Amorim (2015) abordam sobre formação continuada e seus discursos de valorização dos docentes que ocorrem simultaneamente com o desejo de “consertar” a formação, de “fazer dar certo” a partir de pacotes e guias, entendendo o profissional como malformado. Nessa perspectiva, os autores focam o olhar para a formação inicial, ao compreender a importância dessa etapa para que os professores se formem com autonomia e sensação de confiança para o exercício de sua profissão.

Defendemos que nossa atenção se volte para a formação inicial, com base em argumentos de duas ordens. Do ponto de vista político, as universidades deveriam investir vigorosamente na formação inicial de professores, como contraposição a uma política que investe cada vez mais no aparelhamento dos docentes por meio da imposição de pacotes de formação continuada. No que se refere ao plano pedagógico, especialmente se vamos trabalhar com a dimensão experiencial, com o *habitus* de cada um, faz mais sentido investir nisso em uma etapa de formação que antecede o exercício profissional, quando os professores já não podem tão facilmente se expor a processos de transformação em suas bases de atuação. (CASTRO E AMORIM, 2015, p. 51)

Portanto, esse investimento pode resultar em professores capazes de enfrentar os desafios, de refletir sobre sua prática, de entender seu inacabamento e o processo constante de formulação e reformulação de seus fazeres cotidianos e, também, para escolher os caminhos para sua posição perante a educação, na reflexiva busca pelos seus métodos de ensino e para a escolha da concepção de linguagem que levarão aos seus estudantes. Relevante ressaltar que, para que isto aconteça, condições necessárias de trabalho e tempo são importantes para que essa busca possa ser feita, valorizando o desejo de reflexão e contínua formação, não se limitando apenas ao querer do docente.

Mais que usar os recursos digitais, conhecer plataformas e até instrumentos mais sofisticados de *gamificação* (como a estratégia dos usos de jogos nas atividades), a reflexão, o contato dos professores uns com os outros e o diálogo que se estabeleceu nas escolas foi o grande propulsor para que algo pudesse ser feito durante a pandemia. Ou seja, a formação e humanização andam lado a lado, se sobrepondo aos pacotes que prometiam soluções rápidas e milagrosas.

### **1.3 Concepções de linguagem e mediação**

Ao abordar as concepções de linguagem, mais do que um conceito a ser estudado, destacamos que sua relevância atinge níveis necessários para prática pedagógica. Isto porque esse aspecto está diretamente relacionado a uma concepção de vida, de ensino e de mundo. De forma consciente ou inconsciente, após a busca por informações e estudos a respeito, ou meramente a partir de impressões de suas vivências, as concepções de linguagem do professor afetarão as escolhas na hora de ensinar e no desenvolvimento de suas práticas junto aos estudantes.

Sendo assim, as concepções de linguagem determinam caminhos para o professor no ato de ensinar. Geraldi (1984, p. 34) pontua as três concepções: 1) *A linguagem é a expressão do pensamento*, concepção baseada nos estudos tradicionais. Corrente que afirma que quem não consegue se expressar não pensa; 2) *A linguagem é instrumento de comunicação*, compreende a língua como código, onde há transmissão de mensagem ao receptor, concepção muito comum em livros didáticos; 3) *A linguagem é uma forma de interação*, a linguagem como lugar de interação humana. Acrescentando que, “Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação.” (GERALDI, 1984, p. 35)

Neste trabalho a perspectiva de alfabetização defendida é a sociointeracionista, assim chamada comumente no Brasil, mas, de acordo com Marta Khol (1997), que se aprofundou no teórico Lev Semenovich Vygotsky, o termo mais adequado seria sócio-histórico, compreendendo que o processo de alfabetização acontece no contexto histórico-cultural em que o sujeito está inserido, sendo ativo nas relações com o meio. Desse modo, a interação com o meio, com os demais sujeitos, com o mundo e com o objeto de conhecimento são fundamentais para que ocorra o aprendizado. E na interação com o outro, apesar de ir muito além da relação entre professor e aluno, sublinha fortemente essa mediação pedagógica que se dá entre alunos, professores e a linguagem.

Segundo Marta Khol (1997), Vygotsky aborda a linguagem enquanto essencial na comunicação entre os indivíduos, a partir dela é possível a concepção de significados e os compartilhamentos deles em um grupo cultural. Levando em consideração a etapa de alfabetização e conceitos do autor, percebem-se alguns fatores relevantes. O bebê que gesticula e se expressa como forma de comunicar-se, ao estar inserido em uma cultura e se relacionando com outros indivíduos, desenvolve o pensamento verbal e alcança aprendizagens de signos que não conseguiria sozinho. É necessário salientar que o autor reforça que o aprendizado da

linguagem não se faz somente na escola, porém ela é um espaço de extrema relevância para os que estão inseridos no espaço escolar.

No ambiente escolar está presente a mediação qualificada pelos professores que irão participar do processo de desenvolvimento com a criança. O conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, desenvolvido por Vygotsky e muito difundido na história do ensino, se trata da distância entre o desenvolvimento real, aquele no qual se realiza tarefas de forma independente, para o desenvolvimento potencial, onde as tarefas são realizadas com a mediação de adultos e outras crianças que estejam mais avançadas naquela habilidade.

Um exemplo no contexto de alfabetização: em uma mesma sala é possível ter níveis diferentes de apropriação da língua escrita, ao se deparar com seus alunos é comum que os professores façam uma avaliação diagnóstica para pensar os caminhos da mediação em busca do ensino mais apropriado. A partir disso, será possível verificar o desenvolvimento real que as crianças já possuem e também aquilo que ainda não alcançaram. Neste mesmo cenário, ao colocar as crianças em níveis distintos para fazerem trabalhos coletivamente, a mediação e a interação entre elas colaboram para o aumento do desempenho e de novas aprendizagens.

Portanto, ensinar ocorre também a partir da escolha de uma concepção de trabalho e nela se revelam os propósitos, sendo necessário sempre questionar: Qual é a utilidade da língua? Qual a sua relevância para vida do sujeito em sociedade? Neste trabalho compreende-se a língua como interação humana, entendendo-a como forma de comunicação, expressão e socialização.

Deste modo, são as teorizações de Vygotsky que orientam as concepções de práticas de alfabetização que defendemos. Nelas compreende-se o aluno enquanto sujeito de sua aprendizagem que possui interferência do meio físico e social, mas que reflete sobre o meio sendo ativo nesse processo. Na perspectiva sócio-histórica, a relação do homem com o mundo possui um elo que faz com que ela não seja direta, mas sim indireta, uma relação com mediação especialmente feita pela linguagem.

Vygotsky, ao abordar cultura, trata de algo que está em constante transformação e conseqüentemente afeta os indivíduos ao interagir com o mundo cultural e com o mundo singular de cada um. “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)” (VYGOTSKY, 1984, p. 64).

Smolka (2012) refere-se à importância da cultura em que o aluno está inserido e apoia seus estudos em Vygotsky. Para a autora, a interação de leitura e escrita é vista na perspectiva

discursiva, se opondo à aprendizagem mecânica com cartilhas e padronização de respostas. Ao argumentar sobre a alfabetização, ela destaca:

Quando, há três décadas, argumentei sobre o modo de conceber a alfabetização como processo discursivo, as idéias que ancoravam essa concepção se aproximavam do que tem sido designado como letramento, implicando, portanto, as condições concretas de imersão dos sujeitos no mundo da escrita, das práticas de leitura e escrita em uso e em transformação, incluindo as práticas midiáticas e a informatização. Destacava nessa proposta, três pontos principais: os modos de participação das crianças na cultura; os diversos modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças; as relações de ensino (SMOLKA, 2012, p. 13).

Considerando o objetivo da pesquisa que apresentamos, ponderamos que o processo de alfabetização depende muito da forma de conceber a linguagem pelo professor, seus modos de entender o processo, da sua posição enquanto mediador, oferecendo todas as condições que acreditam serem favoráveis ao ensino. Também depende da escola oferecer estrutura, acesso a materiais e suporte ao professor. Dos pais ou responsáveis, estarem junto à comunidade escolar, apoiarem e darem suporte. São os espaços que a criança frequenta, as pessoas de seu meio, a escola, a família e o professor que irão influenciar o processo do aluno em seu aprendizado e podem tornar decisiva a sua relação com o objeto de conhecimento, vendo sentido em aprender.

Ao refletir sobre as questões abordadas até então, é possível perceber no contexto pandêmico o que aconteceu na prática em um momento divergente do que era comum para esses sujeitos. Um longe do outro, cada um em sua casa, próximo aos familiares, em lugares mais ou menos propícios para o ensino, a saúde muitas vezes abalada pelo vírus, com um bom acesso à internet ou um acesso limitado ou nulo. As imprevisibilidades foram a marca deste período, os professores, a escola, os alunos e as famílias precisaram se adaptar a uma nova rotina. Destaca-se que as propostas que envolviam socialização, música, corporeidade e brincadeiras foram muito promissoras nos relatos que serão encontradas nos próximos capítulos.

## **2. METODOLOGIA**

O contexto pandêmico e a forçada adaptação para que o ensino seguisse adiante desencadearam a motivação para esta pesquisa. Mais especificamente, o objetivo é compreender o que estavam vivenciando os professores que atuam ou atuavam com alfabetização neste novo cenário que ocorreu de forma inesperada, mudando toda a dinâmica de ensino vivenciada até então. Ao ser tocada pela inquietude de olhar para os professores, que precisavam se adaptar e se reinventar, pensando novos meios de seu ofício, trazemos a sensibilidade de escuta para o foco do trabalho.

A pesquisa se desenvolveu de forma qualitativa, com inspiração no método de Aguiar e Ozella (2006) sobre sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos a um fenômeno, evento ou situação vivida. Os sujeitos da pesquisa são professoras da cidade do Rio de Janeiro e a coleta de informações foi feita a partir de uma entrevista semiestruturada, via plataforma de videoconferência. O intuito se pautou no diálogo sobre as experiências que viveram com a transição do ensino presencial ao remoto, e posteriormente, o início da proposta de um ensino híbrido.

Em relação à metodologia qualitativa (DEMO, 1989 apud MARTINS, 2004 p. 291) compreende que:

É preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la. (MARTINS, 2004, p. 292).

A primeira iniciativa para o estudo, após a motivação por meio da explosão de notícias que surgiram na mídia e no convívio diário, foi o debruçar-se sobre os artigos existentes sobre o tema, dentre outros que articulavam com o ensino e a alfabetização, formação de professores, tecnologia e outros temas e teorizações que congregam com o tema principal, que respaldam as discussões travadas ao decorrer da pesquisa.

O percurso metodológico continuou nas escolhas das entrevistadas. A busca aconteceu por meio de contatos da orientadora, do Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa Fórum de Ensino da Escrita (GRAFE) e de contatos por meio das experiências de estágio. Buscamos professoras que são avaliadas pelos seus pares como excelentes, que gostam do que fazem e já possuem experiência de trabalho docente. O convite foi por meio do aplicativo de mensagens Whatsapps, em que nos identificamos e explicamos como aconteceria toda a dinâmica. Foram

enviadas dez mensagens, cinco professoras não responderam ao convite e uma entrevista não foi inserida no trabalho, pois a escola forneceu materiais impressos aos alunos e não houve aulas. Das quatro professoras que aceitaram o convite para contribuírem com o trabalho, três são da rede pública e uma da rede privada do Estado do Rio de Janeiro, que são apresentadas posteriormente.

Os encontros virtuais foram gravados e aconteceram em 2021, após mais de um ano do início da pandemia, entre os meses de agosto e setembro, de acordo com a disponibilidade das professoras. A escolha do momento dessas conversas também foi planejada, visto que a proposta era ter esse diálogo após o período de adaptação, mas sem postergar para que assim tivéssemos uma noção real do momento que estavam vivenciando. Pensamos em um momento que as dificuldades e impressões iniciais já haviam passado e os professores e alunos já estavam inseridos nessa nova realidade. Nas citações que serão trazidas na pesquisa elas relatam diferentes momentos que vivenciaram desde o início da pandemia até o retorno à sala de aula.

Eram marcados dias para as chamadas de vídeo online via aplicativo Zoom, gravadas com autorização de todas as participantes, que tiveram seus nomes e os nomes das escolas preservados, por tratarem de assuntos pessoais e profissionais sobre o qual muitos sentimentos vieram à tona. A escolha dos nomes foi livre para as participantes da pesquisa. Algumas optaram por escolher e outras deixaram a escolha para a pesquisadora realizar. As entrevistas possuíam mais um sentido de conversa, do que propriamente perguntas e respostas. As perguntas foram escolhidas apenas como norteadoras, e em alguns casos, outras perguntas surgiam de acordo com a experiência de cada convidada e suas particularidades, a fim de proporcionar um momento de total liberdade para se expressarem sobre as experiências neste período de preocupações e experimentações.

A seguir passaremos à apresentação das professoras que colaboraram com a pesquisa:

Júlia, formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), iniciou sua trajetória na área educacional antes da faculdade no chamado ensino normal, formação de professores. Após a conclusão do ensino normal e da faculdade, fez pós-graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialização em alfabetização, leitura e escrita. Formada há 25 anos e atuando no município há 22 anos, no momento da entrevista estava atuando em uma escola municipal no bairro da Maré, sendo a professora mais antiga da escola, segundo ela. Em sua carreira, atuou na maior parte do tempo com turmas de 1º ao 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No início da pandemia, em 2020, estava com turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Alana, pedagoga formada desde 2008. Após trabalhar em outras instituições, tornou-se concursada pela prefeitura do município do Rio de Janeiro no ano de 2015. A partir de então, atuou em algumas escolas do estado até chegar na escola atual. Há cinco anos começou como professora da escola, que está localizada no bairro do Jacaré, em 2019 foi convidada para ser coordenadora. Jamais havia lecionado em turmas de 1º ano de alfabetização, até que no ano de 2020, com a falta de professores, houve a necessidade de assumir uma turma iniciando o processo de alfabetização. No ano de 2021, data da entrevista, lecionava em uma turma de 4º ano concomitante com seu cargo de coordenadora.

Carla, oriunda de escola pública, graduada em pedagogia pela UFRJ, especialista em inclusão em educação, também pela universidade de origem. No momento da entrevista lecionava e estava cursando mestrado na UNIRIO. Em 2019, ciente de que era o fim do seu contrato na escola em que estava, iniciou a busca por outras oportunidades em escolas particulares, com a ajuda de seu marido, que trabalhava como motorista de aplicativo e entregava os currículos. Em suas falas, conta que não sabia como dar conta, que vivia um dia de cada vez, mas fazer um mestrado era seu sonho. “Ninguém na minha família chegou assim ao nível de estudo tão longe”. Foi contratada por uma escola em Niterói muito antiga e tradicional, para atuar no Ensino Fundamental I. Foi sua primeira experiência em escola particular. Seu desejo era focar no seu mestrado, mas devido à explosão da pandemia em 2020, a renda familiar prejudicada, empenhou-se na oportunidade que surgirá lecionando em uma turma do segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede privada.

Bruna cursou formação de professores na escola normal e, posteriormente, fez sua formação em pedagogia, especializou-se em educação infantil e desenvolvimento. Atuou em algumas escolas particulares e iniciou no município do Rio de Janeiro em 2002, atuando com turmas de 4º e 5º ano. Começou sua trajetória com turmas no processo de alfabetização em 2004, na escola localizada no Complexo da Maré. Em 2019, estava lecionando em uma turma de primeiro ano de alfabetização. Em 2020, lecionando em uma turma de 2º ano, não somente pela pandemia, passou por momentos delicados de mudanças, perda familiar por motivos que não eram relacionados a covid-19, ansiedade e depressão que impossibilitaram seu retorno quando as atividades voltaram, causando um distanciamento da escola ainda maior. Em 2021, ficou responsável por uma turma de 1º ano.

Partindo da transcrição das entrevistas, houve a elaboração das tabelas com trechos de falas que denominamos de indicadores, que se tornarão eixos a partir da aglutinação em falas semelhantes, que foram inúmeras vezes pensados e repensados. É imprescindível analisar até que ponto é ou não possível agrupar o que foi falado, levando em consideração um contexto

maior que era igual para todas, o ensino na pandemia e, ao mesmo tempo, compreender que havia diversas questões que as diferem, suas realidades, suas perdas, suas vivências, personalidades, suas crenças, a localidade das escolas e tantas outras questões que são da particularidade do sujeito.

Mesmo assim, foi possível unir sentimentos, dores, pensamentos que se aproximaram para assim criar, a partir dos indicadores, eixos de análise que viraram um mapa das falas, “[...]que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios” (AGUIAR E OZELLA, 2006, p. 231). Os cinco eixos de análise respondem ao objetivo da pesquisa e as questões centrais encontradas no estudo da temática.

A duração de cada encontro foi de quarenta minutos até duas horas. Após a gravação, as falas foram minuciosamente e fielmente transcritas, a fim de fazermos uma análise completa. Após a leitura desse material, foram elaborados oito indicadores com os conteúdos similares/complementares que mais se destacaram e estiveram nas falas das professoras de maneira recorrente. Os indicadores encontrados são: Acessos aos meios tecnológicos e materialidade; Adaptação ao ensino remoto; O lugar da família; Vínculo no meio digital e afetividade no retorno; Propostas que deram certo; Aprendizagem dos alunos; Aprendizagens no contexto pandêmico; Pontos positivos e pontos negativos.

Após novas leituras e reflexões, os indicadores compilaram-se a partir da aproximação dos assuntos abordados em cinco eixos de análise, dos quais três indicadores foram incluídos em outros eixos, desta forma será abordada nos próximos capítulos a análise dos seguintes eixos: 1) Adaptação ao ensino remoto; 2) O lugar da família no processo de alfabetização; 3) Afetividade em meio virtual; 4) Propostas pedagógicas mais promissoras; 5) Aprendizagens possíveis na alfabetização e no ensino pós pandemia.

A adaptação ao ensino remoto aborda de que maneira, formas e sentimentos, ocorreu a súbita mudança para um novo modelo de ensino. O lugar da família no processo de alfabetização, para compreender quais foram as implicações do ensino no ambiente familiar, e a partir do ponto de vista das professoras, como isso influenciou o ensino. A afetividade em meio virtual, tão importante no fazer docente, afetada pela distância de corpos. Propostas pedagógicas mais promissoras, eixo que trata de atividades que prosperaram no ensino *online*. O eixo aprendizagens possíveis na alfabetização e no ensino pós pandemia, traz a reflexão das docentes sobre a evolução dos aprendizados dos alunos, em específico na alfabetização e pontua sob o olhar das professoras, o que se aprendeu com a experiência de ensino no contexto pandêmico.



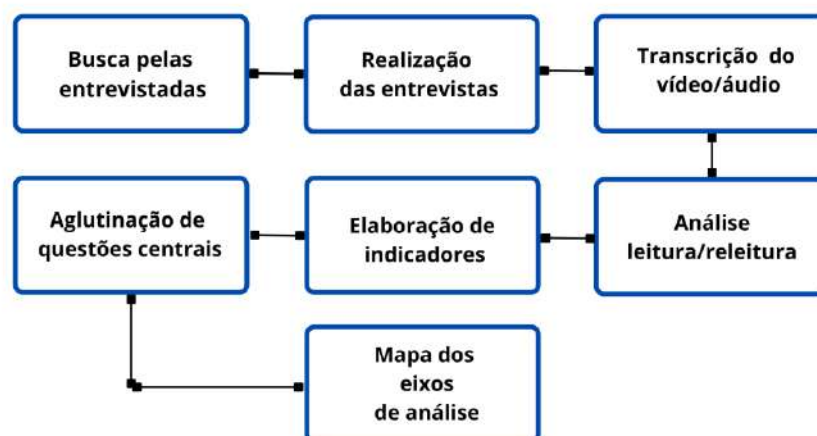
### 3. ANÁLISE

A priori, é importante salientar que os eixos que serão analisados não possuem ordem de importância dentro da pesquisa, foram analisados aqui de acordo com nossa organização e tabulação.

O ensino precisava mudar. O olho no olho não era mais possível. Agora, o acesso ao ensino era por meio de computadores, notebooks, tablets e celulares, principalmente celulares. Um aparelho pequeno que cabe na mão passou a ser, mais do que nunca, um instrumento de trabalho e de aprendizado. Ainda que houvesse familiaridade, aqui falamos de um único meio de contato, nunca usado exclusivamente para esse fim.

Acreditando na importância de dar voz às professoras é que se desenvolveu a motivação para pesquisa. As quatro conversas foram consideradas suficientes para elaborar análises e responder aos objetivos anteriormente comentados. A partir do método escolhido, os eixos de análise foram destacados com base na leitura e releitura das entrevistas transcritas e, também, dos vídeos gravados. Sawaia (2002, p. 113) enuncia que “ precisamos continuar pesquisando para conhecer os sentidos que os sujeitos dão às suas experiências, os comportamentos que adotam em relação a si e aos outros e os sentimentos vivenciados no processo ”.

De forma resumida, as etapas para construção e organização dos eixos ocorreram:



Todo o percurso sofreu mudanças da organização inicial para o seu objeto final, isto porque houve percalços e desafios em cada etapa apresentada, como a dificuldade de internet, oscilação na qualidade dos áudios, combinação de horários para a realização das entrevistas, entre outras questões aqui simplificadas. Deste modo, foram feitas várias retomadas no trabalho que estava sendo feito, lido incansáveis vezes para que fosse fiel aos relatos e emoções vividas

pelas professoras que serão trazidos neste capítulo.

### **3.1 Adaptação ao ensino remoto**

O primeiro eixo a ser tratado é o de adaptação ao ensino remoto, temática que englobou dois aspectos: a adaptação ao ensino e aos meios tecnológicos. Adaptar vem do sentido de mudar algo para que se ajuste, se acomode. Colocando a palavra no contexto que foi pesquisado, buscamos compreender quais adaptações foram fundamentais para que o ensino fosse possível, levando em consideração que a distância de corpos foi um fator determinante para as mudanças em questão. “Fiquei preocupada. Como eu iria alfabetizar a distância? Não consigo nem imaginar isso. Aliás, até hoje, não consigo imaginar isso.” (Professora Júlia).

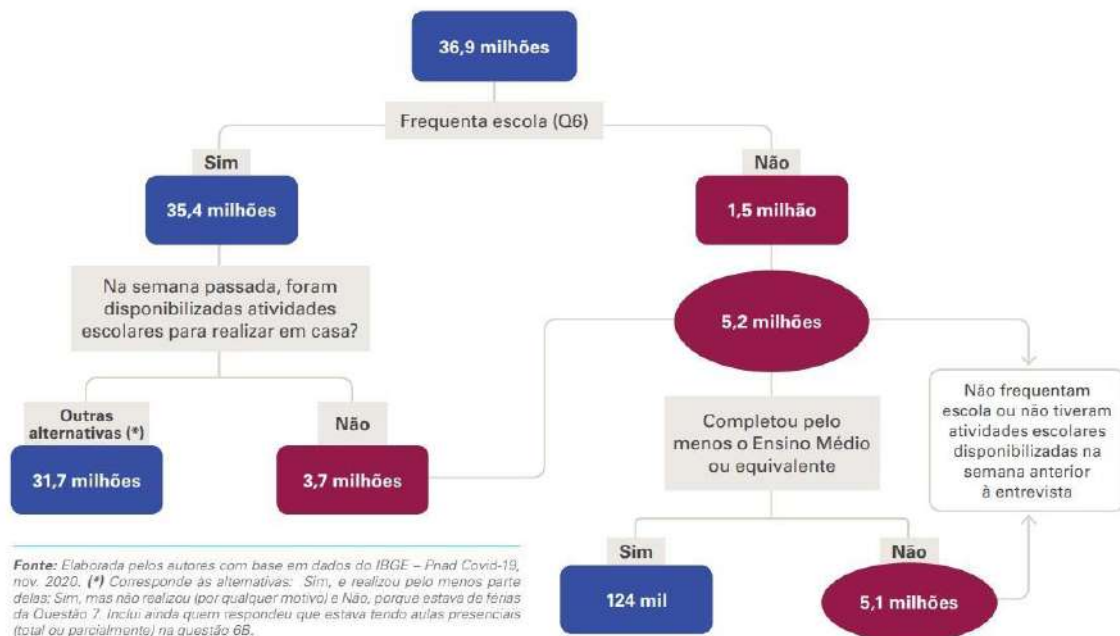
Freire (2014), acerca da docência, diz, “O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem” (FREIRE, 2014, p. 45) Deve-se dar atenção aos sentimentos, não somente da beleza possível de ser encontrada no chão da escola, ou a uma plataforma estruturada que em muitos casos nem existiu, mas também, aos sentimentos do professor e deles a coragem para superar os medos. O que prevaleceu foi o aprender a lidar com o medo, a administrar os sentimentos e trabalhar dando o melhor possível dentro das condições existentes.

Outra grande preocupação nessa adaptação foi com os alunos. A criança como ser social leva consigo para a escola e, especificadamente aqui trabalhado, para o momento escolar de alfabetização, aprendizagens anteriores à escola. Ferreiro (1999) evidencia, ao afirmar que a alfabetização é um processo contínuo, que este não termina ao final da vida primária e compreende a criança enquanto aprendiz, que neste processo vai evoluindo, ao contrário de se esperar que aprenda de primeira.

Nesse processo do que aconteceria com a educação na pandemia, a ruptura das aulas se tornou de grande preocupação para os pais e professores, visto que não existiam estimativas de retorno às aulas presenciais. Neste impasse, os medos vieram à tona, os professores, mesmo os experientes, como a professora Júlia, se viram em uma situação nunca antes vivida e a sensação de ver evolução no desenvolvimento dos seus alunos parecia algo distante. Na fala da professora Júlia há um sentimento de preocupação existente em todas as entrevistadas: não conseguir mediar o ensino aos seus alunos em um novo molde.

Uma consequência da ruptura das aulas se estabelece, segundo o estudo “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil”, publicado em abril de 2021, realizado pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) em parceria com Cenpec Educação, uma vez que o cenário da escolarização, que já não atingia o ideal, estará ainda mais longe desta perspectiva após a pandemia. Em 2019, mais de 1 milhão de crianças e adolescentes estavam fora da escola. Com a pandemia isso aumentou de forma acelerada e agravante. Ao final do ano de 2020, 5.075.294 crianças e adolescentes entre 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares.

**FIGURA 1** - Fluxograma de frequência escolar no Brasil, 2020



FONTE: UNICEF Brasil, Cenpec Educação (2021, p. 44)

As desigualdades já eram existentes antes da crise sanitária acontecer, por isso a responsabilidade de oferecer um ensino em um momento de incertezas era indispensável. O medo de ensinar a distância precisou ser superado. Crianças na frente de telas em suas casas. Casas em que um único celular era disputado por muitas crianças e jovens para acompanhar suas aulas. Espaços mais calmos e espaços mais movimentados. A perda de entes queridos para a doença que acometia todo o mundo. A busca pela sobrevivência no âmbito financeiro. Dentro deste cenário, professores querendo ensinar e participar de alguma forma da vida de seus alunos.

Após perceber que o período de 15 dias de isolamento seria estendido, começaram as movimentações em busca de resolução para que as aulas continuassem. Na educação básica, as

propostas foram: o uso de material impresso e uso de plataformas digitais, que, por dependerem de acesso à internet, se mostrou acessível para muitos, porém não para todos. Aparelho tecnológico e acesso à internet se mostram necessários nessa proposta. Ou seja, a tecnologia como alternativa era aparentemente uma boa opção, porém como seria uma boa opção se não contempla a todos? Nem mesmo para todos os profissionais da educação. “Tive professora minha que aposentou por conta disso. Ela não conseguiu acompanhar essa mudança. Ela tinha medo e aí resolveu aposentar.” (Professora Alana). A fala da professora Alana expressa o que ela vivenciou no momento porque estava também como coordenadora pedagógica da escola. A professora Júlia relata a dificuldade que enfrentou:

Eu não tinha celular. Tudo que era com o celular, eu tinha que mandar [...]. Eu fazia o trabalho no caderno, eu tirava foto, mandava para uma professora e a professora mandava para o grupo de pais. Isso ficou o ano inteiro assim. Esse ano eu falei “Não tem condição, eu vou ter que comprar um celular. Não posso ficar pedindo auxílio. Não sei quanto tempo vai durar.” Porque pra mim ia ser rápido, não ia demorar. (Professora Júlia)

Os professores poderiam até tomar a iniciativa de solucionar o problema de acesso aos meios tecnológicos, visto que são adultos e possuem autonomia, outros já dominavam a ferramenta e a utilizavam na sua rotina.

Eu até que me saio bem. Já tenho essa questão do celular, estou sempre trocando o celular, sempre me atualizando nessas questões. No começo eu tive dificuldade, assim pra fazer curso *online*. Agora, eu faço até pelo celular mesmo, nem ligo computador. Tudo pelo celular. (Professora Bruna)

Já para as crianças essa questão se mostrou mais difícil de ser trabalhada. Observado pelas professoras, o aparelho era disputado em casa pelos pais e pelos filhos. Nem sempre era possível que cada integrante da família tivesse um só para si. A questão da materialidade já demonstra uma dificuldade, levando em consideração que ela é crucial para o acesso às plataformas e redes sociais que foram utilizados para o ensino no período em questão. Os problemas também ocorriam na rede particular de ensino, como encontrado no seguinte relato:

Tinha uma preocupação também com o encaixe de horário porque tinham irmãos, né? (irmãos que estudam na mesma escola). Então, olha só, uma família vai ter um computador, a gente contava com isso, então os irmãos vão ter que assistir aula. O primeiro ano tinha aula de 13h às 14h, o segundo ano de 14h às 15h, a minha filha que era do quinto, do fundamental, último ano, ela tinha de 16h e 17h. Era uma coisa assim. (Professora Carla)

A escola, ao implementar e estruturar um método de ensino com o uso de plataformas,

precisou também pensar estratégias, até mesmo no cronograma de aulas, para que houvesse a disponibilidade de computador e/ou celular para as aulas serem assistidas. A vulnerabilidade social é ainda mais preocupante nas redes públicas de ensino. E mais que o aparelho, o acesso às redes de internet era uma preocupação das professoras.

Foi (em 2020) um grande desafio como é até hoje. Muitas crianças, hoje mesmo, que estão em algumas atividades ainda remotas tem muita dificuldade, principalmente no primeiro ano. Porque geralmente o que acontece... A maioria dos pais trabalham, é só o celular dos pais, às vezes os pais não têm crédito para acessar, ou não tem Wi-Fi na casa, principalmente nas comunidades, então foi uma grande dificuldade mesmo. (Professora Alana)

A alternativa para a solução do problema de acesso à internet oferecida pelo governo do Estado do Rio de Janeiro foi a distribuição de chips com acesso para alunos e professores e a produção de material impresso. Os chips se tornaram uma promessa que não foi totalmente cumprida, ademais houve demora para o recebimento de quem deveria ser favorecido. Na verdade, muitos não receberam e ainda houve a dificuldade de conexão. Martins, sobre o uso da tecnologia e a exclusão, relata que:

[...] a conscientização do risco de seu uso, como ocorre, só para citar um exemplo, no caso da socialização das tecnologias. Basta ver que os benefícios da tecnologia não são distribuídos igualmente aos membros da sociedade. A disponibilização desses benefícios dentro das instituições educativas privadas também é muito diferente daquele usual nas instituições públicas. [...] *De toda forma, como a tecnologia não é distribuída igualmente, ela cria [...] um grupo de incluídos e um grupo de excluídos.* (MARTINS, 2019, p. 5, grifos da autora).

Ao se deparar com uma turma na qual alguns possuem celular próprio e fácil acesso a rede de Wi-Fi, enquanto outros compartilham celular e computadores utilizando uma rede Wi-Fi do vizinho, isso impacta diretamente nas condições de ensino. Não é possível negar o avanço da tecnologia na última década e os benefícios de seus usos, ao mesmo passo que se torna complicado afirmar que a escola estava preparada para as modificações que a pandemia trouxe e a apressada implementação do ensino remoto.

Esse ano [2021] a gente até iniciou com a questão do aplicativo. Aula síncrona dentro do aplicativo mesmo. Que você aparece na câmera, os alunos assistem. Ó, ano passado a gente não tinha isso. E pra gente também foi uma questão de quebra de estrutura. Eu já tinha o hábito dos pais terem meu WhatsApp. Então, quando a gente chegou na pandemia eu já tinha um grupo da turma. Não precisei me virar pra achar, que já tinha um grupo formado. Só duas crianças não estavam no grupo. Eu tive que correr atrás. Porque assim, a gente tem as aulas por WhatsApp praticamente, né? Porque tentei de várias formas que eles ingressassem no aplicativo passo a passo. Dava o passo a passo do que tinha que fazer. O e-mail já mandava pronto. [...] Eu fazia tudo direitinho pra

ir, já facilitar. E mesmo assim eu tive só cinco alunos que ingressaram de vinte e seis. [...] Desses 26, 18 dão retorno da maioria das atividades (via whatsapp). Eu conseguia que todos dessem retorno insistindo. (Professora Bruna)

Além das estratégias do estado para oferecer o ensino de modo remoto, as dificuldades existentes se mostraram como obstáculos a serem vencidos pelos professores e comunidade escolar. Nesta conjuntura que precisaram se reinventar, conseguiram minimamente se adaptar à nova realidade que se apresentou. Os professores e alunos que já tinham facilidade no manuseio de plataformas digitais e redes sociais tiveram um pouco mais de facilidade para lidar com a questão e manter o contato virtualmente. Enquanto quem não tinha habilidade, precisou desenvolvê-la de forma abrupta, com a colaboração entre os pares para a inserção daqueles que ainda não estavam tão próximos dos meios tecnológicos e não tinham recursos para tal.

### **3.2 O lugar da família no processo de alfabetização**

A escola, como primeiro lugar de experiência fora da vida e cotidiano familiar, onde se tinha contato com pessoas diferentes, com costumes, crenças diferentes, atividades escritas e corporais, passou a se tornar uma só. Momento de adaptação tanto para os estudantes quanto para as professoras, e também para a família, que se viu mais do que nunca imersa no ensino de seus filhos. “A escola, como um coletivo, é o ambiente que permite às crianças a entrada em um primeiro ensaio de vida pública, de certo tipo de cidadania, fora do círculo familiar” (GATTI, 2020, p. 34). A partir do isolamento, o âmbito familiar e escolar não estava mais separado. Nessa circunstância, cenas delicadas de serem contornadas foram acontecendo, como encontrado na fala da professora a seguir:

Eu vi pai de cueca. Eu vi mãe de calcinha. Eu vi criança indo ao banheiro. Mas é porque assim... quando eu vi aquela coisa rápida, eu fingia que eu nem via. Quando era uma coisa que estava acontecendo, por exemplo, a mãe de um aluno meu estava de calcinha e sutiã lá atrás. Estava todo mundo vendo e ela ficou muito tempo. E aí eu mandava mensagem no privado, pedia pra fechar a câmera, pra também não alarmar e já nesse momento a aula era gravada. Tinha dia que eu falava com a minha coordenadora “olha, não disponibilizei esse link porque aconteceu isso e isso e isso” e assim a gente fazia. É uma coisa muito delicada. As pessoas também estavam em casa, né ?! (Professora Carla)

O espaço privado, familiar se tornou também escolar, e coisas como as relatadas pela professora Carla não foram incomuns. Principalmente, no início dessa adaptação, foi algo a ser vivido pela família. Passou a existir uma exposição que, por mais que fosse prevista, com data e hora marcada, não era habitual. Collelo (2021) traz diversos apontamentos em seu artigo a

este respeito. Nele, a autora faz a seguinte consideração, aqui relacionada com a fala transcrita de professora Carla:

Acrescente-se a essa variável da participação familiar o constrangimento que a condição da “escola em casa” pode representar. Na “invasão” do espaço doméstico, as telas do ensino flagraram condições desiguais de moradia, cenas de intimidade familiar, para não falar de interferências, por vezes cômicas, mas igualmente constrangedoras: um cachorro que late ao lado do computador, um carro barulhento que passa pela rua, a mãe que, inesperadamente no canto da tela, aparece deixando uma panela cair ao chão. Tudo isso em um só dia, rompendo com o “sagrado clima” de ensino. (COLLELO, 2021, p. 145)

Dentro dessa nova realidade algumas compreensões equivocadas precisaram ser repensadas, mas isso só foi possível a partir das experiências vividas, nas tentativas diárias de quem estava empenhado em tornar o ensino possível.

Duas problemáticas centrais se apresentam neste eixo encontrado nas falas analisadas: a interferência de maneira errônea e o entendimento da importância da família nesse modelo. Afinal, não existia a possibilidade do não acompanhamento familiar, sem eles não seria possível. Mas, até que ponto o seu papel é algo favorável ao ensino, à alfabetização? “Vou te falar, todo meu trabalho que eu tenho. Nada foi desenvolvido. Porque tudo teve a dependência do responsável. A dependência de tempo, a dependência de telefone, a dependência de querer, a dependência de poder, né?! “ (Professora Júlia)

Outra professora se manifesta e comenta que:

Você tem uma coisa assim, que é mandar atividade de casa, uma coisa que a criança saiba fazer sozinha, de preferência um exercício, pode não ser igual, mas bem parecido com algum que você já deu em aula porque eles fazem com autonomia, e muitas vezes eles não aceitam interferência dos adultos. Vem pra você uma realidade. Não vem o que o responsável dele quer ensinar, né?! E quando eles ensinam, eu sinto muito isso. Me incomoda porque a gente sabe que não é a solução, mas também não posso dizer e criticar de todo porque eu sei que é a forma que eles acham que vão ajudar. (Professora Bruna)

São encontradas duas formas de interferência por parte dos adultos: a interferência não proposital e a interferência com o intuito de ensinar. Quando nos referimos a algo não proposital, ou seja, sem um objetivo por trás, trata-se do cotidiano familiar, a movimentação do lar, das pessoas nos seus afazeres, a falta de suporte à criança por questões de falta de tempo, por causa de trabalho, entre outras formas que não são intencionais, porém possuem seu impacto.

Conforme destacado em Vygostky (1984), a mediação é fundamental para a

aprendizagem e para atingir níveis mais elevados na Zona do Desenvolvimento Proximal. O que o aluno consegue fazer com ajuda de um familiar poderá fazer sozinho no segundo momento. Então, concordamos que, mesmo não sendo uma mediação qualificada, ela foi significativa no momento da alfabetização.

Há o entendimento da mediação como ato de acolhimento. Ao acolher e dar as condições necessárias para o desenvolvimento, a criança poderá seguir sozinha para os próximos passos e novos conhecimentos. Em cada etapa, um novo aprendizado.

Já no caso da interferência com o objetivo de ensinar, ela é muito importante e bem vista pelas professoras nos seus discursos. Os alunos que tiveram auxílio de seus familiares tiveram uma adaptação superior àqueles que não tiveram tanto suporte. Porém, de certo modo, a crença instalada na sociedade de que, por ser alfabetizado, qualquer pessoa pode alfabetizar outra pessoa, mesmo que esta não tenha estudado e se aprofundado, não possui didática, por vezes pode ser prejudicial. Como relatado anteriormente pela professora que alega a dificuldade de desenvolver o trabalho devido a fato de os pais fazerem o trabalho pelos filhos, isso influencia na compreensão por parte dos docentes em entender como está o processo de ensino dos discentes. Collelo (2021), de encontro com essa experiência, desenvolve a seguintes argumentação:

Finalmente, os responsáveis podem (e devem) responder dúvidas pontuais ou até favorecer o acesso à informação, cuidando para não assumir uma postura professoral ou de dependência da criança com relação ao adulto. Tanto quanto possível, é preciso incentivar a autonomia do aluno para que, no limite de sua faixa etária e de seu grau de conhecimento, ele possa ser protagonista na construção do conhecimento (COLLELO, 2021, p. 150)

Se não há uma real compreensão de como está o processo do aluno, isto torna muito mais complexo pensar maneiras tanto de auxiliar o aluno que está com uma dificuldade, como também, da família compreender o quanto essa autonomia de que fala a autora é imprescindível. Auxiliar a criança não pode ser visto como fazer as atividades escolares para ela. O comodimento no suporte é parte importante no ensino, na alfabetização. A mediação precisa existir de maneira planejada, ciente de como funciona o projeto pedagógico da escola. Sendo assim, é no “meio termo” que os pais e responsáveis conseguem colaborar com o ensino.

Não se pode deixar de abordar um assunto de extrema relevância quando tratamos do tema da família. É possível que se parta do princípio de que quem cuida da criança seja alfabetizado, porém isto não pode ser levado como regra. Diferente dos alfabetizados que podem ajudar e, até mesmo, interferir, às vezes os responsáveis não possuem este



conhecimento. Isto também é um fator que precisa de atenção, pois a criança precisa contar muitas vezes com um irmão ou irmã, com uma outra pessoa para acompanhá-la nesse processo, ou seja, não são só os pais ou responsáveis presentes, mas sim toda a família e pessoas do convívio se veem implicadas no ensino remoto.

Nesse período de pandemia, a alfabetização, principalmente alfabetização, eu dependia do que?! Que a família, os progenitores, fossem alfabetizados. Porque quando eles eram isso já facilitava ou tinha alguém da família que estudava ou era alfabetizado para ajudar essa criança. O interesse, principalmente, dessa família para que essa criança não perdesse, e eu precisava também que estimulassem essa criança a participar, para que ela tivesse vontade, precisava muito que a família me ajudasse. (Professora Alana)

A proposição deste tema não tem por objetivo a culpabilização pelas famílias, se opondo a isso, mas sim *o olhar para as dificuldades que se apresentaram no contexto pandêmico*, compreendendo que, em qualquer que seja o contexto, a relação família-escola precisa ser incentivada e que durante a pandemia a participação familiar foi ainda mais primordial, tendo um papel muito ativo e importante para a continuidade do ensino. Como pontuado pela professora Carla: “[...] a gente tem que estar atento às famílias, ao contexto, a realidade delas. As pessoas não estão na escola. O que eu vejo hoje na escola é muito discurso de professor culpabilizando o tempo todo a família e a criança.”

Assim como toda a comunidade escolar, os pais ou responsáveis também tiveram que se adaptar, dentro de seus compromissos diários, suas dificuldades, ter seus filhos e filhas dentro de casa integralmente, muitos não puderam parar de trabalhar para que a sobrevivência fosse mantida, portanto, a sensibilidade ao olhar para esta adaptação precisa ser presente, assim como os pais precisam ter essa sensibilidade com as professoras, e ambos com as crianças. É nessa união que o ensino acontece, principalmente frente à realidade do Covid-19. “A escola é fundamental na aprendizagem das crianças, mas a família é um grande impulsionador para que esse aprendizado tenha mais valor” (Professora Júlia).

Conforme destaca Nóvoa (2019), ao encontro de algumas disposições para atuação docente descritas, há uma nova escola que está surgindo daqui por diante, o processo educativo será fortalecido com a partilha de experiências com os professores que estão vivendo este momento e podem hoje falar desse passado recente e colaborar na construção de uma nova realidade, em que os familiares façam efetivamente parte da escola.

### 3.3 Afetividade em meio virtual

As relações interpessoais estão em todos os momentos da nossa vida. Família, trabalho, escola, lazer, estamos quase sempre indo ao encontro do outro e com o outro aprendendo. Nessa dança de continuidade e descontinuidade de pertencimento a espaços e trocas de ideias com outras pessoas, emanam diversas sensações que podemos definir como afetividade. Afeição, raiva, medo, tristeza, alegria, todos esses sentimentos são vividos pelos indivíduos de maneira única.

Na vida, como também na escola, a aprendizagem é diretamente afetada pelo modo de se relacionar. É nesta relação, com os desafios de lidar com os sentimentos, com as diferenças e semelhanças, que nos constituímos enquanto sujeitos. Especificamente no âmbito escolar, isto não acontece somente com a relação professor-aluno, como também, com as outras crianças e outros profissionais. A boa convivência, a resolução inteligente de conflitos, um ambiente acolhedor promovem um espaço propício para o ensino. Encontramos na BNCC questões relacionadas à importância do desenvolvimento amplo do ser humano, não focando somente no cognitivo, mas no desenvolvimento integral:

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (BNCC, 2017, p. 16)

Neste documento, a presença da dimensão afetiva em igualdade de importância com as demais demonstra que, ao longo de muitos anos e de estudos por parte dos intelectuais, chegou-se ao reconhecimento da relevância dessa dimensão e seus efeitos. Dayrell (1999, p. 18) evidencia que “[...] para a aprendizagem se efetivar, é necessário levar em conta o aluno em sua totalidade, retomando a questão do aluno como um sujeito sociocultural, quando sua cultura, seus sentimentos, seu corpo, são mediadores no processo de ensino e aprendizagem.”

Wallon (1968, apud ALMEIDA 1999, p. 51) notabiliza que “[...] a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados.” Sendo assim, é através de autores que se compreende que o afeto positivo estreita as relações entre educando e educador. É uma energia que promove o desejo de ensinar, de vencer as dificuldades, de encarar os desafios em prol do aprender. Porém, no contexto pesquisado, com o ensino remoto, novas formas de se relacionar precisaram ser pensadas. Há uma sensação

de que a sociedade está muito inserida na realidade tecnológica, mas para o ensino isto foi completamente novo.

Após as primeiras semanas do início do isolamento, com a incerteza do retorno, antes mesmo dos órgãos governamentais apresentarem as alternativas para o prosseguimento das aulas, o distanciamento foi a primeira coisa a ser vivida, e nele as redes sociais para professores que já se utilizavam delas como forma de vínculo com os pais foram uma oportunidade de manter contato minimamente.

Fechamos 13 de março. Ficamos uns 4 meses sem vínculo nenhum, inicialmente. Eu tinha um vínculo com a turma porque eu já havia montado um grupo de WhatsApp com os pais antes do fechamento. No início das aulas eu fiz uma reunião com os pais e aí falei “ Vamos fazer um grupo do Whatsapp pra gente manter o contato” e eu já tinha o costume de fazer isso em todas as minhas turmas quando eu lecionava, era só professora. Porque pra mim era uma facilidade, nunca tive problema com isso. (Professora Alana)

As redes sociais viraram grandes aliadas para o cultivo do vínculo à distância. Para quem já tinha antes, a adaptação foi mais fácil. Outras professoras incluíram essa estratégia com o início do afastamento. Independente do momento, apesar de não ter 100% de participação, se mostrou uma ajuda eficaz no dia a dia, uma forma de ter respostas mais rápidas e fáceis com as famílias e com as crianças, que tiveram muita dificuldade em se inserirem nas plataformas que foram propostas pelo governo. Apesar desse contato virtual, o abraço, o olhar, as palavras e incentivos presenciais fizeram falta e no retorno gradual das aulas isso transparece.

A primeira dose (da vacina) ainda não tinha. Não tinha. E assim, eles ficavam desesperados. Teve criança que veio e abraçou. Pedu né?! horrível, né? E mais uma vez a bruxa. “Olha, não pode encostar, eu sei que você quer” ou tem situação que você consegue frear a criança antes, quando você percebe que ela está vindo e tem situação que não. E a criança vem te abraçar e você... Eu não abraçava. De volta, né? A gente levanta o braço e fala, “eu queria muito poder te abraçar, mas a gente ainda não pode abraçar”. Aí a criança se afasta e eles entendem. É muito triste, é muito difícil, doloroso. Eles entendem, mas assim, até hoje isso acontece. (Professora Carla)

A “bruxa” foi como a professora Carla se intitulou quando encontrava práticas que precisou ter durante a pandemia com as quais seu fazer docente não se identificava. Dizer não para um abraço, de não poder mostrar seu afeto no toque, de maneira mais palpável, emergiram sentimentos de dor e de tristeza. Ainda que os alunos já possuam uma idade que permita alguma compreensão do motivo da negação da proximidade, essa ação é tão natural e espontânea, tão genuína, que negar a coloca, na sua percepção, como uma professora ruim, uma bruxa aos olhos deles. Professora Carla também relata sobre o carinho de seus alunos na volta das atividades:

O mais difícil de você voltar para escola na verdade é o contato das crianças porque eles sentem muita falta. Então, na primeira semana, meus ex-alunos ficaram “Tiaaaa” (chamando de forma afetuosa) e queriam abraçar, isso é muito difícil. E aí a gente vê a importância do professor na vida daquelas crianças. (Professora Carla)

Com a retomada das aulas, antes mesmo da maioria da população ser vacinada, algumas escolas optaram por aulas em formato de rodízios, quando não iam todos os alunos, o que implicava na troca entre os pares. Com o decorrer do tempo, com a volta da turma em sua totalidade à sala, há ainda o medo pela pandemia que não se encerrou, mesmo com a flexibilização do distanciamento.

Diante da dificuldade de acesso e adaptação às plataformas oferecidas pelo governo, no caso das escolas públicas, as professoras buscaram formas de assegurar o vínculo com as crianças e as famílias, para além da necessidade do retorno das atividades, consideraram a importância do diálogo, do contato para que pudessem passar por esse contexto tão complicado sem perder seus alunos de vista.

Ao se deparar com um ambiente acolhedor, onde há o afeto e respeito, empatia, troca de saberes, os alunos se sentem livres para se expressarem, serem quem são, adquirem confiança, o que permite que possam se desenvolver plenamente, não somente o cognitivo ou o afetivo, mas as duas dimensões. Freire (2014) aponta para a importância do afeto como parte do fazer docente: *“É preciso não ter medo do carinho, não fechar-se à carência afetiva dos seres interditados de estar sendo. Só os mal-amados e as mal-amadas entendem a atividade docente como um que-fazer de insensíveis, de tal maneira cheios de racionalismo que se esvaziam de vida e de sentimentos.”* (FREIRE, 2014, p. 45, grifos da autora)

O fazer docente não está relacionado a permissividade, como o professor comumente chamado de “bonzinho”, mas no entendimento de que os sentimentos são inatos e que eles acontecem naturalmente e não podem ser ignorados, pelo contrário, é importante não ter medo do afeto, do diálogo, das relações existentes por meio do ensino, da escola.

### **3.4 Atividades pedagógicas mais promissoras**

De encontro com a realidade que precisou ser implementada diante da necessidade do isolamento como tratado anteriormente, houve por parte do professorado a inevitabilidade da adequação e reinvenção de tudo que já haviam vivido em suas carreiras. Dialogaram à distância, principalmente com a intenção da manutenção do vínculo com as crianças e as famílias, e

também, na continuidade de atividades pedagógicas previstas para as turmas em questão, só que com outro planejamento, o que implicou no cotidiano dos professores.

Ao se depararem com as adversidades, propostas pedagógicas foram sendo pensadas e repensadas, sendo vividas diariamente, as quais se reformularam constantemente para atender os alunos. Não havia como prever o que daria certo, isto não acontece nem mesmo dentro das paredes da escola, o imprevisível acontece. Às vezes, o planejamento precisa mudar durante uma aula, de acordo com a interação ou a falta dela, os caminhos que se fundem para outro lugar daquilo que foi proposto, ou seja, não poderia se esperar algo diferente do ensino remoto, visto ainda que era algo sendo vivenciado pela primeira vez.

O desenho, o brincar, a musicalidade, a família, o celular como ferramenta para execução da atividade se mostraram como meios utilizados para laborar as atividades virtualmente. A alfabetização está inteiramente ligada a um desenvolvimento cognitivo e emocional que vai além do ler e escrever, mas no desenvolvimento geral do indivíduo. Porém, ela também prevê o alcance do aprendizado da leitura e da escrita. Portanto, propor tarefas lúdicas, dinâmicas, que se relacionavam com algo de familiaridade dos alunos se mostrou uma alternativa satisfatória, assim como nas aulas presenciais, porém, utilizada a partir de outros meios. A proposta da coordenadora e professora veio a partir de um curso de formação continuada que a motivou a criar a seguinte atividade:

Eu peguei aquela música de Vinícius de Moraes “A casa”, em cima desse vídeo, uma das atividades do curso era você montar um trabalho para o primeiro ano com esse material. Então pensei, como vamos trabalhar essa questão da casa com pequenas frases?! Primeiro eles tinham que desenhar tudo, a casa deles e colocar na casa deles cômodos, eles tinham que escrever com o auxílio do responsável e depois tinha uma musiquinha da casa do Vinícius de Moraes. [...] Foi muito legal porque todos eles me mandavam vídeos de volta. Eu pedia no final para eles filmarem. Porque depois que eles desenhavam os cômodos da casa deles, eles tinham que fazer uma casa de papel e colar em cima e aí depois eu comecei a trabalhar a separação de sílabas com eles. Eles mandaram de volta os vídeos, cantando, dançando. (Professora Alana)

É possível notar que dentro da atividade houve diversos momentos a serem realizados. Inicialmente, foi escolhida uma música que falava da casa, ambiente em que todos estavam durante as vinte e quatro horas do dia. Então, era pedido um desenho da casa das crianças, a escrita de forma colaborativa com a família ficou por conta de cada cômodo, o cortar e colar na brincadeira de transformar o desenho em algo mais concreto e finalizou ao tratar o vídeo/áudio como interação a toda a proposta. Segundo ela, houve uma grande participação dos alunos.

A imaginação é algo intrínseco ao ser humano e pode ser muito explorada no ensino, no momento de alfabetizar, porém, para as crianças, o concreto também possui grandes efeitos no

momento de aprender, como visto pela professora, ao comentar sobre uma de suas atividades pedagógicas:

Uma atividade que eles tinham que, com as letras do nome, para cada letra (achar) um objeto. E aí filmar falando o nome da letra e o nome do objeto. E aí eu fiz no meu, eu mandei e aí funcionou. Realmente eu recebi uma adesão, foi bem grande. Algumas letras são muito difíceis de você conseguir objetos, né? Porque eles quando eles não conseguiam, aí a mãe falava, “ah eu não consegui essa letra”, se eu soubesse alguma coisa, eu mandava. Tem qualquer coisa que a mãe perguntasse “aí eu não tô achando nada com O” Ai o óleo, ovo e assim foi. Eu achei maneiro o armário, aí tirava foto com o armário lá. Era vídeo, foto, mas a preferência era vídeo. Ou então escrito na folha objetos pequenos. Pra eles o concreto é muito forte. (Professora Bruna)

Há uma tendência de ruptura da ludicidade no ensino fundamental, enquanto é tão valorizada na educação infantil. Muitos estudos já abordaram sobre a importância da continuidade da brincadeira na aprendizagem com sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico, na compreensão de si e dos outros. como texto da BNCC, “ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil.” (BRASIL, 2017, p.57).

A palavra lúdico pode ter diferentes conceitos, aqui compreende-se a partir de Pedroza (2005), ao relacionar o termo lúdico ao jogo, ao brincar, compreendendo, com a concordância de outros autores, que o lúdico percorre tanto a vida infantil como a vida adulta, de maneiras distintas, mas existentes nesses diferentes momentos da vida. Para a autora, “o brincar constitui o sujeito e possibilita a construção de sua personalidade [...] seja pela busca de satisfazer seus desejos, por exercitar sua capacidade imaginativa, comunicativa, criativa ou emocional”. (PEDROZA, 2005, p. 7)

É sabido que há grande potencialidade no brincar livre, porém compreende-se neste trabalho além da brincadeira a partir das ações naturais das crianças, mas também, formas sistematizadas em propostas pedagógicas flexíveis que envolvam a realidade e desejo dos alunos. Viabilizando ensinar de forma mais dinâmica, se torna muito mais atrativo e muito menos mecânico, cansativo e repetitivo, não sendo o objetivo apenas o fim daquilo que está sendo desenvolvido, a finalização da atividade, mas todo o aprendizado que ocorre durante o processo.

A professora Carla relata uma proposta que fez a partir de uma característica única da escola: ser um prédio antigo com mais ou menos 93 anos de existência, que possui um museu dentro dele com coisas de épocas anteriores, como sala de reunião, objetos, roupa do fundador, entre outros. Com sua ideia de “desemparedamento” do ensino que estava limitado, optou por

fazer uma espécie de visita guiada para que os alunos tivessem acesso àquele espaço, pessoalmente para alguns e virtualmente para outros alunos que ainda não haviam voltado para escola. Considerando que naquele momento era de acordo com a decisão dos pais a presença dos alunos na escola, a escola ofertava o ensino presencial, e também, o ensino remotamente. Um espaço dentro do ambiente escolar, que partia da realidade cotidiana, porém não havia sido explorado. Decidiu por seguir esta ideia que permeia a geografia e a cultura histórica do prédio. A professora relata:

Eu fiz esse passeio, aula passeio dentro da escola. A escola é muito grande. E aí eu no meu celular, tá? Na minha internet, eu vou logo à aula e vou mostrando pra quem tá em casa. Vou mostrar um detalhe, eu vou conversando com eles. Sei que não é o ideal. Não é o ideal, mas é o que eu posso fazer pra atender quem tá ali também emparedado, pra sair um pouquinho dali e também pra esse meu aluno, por exemplo, que não conhece, nunca entrou nem na escola, pra ele conhecer um pouquinho da escola. Aí eu botei e foi até uma questão de prova, as fotos do nosso passeio. Uma das donas da escola atendeu as crianças, conversou com eles um pouquinho sobre a história da escola, foi legal. E eu no meu celular, meu celular vai falhar também, minha internet, né? E aí às vezes também não sei se estava muito interessante, eles fecham a câmera um pouco e tal. Eu botei as fotos, trouxe um textinho falando sobre o nosso passeio e pedi pra eles contarem o que tinha sido mais significativo. Era uma escrita mais livre, era uma questão com uma escrita mais livre. Pra eles contarem o que daquela experiência ficou. “O que ficou pra você? O que fez sentido? Significou?” (Professora Carla)

Pedroza (2005) traz a seguinte reflexão:

A brincadeira assume um papel essencial porque se constitui como produto e produtora de sentidos e significados na formação da subjetividade da criança. Essa atividade proporciona um momento de descontração e de informalidade que a escola pode utilizar mesmo que isso possa parecer um paradoxo já que o seu papel, por excelência, é o de oferecer o ensino formal, mas tendo também de exercer um papel fundamental na formação do sujeito e da sua personalidade. Portanto, passa a ser sua função inclusive a de oferecer atividades como a brincadeira. Porém, a introdução de um espaço de brincadeira constitui uma atividade que não é fácil de se propor, uma vez que requer o desenvolvimento da habilidade de brincar do professor. Nesse sentido, a criação desse espaço da brincadeira, no qual a relação professor aluno se diferencia daquela da sala de aula, necessita de um aprendizado de ambas as partes. (PEDROZA, 2005, p. 62)

Nas atividades trazidas, a demanda norteadora na conversa por vídeo chamada foi a seguinte: “ Conte-me uma atividade que as crianças gostaram, que a maioria participou”. As professoras escolheram por propor atividades que tinham algo concreto, que estavam no dia a dia dos seus alunos, como, por exemplo, a casa e seus cômodos, o museu da escola, os objetos encontrados pela casa. Dentro delas, o objetivo de explorar, de brincar, de ter prazer ao fazer,

de se divertir, porém, existia também uma intenção pedagógica no processo de alfabetizar, na escrita dos cômodos, dos objetos com o alfabeto móvel, no texto livre sobre a experiência do passeio escolar. Utilizaram estratégias para trazer a diversão e o processo alfabetizador a distância. Vygostky, ao valorizar o brincar, acrescenta a esta discussão que:

[...] desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transcrição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta, de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala.[...] (VYGOSTKY, 1984, apud OLIVEIRA, 1997, p. 72)

Conclui-se que as propostas feitas pelas professoras que motivaram mais os alunos foram as que envolviam uma movimentação maior, não apenas sentar e escrever e completar exercícios de livro, mas buscar objetos, escrever com a família, gravar, dançar e fazer do aprendizado uma brincadeira. O corpo, a ação e o afeto constituíram fontes de atividades promissoras que atenderam e incentivaram a participação dos alunos

### **3.5 Aprendizagens possíveis na alfabetização e no ensino pós-pandemia**

Apesar dos receios existentes na pandemia, das baixas expectativas na evolução do processo de alfabetização nas aulas diante das condições vivenciadas, os esforços dos professores aconteceram para que os vínculos e as aprendizagens fossem possíveis. Sendo assim, neste eixo de análise encontram-se fragmentos das falas das professoras entrevistadas a partir da visão que tiveram da aprendizagem de seus alunos. Este eixo em questão traz à tona a relação com os outros eixos tratados anteriormente. Podemos encontrá-las nos relatos das professoras:

Muita criança com dificuldade de interpretação, sabe? De compreensão, assim, de que se tivesse no presencial normal talvez não teriam passado com essas dificuldades todas de aprendizagem que eu enquanto professora não tinha como identificar e nas várias reuniões que a gente fazia com as famílias a gente falava: “Gente, deixa fazer errado. Manda pra uma professora errado mesmo. “ Porque não tem como. Ano que vem essa conta vai chegar. (Professora Carla)

Assim como encontrado no eixo O lugar da família, a ausência ou a falta dela por parte dos pais influenciou de maneira expressiva na aprendizagem. O que é considerado pelos profissionais da educação como progresso e pelas professoras, é visto pelos pais simplesmente como erro e esta compreensão equivocada, que não acontece somente pelos pais, mas aqui está



sendo direcionada de acordo com os relatos, interfere na alfabetização.

Se tornou assim algo...é utópico alfabetizar nessa turma. E a gente tenta. Eu preparei várias folhinhas e enviei, mas a gente sem a relação próxima do professor com o aluno não funciona. Exatamente. Você não sabe o que ele pensa. Até porque quando você passa atividade tem um adulto atrás. Até no vídeo o adulto ajuda a criança. Eles acham que a gente não está vendo e para os pais é muito frustrante o filho escrever bola só com o O e com A. [...] Se eles estiverem silábicos, né? O valor sonoro da vogal, por exemplo. Pro pai ser frustrante. Então ele vai lá e vai dizer que tem o B aqui, tem o L aqui. *Eu não tenho noção nenhuma de como estão os meus alunos.* (Professora Bruna)

Ao questionar-se a respeito do que é entendido como erro, nota-se que este é visto como “a falta de”, a ausência de um conhecimento que ainda não foi alcançado, ao ser interpretado como algo negativo, como não domínio do código, da ortografia ou da leitura. Por outro lado, isto é conhecido pelos professores ao relatar o quão significativo é poder ver o erro do seu aluno, entendendo que será na tentativa, nas hipóteses criadas pelas crianças que ocorre o saber, sendo assim, ao ter uma diagnose, promovem outras estratégias para alavancar o conhecimento do aluno.

Smolka (2012) traz em seus discursos este apontamento, nesse processo de leitura e escrita, na compreensão das regras e suas exceções e das singularidades, comumente a elaboração da criança é considerada um erro, porém, na verdade, são alternativas que vão se criando para alcançar a comunicação e o que está sendo pedido, aproximando cada vez mais da escrita convencional esperada.

Luckesi (2002) enuncia a relevância do erro que vai ao encontro do defendido nesta pesquisa. O autor, em sua publicação “Avaliação da aprendizagem”, coloca que “[...]o erro não é fonte de castigo, mas suporte para o crescimento” (LUCKESI, 2002, p. 58). Desta forma, o professor ao identificar as dificuldades existentes, ou melhor, os conhecimentos possíveis que ainda não foram alcançadas, pensa em estratégias para contemplá-los.

Para além das potencialidades do “erro” e das dificuldades de relação dos pais com ele, temos também a adaptação dos usos dos meios tecnológicos e os recursos do celular, e da utilização dos jogos e brincadeiras como práticas pedagógicas no prosseguimento do ensino.

Tem um grupo bom que está lendo sim. *Eu tenho quase metade da turma de alunos que está lendo*, eles mandam vídeo. A gente faz jogos. Eu filmo aqui em casa jogos com alfabeto móvel, jogos com numerais e vou mandando, eles mandam de volta as brincadeiras e jogos. Então eu acho que a gente tem um bom retorno. (Professora Júlia)

A gravação das atividades, das brincadeiras que desenvolveram grandes aprendizagens

e descoberta, antes consideradas impossíveis ou difíceis de acontecer, proporcionaram momento de alegria e realização ao perceber as aprendizagens possíveis das crianças, como relatado com muita emoção:

Eu fiquei muito feliz, eu lembro, teve uma mãe que ela sempre me mandava, várias atividades “Tia, pode me mandar que ele tá fazendo!” Tirava foto, me mandava [...] E aí, quando ela comprou o livro pra ele, eu lembro como se fosse hoje, ela botou ele pra ler e filmou pra mim, fiquei muito feliz porque ele estava lendo mesmo. Aquele trabalho não era em vão. (Professora Alana)

Esse momento de alegria mútua onde a mãe e a professora descobrem que dentro daquele contexto foi possível a aprendizagem, ao mesmo tempo, para a criança que descobre que está lendo, supera as expectativas e causa a motivação na atuação docente para continuar na busca de práticas inovadoras. Isso demonstra ao professor que é possível.

Perante inúmeros percalços a serem enfrentados, alunos conseguiram progredir. Isto se deu a partir de um trabalho conjunto, porém o acesso ainda mostrou ser um fator decisivo, visto ser o meio que assegura a participação nas aulas. Sendo assim, a reflexão acerca da fala da professora coloca isto em debate: “Quem participou efetivamente, conseguia participar, tinha alguém de casa que pudesse ajudar, avançou, consolidou alguma coisa para próxima etapa.” (Professora Alana)

Isto mostra que as desigualdades que já existiam tomam maior proporção após a pandemia, e que os alunos, com ou sem a contribuição dos adultos, podiam não conseguir participar por falta de acesso, devido à questão forte do não acesso à materialidade propriamente dito, esses foram mais prejudicados do que os que tinham essas condições favoráveis. Sendo esta uma questão que reverbera no ensino e no cotidiano escolar.

### **3.5.1 Pontos positivos e negativos deixados pela experiência**

Em um determinado momento da entrevista era provocada uma reflexão sobre a experiência de alfabetizar na pandemia e o que ficou de aprendizado dessa experiência, seja positivo ou negativo. A escola se sobressaiu como indispensável no desenvolvimento dos alunos, como destacado no trecho de Ferreira e Barbosa (2020, p. 8): “[...]a escola cumpre funções muito mais abrangentes na vida dos estudantes, que o processo de ensino e aprendizagem, envolve a convivência, o diálogo e as interações, assumindo que o aluno deve ser sujeito do processo de aprendizagem.” Já a família, importante em qualquer instância, se coloca como ainda mais fundamental no ensino remoto:

Percebi ainda mais a importância da escola para algumas crianças. Aquelas que têm respaldo e incentivo em casa, não tiveram tantos danos, pois os responsáveis ficavam em cima das crianças para não deixar de fazer e de aprender mesmo que distante, remotamente. Porém os alunos que não tem esse aparato familiar, seja por questões de tempo, conhecimento ou qualquer outro, ficaram muito distantes do estudo e agora na volta há um buraco entre esses dois grupos. (Professora Júlia)

Os dois maiores pontos positivos que percebi no trabalho remoto foram: a parceria e união que algumas famílias tiveram em prol do estudo dos filhos e também a oralidade desenvolvida nos alunos, pois tinham que enviar áudios e vídeos e a *oralidade é um dos pilares da alfabetização*. (Professora Júlia)

Os documentos existentes e a fala da professora Júlia trazem a oralidade como importante para os alunos, demonstrando que deve haver o comprometimento no incentivo e evolução da mesma. Amorim (2018) aponta a importância da linguagem na escola, tratando mais especificamente da oralidade, ao afirmar que esta possibilita conhecer o universo do outro, seus interesses, suas experiências, como seu potencial. Complementa a função fundamental no desenvolvimento da oralidade na escola no seguinte trecho:

Assim como a escrita tem um papel que não se restringe a uma mera organização do nosso pensamento, a oralidade também tem uma função que amplia nossa percepção e se construiu na linguagem mais potente das crianças quando chegam à escola. (AMORIM, 2018, p. 85)

Na BNCC, a palavra oralidade, no âmbito do ensino fundamental, é mencionada desde os anos iniciais. No decorrer do documento, a oralidade se torna um eixo no componente da língua portuguesa:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BNCC, 2017, p. 78-79)

Neste trecho, já é possível identificar outros caminhos a serem trabalhados, além da sala de aula propriamente dita, em vista do desenvolver da oralidade. São outras opções, como, por exemplo, mensagem gravada, que evidenciam mais uma vez como a proposta dos meios tecnológicos já existia antes da pandemia, mas não era posta em prática por questões diversas perpassando pelas condições de acesso e formação que se destacaram com a covid-19.

E esta nova realidade promoveu um outro olhar para os meios tecnológicos, tão usuais no cotidiano, que precisaram ser inseridos de forma repentina, mas que, após essa experiência, podem ser utilizados de forma estratégica, como uma alternativa, como mais uma forma de manter contato e de desenvolver propostas pedagógicas. No caso da rede privada, isso se desenvolveu ainda mais, como consta no seguinte relato:

O que foi de positivo, essa questão da facilidade no manuseio de tecnologias, né? E isso tanto pra criança, para os alunos, quanto pra gente professor. A nossa aula ficou um pouco mais dinâmica, um pouco mais interessante. A gente agora está utilizando com maior facilidade esses recursos digitais... Que é o uso de vídeos, também de slides né? Um material mais sintetizado ali para os alunos terem acesso na hora do estudo. E agora a gente faz até QR Code para que eles acessem a alguma plataforma que tenha livros, por exemplo, algum drive, a gente vai disponibilizando isso. Então por esse lado a tecnologia ajudou numa certa transformação da nossa prática, do nosso trabalho. E eu acho que isso foi muito positivo tanto para os alunos quanto pra gente professor. (Professora Carla)

Para finalizar, alguns destaques podem ser feitos sobre os desafios da escola nos momentos pós-pandemia a partir das experiências, seja no ensino remoto, presencial e/ou híbrido:

- União família e escola: diálogo e conhecimento do trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido;
- Família participativa para contribuição no aprendizado;
- Acesso aos meios tecnológicos;
- Inserção e execução da tecnologia no currículo;
- Formação de professores voltada para as TIC e seus usos pedagógicos;
- Reflexão acerca da sobrecarga de trabalho das professoras;
- Importância do ambiente escolar;
- O vínculo professor-aluno a ser considerado como tão importante quanto os conteúdos a serem trabalhados;

Collelo (2020) traz em seus apontamentos algumas ações previstas e possíveis para o novo momento após uma doença que assolou o país e o mundo. Foram destacadas as ações da autora consideradas imprescindíveis, a partir de uma relação com todas as entrevistas presentes nesta pesquisa e as experiências relatadas. As ações envolvem: o investimento na estrutura escolar como algo que vem sendo historicamente negligenciado, antes mesmo da pandemia, de extrema necessidade para o trabalho docente e vivência da comunidade escolar no espaço; a

utilização das tecnologias como um meio e não sendo usada como um objetivo, ou seja, não substituirá a escola; a aproximação entre as famílias e os professores; a atenção às necessidades dos alunos; a busca pelo desenvolvimento integral do aluno, mais do que conteúdos escolares, seu comportamento e sua autonomia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido traz à tona alguns pontos centrais vividos pelos professores durante o contexto pandêmico. Este período, que ainda é vigente, embora muito mais flexível e próximo da vida “normal”, mostrou inúmeras fragilidades no ensino, sejam questões que já são historicamente conhecidas e precisam ser revistas, como a desigualdade e o quanto ela se tornou maior diante da doença, ou questões antigas que se reformularam diante de um diferente contexto, que farão com que haja reflexões sobre a educação.

Ao defrontar-se com o ensino remoto emergencial, a comunidade escolar precisou rever conceitos e atitudes e adaptar-se ao imprevisto, sem apoio consistente e abrangente por parte do governo, que seria essencial. Unidos uns com os outros, ao passo que a ajuda mútua possibilitou a continuação do trabalho pedagógico, ainda que de um jeito totalmente diferente do que estavam habituados, foi possível fazer algo. Sem a união, tudo que foi experimentado seria muito mais difícil e se mostrou uma grande força para o prosseguimento do contato com os alunos. Ao passo que vemos isso com bons olhos, nos constrange apontar como uma saída positiva, pois revela o abandono ao qual o ensino neste país está relegado.

Sendo assim, ao notar o empenho dos professores que trabalharam mais que o dobro, das famílias se desdobrando para dar suporte aos seus filhos, nos alunos em um ambiente muitas vezes inadequado para o aprendizado, percebe-se o poder da empatia, na compreensão da dificuldade que o outro passa para tornar possível seguir com as aulas e as atividades. Este vínculo é uma potencialidade que, se mantida, trará inúmeros benefícios para o ensino no âmbito escolar.

Importante esclarecer que na pesquisa e seus desdobramentos não há negação da relevância das TIC, levando em consideração sua presença em documentos nacionais, como também, por entender que as tecnologias já estão pertencentes à vida de adultos e crianças, e que seu uso é bem-vindo na escola. Porém, para que isso seja possível é fundamental dar luz a esta alternativa enquanto mediadora nas propostas pedagógicas, proporcionar a orientação de professores, sem um tutorial obrigatório de como fazer atividades, mas dar possibilidades e aprendizados das ferramentas e dos seus usos pedagógicos para o desenvolvimento de seus alunos, para que tenham autonomia e autoria sobre elas, como também, atuar na formação inicial dos pedagogos incluindo a tecnologia no currículo. E, de maneira essencial, que os alunos tenham acesso digno aos meios tecnológicos, mesmo pós-pandemia.

São essas algumas estratégias possíveis para os aprendizados e demandas que a

pandemia trouxe. O objetivo da pesquisa, em nenhuma hipótese, é o esgotamento das possibilidades de atuação e das experiências vividas pelas professoras, a temática é extensa e foram feitos recortes encontrados repetidamente e com intensidade nos discursos.

Conclui-se que ainda há muito trabalho pela frente, pelos contratempos que impediram boa parte do progresso dos alunos no sentido educacional em relação à alfabetização, além da sua leitura de mundo, mas também, da aprendizagem voltada para leitura e escrita. Houve avanços, descoberta de potenciais educacionais, mas também empecilhos e, diante das dificuldades deixadas, os professores e as famílias devem se unir para que o ensino continue evoluindo, e, principalmente, que o governo promova e incentive, dando subsídios para o desenvolvimento do trabalho docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J., & OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos.** Psicologia: Ciência e Profissão, 2006. p. 222-245

ALMEIDA, Ana Rita. **A emoção na sala de aula.** 6ª ed. Campinas: Papirus, 1999.

AMORIM, Rejane Maria de Almeida. **Organização do Trabalho Pedagógico na Alfabetização: Possibilidades e Potencialidades da Prática.** In: Elaine Constant. (Org.). Redes de Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro: Prática, Extensão e Integração na Formação Continuada. 1ed.RIO DE JANEIRO: Edigráfica, 2018, v. 1, p. 75-95.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso: 09. Nov. 2022

CASTRO, Marcelo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. **A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida.** Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 9, p. 37-55, jan./ abr.,2015.

COLELLO, Silvia Maria Gasparian. **Alfabetização em tempos de pandemia.** Conventit Internacional, 35 jan-abr 2021, Cemoroc-Feusp, 2020. Disponível em: <<https://silviacolello.com.br/alfabetizacao-em-tempos-de-pandemia/>> Acesso em: 07. Jan. 2022

DAYRELL, Juarez. **Juventude, grupos de estilo e identidade.** Educação em Revista, nº 30, p. 25-39, dez, 1999.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. **Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social.** Práxis Educativa, Ponta Grossa , v. 15, e2015483, 2020 . Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-43092020000100138&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100138&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 13. Jan. 2022

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras.** São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis.** Org Ana Maria Araújo Freire, 1. ed, Rio de Janeiro/São Paulo. Paz &Terra, 2014.

GATTI, BERNARDETE A. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia.** Estudos Avançados [online]. 2020, v. 34, n. 100 , pp. 29-41.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** Paraná: Assoeste, 1984.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo: Ática. 2010.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 13.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, H. H. T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa** [online]. 2004, v. 30, n. 2 , pp. 289-300. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517->



97022004000200007> Acesso em: 05. Jul. 2021.

MARTINS, M. R. **Educação e tecnologia: a crise da inteligência**. Educação, [S. l.], v. 44, p. e62/ 1–22, 2019. DOI: 10.5902/1984644437943. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/37943>. Acesso em: 20. Dez. 2021.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE. -- MEC/SEB, 2006, Brasília (DF). Conferência... Brasília (DF): MEC/SEB, 2006. p.1-14.

\_\_\_\_\_. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p. ISBN: 978-85-95463-39-4. Disponível em: <<https://doi.org/10.7475/9788595463394>> Acesso em: 22 jan. 2022

NÓVOA, A. **A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus**. In: NÓVOA, A.; FINGER M. (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade [online]. 2019, v. 44, n. 3. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623684910>> Acesso em: 12 fev. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. . São Paulo: Scipione. 1997 . Acesso em: 28 jul. 2022.

PEDROZA, R.L.S. **Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar**. Revista do Departamento de Psicologia - 2005.UFF [online]. 2005, v. 17, n. 2, pp. 61-76. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-80232005000200006>>. Acesso em: 25. Mar. 2022

SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 4ª ed. São Paulo: Vozes, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A Criança na Fase Inicial da Escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13ª ed. São Paulo, Cortez e Editora, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. UNICEF: Brasília, 2021.