



NARRATIVAS DOCENTES ACERCA DA REALIDADE E DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO E AS POSSIBILIDADES PARA O CENÁRIO PÓS-PANDEMIA

TEACHING NARRATIVES ABOUT THE REALITY AND CHALLENGES OF LITERACY IN REMOTE EDUCATION AND THE POSSIBILITIES FOR THE POST-PANDEMIC SCENARIO

Jeferson Luis Lima da Silva **1**

Resumo: A pandemia da Covid-19 tornou-se uma ameaça para o processo de alfabetização e letramento. Neste contexto, este estudo analisou as narrativas de docentes alfabetizadores acerca do processo de ensino aprendizagem durante o ensino remoto imposto pela pandemia, visando criar uma prática reflexiva acerca da alfabetização e letramento não somente durante a pandemia, mas também em seu cenário pós-pandêmico. Trata-se de uma pesquisa descritiva e qualitativa, com coleta de dados através de entrevista semiestruturada realizada remotamente com professores. Os resultados demonstraram que os profissionais estão atuando em circunstâncias exigentes e caóticas devido a pandemia, onde a pressão é implacável e as opções são limitadas. As narrativas docentes discutidas orientam para mudanças na práxis alfabetizadora no cenário de pós-pandemia, considerando as condições de desenvolvimento particulares de cada aluno, assim como, a busca pela transform(ação) da identidade docente por meio da formação continuada, uma demanda imposta pelo “novo normal”.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Ensino Remoto. Metodologias de Ensino. Narrativa Docente.

Abstract: The Covid-19 pandemic has become a threat to the literacy and literacy process. In this context, this study analyzed the narratives of literacy teachers about the teaching-learning process during remote teaching imposed by the pandemic, aiming to create a reflective practice about literacy and literacy not only during the pandemic, but also in its post-pandemic scenario. This is a descriptive and qualitative research, with data collection through semi-structured interviews carried out remotely with teachers. The results showed that professionals are operating in demanding and chaotic circumstances due to the pandemic, where the pressure is relentless and options are limited. The teaching narratives discussed guide changes in literacy praxis in the post-pandemic scenario, considering the particular development conditions of each student, as well as the search for the transformation of teacher identity through continuing education, a demand imposed by the “new normal”.

Keywords: Literacy. Remote Teaching. Teaching Methodologies. Teaching Narrative.

1 Especialista em Administração, Escolar, Supervisão e Orientação Educacional (UNIASSELVI). Licenciado em Pedagogia (UNIP). Professor na Educação Básica e Ensino Superior. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3232174548401167>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8754-8698>. E-mail: prof.jefersonlima@gmail.com



Introdução

Em fevereiro de 2020, as escolas brasileiras começaram a se preparar para a probabilidade de paralisação devido a pandemia da Covid-19. Em março do mesmo ano, o sistema educacional brasileiro interrompeu seu funcionamento (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Essa interrupção na educação trouxe consigo muitos desafios, visto que, é possível que nem todas as escolas possuem uma estrutura tecnológica adequada para as aulas *online*; uma situação que trouxe obstáculos para o processo de ensino aprendizagem.

Todavia, para aqueles que possuem acesso à tecnologia, há evidências de que o ensino remoto pode ser eficaz. Sampaio (2020) revisou as práticas de ensino e letramento em tempos de pandemia e constatou que, em média, os alunos retêm de 25-60% do conteúdo quando aprendem *online*, em comparação com apenas 8-10% em uma aula presencial. É importante destacar que os discentes, especialmente os mais novos, necessitam de um ambiente de estudo remoto estruturado, porque se distraem mais facilmente.

O presente estudo parte da justificativa da necessidade de se compreender os aspectos da prática alfabetizadora de maneira remota. No entanto, sabendo que a eficácia da aprendizagem *online* varia entre os grupos de idade (devido a autonomia) e classe social (barreiras tecnológicas), é neste contexto, a pesquisa partiu da seguinte problemática: Qual a realidade e os desafios enfrentados por professores alfabetizadores em tempos de pandemia e como reagir a tais desafios no cenário pós-pandemia?

Visando responder a problemática, a pesquisa buscou analisar as narrativas de docentes acerca do processo de ensino aprendizagem em classes de alfabetização durante o ensino remoto imposto pela pandemia da Covid-19, visando criar uma prática reflexiva acerca da alfabetização e letramento não somente durante a pandemia, mas também em seu cenário pós pandêmico.

Fundamentação Teórica

Jean Piaget (2013) considera que a aprendizagem e desenvolvimento da criança avança rapidamente devido à disponibilidade inicial de padrões de exploração que os bebês usam para obter informações sobre os objetos e eventos de seus mundos perceptivos.

Como as crianças tornam-se cada vez mais autoconscientes e eficaz na comunicação, passam a ter melhor compreensão de suas habilidades, especialmente a de leitura, a qual conforme Martins (2003) não corresponde a uma simples decodificação de símbolos, mas significa, de fato, interpretar e compreender o que se lê.

Interpretar e compreender o que se lê trata-se da alfabetização, a qual segundo Ferreiro (2017), pode ser vista como dependente da orientação, com o corolário de que a qualidade do ensino e prática docente é fundamental. Essa visão enfatiza o desenvolvimento do letramento, onde a passagem das crianças por estágios sucessivos de alfabetização, em cada um dos quais as tarefas de leitura e escrita mudam qualitativamente e o papel do professor precisa mudar de acordo.

Já o termo letramento, segundo Braga (2017), engloba as habilidades que devem ser ensinadas a todos os alunos para que possam atender às demandas desafiadoras de leitura e escrita à medida que avançam nas séries superiores (compreensão, vocabulário, habilidades de escrita), bem como o que precisa ser feito pelos alunos em defasagem, os quais podem precisar de instrução de intervenção em habilidades básicas de alfabetização (decodificação e fluência).

Contudo, a leitura é muito mais que um processo de decodificação ou mesmo a decifração de sinais e símbolos, porque só é possível dizer que um indivíduo realmente aprendeu a ler, quando a pessoa compreende o que se lê, interpretando o significado e os sinais escritos (CAFIERO, 2005). Esse processo ocorre da seguinte maneira como explica Morais (1986):

Este processo inicial da leitura, que envolve a discriminação visual dos símbolos impressos e a associação entre palavra impressa e som, é chamado de decodificação e é essencial

para que a criança aprenda a ler. Mas, para ler, não basta apenas realizar a decodificação dos símbolos impressos, é necessário que exista, também, a compreensão e a análise crítica do material lido. Sem a compreensão, a leitura deixa de ter interesse e de ser uma atividade motivadora. Na verdade, só se pode considerar realmente que uma criança lê quando existe a compreensão (apud OLIVEIRA, 2004, p.17).

Dessa forma, é notório que assim como o desenvolvimento infantil, o processo de alfabetização não ocorre de maneira imediata, mas sim, com dedicação e treino. Como diz Martins (2007, p. 87) “o treinamento para a leitura efetiva implica aprendermos e desenvolvermos determinadas técnicas”.

Entretanto, Coscarelli e Novais (2010) ressaltam que somente tais técnicas de treinamento não são suficientes, haja vista que, cada criança tem um tempo diferente no processo de alfabetização e letramento. Evidentemente, as técnicas tornam-se um norteador para que o aluno descubra seu próprio jeito de escrever e ler, pois não tem como acelerar o ritmo individual.

É importante ainda considerar que ao ser alfabetizada, o aluno leva em consideração a influência que recebe do ambiente ao seu redor (SOARES, 2004). Dessa forma, considerar a linguagem e a alfabetização como desenvolvimento é fundamental, afinal, a criança não se depara com a perspectiva de desenvolver tais habilidades complexas desde o início. Para Ferreira (2017) deve haver uma dimensão progressiva e temporal para esta aprendizagem, onde a criança é apoiada por outros para desenvolver habilidades fundamentais que levam a competências e conseqüentemente, ao domínio da leitura e escrita.

Quanto mais automático o processo se torna, mais informações podem ser obtidas no processo de alfabetização. Como o objetivo de toda leitura é a compreensão da informação, é imperativo que as crianças se tornem mais espontâneas com o processo de decodificação de palavras desconhecidas (MENEGASSI, 1995).

Além disso, Oliveira (2016) considera que o tipo mais benéfico de instrução fonética é aquela conduzida de maneira sistemática e explícita. A sistemática ocorre em uma sequência claramente definida, normalmente onde o aprendizado se baseia continuamente nas informações aprendidas anteriormente.

Portanto, o ensino de fonética é normalmente o foco na primeira série do Ensino Fundamental. Começa durante o último ano da Educação Infantil e continua até o segundo ano do Fundamental, fase em que a maioria dos alunos terá dominado a fonética. É importante destacar que a prática em casa deve consistir na revisão dos sons das letras e sua aplicação (RODRIGUES, 2005).

Porém, o processo de alfabetização e letramento torna-se ainda mais complexo quando realizado de maneira *online*, como ocorreu com a implementação do ensino remoto devido a pandemia mundial da Covid-19. Tendo em vista o papel do educador no ensino remoto, Freitas; Almeida; Fontenele (2021) relatam que o professor portanto, ciente das intenções de aprendizagem, precisa saber quando um aluno é bem-sucedido em atingir os objetivos, bem como, ter compreensão suficiente das dificuldades dos discentes, visando fornecer experiências significativas e desafiadoras para que haja o desenvolvimento progressivo em um ambiente de aprendizagem atípico.

Caminhos Metodológicos

Em se tratando dos caminhos metodológicos desta pesquisa, é primordial entender que segundo Oliveira (2002), a metodologia engloba os passos realizados para a elaboração do trabalho científico, que vai desde a escolha do procedimento para a coleta de dados, identificação de métodos, técnicas, materiais, instrumentos de pesquisa e definição de amostra, até a categorização e análise dos dados. Portanto, em seu escopo, o presente estudo foi desenvolvido através da pesquisa exploratória, qualitativa e de caráter descritivo.

Em sua aplicação empírica, a pesquisa foi realizada com a população *in lócus* no município de Porciúncula/RJ. A amostra incluiu quatro professores, sendo dois da rede pública e dois da rede

privada de ensino; todos de instituições diferentes e, selecionados conforme levantamento prévio dos docentes que atuam com classes de alfabetização, com sondagem realizada em redes sociais.

Após levantamento dos profissionais e aceite para participação na pesquisa, a coleta de dados ocorreu no mês de novembro de 2021, por meio de entrevista semiestruturada realizada por videoconferência através do aplicativo *Zoom*, tendo esta escolha justificada devido às medidas de isolamento social. Ressalta-se que as videoconferências foram realizadas individualmente após agendamento prévio e, não houve nenhuma forma de contato entre os participantes.

A coleta dos dados por meio de entrevista seguiu um roteiro, o qual englobou as seguintes questões:

- A - Qual sua idade, formação e tempo de experiência com turmas de alfabetização?
- B- Como você considera que a pandemia mudou seu jeito de lecionar e sua identidade?
- C - Em termos de formação, você buscou formas de se atualizar e aperfeiçoar para lecionar no ensino remoto?
- D - Você acredita que a alfabetização possa apresentar sucesso no ensino remoto?
- E - Quais dificuldades você considera no processo de alfabetizar de maneira remota?
- F - Quais recursos você utiliza em suas aulas remotas?
- G - Como é o trabalho da equipe diretiva e pedagógica durante o ensino remoto em sua instituição?
- H - Como ocorre o processo de avaliação, especificamente, do nível de alfabetização e letramento; quais recursos utiliza para avaliar; há alguma dificuldade neste processo de avaliação?
- I - Como você enxerga as possibilidades para a alfabetização em um cenário pós-pandemia?
- J - Para você, o ensino híbrido é algo a ser considerado tanto durante a pandemia quanto após? Relate sobre.

Ressalta-se que, respeitando os preceitos éticos e legais exigidos pela Resolução N° 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), para fins de preservação da identidade das instituições, bem como dos participantes, todos foram tratados na pesquisa como sigilo. Embora este estudo envolva a participação de seres humanos, a pesquisa não acarretou prejuízos físicos/ou mentais aos participantes. Por se tratar de uma coleta de dados sigilosa e de acordo com os preceitos éticos, não houve nenhum risco para a questão profissional do participante.

Considera-se ainda que, o tipo semiestruturado da entrevista adotado, foi de suma importância, especialmente por conter questões abertas, nas quais o sujeito pode emitir suas considerações a respeito de crenças, opiniões e informações que circulam nos discursos dos professores.

No que se refere ao tratamento dos dados e tendo em vista o cenário de realização desta pesquisa, no caso, das ciências sociais, a abordagem qualitativa foi utilizada. Esse método envolve a reformulação das narrativas apresentadas pelos participantes, levando em consideração o contexto de cada caso e as diferentes experiências de cada entrevistado.

A análise e interpretação dos dados se deu por uma leitura analítica, com a finalidade de ordenar as informações que possibilitassem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa e assim, construir uma reflexão acerca das narrativas docentes.

Resultados e Discussão

Inicialmente, a pesquisa analisou os dados acerca da formação, dados pessoais e profissionais dos participantes. Ao analisar os dados dispostos na Tabela 1, nota-se uma diversidade de educadores, com características diferentes em questão de idade, tempo de profissão e formação acadêmica.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa.

P1	Professora, 32 anos, graduada em Pedagogia. Possui especialização <i>latu sensu</i> . Atua há 6 anos como professora em turma de alfabetização na rede municipal de ensino.
P2	Professora, 45 anos, possui o Curso Normal Superior, é graduada em Letras/Inglês. Possui especialização <i>latu sensu</i> . Atua há 12 anos como professora em turma de alfabetização na rede municipal de ensino.
P3	Professora, 29 anos, formação no Curso Normal nível Médio, sem ensino superior. Atua há 5 anos como professora em turma de alfabetização na rede privada de ensino.
P4	Professor, 27 anos, graduado em Pedagogia e Letras/Português, sem especialização. Atua há 4 anos como professor em turma de alfabetização na rede privada de ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Especificamente sobre o perfil do professor alfabetizador durante a pandemia, foi evidenciada uma unanimidade na opinião dos participantes ao citarem a questão da transformação da identidade docente. Dessa forma, foram identificados três elementos significativos do profissionalismo dos professores relacionados ao perfil, como conhecimento, autonomia e responsabilidade.

Pesquisador: Como você considera que a pandemia mudou seu jeito de lecionar e sua identidade?

P1: Confesso que foi difícil no começo, mas depois me acostumei. Posso dizer que mudou minha forma de educar no sentido de que me trouxe mais medo e ansiedade, me levando a rever minhas práticas a todo momento. Considero muito importante o apoio dos colegas de trabalho neste processo, alguns sabiam mais e outros de menos.

P2: A cultura atual de desempenho e responsabilidade dentro da qual os professores funcionam corroeu minha autonomia, sufocou minha criatividade e levou a uma quebra de confiança.

P3: De tudo, o que mais me afetou foi a alta exposição. Sempre fui uma pessoa mais tímida e isso precisou ser mudado diante das câmaras e sem saber quem estava assistindo. Além disso, o momento exigiu um forte espírito de liderança para lidar com a resolução dos problemas.

P4: Foi preciso construir uma rede de apoio, pois nem todos os professores estavam preparados. Eu mesmo tive muita dificuldade e precisei mudar alguns traços da minha personalidade como ser mais extrovertido, criativo e dinâmico.

Nota-se que os participantes defendem uma abordagem mais sistemática, compartilhada e estratégica para construir a base de conhecimento sobre o ensino remoto na formação de professor. Dessa forma, pode-se identificar que são professores que desenvolveram o forte senso de liderança, coordenação e colaboração.

No que tange à praxis pedagógica, notou-se na fala dos participantes que a pandemia provocou uma modificação na forma em que o professor ensina, bem como transformação da profissão e identidade docente. Essa mudança é um processo chamado por Ciampa (2011) de metamorfose, em que, na visão de identidade, aqui usada, é uma unidade contínua de transformação, dentro de um processo histórico, o que faz do ser humano um ser de possibilidades.

A identidade pressuposta se dá com o que Ciampa (2011) denomina de “fetichismo da personagem”. Para o autor, as pessoas ao interpretarem os papéis sociais, tais como o papel de professor, criam sua personagem, ou seja, cada qual interpreta os papéis de forma peculiar. Mas, ao interpretar seus personagens, os indivíduos podem manter o que é exigido pela sociedade e repor a si mesmo, caindo na mesmice e mantendo padrões exigidos pela sociedade ou grupo de pertença.

No caso particular dos professores entrevistados neste estudo, ao atuar no ensino remoto, são profissionais que embora repitam os saberes e representações que já existem, ou anteriores a seu processo de formação, acabam por buscar a mudança e a reflexão imposta pelo “novo normal”, ou seja, a aprendizagem *online*.

Logo, os professores entrevistados demonstraram trabalhar com a possibilidade de transformação, da busca por ser autor de sua própria história e transformação identitária. Ressalta-se que o processo de transformação, segundo Ferreira (2000) está associado à mudança de referenciais de realidade e de situações provocadoras de impacto existencial.

Tendo em vista o perfil do professor evidenciado na pesquisa, o presente estudo sugere que essa responsabilidade enquanto profissional inclui a organização das tarefas e atividades de forma que os alunos estejam se desenvolvendo na educação remota.

Referente à crença do desenvolvimento da alfabetização eficaz na educação remota, a P3 considera que o período de pandemia não demonstrou ser propício e, nas palavras da professora:

[Os alunos] estão tentando aprender ao mesmo tempo que lidam com questões emocionais e isso está dificultando a experiência de aprendizagem para eles, é uma experiência de ensino difícil e não vejo possibilidade de alfabetizar online.

A entrevistada P1 concorda com a P3 quando se trata da viabilidade do ensino remoto, porém ressalta que:

O ensino remoto vai além das ferramentas de videochamada. Aprendi que significa comunicação e conexão com nossos alunos. Possuo dificuldades para organizar o tempo e deixá-los expressarem seus sentimentos, os desafios que estão enfrentando em casa e as preocupações que enfrentaram durante a pandemia.

Por outro lado, o entrevistado P4 relata ter notado pontos positivos na alfabetização remota, visto que, segundo ele:

Essa forma de ensino, embora tenha limitações, ainda pode envolver estratégias que sejam capazes de desenvolver habilidades essenciais ao mesmo tempo que desafiam os alunos.

O participante P4 ainda ressalta que se faz necessário um currículo coerente com a situação que ajude os alunos a adquirir habilidades básicas, bem como as estratégias necessárias para enfrentar tarefas desafiadoras.

No que tange os recursos utilizados, o livro didático foi citado pelos quatro participantes. No entanto, houve discordância quanto a qualidade do livro entre os participantes P3 e P4, enquanto docentes da rede privada:

P3: O livro adotado é uma péssima escolha pois possui atividades em que o aluno não sente motivação e, portanto, deixa de ser significativa e também não temos autonomia para escolher o livro; simplesmente jogam em nossas mãos e a gente que se vire.

P4: O livro que utilizo é organizado e intuitivo trabalhando do aspecto mais simples para o mais complexo. Acredito que essa atenção à velocidade do aluno faz com que a consciência fônica seja desenvolvida de modo máximo, formando um aluno devidamente alfabetizado, apto a leitura e escrita e eloquente.

Em contrapartida, ambas as participantes da rede pública (P1 e P2) aprovam o recurso do livro didático da escola, o qual é adotado pelos professores da instituição no período de escolha. Em suas palavras:

P1: Considero o livro colorido e diagramado para a melhor experiência do aluno e, portanto, a consciência fonológica, um dos principais diferenciais do método fônico, é transparecido de forma lúdica e muito ilustrada.

P2: O livro adotado pela escola possui elementos do universo da criança, como desenhos, canções e brincadeiras e são os instrumentos utilizados pelo livro para garantir o aprendizado de maneira significativa e divertida. Além disso, há um mix de gêneros textuais para introduzir a criança no universo dos textos. Bem bacana!

Essa prática dos professores escolherem o livro que será utilizado é validada por Dante (1996), o qual considera que a tarefa da escola em escolher o material didático deve ser compartilhada com o professor e, também com outros profissionais de sua mesma área, buscando verificar cada conteúdo, as propostas conceituais, os recursos que são apresentados e o livro num todo, assegurando que a escolha dos livros didáticos tenha sido realizada de maneira satisfatória e que verdadeiramente contribuirá para uma boa aprendizagem dos educandos.

É primordial ainda entender que de acordo com Rangel (2005), o professor deve sempre manter um olhar crítico sob o material que está analisando no processo de adoção, para que não adquira conteúdo enganoso. Os livros didáticos em sua escolha, não deve ser assumido como um plano didático anual, mas como um instrumento que auxiliará o trabalho do professor em conjunto com outros recursos e fontes de aprendizagem.

No contexto da pandemia, a exploração de outros recursos tornou-se viável no ensino remoto devido a utilização de mídias instrucionais. Este estudo constatou que na implementação do ensino remoto no início da pandemia, os professores P3 e P4 utilizaram videoaulas gravadas pelos próprios. Posteriormente, foram introduzidos os momentos de aulas síncronas (ao vivo) na plataforma do aplicativo Zoom.

Por outro lado, os professores P1 e P2 utilizaram vídeos de aprendizagem disponibilizados em canais educativos do *YouTube* e, passaram a realizar encontros síncronos pré-agendados, ou seja, sem frequência. Esses participantes concordaram que os vídeos instrucionais disponibilizados na *internet* são os recursos mais acessíveis para utilizar. O P2 ainda ressalta sua opinião:

Acho um desafio usar outras mídias instrucionais além dos vídeos que pego da internet, porque as condições do ambiente de estudo online me limitam [de ser] mais criativo com outros recursos, não sei fazer edição, aquelas coisinhas bonitas que chamam a atenção do aluno.

Porém, a pesquisa aponta que a atratividade dos recursos utilizados não foi garantia para chamar a atenção do aluno a longo prazo, pois ambos os professores da rede particular afirmaram que assim como o condicionamento dos alunos, um considerável desafio foi procurar maneiras de manter o entusiasmo, conforme é dito pelo P4:

No início do ensino remoto e da aprendizagem online, os

alunos estavam entusiasmados com a implementação do aprendizado, mas depois de dois meses, os começaram a ficar entediados e menos ansioso para aprender, os vídeos que eram editados com tanto carinho já não eram mais atrativos e possuíam pouco engajamento, nem sequer eram assistidos.

Esse objetivo de manter a atenção dos alunos e experiência tecnológica evidencia um processo de aquisição de saberes e necessidade de repensar a formação do professor. A respeito, Carvalho e Gonçalves (2017) relatam que a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior traz as principais exigências da função docente elencadas:

- Instalar comportamentos típicos de colaboração e trabalho em equipe;
- Utilizar novas metodologias, estratégias e recursos de apoio;
- Elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos previstos no currículo, incentivando atividades de enriquecimento curricular;
- Assumir e lidar, diretamente, com a diversidade existente entre os alunos.

Ao olhar para a questão do ensino remoto, as Diretrizes trazem à tona a necessidade de inovação na formação do professor que no contexto pandêmico repleto de incertezas, não se pode mais desenvolver apenas saberes técnicos especializados, mas sua formação também deve ser holística e continuada, pois para atender as exigências da sociedade atual não é possível o professor desenvolver-se plenamente apenas em sua formação inicial.

Essa formação necessária, aqui entendida como transform(ação), foi identificada neste estudo num contexto de desafio para o professor, visto que para os participantes P1, P2 e P4, a ênfase nos deveres e obrigações dos docentes em ensino durante a pandemia e a capacidade de entender as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem sido notada como um fator no sucesso da alfabetização no ensino remoto; logo, evidencia a necessidade da formação continuada.

Neste contexto, ao ser levantada a questão desta formação durante as entrevistas, somente dois participantes afirmaram ter realizado algum curso específico para o ensino *online*. Em suas palavras, os participantes 2 e 3 relataram:

P2: Gostaria de um curso para ensinar a alfabetizar online, algo que soa como piada né [risos] porém realizei dois cursos, um sobre o formulário do Google e outro para utilização de Power Point.

P3: Busquei cursos na área de tecnologia e fiz três, um sobre metodologias ativas, outro sobre gravação de aulas para YouTube e um terceiro para aprender a utilizar os aplicativos do Office, todos de forma gratuita.

A P1 relatou não ter realizado nenhum curso e, embora o professor P4 também não tenha buscado esse tipo de formação, pontuou que sempre buscou apoiar e compartilhar notícias de cursos com os colegas de trabalho; segundo ele:

Devemos muito apoiar e motivar uns aos outros, porque se um professor não tem motivação para ensinar, não há como os alunos aprenderem, principalmente na alfabetização que necessitam da nossa presença constante, mesmo que à distância.

Essa preocupação apontada pelo P4 se justifica no pensamento de Nóvoa (1992, p. 26) o qual acredita que “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Dessa forma, pode-se dizer que no ensino remoto, professores se ajudaram no enriquecimento de seus saberes e práticas, dando-lhes autonomia e segurança em

sua reflexão.

Na rede municipal e privada de ensino, foi possível notar que além dos vídeos - de origem autorais ou licenciados – outras duas ferramentas também serviram de recursos para a aprendizagem. Em ambas as redes, os professores adotaram o método de envio dos materiais de aula via *WhatsApp* e, elaboram questionários avaliativos utilizando o *Google Forms*. A respeito desta última, cabe ressaltar que a avaliação por formulário foi a maneira mais adequada utilizada pelos professores para avaliar a compreensão dos alunos sobre o assunto lecionado.

Porém, os professores participantes da rede privada relataram haver um momento adicional de avaliação, através de chamada de vídeo para conversarem sobre os conteúdos. Mousquer (2016) menciona que esse método de discussão permite uma interação bidirecional entre professores e alunos, nos quais os docentes conseguem fazer questionamentos e obter *feedbacks* instantâneos.

Sobre esse diferencial da rede privada, a entrevistada P2 considera que a rede pública acaba não cumprindo o propósito da avaliação, visto que, conforme suas palavras:

Tenho dificuldade em usar métodos avaliativos que são mais atraentes para os alunos porque as condições não são possíveis. Tudo é limitado, incluindo disponibilidade dos alunos que na alfabetização são dependentes das famílias e muitas estão em horário de trabalho nos momentos de avaliação e encontros online.

A respeito de avaliação, Luckesi (2014) relata que o termo se refere à grande variedade de métodos ou ferramentas que os educadores usam para avaliar, medir e documentar a prontidão acadêmica, o progresso da aprendizagem, a aquisição de habilidades ou as necessidades educacionais dos alunos.

Em uma perspectiva histórica, Souza e Burochovitch (2010, p. 797) descreveram que:

Durante um longo período, a avaliação da aprendizagem apenas cortou os ramos da planta, arrancou as mudas que nasciam, deixou morrer o jardim. Empreendida em uma perspectiva classificatória, favoreceu – e permanece favorecendo, infelizmente – o descarte de pessoas como se fossem coisas, legitimando uma concepção a advogar que o educando nada sabe e que tudo precisa lhe ser ensinado.

Entretanto, essa visão primitiva tem mudado, mesmo que de forma lenta. Para Roldão e Ferro (2015), as avaliações geralmente são projetadas para medir elementos específicos da aprendizagem, por exemplo, o nível de conhecimento que um aluno já possui sobre o conceito ou habilidade que o professor planeja ensinar ou a capacidade de compreender e analisar diferentes tipos de textos.

Mas como avaliar as habilidades de alfabetização e letramento em um ambiente *online*, o qual exige acompanhamento contínuo? Em um estudo realizado por Melo (2019) acerca de competências de letramento, os autores identificaram cinco componentes que são essenciais para realizar a avaliação em um contexto de leitura: consciência fonêmica, fonética, fluência, vocabulário e compreensão.

Tais competências descritas por Melo (2019), tornam-se difíceis de avaliar de maneira *online*, pois todos os participantes deste estudo foram unânimes acerca dessa dificuldade. Na opinião dos entrevistados, a avaliação adequada do processo de alfabetização e letramento é difícil de realizar de forma justa devido a intervenção dos pais e/ou professores de aula particular, os quais fornecem respostas para as tarefas solicitadas pelo professor regente.

É imperativo dizer que essa intervenção de terceiros em avaliações dos alunos trata-se de um desafio que os professores tiveram que enfrentar no ensino remoto. No entanto, a pesquisa ainda descobriu outros fatores que dificultam a avaliação, como obstáculos técnicos, a participação dos alunos, além da falta de orientação por parte da equipe diretiva e pedagógica.

No que tange os problemas técnicos, os professores P1 e P2, atuantes da rede pública,

relataram que nem todos os pais possuem telefones celulares/computador e um plano de *internet* adequado, especialmente nos bairros mais carentes de Porciúncula.

Com a COVID-19 impactando a educação, é fundamental compreender o contexto dos alunos vulneráveis e desfavorecidos, especificamente no que tange o processo de alfabetização desses discentes, pois pode haver o problema da falta de acesso aos recursos tecnológicos, educacionais ou financeiros necessários.

Os desafios que esses obstáculos apresentaram determinam a qualidade no processo de alfabetização dos alunos, porque o contato com as atividades escolares acabou não sendo frequente e, em alguns casos, não aconteceu para todos. Cabe ressaltar que, a P1 relata:

Ouvi de um pai que sua filha não iria fazer as tarefas online pois não iria conseguir aprender a ler online e pude ver de fato que o nível de desrespeito com o professor é enorme.

Os entrevistados da rede privada mencionaram que o problema de acesso às aulas na rede privada foi quase inexistente, porém, por se tratar de crianças, deve-se considerar que ainda eram dependentes dos pais para acompanhar as atividades. A participante P2 relata que os alunos não ficaram isentos dos desafios e menciona que:

Os fatores internos são dificuldades decorrentes do ambiente domiciliar do aluno, como interferências de membros da família que tira o foco dos alunos. Além disso, nem sempre estão motivados, já que gostam da escola devido os momentos de brincadeira e encontro com os amiguinhos.

Ao falar de motivação, se faz necessário compreender o papel da gestão escolar neste processo. Os quatro entrevistados apresentaram um consenso ao entender que tanto a direção, quanto a coordenação pedagógica desempenharam um papel essencial na determinação e implementação de políticas alinhadas ao ensino remoto.

Em específico, a serem questionados sobre como foi o trabalho da equipe diretiva e pedagógica durante o ensino remoto em sua instituição, os entrevistados relataram:

P1: Na minha escola a equipe diretiva motiva o corpo docente nas atividades durante a pandemia e isso nos motiva a apoiarmos uns aos outros para o progresso mútuo.

P2: O apoio da direção tem me ajudado a determinar a implementação de aprendizagem durante a pandemia principalmente por ouvir minhas sugestões.

P3: Por ser escola particular foi muito difícil ter que estar na linha de frente com os pais exigentes pois eles [pais] querem exigir além do que o professor pode oferecer e, infelizmente, o dinheiro sempre fala mais alto, mas embora tenha havido alguns problemas, a direção sempre me apoiou.

P4: Além de todo apoio e orientações, ainda recebo áudio motivador da minha orientadora, isso revigora, pois, tentar alfabetizar remotamente é muito desgastante. Porém acredito que uma ajuda de custo poderia ser dada para auxiliar na questão da infraestrutura tecnológica.

Pode-se dizer que tanto na educação pública quanto na privada de Porciúncula, a gestão escolar se mostrou efetiva no ensino remoto. A respeito das opiniões aqui relatadas, Bahia (2020) valida o relato dos entrevistados ao dizer que o suporte da gestão nas condições da pandemia pode ser na forma de motivação e prontidão aos professores, financiamento de materiais e equipamentos e, outros aspectos de apoio, como proporcionar uma gestão escolar democrática.

Esse apoio da gestão foi, sobretudo, importante para o cenário pós pandêmico, em que as

instituições começaram a se articular para um modelo de ensino híbrido. Sobre este modelo, os professores entrevistados apresentaram um consenso de que a interação física, mínima que seja, foi capaz de levar ao entusiasmo para ensinar. Logo, o hibridismo foi visto como benefício na práxis pedagógica.

Conceitualmente, o hibridismo combina a aprendizagem presencial e *online* em um ensino coeso com a experiência. Embora isso possa soar como uma fórmula simples, o planejamento é necessário para garantir que o híbrido funcione bem, permitindo que seus dois formatos capitalizem os pontos fortes um do outro (LEANDRO; CORRÊA, 2018).

Na opinião dos entrevistados acerca do hibridismo:

P1: Eu até concordo com o hibridismo pois no contexto da alfabetização pode ser benéfico, mas não estaria disposta a ter trabalho em dobro, não aceito receber pouco e trabalhar muito.

P2: Acredito no ensino híbrido e sinto que serei mais entusiasmada em ensinar cara a cara porque posso interagir diretamente com as crianças e mesmo de forma limitada poderei realizar o processo de alfabetização de forma mais otimizada”.

P3: Dadas as oportunidades únicas que o híbrido pode oferecer, o planejamento deve ser abordado com cuidado.

P4: Acredito que os professores precisam estar familiarizados não apenas com os pontos fortes do ensino online e presencial em seus próprios direitos, mas também como eles podem se ajudar uns aos outros a longo prazo. Assim como acredito que deva haver maior valorização do profissional, que não quer ser herói, quer ser valorizado, não pode haver essa romantização.

Essa valorização apontada nas opiniões precisa acontecer em nível institucional e familiar, conforme dito por Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020, p. 44):

A suspensão das atividades escolares presenciais revela a necessidade de desenvolvimento de habilidades e competências digitais. Na pós-pandemia, espera-se que o ensino híbrido (presencial e remoto) se torne uma realidade, preparando a educação para percalços futuros, com infraestrutura de acesso às tecnologias dentro e fora das escolas e o desenvolvimento de recursos educacionais de ensino remoto eficientes.

No entanto, não basta apenas haver infraestrutura, se faz necessário a construção de um planejamento onde o ensino presencial possa permitir um tipo de envolvimento imediato e em tempo real que pode ser difícil de capturar *online*. Discussões interativas, trabalhos em grupo e apresentações de trabalhos pode muitas vezes ser mais complexo neste cenário. A aprendizagem *online*, por outro lado, pode se destacar com a exploração independente, inovadora, alfabetização em informação e tecnologia e domínio de conteúdo (SILVA, 2017)

É evidente que ao tratar da prática docente no ensino remoto, especificamente no contexto da alfabetização e letramento, se faz necessário ter uma perspectiva discente, em que, se não levar em consideração os fatores ecológicos, psicológicos e cognitivos que contribuem para o processo de alfabetização do discente, também não será possível adotar uma abordagem de desenvolvimento.

Portanto, em um cenário de pós-pandemia, o docente precisa estar motivado com as novas práticas, conscientes do significado do crescimento diário e atentos à importância dos momentos de afetividade com o aluno, visto que, conforme Diniz e Koller (2010) o desenvolvimento afetivo é o desenvolvimento das emoções, bem como sua expressão externa, que começa na infância e progride ao longo da adolescência.

Portanto, o presente estudo sugere que cuidar de maneira consistente e sensível, pode promover um vínculo seguro com o docente, bem como, contribuir para o trabalho com a autoestima, principalmente, por se tratar de alunos que podem se sentir incapacitados devido a não alfabetização plena.

Em resumo, as narrativas docentes aqui discutidas orientam para mudanças na práxis docente, considerando não só as condições de desenvolvimento dos alunos, mas de toda a comunidade escolar. Essa perspectiva de desenvolvimento impacta os livros didáticos, os tópicos de aprendizagem, as estratégias de suporte que estão em vigor e os objetivos do letramento.

Todavia, é necessário ser realista sobre as consequências. Em outras palavras, é primordial entender o porquê é essencial estabelecer avaliações continuadas para que a prática, o planejamento e o desenvolvimento graduais possam ocorrer antes que as questões potenciais se tornem problemas. Apesar da opinião popular, a alfabetização não se desenvolve naturalmente, com facilidade e sem a necessidade de instrução direta do docente e prática regular, seja na escola ou em casa.

Considerações Finais

A reflexão aqui proposta evidenciou que conforme as experiências docentes relatadas, pode-se notar que durante a pandemia, os profissionais passaram a atuar em circunstâncias exigentes e caóticas, onde a sobrecarga de trabalho é implacável e as opções são limitadas.

As reuniões de equipe, o bate papo no corredor e o cafezinho na sala dos professores, que constituíam um dia letivo, acabaram. Todos aqueles momentos informais e importantes em que as relações sociais são construídas e a liderança é exercida simplesmente desapareceram repentinamente. Pais, alunos e professores passaram a compor um mundo educacional crepuscular, aguardando o retorno do serviço normal ou esperando por algum “novo normal” que possa oferecer estabilidade, continuidade e segurança em um mundo de pós-pandemia.

Porém, isso não significa que os alunos não precisam continuar a melhorar a alfabetização básica. Mesmo de forma limitada, Porciúncula tem apresentado uma boa experiência com o ensino remoto no que tange o processo de alfabetização através de aulas assíncronas e síncronas, bem como, com outros recursos buscados pelos docentes para aprimorar o aprendizado.

O presente estudo ainda evidencia um ponto positivo no que tange as relações interpessoais dos professores, principalmente, no que tange a liderança e relações com a gestão. Liderar através da incerteza pode ser complexo e não há soluções fáceis e, muitas das vezes, não há caminhos claros a seguir.

Tendo as narrativas relatadas analisadas e refletidas, conclui-se que é primordial entender que o ensino remoto é um processo cheio de incertezas e dificuldades e, *déficits* em habilidades de leitura e escrita podem surgir posteriormente. Porém, são aspectos que na pós-pandemia, talvez, até no modelo híbrido, necessitam ser tratados através da intervenção, visto que a compreensão de leitura e as habilidades de escrita são preditores de sucesso e um requisito básico para a participação na vida cívica e na economia global.

Referências

BAHIA, Norinês P. Pandemia!!! E agora? Reflexões sobre o cotidiano escolar a distância. **Cadernos CERU**, v. 31, n. 1, p. 116-125, 2020.

BRAGA, Claudia Alves Pereira. Letramento no ensino médio. **Revista Práticas de Linguagem**, p. 275-287, 2017.

BRASIL. **PNLD 2017**: Matemática Ensino fundamental anos finais. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica SEB Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 155 p.

CAFIERO, Delaine. Leitura como processo. **Caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.

CARVALHO, Isis Azevedo da Silva; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores: Avanços e Perspectivas para as Licenciaturas. **Revista Didática Sistemática**, v. 19, n. 1, p. 83-97, 2017.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a História da Severina – Um Ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, v. 45, n. 3, 2010.

DANTE, Luiz Roberto. Livro didático de Matemática: uso ou abuso?. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

DINIZ, Eva; KOLLER, Silvia Helena. O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. **Educar em Revista**, n. 36, p. 65-76, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral e tempo presente. *In*: MEIHY, José Carlos (org.). **(Re) introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: USP, 1995.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. Cortez Editora, 2017.

FREITAS, Ana Célia Sousa; ALMEIDA, Nadjá Rinelle Oliveira de; FONTENELE, Inambê Sales. Fazer docente em tempos de ensino remoto. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021.

LEANDRO, Sandra Maria; CORRÊA, Elisete Marcia. Ensino híbrido (blended learning) potencial e desafios no ensino superior. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 5, n. 3, p. 387-396, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez editora, 2014.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo, 2003.

MELO, Juliana de Araújo de. **Práticas de Letramento no Ensino Médio: construindo espaços de crítica na preparação para o ENEM**. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

MENEGASSI, Renilson José. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista Unimar**, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.

MORAIS, Antonio apud OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação num enfoque Psicopedagógico**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOUSQUER, Patrícia. Videoconferência no ensino a distância: renovação da prática educativa. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação**, v. 3, n. 2, p. 109-120, 2016.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; DOS SANTOS LISBÔA, Eliene Soares; SANTIAGO, Nilza Bernardes. Pandemia do coronavírus e seus impactos na área educacional. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 17-24, 2020.

OLIVEIRA, Rafael Alves de. **A influência da instrução fonética explícita na produção e na percepção**

dos fricativos sonoros por hispanofalantes aprendizes de Português como Língua Estrangeira-PLE. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. 2016.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC. **Monografias, Dissertações e Teses**, v. 2, 2002.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Editora Vozes Limitada, 2013.

RANGEL, Mary. Qualidade do livro didático: dos critérios da literatura acadêmica aos do Programa Nacional do Livro Didático. **Linhas críticas**, v. 11, n. 21, p. 187-200, 2005.

RODRIGUES, Sónia Valente. Fonética e fonologia no ensino da Língua Materna: modos de operacionalização. **Encontro sobre Terminologia Linguística: das teorias às práticas**, 2005. p.1-33.

ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 63, p. 570-594, 2015.

SAMPAIO, Renata Maurício. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e519974430-e519974430, 2020.

SILVA, Edsom Rogério. O Ensino Híbrido no Contexto das Escolas Públicas Brasileiras: Contribuições e Desafios. **Porto das Letras**, v. 3, n. 1, p. 151-164, 2017.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004.

SOUZA, Nadia Aparecida de; BORUCHOVITCH, Evely. Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 795-810, 2010.

Recebido em 30 de janeiro de 2022.

Aceito em 19 de dezembro de 2022.