

Concepções e práticas de alfabetização no ensino remoto emergencial¹

Geisa Magela VELOSO²

Esthéfane Sabrine Aparecida Lima GAZAL³

Dirce Efigênia Brito Lopes OLIVEIRA⁴

Resumo

O artigo tem por objetivo discutir concepções e práticas alfabetizadoras desenvolvidas por professores de escolas públicas, problematizando concepções que subjazem aos processos concebidos ou intencionados para o ensino remoto emergencial. A pesquisa é qualitativa, na qual foram entrevistados professores que vivenciaram o Ensino Remoto Emergencial na pandemia de Covid-19. Com o estudo questionou-se: Quais práticas alfabetizadoras foram possíveis no tempo de isolamento social e suspensão das aulas presenciais? Quais concepções teóricas orientaram as ações alfabetizadoras propostas/desenvolvidas com as crianças no tempo pandêmico? Constatou-se a dificuldade em alfabetizar na ausência de interações entre professores e crianças, entre livros, autores e situações em que leitura tenha sentido para os aprendizes. Por distintas orientações teóricas, a seleção de conteúdos e as práticas pedagógicas foram diversificadas – incluíram atividades impressas, orientações em grupos de *WhatsApp*, gravação de áudios e vídeos, aulas síncronas por aplicativo de videoconferência.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino Remoto Emergencial. Práticas Alfabetizadoras.

¹ Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Montes Claros. ORCID. <http://orcid.org/0000-0002-7392-2749>

E-mail: geisa.veloso@unimontes.br

³ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros; Professora da Escola Estadual Augusta Valle. ORCID. <https://orcid.org/0000-0001-7266-3899>

E-mail: sabrinasilveira42@gmail.com

⁴ Mestre em Educação. Professora da Universidade Estadual de Montes Claros. ORCID. <https://orcid.org/0000-0001-6980-9658>

E-mail: dirce.lopes@unimontes.br

Conceptions and practices of literacy in emergency remote teaching

Geisa Magela VELOSO
Esthéfane Sabrine Aparecida Lima GAZAL
Dirce Efigênia Brito Lopes OLIVEIRA

Abstract

The article aims to discuss literacy conceptions and practices developed by public school teachers, questioning conceptions that underlie the processes conceived or intended for emergency remote teaching. The research is qualitative, in which teachers who experienced the Emergency Remote Teaching during the Covid-19 pandemic were interviewed. The study sought answers to the following questions: What literacy practices were possible in the time of social isolation and suspension of in-person classes? What theoretical conceptions guided the literacy actions proposed/developed with children during the pandemic time? Difficulties in teaching how to read and write were found in the absence of interactions between teachers and children, books, authors and situations in which reading makes sense for learners. Due to different theoretical orientations, the selection of contents and pedagogical practices were diversified – they included printed activities, orientations in WhatsApp groups, audio and video recording, synchronous classes by videoconferencing application.

Keywords: Literacy. Emergency Remote Teaching. Literacy Practices.

Concepciones y prácticas de la alfabetización en la enseñanza a distancia de emergencia

Geisa Magela VELOSO
Esthéfane Sabrine Aparecida Lima GAZAL
Dirce Efigênia Brito Lopes OLIVEIRA

Resumen

El artículo tiene como objetivo discutir las concepciones y prácticas de alfabetización desarrolladas por profesores de escuelas públicas, cuestionando las concepciones que subyacen a los procesos concebidos o destinados a la enseñanza a distancia de emergencia. La investigación es cualitativa, en la que se entrevistó a docentes, que vivieron la Enseñanza Remota de Emergencia. ¿Qué prácticas de alfabetización eran posibles en la época de aislamiento social y suspensión de las clases presenciales? ¿Qué concepciones teóricas orientaron la alfabetización de los niños en tiempos de pandemia? Se observó dificultad en la alfabetización en ausencia de interacciones entre maestros y niños, entre libros, autores y situaciones en las que la lectura tiene sentido para los alumnos. Debido a diferentes orientaciones teóricas, se diversificó la selección de contenidos y prácticas pedagógicas, que incluyeron actividades impresas, orientaciones en grupos de WhatsApp, grabación de audio y video, clases sincrónicas por aplicación de videoconferencia.

Palabras clave: Literatura; Enseñanza Remota de Emergencia; Prácticas de Alfabetización.

Introdução

Em diferentes temporalidades, projetos de educação e sociedade se articulam, evidenciando distintas concepções e finalidades, que se materializam em práticas e processos educativos. Nestes projetos, a alfabetização é central e constitui-se uma questão não consensual, a protagonizar intensas disputas de interesses e narrativas. O próprio conceito de alfabetização é objeto de debates (MORTATTI, 2019).

No Brasil republicano, a alfabetização é tomada como “índice de medida e testagem da eficácia da ação modernizadora da educação contra a barbárie e rito de iniciação na passagem do mundo privado para o público da cultura [...]” (MORTATTI, 2019, p. 20). Para alfabetizar foram produzidos métodos e processos, visando à apropriação de tecnologias e habilidades para ler e escrever. Blaslavsky (1988) considera que os métodos nasceram nas salas de aula, como produto da criatividade dos professores, que os aperfeiçoaram por um processo em que um novo método procura evitar ou corrigir as desvantagens do anterior.

Da perspectiva histórica, a partir do século XIX, foram sistematizados diferentes métodos – alfabético, fônico, silábico, palavração, sentencição, global de contos ou historietas – que orientam procedimentos com foco em distintas unidades de linguagem. Em nosso país, a dificuldade em alfabetizar todas as crianças gerou disputas entre “antigas” e “novas” explicações, sendo que a forte preocupação com o ensino conduziu à percepção de que “a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização” (MORTATTI, 2006, p.1).

Isso implica dizer que os professores buscaram caminhos para alfabetizar, sendo que as escolhas conferiram materialidade a determinados princípios teóricos. Ao optar por um método sintético e realizar práticas que têm fonemas, letras ou sílabas como base para o ensino, os professores sinalizam para a decifração como eixo norteador do processo de ensino e aprendizagem. Como consequência, na sala de aula, são mobilizados diferentes saberes que se constituem em expressão das concepções docentes sobre alfabetização.

Os métodos sintéticos, em geral, tendem a privilegiar o sentido do ouvido na relação com os sinais gráficos e neles eram comuns os exercícios de leitura em voz alta e o ditado: todas estas atividades guardam coerência com um tipo de pressuposto: o da transformação da fala em sinais gráficos (FRADE, 2007, p. 25).

Ao transformar a fala em sinais gráficos – escrita – ou oralizar as letras para reconstituir sílabas e palavras – leitura –, os professores revelam concepções de alfabetização. Essa prática se alicerça na apropriação, pelo aprendiz, de uma técnica para codificar e decodificar, que têm os

fonemas, as letras ou as sílabas como ponto de partida. Tais práticas se opõem aos métodos analíticos em que a alfabetização tem os sentidos da linguagem como referência. Ao optar por um método analítico, os professores fazem adesão a determinados princípios, que estruturam modos de fazer associados ao ler como acesso a uma linguagem.

Buscando atuar na compreensão, estes [métodos] defenderam a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil. Ao mesmo tempo em que são incentivadas estratégias de leitura inteligente, a atenção do aluno pode ser dirigida a detalhes da palavra como letras, sílabas e sons (FRADE, 2007, p. 26).

No Brasil, por mais de um século, estes métodos de marcha sintética ou analítica foram utilizados para o ensino inicial da leitura e da escrita. A historiografia da alfabetização revela que, visando superar as dificuldades, os métodos se sucederam – não sem debates e disputas –, sendo que esta sucessão sinaliza mudanças de concepções, indica a busca por alternativas pedagógicas, gera adesões e oposições. “Desde essa época [Proclamação da República], observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso” (MORTATTI, 2006, p. 3). E, “em decorrência dessas disputas, tem-se, a cada um desses momentos, a fundação de uma nova tradição relativa ao ensino inicial da leitura e escrita” (MORTATTI, 2006, p. 4).

No Brasil, como explicitado, desde o século XIX, os métodos sintéticos foram utilizados para alfabetizar. Já os métodos analíticos passam a integrar as práticas alfabetizadoras no século seguinte, sobretudo, a partir da década de 1930. Blaslavsky (1988) afirma que a virada para os métodos analíticos se processa em um contexto em que os métodos sintéticos – que operam com unidades não significativas de linguagem – tropeçavam em uma dificuldade comum em que a compreensão era obstaculizada. E diante da necessidade da leitura compreensiva, recorre-se às unidades significativas da língua, por um movimento em que os professores se ocupam mais das noções psicológicas do que linguísticas.

Ainda conforme a autora, no século XX, a Psicologia se interessa pelas formas de aprendizado inicial da leitura e pelas diferenças entre o pensamento das crianças e dos adultos. A crença era de que “o adulto analisa, enquanto a criança só recebe informações em bloco, sem realizar dissociação alguma”, sendo este conceito aplicado por Claparède às primeiras experiências realizadas por Decroly-Degand em 1906, com o ensino de palavras inteiras (BLASLAVSKY, 1988, p. 44).

Concepções e práticas de alfabetização no ensino remoto emergencial

A aplicação dos métodos analíticos ocorre neste contexto de defesa de abordagens mais adequadas aos processos cognitivos das crianças, em que fossem priorizados os sentidos na leitura. No Brasil, o termo alfabetização para referir-se ao ensino inicial da leitura e da escrita começa a ser utilizado a partir do final da década de 1910 (MORTATTI, 2006), momento em que diferentes Estados brasileiros empreenderam reformas educacionais visando adequar o ensino ao desenvolvimento social. Soares (2014) demarca a década de 1980 como momento de ampliação do conceito, em que a alfabetização foi posta em discussão em função de crescentes demandas sociais por leitura e escrita, que passam a incluir os usos sociais da língua escrita.

Neste período, o Brasil vivencia discussões influenciadas pelas pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, em que a psicogênese da língua escrita produziu mudança paradigmática no campo da alfabetização. Por essa perspectiva se deu um importante deslocamento – dos métodos para os processos cognitivos da criança, compreendendo a linguagem escrita como sistema de representação (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Ainda neste período, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1997), em que foram tecidas críticas ao modo como se praticava o ensino nas escolas. Utilizando a metáfora de um foguete de dois estágios, os PCN sinalizavam o equívoco de propor o ensino de “primeiras letras” – a alfabetização –, por uma lógica aditiva que, em um primeiro momento, ensina o sistema alfabético de escrita e convenções ortográficas do português para, em um segundo momento, proceder aos exercícios de redação e aos treinos ortográficos e gramaticais. Os PCN recomendavam o repensar de teorias e práticas. “A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea” (BRASIL, 1997, p. 27).

Para Soares (2014), novos conhecimentos e mudanças paradigmáticas no ensino da língua e da linguagem produziram demandas para o ensino da leitura e da escrita, gerando a necessidade do termo letramento, que implica o uso social do ler e do escrever. Por sua vez, a alfabetização passa a ser compreendida como aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita, também incluindo a apropriação das normas que regem seu emprego.

Para Soares (1998, 2020), é necessário alfabetizar letrando, ou seja, “[...] ler e escrever textos no ciclo de alfabetização e letramento, sempre no contexto das condições sociais e culturais no espaço e tempo em que a aprendizagem e o ensino se desenvolvem” (2020, p. 189). Para Frade

(2007), não basta decifrar o sistema de escrita e estabelecer relações entre sons e letras, também não sendo suficiente a leitura de textos pertencentes à esfera escolar ou literária. Mais do que isso: “é necessário que [os aprendizes] façam uso da escrita em situações sociais e que se beneficiem da cultura escrita como um todo, apropriando-se de novos usos que surgirem” (FRADE, 2007, p. 32).

Neste contexto de debates, mudanças e dificuldades para garantir a alfabetização e o letramento de todas as crianças, as escolas brasileiras se viram diante de um novo problema – a pandemia de Covid-19. Inicialmente identificada na cidade de Wuhan, na República Popular da China, em dezembro de 2019, a Covid-19 é uma doença infectocontagiosa provocada por uma nova cepa de coronavírus. Rapidamente, a doença atingiu os seis continentes da Terra, sendo que, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) a caracterizou como pandemia. Como problema de saúde pública, a pandemia gerou a necessidade de medidas não farmacológicas para controle da doença, sendo que, a partir de 17 de março de 2020 foi decretada a suspensão de aulas presenciais e, posteriormente, a adoção do ensino remoto emergencial nas escolas brasileiras.

Com foco no ensino realizado no período pandêmico, realizamos pesquisa com o objetivo de discutir concepções e práticas alfabetizadoras desenvolvidas por professores de escolas públicas, problematizando concepções que subjazem aos processos concebidos ou intencionados para o ensino remoto emergencial.

Ao captar os pontos de vista de professores sobre o tema, tornou-se possível responder algumas questões norteadoras: Quais práticas alfabetizadoras foram possíveis no tempo de isolamento social e suspensão das aulas presenciais? Quais concepções teóricas orientaram as ações alfabetizadoras propostas/desenvolvidas com as crianças no tempo pandêmico?

As respostas para estas indagações foram construídas por pesquisa de natureza qualitativa – uma forma de estudo realizada no local em que o fenômeno ocorre, que implica interagir e se engajar no mundo social. A opção por essa abordagem justifica-se pela busca das variadas representações produzidas pelas pessoas no seu mundo vivencial (BAUER, GASKELL, 2008), mas, sobretudo, conhecer a maneira como elas se relacionam com seu mundo cotidiano. A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2013). Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, a pesquisa qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações.

Concepções e práticas de alfabetização no ensino remoto emergencial

Em nosso estudo, os participantes são quatro professores alfabetizadores de escolas públicas da região norte mineira – Montes Claros, São João da Ponte, Varzelândia e São Francisco –, que concederam entrevistas e discutiram seus saberes e fazeres. A realização de entrevistas deve-se ao fato de que este instrumento valoriza “a presença do investigador e oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). As entrevistas semiestruturadas foram realizadas de forma remota, mediadas por aplicativo de videoconferência que permitiu a aproximação com as escolas e os processos de alfabetização. Importante destacar que os participantes são aqueles que aceitaram o convite, dentre os 327 professores que haviam respondido a um formulário *online* aplicado entre os meses de abril e setembro de 2020, em pesquisa realizada pelo coletivo Alfabetização em Rede⁵.

Para melhor apresentação dos dados, o artigo foi estruturado em duas seções, articuladas pela intencionalidade de conferir visibilidade às vozes e práticas de professores alfabetizadores. Na primeira seção, discutimos as percepções dos professores sobre as práticas de alfabetização no período da pandemia e do Ensino Remoto Emergencial. Na segunda seção, problematizamos conceitos, concepções e métodos de alfabetização presentes nos discursos e fazeres desenvolvidos no período pandêmico que, de certa forma, dialogam com processos já em curso em sua atividade profissional docente.

Práticas de alfabetização no ensino remoto emergencial

O Brasil, a partir da década de 1980, vivenciou o que pode ser tomado como uma verdadeira revolução no campo de estudos sobre a aprendizagem inicial da leitura e escrita, que reverberou na cultura escolar de alfabetização. Em maior ou menor grau, os estudos sobre psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1985), incidiram sobre os saberes e fazeres dos professores, sendo que as práticas de letramento e as relações entre consciência fonológica e alfabetização também passaram a orientar mudanças na sala de aula.

⁵ O coletivo Alfabetização em Rede é um grupo composto por 117 pesquisadores, constituído em 2020, por 29 universidades brasileiras, sob a coordenação da professora Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, vinculada à Universidade Federal de São João Del Rei. Este grupo realizou pesquisa pela aplicação de formulário de pesquisa, respondido por 14.735 professores. A discussão de resultados coletados em nível nacional pode se acessada no e-book denominado “Retratos da alfabetização na pandemia de Covid-9: Resultados de uma pesquisa em rede”, disponível em: <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko1lh6h4s/Retratos.pdf?dl=0>

A teorização desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1985) nos permitiu compreender os processos cognitivos das crianças para apropriação da linguagem escrita, incidindo sobre orientações curriculares, como os PCN (BRASIL, 1997); políticas públicas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); processos de formação de professores como o Programa Nacional de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nesta discussão, por considerar que as crianças se apropriam do sistema alfabético de escrita e não meramente aprendem uma técnica para a decifração, os processos de ensino passaram a ser referenciados pela leitura e escrita de gêneros textuais que circulam no mundo social.

No campo de estudos sobre o letramento, passamos valorizar o alfabetizar letrando, em que as crianças não apenas se apropriem do sistema de escrita alfabética, mas sejam imersas na cultura escrita e aprendam utilizar a leitura e a escrita em diferentes situações sociais (SOARES, 1998; 2020). Na relação entre habilidades de consciência fonológica e metodologias de alfabetização, os estudos apontaram a necessidade de práticas sistemáticas de reflexão sobre as palavras como sequência de segmentos sonoros (MORAIS, 2006; 2013).

Tais discussões foram atravessadas pelo quadro insólito produzido pela pandemia de Covid-19 e os professores, que procuravam produzir uma alfabetização que, de alguma forma, dialogasse com essas teorizações, se viram diante de novos problemas e exigências. Alfabetizar crianças na ausência da presencialidade, das interações e das trocas se mostrou uma tarefa quase impossível. No ensino remoto, as práticas se estruturaram de forma distinta dos processos presenciais, como também distintas foram as aprendizagens. As vozes dos professores nos levaram a constatar que a medida da aprendizagem no ensino remoto é uma equação complexa e multifacetada.

Os discursos docentes indicam as dificuldades para realizar práticas de ensino remoto que efetivamente pudessem chegar até as crianças e lhes possibilitar condições para aprender. Neste quadro, os pais também encontraram dificuldades para organizar processos e manter as crianças vinculadas às escolas e às aprendizagens. As incertezas sobre a duração do período de isolamento e as expectativas de um retorno rápido às aulas presenciais acabou em prejuízo para as crianças. Isso porque, inicialmente, as próprias redes de ensino não apresentaram uma proposta de trabalho. A situação foi agravada pelo fato de que muitos pais não produziram condições para que suas crianças realizassem atividades de ensino, por pensarem que esta era uma situação breve. Na voz de um professor:

Concepções e práticas de alfabetização no ensino remoto emergencial
Os pais ficavam muito naquela assim: “Nós vamos voltar; então não vou colocar na aula online”. Quando a gente chegou no mês de novembro/dezembro os pais desesperaram; aí nesses meses eu tive um aumento de frequência (P4. Entrevista em 11 de maio de 2021).

O “desespero” dos pais com a finalização do ano letivo em 2020 pode ser compreendido pelo fato de que, nas orientações oficiais⁶, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) adotou a progressão continuada, pela qual todas as crianças matriculadas seriam aprovadas para o ano de escolaridade subsequente, sem retenção ou reprovação. Desta forma, os pais das crianças que não estavam participando do ensino remoto se angustiaram, e essa angústia os mobilizou para a inserção de seus filhos nas atividades remotas, visando evitar prejuízos formais na continuidade da trajetória escolar.

A angústia pela “aprovação automática” também pode ser compreendida pela não aprendizagem, pois, no ensino remoto, os empreendimentos dos professores não se mostraram suficientes para que as crianças pudessem continuar a aprender os conteúdos curriculares. E os pais compreendem a questão e os prejuízos advindos da não presencialidade dos processos educativos. Nessa discussão, reportamo-nos a Demo (1999) que, ao problematizar diferenças e desigualdades, afirma que os pais que possuem noção mais realista e dura da luta pela vida não apreciam proposta de promoção automática ou de aprendizagem facilitada, por compreenderem que é necessário ter condições para concorrer no mundo real. “Qualquer família reconhece que seus filhos possuem chances não só diferentes, mas desiguais, dependendo de como cada qual consegue se impor” (DEMO, 1999, p.12).

Em outras palavras, os pais costumam cuidar para que seus filhos tenham oportunidades para aprender e se desenvolver. Neste sentido, este modo de organização – em que os pais não aderiram ao ensino remoto e as crianças não realizavam as atividades enviadas/propostas – pode sinalizar para a descrença na efetividade desta forma de ensino para as aprendizagens. No entanto, do lado oposto destes pais que permitiram que suas crianças se desligassem do ensino remoto, há aqueles entre os quais se constatou uma preocupação com a realização e envio de atividades para os

⁶ A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em 2020, de forma excepcional, adotou regime de progressão continuada, cujos critérios para promoção para o ano seguinte foram condicionados à realização de atividades previstas nos Planos de Estudos Tutorados (PET), uma espécie de caderno de atividades disponibilizado aos alunos durante a pandemia, conforme publicação do site oficial. Disponível em <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/12056-em-ideb-que-traz-o-impacto-da-pandemia-na-educacao-minas-gerais-cresce-nos-anos-finais-do-ensino-fundamental-e-mantem-indice-historico-do-ensino-medio>
Acesso em 24 nov. 2022

professores. Mas, nem sempre, a prática tinha o sentido de investimento nas aprendizagens. As professoras consideram que:

Nem todas as atividades são as próprias crianças que realizam, a gente sente que muitas delas são realizadas ou pelo irmão, ou pelos pais mesmo. Pela atividade impressa você sabe que não foi a criança que realizou aquela atividade (P3. Entrevista em 7 de maio de 2021).

Ao receber a apostila muitas eram feitas por outras pessoas, dava para perceber que não era letra de criança (P2. Entrevista em 6 de maio de 2021).

Não há controle sobre a realização das atividades – a mãe, um irmão ou primo faz as atividades (P1. Entrevista em 4 de maio de 2021).

Ainda conforme a professora (P1), muitos pais se preocupavam com o envio de atividades não apenas pelas nas aprendizagens possíveis. Os pais sinalizam uma demanda do trabalho escolar, mas a situa no âmbito de outras necessidades do mundo social – o recebimento de benefícios necessários à sobrevivência biológica das crianças. Uma professora relata tais preocupações, que se manifestaram em indagações realizadas pelos pais:

Que dia vem o kit merenda? Se eu não entregar esta atividade eu não recebo o kit merenda? É obrigatório enviar as atividades para receber o kit merenda? (P1. Entrevista em 4 de maio de 2021).

A partir do relato podemos inferir que os pais não encontraram condições para acompanhar os filhos na realização das atividades. Em um país marcado pelas desigualdades sociais, como o Brasil, as dificuldades dos pais podem ser compreendidas por diferentes chaves explicativas, dentre as quais destacamos – as dificuldades financeiras, a luta cotidiana para manutenção da família, a jornada de trabalho, o tempo disponível para auxílio às atividades escolares dos filhos – dificuldades estas que afetam, sobretudo, as mulheres das camadas populares, que se desdobram em muitas tarefas profissionais e domésticas, assumindo dupla ou tripla jornada trabalho. Há, ainda, o analfabetismo e a baixa escolarização. Ao discutir dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), Failla (2016) revela que, em 2015, apenas 13% da população brasileira tinha nível superior – um dado que se contrapõe aos 9% de não alfabetizados e 26% com Ensino Fundamental I (1º a 4º série ou 1º ao 5º ano).

Em nosso estudo, ao indagar se recebimento de benefícios sociais estava condicionado à execução de atividades pelas crianças, os pais explicitam prioridades. Para atender a esta demanda escolar, bastava o preenchimento do material impresso e sua entrega aos professores, para cômputo de frequência e materialização dos vínculos das crianças com as escolas. Para os pais, a

Concepções e práticas de alfabetização no ensino remoto emergencial aprendizagem era uma preocupação secundária diante das demandas da vida e da sobrevivência, do desemprego e da fome que atingiram muitas famílias.

Esta é uma questão complexa, que precisa ser pensada por diferentes ângulos. Da perspectiva dos pais, a realização de atividades remotas se constituiu tarefa complexa, sobretudo, se pensarmos com Tardiff, Lessard, Lahire (1991), que ensinar é um ofício que demanda saberes profissionais oriundos de diferentes fontes – das disciplinas, das propostas curriculares, da experiência, das ciências da educação e da Pedagogia. Da perspectiva dos professores, as práticas alfabetizadoras desenvolvidas no período da pandemia parecem se constituir um reflexo dos saberes docentes já consolidados e que se fazem presentes na cultura escolar e nos modos de organização pedagógica com os quais já se encontram familiarizados.

Colello (2020) supõe que as práticas desenvolvidas no ensino remoto estabelecem diálogo com a forma pela qual cada professor já trabalhava antes da pandemia: alguns mais ousados, experimentando possibilidades e práticas inovadoras; outros mais tradicionais, reproduzindo atividades já estruturadas e enraizadas na cultura escolar. Por essa lógica, a autora se posiciona:

Dependendo da formação profissional, postura educacional, disposição pessoal, posicionamento ideológico, fundamentação teórica, grau de experiência e subjetivação dos modos de trabalho, cada professor passou a fazer o “seu hoje dos tempos de pandemia” a partir do “seu ontem na sala de aula”. Em outras palavras, embora com novos desafios, o ensino remoto incorporou, em cada caso, possibilidades e limites dos docentes. Não se configurando como uma transposição direta, trata-se de uma perspectiva de continuidade a partir do ponto em que estavam e em função das novas condições de trabalho (COLELLO, 2021, p.153 – grifos da autora).

Em nosso estudo constatamos essa diversidade de saberes dos professores, cuja efetivação junto às crianças foi atravessada pelas condições materiais e objetivas de trabalho. Os discursos renovadores sinalizam a busca por práticas diferenciadas, visando atingir as crianças de modo mais concreto. Para produzir aproximação com as crianças, um professor desenvolveu aulas síncronas utilizando aplicativo de videoconferência e uma professora gravou vídeos com histórias. Mas, ao falarem destas práticas, sinalizam que nem todos os docentes realizaram atividades *online* ou mediadas por tecnologias digitais, e apoiaram-se no envio de material impresso para as crianças, como sugerido pela SEE/MG.

Então, eu precisava realmente que a escola tivesse ciente que eu estou fazendo esse processo [de aulas por videoconferência] e minhas colegas não topavam. Elas iam manter da forma que o sistema enviou que seriam as aulas complementares e o PET [Planos de Estudos Tutorados] só através do grupo do *WhatsApp* (P4. Entrevista em 11 de maio de 2021).

VELOSO; GAZAL; OLIVEIRA

Eu gosto de gravar áudios, eu gosto das histórias contadas, elas têm um bom efeito. Então, pelo menos uma vez na semana eu tento gravar, gravar contando a história. Não são todas as colegas que topam isso. Mesmo no presencial às vezes não eram assim de tentar gravar. Às vezes a gente pega um livro e grava a história, tem uns aplicativos que permitem isso (P1. Entrevista em 4 de maio de 2021).

As práticas descritas indicam que os professores, ao seu estilo e condições, acompanharam as sugestões da SEE/MG, que disponibilizou três ferramentas para suporte ao ensino remoto: 1) Planos de Estudos Tutorados (PET) – material estruturado ao estilo de apostila, com conteúdo e atividades das disciplinas, que os estudantes poderiam baixar no site oficial, receber por *e-mail* e *WhatsApp* ou no formato impresso, na impossibilidade de acesso ao material digital; 2) Se Liga na Educação - programa transmitido pela TV Rede Minas, de segunda a sexta-feira, nos dias úteis, no turno matutino, e retransmitidos no *YouTube*; 3) Aplicativo Conexão Escola – plataforma em que alunos e professores poderiam acessar os PET e as aulas já exibidas no Se Liga na Educação.

Importante destacar que o Programa Se Liga na Educação apresentava limitações de acesso, dado que o canal da Rede Minas abrange apenas 186 dos 853 municípios mineiros e o acesso via canal do *YouTube* dependia de dados de internet. Acrescente-se a isso o fato de que a ferramenta não incluiu o Ciclo de Alfabetização por ofertar aulas a partir do 4º ano do Ensino Fundamental. Em tese, essas dificuldades poderiam ser suplantadas pelo Aplicativo Conexão Escola, cujos dados poderiam ser acessados por estudantes e professores vinculados à rede. No entanto, P3 afirma que, contrariamente ao que propunha a SEE/MG, o acesso aos conteúdos estava condicionado ao uso de dados de internet por parte dos usuários.

Para além destas ferramentas, os professores receberam orientação oriunda das escolas para criar grupos de *WhatsApp* para troca de mensagens com as crianças e suas famílias, sendo este um canal bastante utilizado em processo complementar às atividades do PET. Esta foi uma ação para a qual os professores contaram com seus próprios recursos – equipamentos digitais, dados de internet e saberes tecnológicos –, por um processo em que o desenvolvimento do trabalho dependeu de suas condições pessoais.

Durante a pandemia, os professores de diferentes níveis de ensino se reinventaram e produziram uma rede de conhecimento e colaboração, pela via de aulas abertas, congressos, seminários, oficinas e outros processos, de modo geral gratuitos, que possibilitaram muita conexão, diálogo e aprendizagem. No entanto, especificamente direcionado para o trabalho com as crianças, os professores participantes do nosso estudo não contaram com o suporte das redes de ensino às

Concepções e práticas de alfabetização no ensino remoto emergencial quais se encontravam vinculados, que não garantiram acesso às tecnologias e aos processos de formação e desenvolvimento profissional, para ampliação de saberes necessários ao enfrentamento dos desafios do ensino remoto emergencial.

Neste contexto, os professores se viram limitados e não puderam realizar ações pedagógicas mais interativas com as crianças. Mas, em contraponto a estes limites, há professores que construíram condições para inovar, pela realização de aulas por aplicativo de videoconferência, gravação de áudios e vídeos com narração de histórias e orientações para as crianças. Estas práticas apresentaram maior possibilidade de interlocuções e interações, sendo que a não adesão do coletivo da escola a esse formato pode ser explicada por crenças e concepções mais conservadoras ou por dificuldades para uso ou acesso às tecnologias.

Essa dificuldade com as tecnologias digitais demonstra a necessidade de maior preparo técnico e ampliação do conhecimento para utilização de estratégias e ferramentas tecnológicas. Por outro lado, a não utilização destas ferramentas também pode ser pensada pela lógica da exclusão digital de professores e estudantes, inscritos em processos sociais mais amplos, geradores de divisões e afastamentos dos bens culturais e econômicos.

Em nosso estudo, P4 sinaliza para resultados mais consistentes no ano de 2021. A partir de suas práticas, o professor assim se posiciona: “Eu estou percebendo que essa turma que eu estou esse ano está tendo um resultado melhor do que a do ano passado. A do ano passado eu não tive resultados tão satisfatórios, não. A participação [das crianças] era bem pouca” (P4. Entrevista em 11 de maio de 2021).

A análise da realidade indica que as diferenças estão relacionadas com o uso das tecnologias, a aproximação e parceria com os pais, as interações e diálogos com as crianças, sobretudo, pela via de aulas síncronas por aplicativo de videoconferência. Estes resultados positivos indicam a necessidade de garantir processos continuados de formação acadêmica e de inclusão social, cultural e econômica de todos.

À luz dos relatos dos professores, percebemos que o cumprimento de atividades do PET, quando visou somente às notas ou ao registro de frequência, possibilitou alguma interação entre professores-pais-crianças, mas não uma interatividade. O estudante, nessa abordagem, utiliza algumas tecnologias como o *WhatsApp*, com prevalência da proposição de orientações e do comportamento receptor passivo, não superando a transmissão de conhecimentos.

Para além das práticas passivas e não interativas, em nosso estudo, constatamos o engajamento e a mobilização de estudantes por parte de um dos professores (P4). Ao analisar suas práticas pedagógicas é importante destacar que, mesmo quando manteve um formato de trabalho mais convencional – com envio de material para as crianças –, P4 procura não ser conservador. Para este professor, o mais importante era a possibilidade de diagnosticar aprendizagens e dificuldades, compreender o motivo da não realização de uma determinada atividade pelas crianças, encontrar caminhos e possibilidades. Como já explicitado, dentre estes caminhos, o professor realizou aulas síncronas, por um processo em que a turma foi subdividida em 3 grupos, com atendimento *online* em conformidade com a disponibilidade dos pais. Por este canal de interação, as dificuldades identificadas nas atividades impressas eram trabalhadas nos momentos de interatividade e presencialidade mediados pelas tecnologias digitais.

Porque se a criança só apaga e faz de novo, ela não está construindo nada. Ela entende que ela errou, mas ela não sabe o que ela errou. Então, essa demora maior [no ritmo das aprendizagens] pra mim eu acho muito difícil. Colocar isso na cabeça dos pais é algo muito complicado. Eles não entendem. “Ah! eu preciso entregar o PET com tudo certo.” Não! O PET é uma atividade que a criança fez e se ela fez errado, se ela não conseguiu fazer, é aí que eu preciso entrar com uma intervenção. Se a criança não fez, ok! Ela não fez. Mas porque ela não fez? Ela não consegue entender o que está pedindo? Ou ela tem preguiça? Se ela faz errado, o que ela está trocando? Ela está trocando letras? Ela faz espelhado? Então eu preciso perceber o erro e mostrar à criança o que ela está errando, além de mostrar o que é certo. Porque se eu mandar só apagar e entregar o PET lindo e maravilhoso, vou mostrar pra ela que a vida é maravilhosa, que não tem erro e não tem preocupação nenhuma (P4. Entrevista em 11 de maio de 2021).

Ao tomar o diagnóstico como possibilidade, o professor compreende que o seu fazer pedagógico precisa se alicerçar nos conhecimentos já produzidos pelas crianças, no modo como pensam e propõem soluções para as questões que lhe são apresentadas. Ao discutir os processos cognitivos das crianças, Ferreiro e Teberosky (1985, p. 25) destacam que, “o que antes parecia um erro por falta de conhecimento” passa a ser compreendido como provas tangíveis do surpreendente grau de conhecimento que já produziram sobre a língua.

Em nosso estudo, a maioria dos professores não pôde estabelecer interações e conectividade com as crianças. E por terem dificuldade em diagnosticar o real aprendizado produzido por elas, mas já antecipando possíveis defasagens, os professores se posicionavam, demonstrando preocupação com o retorno presencial das aulas.

Concepções e práticas de alfabetização no ensino remoto emergencial
Quando acontecer esse retorno, como vamos receber essas crianças? Consigo perceber que muitas delas são as famílias que estão desenvolvendo as atividades. Isso é muito preocupante (P3. Entrevista em 7 de maio de 2021).

Elas [as colegas de trabalho] dizem assim: – Olha se fosse presencial esse menino já estava lendo. Eu falo: – é, mas está no *online*, então no *online* a gente aprendeu a se desenvolver, mas ao mesmo tempo a gente entende que o ensino presencial ele tem total diferença (P1. Entrevista em 4 de maio de 2021).

O discurso indica uma preocupação com o retorno ao ensino presencial e as defasagens produzidas pelo ensino remoto que, para uma parcela significativa das crianças não aconteceu, significando ausência de oportunidade para engajamento em atividades e aprendizagens. Esse quadro revela as dificuldades em alfabetizar na ausência de interações e interlocuções entre professores e crianças, com livros e autores, com diferentes materiais e portadores de textos, com situações em que leitura e escrita façam sentido e se constituam parte das vivências e experiências. Os discursos também sinalizam a seleção operada no âmbito do sistema educativo, em que a desigualdade social e econômica se manifesta na distribuição desigual de oportunidades educacionais, como apontam Ferreiro e Teberosky (1985), ao discutirem o quadro educacional na América Latina.

Métodos, conteúdos, conceitos e práticas de alfabetização

Alfabetizar é tarefa complexa que, historicamente, assumiu contornos distintos a partir das demandas sociais por leitura e escrita, mas, também se encontra associada aos conteúdos da alfabetização, aos materiais e métodos de ensino. Em relação aos métodos, Frade (2007) destaca aqueles que, em outros tempos históricos, orientaram a organização dos espaços e tempos escolares: 1) o método individual que, muitas vezes, se realizava no espaço doméstico, em uma relação direta de um professor para cada aluno; e 2) o método mútuo ou monitorial, em que, no mesmo espaço escolar, se propunha o trabalho com conteúdos diferentes a um grupo grande e heterogêneo de alunos, sendo a relação mediada por um professor e pelos alunos mais adiantados, que exerciam a função de monitores. A autora ainda apresenta o método simultâneo que, contemporaneamente, é estruturante da organização escolar, com ligações estreitas com a formação de classes seriadas e por idade, com um número menor de alunos.

Frade (2007) também discute os métodos utilizados para a alfabetização, diretamente relacionados com os conteúdos deste ensino, que avançaram em complexidade e atravessaram os

processos de formação de professores. Assim, para além das proposições sobre o alfabetizar letrando:

Desde a educação infantil os professores lidam com discussões e práticas que se relacionam com teorias literárias, teorias dos gêneros textuais, teorias do discurso, teorias linguísticas, estudos sócio-antropológicos e psicolinguísticos sobre a aquisição da escrita, e muitos destes conteúdos são pertinentes a qualquer nível de ensino da língua (FRADE, 2007, p.32).

No período da pandemia, os professores se viram diante de dilemas relativos aos métodos e conteúdos da alfabetização que, em certo sentido, eram consideradas questões já superadas. O método simultâneo foi amplamente aceito em substituição aos métodos individual ou monitorial; a alfabetização como apropriação de uma linguagem superou as concepções que limitam o ler e o escrever à decifração do texto. Ao defender alfabetização como aprendizado de uma linguagem, que implica compreender o que a escrita representa e como o faz, Soares (2020) afirma que, até os anos 1980, os processos se orientavam por uma concepção restrita, que gerava práticas igualmente limitadas. Ou seja, ler era entendido como decodificação e escrever era codificação, em que o eixo eram os sons da fala em sua relação com as letras do sistema alfabético.

A análise das vozes dos professores nos permitiu perceber concepções e práticas de alfabetização, que se constituíram em problema no ensino remoto. Em relação aos métodos para organização dos espaços e tempos para o ensino, em certo sentido, presenciamos uma volta ao método individual. Conforme Faria Filho (2007), no Brasil, até o século XIX, o método individual foi utilizado para estruturar tempos e espaços escolares, por um processo em que alguém que sabe – um professor, uma mãe, irmãos – ensina àqueles que nada sabem. O autor discute as características do método individual, sobretudo utilizado no ambiente doméstico, considerado dispendioso e pouco produtivo. No período da pandemia, ao se deslocar para o espaço domiciliar, o ensino passa a ser individual, sendo atribuída aos pais a responsabilidade pela mediação necessária às aprendizagens.

Levando em conta o conteúdo possível de ser trabalhado, os professores selecionaram determinados aspectos do sistema de escrita alfabética e o fizeram a partir do que pensaram ser prioritário para a alfabetização das crianças ou daquilo que poderia ser realizado na ausência das interações. Tais escolhas sinalizam para as concepções que constituem os saberes construídos pelos professores no decurso de sua formação e atuação profissional, indicam conteúdos e atividades que se alinham a determinadas metodologias de alfabetização. Mesmo selecionando conteúdos considerados relevantes, os professores se viram perplexos diante das dificuldades para o ensino a

Concepções e práticas de alfabetização no ensino remoto emergencial distância, na ausência da presencialidade, das interações e interlocuções com as crianças. “Aí a gente vai tentando. O que eu acho mais difícil é a questão da alfabetização, o processo de alfabetização ele é muito difícil” (P1. Entrevista em 4 de maio de 2021).

Se pensarmos, com Vygotsky (1991), que a alfabetização se constitui na e pelas interações entre os sujeitos e a língua como objeto de conhecimento, é possível compreender o posicionamento da professora e as dificuldades das crianças em produzir aprendizagens sobre a linguagem escrita na ausência de interações e mediações discursivas. O autor entende que, diferente da fala que ocorre sem o ensino sistemático, o aprendizado da linguagem escrita demanda este ensino.

Em relação aos conteúdos da alfabetização, os professores se posicionaram e explicitaram escolhas teórico-metodológicas:

O Estado oferece o que seria o currículo de Minas e dentro dele a gente faz as adaptações de acordo com o nível da criança. Se é uma criança que está com o nível mais elevado, vai dar uma atividade mais elevada, mas se é uma criança que ainda está no processo de coordenação motora você vai desenvolver com ela o trabalho da coordenação motora. Não tem como eu desenvolver um trabalho com uma criança que ainda não tem a coordenação motora (P3. Entrevista em 7 de maio de 2021).

Ao elencar os conteúdos da alfabetização, P3 seleciona determinados aspectos e focaliza as habilidades de coordenação motora. Estas escolhas indicam concepções mais conservadoras, alicerçadas em uma cultura escolar que, por longo período, considerou ser necessário o trabalho com atividades preparatórias antes de iniciar as experiências para a compreensão do sistema de escrita alfabética. São práticas hegemônicas no período anterior à década de 1980, em que a alfabetização se orientava pela decifração, pela crença de que as habilidades perceptuais e motoras eram centrais para aprender a ler e escrever.

Em direção contrária a estas práticas, Tolchinsky (2001) afirma o caráter simbólico da leitura e da escrita, para o qual o desenvolvimento psicomotor não se constitui como base. Ainda segundo a autora, “sem uma participação ativa em atividades de interpretação e produção de textos, dificilmente os alunos construirão conhecimentos sobre a língua escrita a partir de exercícios de psicomotricidade” (TOLCHINSKY, 2001, p.143). Na mesma direção, ao discutir a psicogênese da língua escrita, Weiz (1999, p. VIII) defende que a questão central da alfabetização é de natureza conceitual. “Isto é, a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social”.

Ao colocar foco nas habilidades psicomotoras, os professores discutem as dificuldades para ensinar a escrita da letra cursiva.

Uma coisa que nós comentamos, ainda hoje, umas professoras comentando comigo, de novo, que é uma demanda grande delas, que é a questão da letra cursiva. Nós achamos que a letra cursiva irá acabar com o ensino remoto, pois no presencial a gente parava um mês do planejamento para trabalhar o traçado da letra com os meninos. Mandamos fichas para trabalhar, aí desistimos da letra cursiva, nossa escola desistiu da letra cursiva, vai a letra bastão mesmo ou a letra de forma, pois eles não estão conseguindo fazer os traçados das letras. Então, nós temos cinco turmas do 1º ao 5º, os alunos do 4º e 5º têm uma letra cursiva razoável, 1º, 2º e 3º só letra de forma. Se a gente mostrar a letra cursiva para eles, eles não irão saber nem identificar que aquilo é letra (P1. Entrevista em 4 de maio de 2021).

O discurso de P1 revela a seleção de conteúdos da alfabetização centrada em habilidades e destrezas motrizes. Para Ferreiro e Teberosky (1985), Vygotsky (1991), Tolchinsky (2001), as habilidades psicomotoras ocupam lugar secundário nesta aprendizagem. “Mesmo em situações de extrema dificuldade, continuaremos insistindo em que a direção da aprendizagem é a do uso, em situações com sentido para o conhecimento do sistema [de escrita alfabética]” (2001, p. 143). Nesta direção, Ferreiro (2001) destaca a necessária conexão da escola com as mudanças do mundo social, de forma a ensinar conteúdos relevantes. Por isso não faz sentido privilegiar a cópia, instaurar debates apaixonados a favor ou contra as virtudes ou inconvenientes de determinados tipos de grafias – contínuas/cursivas ou descontínuas/caixa alta – em uma época em que é urgente que os alunos aprendam a utilizar o teclado.

Na direção dos sentidos para a linguagem escrita, Vygotsky (1991) defende a escrita com significado, como necessidade para a vida. “Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como um hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (1991, p. 133). Por essa perspectiva, o autor tece críticas ao ensino de letras e formação de palavras, em que a linguagem escrita viva é obscurecida, situada em segundo plano. Em sua argumentação, comparou esta escrita mecânica com um tipo de ensino de piano, que apenas focaliza as destrezas manuais e não envolve o aprendiz na essência da própria música.

Por esta lógica, ao focalizar a apropriação da letra cursiva pelas crianças, a professora seleciona um aspecto relacionado às habilidades motoras e não às elaborações conceituais. Ao lembrar que no ensino presencial o trabalho pedagógico “parava” durante um mês para exercitar o traçado da letra cursiva, a professora (P1) sinaliza uma abordagem “antiga”, que separa significado

Concepções e práticas de alfabetização no ensino remoto emergencial de significante, em que aprender o traçado das letras não ocorre no contexto da apropriação de uma linguagem, como propôs Vygotsky (1991).

Esta perspectiva mais tradicional também foi evidenciada nas preocupações com a escrita de letras maiúsculas e minúsculas, com o reconhecimento da letra inicial do próprio nome.

Não sei falar pra você desses 23 alunos que eu tenho quais que conhecem letras, quais que diferenciam, quais sabem distinguir maiúsculo e minúsculo, através de uma avaliação, eu não consigo (P3. Entrevista em 7 de maio de 2021).

Trabalhar o nome próprio, aí nós fizemos ficha do nome, né, enviamos para eles com a inicial coloridinha, tentamos mandar alguns materiais concretos, tipo palito de picolé, letra em EVA, pelo menos as vogais em EVA. A gente enviou, então mandamos esse material junto com a apostila para ver se auxiliava, sabe? (P1. Entrevista em 4 de maio de 2021).

Estes empreendimentos indicam concepções, em que determinados aspectos formais se sobrepõem aos sentidos da linguagem escrita. P3 destaca o reconhecimento de letras maiúsculas e minúsculas, P1 sinaliza os nomes próprios com foco no reconhecimento da letra inicial. Os professores compreendem que as crianças precisam se apropriar do sistema de escrita, indicam elementos importantes, fazem escolhas do que se mostra possível de ser trabalhado remotamente.

Na contrapartida destes posicionamentos, há discursos que conectam o aprender a ler e escrever com o desejo e as expectativas das crianças, com a compreensão da língua como linguagem, da escrita como sistema de representação.

É que eu gosto muito de ler pros meus alunos. Gosto de começar a aula com uma leitura. Mostrar pra eles que eu estou lendo um livro e pergunto a eles: “Você tem um livro na sua casa? Pegue um livro aí e leia pra mim.” Tenho feito muito isso e o que eu percebo hoje é que as crianças têm dificuldade na leitura por entender o livro como um brinquedo e não uma atividade de aprendizado (P4. Entrevista em 11 de maio de 2021).

Como eu falei, a questão de devolver a ludicidade na alfabetização, a gente tem que trabalhar com a ludicidade para poder alfabetizar a criança. Não tem como você... Alfabetizar hoje, no duro, no grosso você tem que ter uma atração para a criança se envolver no processo de alfabetização (P3. Entrevista em 7 de maio de 2021).

Os professores procuram conciliar práticas com teorizações hegemônicas, como a psicogênese da língua escrita ou os métodos tradicionais de alfabetização – produzindo situações didáticas que focalizam os nomes próprios e a classificação dos níveis de escrita, como também a exploração de palavras e sílabas.

Na semana passada, no primeiro ano, como está no primeiro bimestre a gente fez o ditado. Eu estava até olhando o ditado ali é aí, neste ditado, a professora dita e eles escrevem, a mãe manda a foto na hora que o menino escreveu para que podemos

VELOSO; GAZAL; OLIVEIRA

classificar em que nível eles estão de escrita (P1. Entrevista em 4 de maio de 2021).

Então eu vou repetir 3 vezes. A primeira vez eu falo a palavra, a segunda vez eu vou silabar a palavra e na terceira vez eu falo a palavra como um todo de novo (P4. Entrevista em 11 de maio de 2021).

O relato sobre as práticas indica uma preocupação da professora (P1) em diagnosticar a elaboração conceptual das crianças sobre a escrita. Tal preocupação sinaliza a percepção de que a apropriação da escrita alfabética se constitui processo de construção pela criança. Plat (2001) nos faz lembrar que as teorias didáticas cognitivo-constructivistas entendem o aprendizado como processo individual, a partir da reconstrução e evolução das representações mentais do sujeito que aprende. Mas, ao levar em conta as teorias socioculturais, entende-se que essa construção se dá na interação com os outros, em grupos de iguais ou de adultos, agindo juntos (PLAT, 2001).

Por essas teorizações, podemos afirmar que identificar os níveis de escrita se constitui em atividade inicial. Mas, a elaboração da linguagem escrita como representação implica mediações, relações, interações entre sujeitos e o objeto de conhecimento, que foram dificultadas pelo ensino remoto. Mais do que aprender uma técnica para decifrar palavras e textos, as crianças precisam se apropriar de uma forma de linguagem.

Considerações Finais

O estudo realizado na região Norte de Minas Gerais nos permitiu compreender faces do problema da alfabetização das crianças em escolas públicas, problema que foi atravessado pela pandemia de Covid-19 e impactado por medidas de contingenciamento do contágio do coronavírus e suspensão de aulas presenciais nos espaços físicos das escolas, nos anos de 2020 e 2021.

Em seus discursos e práticas, os professores revelam os saberes mobilizados, que dialogam com o trabalho já realizado em período anterior à pandemia, mas, também indicam saberes que foram construídos a partir da necessidade de propor o ensino em outra modalidade. Assim, percebemos uma diversidade de modos de pensar e fazer, de atitudes mais arrojadas e inovadoras – como as aulas síncronas desenvolvidas por aplicativos de videoconferência –, de busca por inserção de tecnologias digitais nos processos de mediação pedagógica. Mas, também constatamos a força da cultura escolar já instalada, que sinaliza um fazer pedagógico e uma cultura de alfabetização estruturada em moldes mais conservadores.

Concepções e práticas de alfabetização no ensino remoto emergencial

Nos limites dos recursos disponibilizados, ao propor práticas centradas na decifração, os professores indicam atividades que apresentam poucas possibilidades de motivar as crianças para aprender a ler e escrever – motivação que se mostra essencial para que esta aprendizagem se efetive. Nesta direção, Colomer (2001) destaca que, para um bom ensino, é condição fundamental conferir à leitura o sentido de prática social e cultural, de forma que os alunos possam entender sua aprendizagem como meio para ampliar possibilidades de comunicação e acesso ao conhecimento.

As dificuldades em propor a alfabetização na pandemia indicam a necessidade de investimentos em formação continuada, de modo que os professores possam se vincular a processos permanentes de reflexão sobre os seus saberes e fazeres, atualizando conhecimentos e mobilizando diferenciados modos de atuar. Indicam, ainda, a necessidade de políticas públicas que incidam sobre as desigualdades sociais e possibilitem maior inserção das crianças e dos professores no universo das tecnologias digitais da comunicação e informação.

O estudo sinalizou a urgência de conectar as escolas com o desenvolvimento tecnológico e digital, sob pena de se reproduzir dentro das escolas os processos de exclusão que são observados fora dela. Na ausência de políticas públicas e de investimentos educacionais consistentes, corre-se o risco de reiterar os discursos que culpabilizam os professores e os pais pela não aprendizagem, além de se reforçar condições de exclusão e de não garantia dos direitos fundamentais das crianças brasileiras.

Referências

- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 60 p. (Coleção Instrumentos da Alfabetização). Disponível em https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/instrumentos%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/Col-Instrumentos-01-%20Organizacao_da_Alfabetizacao.compressed.pdf Acesso em 12 de abr. 2022
- BAUER, Martin W; GASKELL, Georg. **Pesquisa qualitativa com texto e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Momentos do livro didático brasileiro**. ABRELIVROS – Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares. s.d. pp. 4-11. Disponível em https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2020/09/Abrelivros_A_Hist%C3%B3ria_do_Livro_Did%C3%A1tico_no_Brasil-girado.pdf Acesso em 12 de abr. 2022
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 1997. 144p.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização em tempos de pandemia**. Conventit Internacional 35. jan-abr 2021. Cemoroc-Feusp. Disponível em <https://silviacolello.com.br/alfabetizacao-em-tempos-de-pandemia/> Acesso em 2 jun. 2022

COLOMER, Teresa. O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora. In: PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquín Ramos (orgs). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. pp. 123-136.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação:** de como enfrentar em vez de ignorar os problemas. Campinas: Editora Autores Associados, 1999 (Coleção Polêmicas do nosso tempo: 68).

FAILLA, Zoara. Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. In: FAILLA, Zoara (org). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. pp- 19-42.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cinthya Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 3a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 135- 150.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, Emilia. In: PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquín Ramos (orgs). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. pp. 147-164.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização hoje:** onde estão os métodos? PRESENÇA PEDAGÓGICA. Belo Horizonte: Dimensão. v.9 n.50. mar./abr. 2003

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação. Santa Maria**, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007 21 Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231122126.pdf> Acesso em 14 de abr. 2022.

MINAYO, Maria Cecília S. A produção de conhecimentos na interface entre as ciências sociais e humanas e a saúde coletiva. **Saude soc.** 2013; 22(1):21-32. Disponível em <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/TfTkv9j8MZcRTr8BbQXNm/abstract/?lang=pt> Acesso em 02 set. 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**. 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. 1ª ed. 3ª reimp. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013 (Coleção Como eu ensino).

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Cadernos Cedes**, ano XX, n 41 o 52, novembro/2000. pp. 41-56. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Bt7RrtZ4TktqvRz9ZdbnMnj/?format=pdf&lang=pt> Acesso 14 de abr. 2022

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida no **Seminário Alfabetização e letramento em debate**. Departamento de Políticas de

Concepções e práticas de alfabetização no ensino remoto emergencial
Educação Infantil e Ensino Fundamental/Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação.
Brasília, 27/04/2006. Disponível em
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em 13 de
abr. 2022.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **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 13 de abr. 2022.

PLA, Ángels Prat i. Reflexões sobre o modelo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. In: PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquín Ramos (orgs). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. pp. 85-92.

SOARES, Magda. Alfabetização (verbetes). In: **Glossário Ceale**. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Universidade Federal de Minas Gerais/UFGM/ Faculdade de Educação/ Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, 2014. ISBN: 978-8-8007-079-8. Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao> . Acesso em 13 de abr. 2022.

SOARES, Magda. **Alfaetrar**. Toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHIRE, Louise. Os professores face aos saberes: esboço de uma problemática do saber docente. Porto Alegre. **Teoria e Prática**. V. 4. p. 215- 233

TOLCHINSKY, Liliana. Ler e escrever na diversidade. In: PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquín Ramos (orgs). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. pp. 137-144.

VYGOTSKY, Levi Semiovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEIZ, Telma. Apresentação. In: FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. pp. VII-IX.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 28/09/2022
Aprovado em: 16/06/2023