

INTERAÇÕES NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NOS (DES) ENCONTROS ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA DURANTE E PÓS-PANDEMIA

INTERACTIONS IN LITERACY PROCESSES IN (DIS) ENCOUNTERS BETWEEN FAMILY AND SCHOOL DURING AND POST-PANDEMIC

Márcia de Souza dos Santos **1**

Santuza Amorim da Silva **2**

Daniela Perri Bandeira **3**

Resumo: Este artigo parte dos resultados obtidos na pesquisa *Práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE)*. O objetivo é disseminar as informações obtidas, divulgar o conhecimento científico e estabelecer bases para futuros estudos. O estudo qualitativo descreveu e analisou as práticas pedagógicas de três professoras alfabetizadoras, durante a pandemia, em 2020 e 2021, na rede municipal pública de Belo Horizonte, Regional Barreiro. A análise de conteúdo evidenciou cinco categorias. A relação família-escola se destacou pelas menções, principalmente sobre as percepções da mediação e interação das famílias durante o processo de alfabetização e letramento, durante o ERE e pós pandemia. Os resultados apontam para a modificação dos papéis entre escola e família, do que cabe a cada instância, levando ambas a modificar atitudes e repensar seu funcionamento.

Palavras-chave: Anos Iniciais. Relação família-escola. Pandemia.

Abstract: This article presents findings from the research “Pedagogical Practices of Literacy Teachers during Emergency Remote Teaching (ERE).” It aims to disseminate insights from the study and establish groundwork for future research. The qualitative study examines the practices of three literacy teachers in Belo Horizonte’s public school system (Barreiro district) during the 2020–2021 pandemic. The analysis reveals five categories: Activity planning and the National Common Curriculum Base (BNCC) in the pandemic context; Emotional connections during the pandemic; Initial and ongoing teacher training for ERE; Digital information and communication technologies (DICT) during ERE, hybrid learning, and the return to in-person teaching; and Family-school relationships during and after ERE. The family-school dynamic stands out due to its frequent mention, particularly regarding family mediation and interaction with children during literacy development in ERE and post-ERE. The findings highlight shifts in the roles of schools and families, urging both to rethink their approaches.

Keywords: Early Years. Family-school relationship. Pandemic.

- 1** Mestre em Educação e Formação Humana pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Atualmente é professora alfabetizadora na rede municipal de Belo Horizonte/MG. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0121843334976519>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4061-2311>. E-mail: marcia.0294976@discente.uemg.br
- 2** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da UEMG. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5328277676660908>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8711-5377>. E-mail: santuza.silva@uemg.br
- 3** Doutora em Educação pela UFMG. Atualmente é professora na Faculdade de Educação da UEMG - Campus BH. Participante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (NEPEL) da UEMG. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0732964766122807>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6436-1372>. E-mail: daniela.bandeira@uemg.br

Introdução

Em 2020, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi a solução provisória para que os(as) estudantes de todos os níveis de ensino mantivessem o contato com a escola e com o processo de ensino e aprendizagem. Com a Lei nº 13.979, promulgada em 2020, foram publicadas as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública por causa da pandemia da covid-19 (Brasil, 2020). A Portaria da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte nº 102/2020, em 18 de março de 2020, interrompeu todas as atividades escolares presenciais, nas escolas municipais e creches parceiras, e delegou, indiretamente, às professoras e professores da rede a responsabilidade de entrar em contato com as famílias e tentar estabelecer algum vínculo com os estudantes (Belo Horizonte, 2020).

Nesse contexto de ensinar de forma remota, os Anos Iniciais trouxeram uma grande preocupação quanto às crianças que estavam iniciando o processo de alfabetização e letramento, bem como em relação àquelas que não haviam desenvolvido as habilidades de leitura e escrita e, mesmo com este dificultador, passaram para o 2º ano do Ensino Fundamental. Esse momento ímpar tornou-se objeto de estudo e, para dar visibilidade aos resultados obtidos, este trabalho apresenta um recorte de alguns importantes achados da pesquisa vinculada a uma dissertação de mestrado em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). O objetivo deste artigo é disseminar as informações obtidas nessa dissertação, visando democratizar o acesso ao conhecimento científico, estabelecer condições de futuros estudos para um público amplo, mas especializado, e assim possibilitar o progresso do conhecimento.

O presente manuscrito apresenta, em seu primeiro tópico, uma breve contextualização da pesquisa para, no segundo, apresentar uma discussão e uma análise acerca do recorte selecionado para este artigo. O segundo tópico está dividido em dois momentos: a) Dados sobre o contato inicial que as professoras realizaram com as famílias; e b) Encontros e desencontros da escola com as famílias na narrativa das professoras alfabetizadoras. Ao final, apresentam-se as considerações sobre as evidências empíricas encontradas a respeito da relação família-escola na narrativa das professoras alfabetizadoras, durante o período de suspensão das aulas presenciais e o ERE.

Contextualizando a pesquisa e a abordagem metodológica

A metodologia desta pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, em que foi utilizada a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo. Godoy (1995, p. 62) pontua que “a abordagem qualitativa pode ser definida como estudos que têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural”. Para Silva (2007, p. 38) “[...] a compreensão do significado de um fenômeno só é possível em função das inter-relações que emergem de um dado contexto”.

Para compor a empiria desta pesquisa, foram convidadas a participar três professoras alfabetizadoras, da Regional Barreiro. O critério de seleção ocorreu por contingenciamento, devido às medidas sanitárias implantadas em função da covid-19 e por proximidade de atuarem há anos no mesmo local de trabalho da pesquisadora. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, sendo uma presencial e duas em formato on-line, além da utilização de um questionário.

As professoras que participaram da pesquisa atuaram em turmas de 1º e 2º anos durante o período de ERE. A professora Rosemeire lecionou em turmas de 1º ano em 2020 e 2021, na Escola Municipal Ômicron, no turno da manhã. A professora Ana Paula lecionou em 2020 para uma turma de 2º ano, no turno matutino, e continuou com a mesma turma em 2021, quando os seus alunos foram para o 3º ano, porém raramente mencionou as turmas para as quais lecionou no período da tarde.

Por sua vez, a professora Nina atuou no mesmo agrupamento que a professora Ana Paula, no turno da manhã. Em sua entrevista, aparecem diversos trechos nos quais menciona a turma de 1º ano, com a qual trabalhou em 2021, no período vespertino. Levando em consideração as contribuições empíricas que a experiência da tarde agregou à pesquisa, as informações foram submetidas à análise de conteúdo, juntamente à narrativa da experiência do período matutino.

A entrevista foi o instrumento de coleta selecionado por sua “natureza interativa, [...] permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade” (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2001, p. 168). O roteiro da entrevista continha oito perguntas referentes à prática pedagógica das professoras durante o ERE, em suas respectivas turmas de alfabetização. A análise de conteúdo (Bardin, 2016) das entrevistas semiestruturadas evidenciou cinco categorias: 1) O planejamento das atividades e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto pandêmico; 2) Afetividade durante a pandemia; 3) Formação inicial/continuada no/para o ERE; 4) As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) durante o ERE, momento híbrido e retorno ao presencial; e 5) A relação família-escola durante e após o ERE. Sendo a relação família-escola, durante e após o ERE, a que teve maior incidência na fala das três professoras, como pode ser verificado no próximo tópico, na Figura 1.

Apresentação e análise dos dados

As três professoras entrevistadas trabalham na mesma escola no turno da manhã, porém a professora Rosemeire tinha apenas uma jornada de trabalho no recorte temporal analisado, enquanto as professoras Nina e Ana Paula têm dois BMs e, no período da tarde, trabalham em outra escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH). É necessário pontuar que a segunda escola de lotação da professora Ana Paula não recebeu ênfase durante sua entrevista e que a professora Nina, por sua vez, tem seu relato marcado por vários acontecimentos oriundos da escola em que atua no turno da tarde e que fica na mesma região da escola em que atua no período da manhã.

No organograma disposto na Figura 1, estão descritos os dados gerais sobre data, duração, horário e de que forma a entrevista foi realizada; utilizando o “procedimento por classificação dos elementos de significação contidos nas respostas das narrativas” (Bardin, 2016, p. 71) de cada professora, posteriormente são apresentados quadros de análise para cada pergunta da entrevista. A narrativa das professoras descreveu o contexto vivenciado no ano de 2020 e em seu ano subsequente, até o progressivo retorno ao ensino presencial na rede municipal de Belo Horizonte.

Figura 1. Esquema-síntese das entrevistas com destaque para o termo “família”

Entrevistada 1: Rosemeire	Entrevistada 2: Nina (nome fictício)	Entrevistada 3: Ana Paula
<ul style="list-style-type: none"> •01/07/2022 - Presencial na escola •Duração: 1:06:02 - Tarde •Turma: 1º ano (2020 e 2021) •31 anos de experiência •FAMÍLIA - 30 VEZES 	<ul style="list-style-type: none"> •16/10/2022 - Google Meet •Duração: 1:50:47 - Manhã •Turma: 2º ano manhã e 5º ano tarde (2020) •3º ano manhã e 1º ano tarde (2021) •15 anos de experiência •FAMÍLIA - 73 VEZES 	<ul style="list-style-type: none"> •18/11/2022 - Google Meet •Duração: 1:07:28 - Noite •Turma: 2º ano manhã (2020) e 3º ano manhã (2021) •31 anos de experiência •FAMÍLIA - 11 VEZES

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Referente à Figura 1, chama-se a atenção para o uso do termo “família” na transcrição da entrevista de cada uma das três professoras. Dentre as três, a professora Nina apresentou a narrativa com mais reflexões sobre a relação família e escola durante o período pandêmico, seguida da professora Rosemeire e, observando-se menor incidência, na narrativa da professora Ana Paula.

Levando em consideração a empiria obtida, são apresentados, inicialmente, os dados referentes ao contato inicial das professoras com as famílias e, em um segundo momento, os encontros e desencontros da escola com as famílias, presentes na narrativa das professoras e evidenciados na construção categórica dos dados da pesquisa.

Contato inicial

As professoras alfabetizadoras, pela primeira vez em suas carreiras, depararam-se com um momento ímpar inigualável e inimaginável, que faz com que as palavras de Perrenoud (2001) tivessem grande significado, quando o autor discorre sobre agir na urgência. Por isso, as ações necessárias, desenvolvidas pelas docentes, para estabelecer a relação entre família e escola durante o período de isolamento social, foram evidenciadas em diversas pesquisas que investigaram as ações emergenciais desenvolvidas.

Considerou-se urgente tentar manter o vínculo das crianças com o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, tão presente nas turmas do ciclo de alfabetização dos três anos iniciais. Diante disso, são apresentados alguns excertos das professoras referindo-se ao contato inicial com as famílias, a saber:

E, quando a gente começou a ter contato com os meninos, foi através do Facebook, mandando videozinho, eu não sabia nem o que fazer. Eu não sabia nem como mandar um vídeo através do WhatsApp [...], os vídeos eram grandes, pesavam demais, a gente não sabia, a gente não tinha condição nenhuma de contato com os meninos. Foi muito desesperador (Professora Ana Paula, 2022, relato sobre 2020).

Primeira coisa, não foi Google Forms, foi o WhatsApp, ligando para as famílias. Busca ativa através do celular (Professora Nina, 2022, relato sobre 2021).

Nossa! Foi o trem mais difícil do mundo, foi muito difícil. Primeiro: contactar as famílias, provar para as famílias que os meninos são... é... precisavam estar em contato com alguma coisa de escola. Informar para a família que... só através da escola que eles iriam conseguir algum avanço (Professora Rosemeire, 2022, relato sobre 2021).

As falas sobre o contato inicial, ocorrido em 2020, deixam subentendidos os sentimentos de preocupação, insegurança e incerteza diante do cenário pandêmico, quando a professora Ana Paula (2022) utiliza a palavra “*desesperador*” e a professora Rosemeire descreve como “*foi muito difícil*”, além do pouco conhecimento que ela tinha acerca do manejo dos recursos tecnológicos. Assim, a análise do conteúdo de cada professora pontuou a preocupação delas ao assumirem a linha de frente no contato inicial com a família, tanto no ano de 2020 – com as famílias que já faziam parte da comunidade escolar e cujas crianças já estavam matriculadas na escola – quanto em 2021, com as famílias de crianças que, nesse ano, deixaram a Educação Infantil, ingressaram no Ensino Fundamental e ainda não conheciam a escola.

O contato inicial foi marcado pela presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), conforme explicitado na fala da professora Ana Paula: o acesso pela rede social Facebook e, posteriormente, pelo aplicativo de comunicação *WhatsApp*.

Referente ao ano de 2020, a professora Rosemeire pontuou que havia em sua turma 17 alunos matriculados e que conheceu a turma presencialmente no mês de fevereiro. Contudo, quando começou o ERE, apenas 4 ou 5 estudantes participavam, era a quantidade mínima. A professora pontua também a tentativa de usar um *blog*, para dar às famílias a oportunidade de acessarem o *drive* disponível nesse *blog* e baixarem as atividades disponibilizadas, no entanto, as famílias não acessavam o *drive*, não faziam o *download* dos arquivos e não participavam do grupo de WhatsApp. A professora explana, ainda, que

Foi um fracasso total! Esse ano aí... acho que também porque eu não tinha experiência nenhuma, não tinha estudo nenhum, não tinha pesquisado nada, sabe?

Acho que faltou [...] capacitação minha. (Professora Rosemeire, 2022, relato sobre 2020).

A marca presente na fala da professora e que reverberou em várias narrativas oriundas do período pandêmico foi a falta de domínio das TDIC para estabelecer contato com as famílias. O despreparo tecnológico das professoras ficou evidente no ano de 2020 e, a partir dessa realidade, os dados apontam para investimento em formação continuada. Em específico, no caso das três professoras, percebeu-se um investimento em educação tecnológica, fazendo com que as preocupações do contato inicial com as famílias, no ano de 2021, fossem estabelecer o contato utilizando as TDIC disponíveis, mas dessa vez demonstrando certo domínio das ferramentas e tentando criar estratégias para as famílias que apresentavam limitações de acesso às tecnologias.

A fala da professora Nina acerca do ano de 2020 é semelhante à de tantas outras professoras, ao descrever os parcos resultados alcançados no primeiro ano da pandemia. Ao relatar os contatos iniciais com as famílias das crianças que estavam em sua turma de 5º ano, Nina indica que as postagens eram esporádicas no *blog* e, também, que isso não chamou a atenção das famílias. Na fala de Nina também aparece a afirmativa: *“a gente fracassou nessa parte e mandar também via WhatsApp as atividades”* (Professora Nina, 2022).

O sentimento de fracasso denota a responsabilidade social que a docência possui, pois é reconhecido que o conhecimento promove mudanças significativas e que ser professor é ser agente transformador. Isso implica, por sua vez, a noção de “competência” quando se observa que, acerca desse conceito, Perrenoud (2001, p. 20) indica que a “noção de competência, longe de dar as costas aos saberes, permite compreender sua aplicação. Mas, na verdade, o que é uma competência?”. Dessa maneira, pode-se ainda questionar qual a definição de competência que as professoras alfabetizadoras têm ao refletirem sobre a sua prática pedagógica.

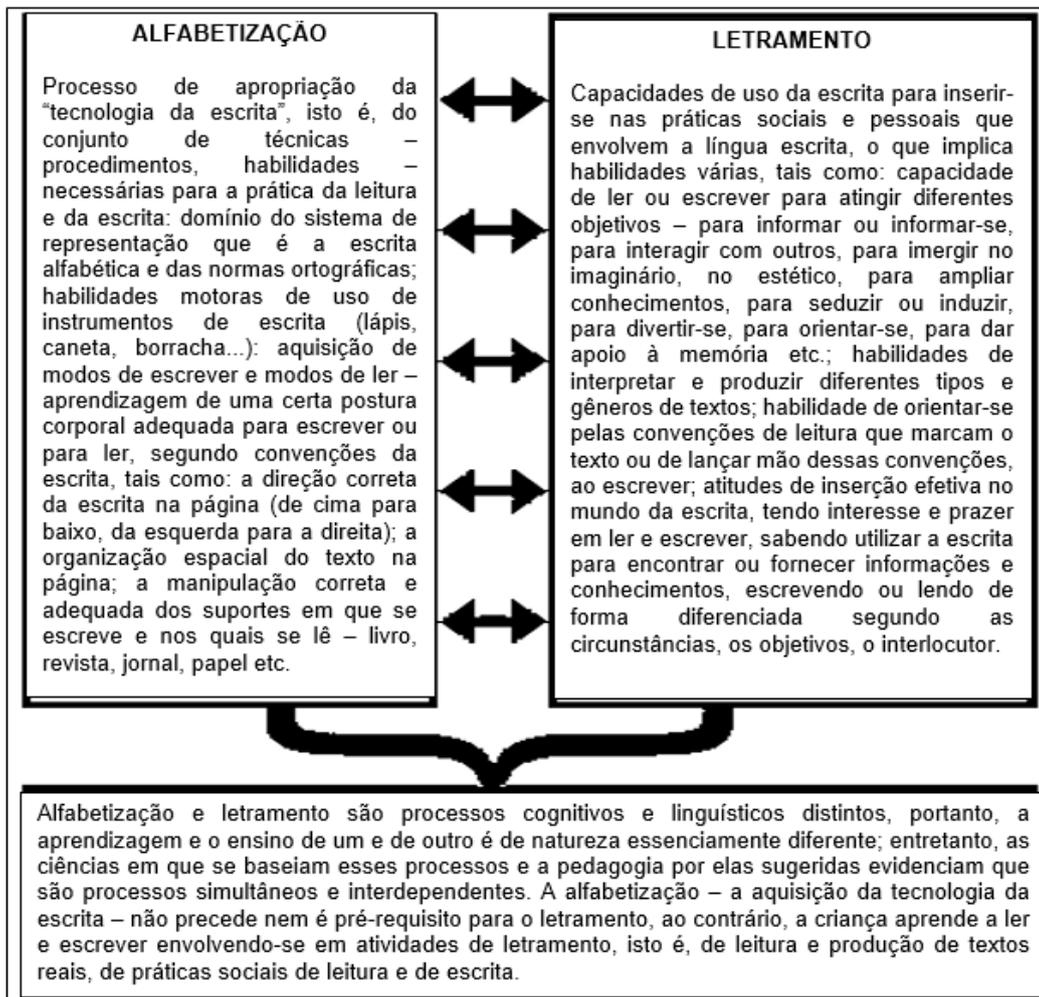
Nina também revela que o contato inicial com as famílias trouxe expectativas positivas, pois *“No começo, as famílias estavam ávidas por atividades, estavam loucas e a gente também [...] para poder fazer algum movimento em relação a isso”* (Professora Nina, 2022). Contudo, a realidade evidenciou um afastamento, até mesmo ausência e omissão de algumas famílias que não corresponderam às expectativas iniciais. A análise dos dados aponta encontros e desencontros, ambos serão descritos na próxima seção, na percepção das professoras, a respeito do vínculo que tentaram manter com as famílias e visando chegar às crianças, para manter o processo de ensino e aprendizagem durante o formato remoto.

As entrelinhas da alfabetização para as famílias

A alfabetização e o letramento são o foco dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Profissionais da educação, principalmente professoras alfabetizadoras, sabem que se trata de um processo complexo e contínuo, o qual demanda práticas pedagógicas que propiciem efetivamente o desenvolvimento das habilidades necessárias para aquisição da leitura e da escrita.

Ao pensar acerca do que significa ser alfabetizado e letrado, retomam-se os conceitos de “alfabetização” e “letramento”. Alfabetização é o ato de codificar e decodificar o código linguístico utilizado em determinada sociedade. Dias e Smolka (2021, p. 233) destacam que “o aprendizado da leitura e da escrita promove mudanças no lugar ocupado pela criança nas relações sociais estabelecidas, altera a situação social de desenvolvimento [...]” Para além disso, o letramento refere-se ao processo do uso funcional, em diferentes contextos sociais, do código notacional, de modo que o uso da leitura e da escrita vá além do ato mecânico. Soares (2023, p. 27) deixa bem claro a distinção dos conceitos e a interdependência entre eles (Figura 2):

Figura 2. Conceito de “alfabetização” e “letramento”



Fonte: Soares (2023, p. 27).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), os componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental tematizam diversas práticas com intuito educativo, que devem considerar especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. A orientação é de que a criança esteja alfabetizada nos dois primeiros anos desse segmento e, por isso, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica dos(as) professores(as) alfabetizadores(as).

O que as famílias entendem por “alfabetização” aparece nas entrelinhas das narrativas das professoras Ana Paula e, principalmente, Nina, esse entendimento está enraizado nas experiências que os adultos vivenciaram em suas respectivas infâncias para desenvolverem a leitura e a escrita. A narrativa da professora Rosemeire não apresentou relatos com a opinião das famílias sobre o processo de alfabetização que as crianças receberam durante a pandemia, ou ainda, que referenciassem o tipo de alfabetização que os pais tiveram quando eram crianças.

Nas falas da professora Rosemeire, contudo, esta deixou claro que a alfabetização possibilitada ocorreu graças à participação das famílias presentes na turma de 2021 e que

Foi a saroba¹ mesmo (risos), foi tudo, foi possível tudo, foi misturadinho, sabe? Não teve jeito de fazer um... uma metodologia específica, tive que ir, igual te falei: eu tinha

¹ Por “saroba” a professora Rosemeire entende a mistura de diferentes métodos de alfabetização e letramento, sendo utilizados aqueles que propiciam avanços significativos no desenvolvimento da criança, sem adotar um específico; podem ser empregados os métodos: fônico, silábico, das boquinhas, entre outros.

diversos grupos e os grupos todos tinham dificuldades diferentes, habilidades diferentes, uns falavam mais, outros falavam menos, outros tinham mais dificuldades, outros eram mais caladinhos, uns tinham menos tempo, outros tinham a mãe perto, outros não tinham, tinha o pai, tinha o irmão, tinha a avó. Então, de acordo com a dificuldade de cada um é que eu fui trabalhando (Professora Rosemeire, 2022, relato sobre 2021).

Por conseguinte, a análise da entrevista com a professora Ana Paula não apresenta muitas evidências do que as famílias validam como “alfabetização” de suas crianças. A professora relata a dificuldade de a família em lidar com o erro do ponto de vista construtivo. Referente às metodologias empregadas para alfabetização, ela faz uma reflexão similar à da professora Rosemeire, pois

Eu tive uma professora que teve essa frase, falou assim: “O método a gente inventa”. Na verdade é. O método a gente inventa. Porque eu não tive... eu não aprendi método nenhum, eu aprendi depois, eu aprendi lendo, aprendi comprando livro, aprendi ouvindo minhas... minhas colegas de trabalho. Então, assim... mas, pegar um método teórico na faculdade, eu não tive isso. Que foi exatamente na época em que estava falando sobre a escola plural e... e era uma coisa diferente, foi colocada em prática de uma forma diferente do que Paulo Freire estava, é... sugerindo. Bem no incincho mesmo. Então, eu não tive nenhuma aula de método, nenhuma. Eu tive aula de didática, de didática de matemática e tudo mais, mas, método de alfabetização não (Professora Rosemeire, 2022).

É importante retomar a Figura 1 para pontuar que as professoras Rosemeire e Ana Paula têm mais de 30 anos como professoras e que ambas apresentam, uma postura reflexiva bem próxima, quanto à fundamentação das práticas pedagógicas que embasam a forma com que trabalham o processo de alfabetização e letramento em suas turmas.

Encontros e desencontros da escola com a família

Após o contato inicial realizado com as famílias no contexto pandêmico, tanto em 2020 quanto 2021, ficaram constatadas as dificuldades para manter o funcionamento da relação família-escola. Bonal e Gonzalez (2020), ao estudarem sobre a realidade das famílias e das crianças na comunidade autônoma espanhola da Catalunha, apontam as fronteiras instauradas pela segregação, tanto em nível digital quanto presencial, uma vez que os estudos desses autores² evidenciaram que, quanto menor o nível educacional dos pais, menores são os recursos e o conhecimento destes para ajudar seus filhos. Esses dados também são confirmados na realidade educacional brasileira. “Essas limitações tornam-se mais agudas quando o apoio da escola é reduzido e as demandas de trabalho autônomo por parte dos alunos aumentam” (Bonai; Gonzalez, 2020, p. 651, tradução livre³). As narrativas das professoras Ana Paula, Nina e Rosemeire vem ao encontro da segregação que esteve presente durante o ensino remoto, pois nem todas as famílias tiveram a mesma oportunidade de acesso à educação.

Outro fator que entra na pauta de discussão é que, “Ao analisar a relação escola-família no contexto do ensino remoto, fica evidente a necessidade de se discutir o lugar de pais e professoras no processo de alfabetização” (Veloso *et al.*, 2022, p. 58), além de ainda se pensar: Que alfabetização foi possível? Quais métodos de alfabetização eram reconhecidos e considerados como válidos pelas famílias durante o ERE?

2 No original: “Our analysis shows that families with a lower level of parental education attainment have fewer resources and less knowledge to help their children with school tasks” (Bonai; Gonzalez, 2020, p. 651).

3 No original: “These limitations become more acute when support from the school has been reduced and demands for autonomous work by students increase.” (Bonai; Gonzalez, 2020, p. 651).

É fato constatado que alfabetizar e letrar no formato remoto não foi uma opção viável, uma vez que as três professoras alfabetizadoras pontuam que os resultados obtidos no processo de alfabetização das crianças foram mínimos, quando comparados aos resultados que conseguiam no ensino presencial. As professoras têm ciência de que foram gerados diversos prejuízos na aprendizagem das crianças nesse período, principalmente das crianças com condições desfavoráveis de vida que fazem parte da comunidade escolar em que as professoras atuam.

Buscando evidências dos desencontros ocorridos, a fala da professora Ana Paula representa as preocupações das outras duas professoras entrevistadas e de tantas outras professoras que estiveram na linha de frente durante o ERE, pois

[...] a gente não tinha certeza de que a habilidade que o menino estava mostrando foi ele mesmo que fez ou se foi a mãe que ajudou muito e provavelmente foi a mãe que ajudou muito. Não tinha o que corrigir. O ditado, o auto ditado, a produção de texto que ele fazia, seja oral ou seja escrito, tinha muito da... da mão da família, do pai, da mãe. Então, a criança é... de longe, é muito difícil você avaliar [...] qual é a hipótese que ela tem da escrita, como que tá a leitura dela [...] (Professora Ana Paula, 2022, relato sobre 2020).

Embora a família pense que está sendo participativa no desenvolvimento da criança, ela não percebe o erro como algo construtivo, aliás os dados revelam a preocupação familiar de entregar as atividades propostas completamente corretas, sem considerar que a criança precisa ter autonomia para fazer a atividade de acordo com os conhecimentos que já possui. Ao refletir sobre a relação dessa criança com os adultos de seu convívio familiar, especialmente no isolamento domiciliar por conta da pandemia, é preciso ter em mente que “o respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral” (Piaget, 1994, p. 91).

Assim, o desencontro entre família e escola ficou instaurado quando as famílias não respeitaram ou desconhecaram o processo de aprendizagem das crianças e do papel que o erro e o acerto possuem na construção da autonomia dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Tais reflexões direcionam para os apontamentos feitos por Skliar (2003, p. 39), de que “não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído”.

Nas reuniões escolares de pais e/ou responsáveis, é estimulada a parceria entre família e escola, e nessa parceria a criança é o elo de ligação entre essas duas instituições. A partir da fala da professora Rosemeire, no ano de 2021, foram identificados encontros que validaram a relação entre família e escola no ensino remoto. As famílias mostraram-se extremamente participativas e comprometidas, mesmo com os desafios impostos pelo momento delicado que viviam.

Trata-se de uma realidade diferenciada, que não ocorreu com as professoras Nina e Ana Paula, nem com tantas outras professoras que relataram suas experiências durante a pandemia. Pontua-se que a narrativa de Nina é a que mais apresentou desencontros entre as famílias e a escola, na falta de contato e no mascaramento do nível real de aprendizagem das crianças.

Para Dias e Smolka (2021, p. 234), “as condições de isolamento social restringiram, em princípio, a atividade das crianças à esfera familiar, privando as crianças do convívio com outras crianças no espaço escolar”, e retiraram das professoras o bem mais precioso que tinham: o contato com as crianças no ensino presencial. As professoras alfabetizadoras sempre lembrarão que “A pandemia afetou processos e práticas, gerou sentimentos contraditórios e confusos, produziu disrupção e descontinuidades, afetou as relações da escola com as famílias, [...]” (Veloso *et al.*, 2022, p. 55). Não há como apagar os momentos sombrios, com medo constante de morrer e marcados por altas taxas de mortalidade de entes queridos e pessoas próximas.

A professora Rosemeire conseguiu realizar aulas síncronas com as crianças da sua turma, que aconteciam pelo *Google Meet* e eram estruturadas diariamente com pequenos grupos (Figura 3). Os encontros eram planejados para otimizar o pouco tempo de que a professora dispunha para contato direto com as crianças, os horários foram definidos de acordo com as necessidades e possibilidades apresentadas pelas famílias. Além dos encontros, eram elaboradas atividades que as famílias deveriam executar com as crianças para completar a carga horária escolar.

O relato dessa professora apresenta uma das raras experiências que foram profícuas, ao conseguir construir encontros *on-line* e validar a relação entre família e escola.

Figura 3. Agrupamentos do 1º ano para aula *on-line* em 2021 com a professora Rosemeire



Fonte: adaptada do acervo pessoal da professora Rosemeire (2021).

Corroborando a narrativa de encontros da professora Rosemeire, Rocha (2022) evidenciou que

A hipótese de dificuldade em lidar com o cotidiano educacional, em certo aspecto foi refutada, pois a pesquisa revelou que há famílias que se adaptaram à situação de escola fechada. Houve um investimento das famílias, em três dos casos apresentados, em ter *um espaço criado em casa para o desenvolvimento de atividades escolares*, uma organização clara de tempo e espaço para esse fim, mostrando o esforço das famílias participativas em investir no desenvolvimento de seus filhos (Rocha, 2022, p. 129, grifo nosso).

Entretanto, os dados obtidos pelas professoras Ana Paula e Nina indicam que, embora algumas famílias tenham se tornado mais próximas e interessadas pela vida escolar das crianças ao acompanharem, de fato, o processo de ensino e aprendizagem, a maioria das famílias e crianças não teve acesso ao ensino remoto, aumentando ainda mais o abismo que evidencia que a educação brasileira ainda precisa propiciar políticas públicas que efetivem o caminho para uma educação pública de qualidade e que possam, mais do que nunca, reparar e recompor as aprendizagens que se perderam durante a suspensão do ensino presencial.

A empiria direciona para a discussão sobre o significado que a criança ocupou dentro do seio familiar, em relação aos processos escolares e à (des)valorização da cultura escolar. Assim, durante o ERE,

O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante como para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente. O outro já foi medido

demais como para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral (Skliar, 2003, p. 29).

Retomando a Figura 1, a frequência da palavra “família” na narrativa da professora Nina chama a atenção por a palavra aparecer 73 vezes. Nessa narrativa, destaca-se a expectativa das famílias que Nina recebeu em 2021, na turma do período da tarde, e suas próprias expectativas, de como ocorreriam as aulas durante o ensino remoto:

No comecinho, as famílias estavam ávidas por atividades, estavam loucas e a gente também para poder fazer algum movimento em relação a isso. A gente [...] foi fazendo esses blocos interdisciplinares. Ao nosso ver não estava muito adequado, porque a gente fez o melhor que a gente pôde, mas [...] estava faltando uma coisa mais direcionada (Professora Nina, 2022, relato sobre 2021).

A professora Nina, ao receber em 2021 sua turma de 1º ano, percebeu que as famílias se mostraram interessadas e que as expectativas para ambos os lados eram altas. No entanto, a realidade ocorreu de modo inverso, pois o envolvimento das famílias com as atividades foi se reduzindo gradativamente.

As famílias não validaram o tipo de atividades que as crianças recebiam, por seu formato interdisciplinar, e a professora Nina, com seus pares do turno vespertino, percebia que nas atividades enviadas às famílias faltava algo mais direcionado para o trabalho com a alfabetização, conforme o excerto apresentado.

Contudo, o planejamento das atividades e seu envio efetivo para as crianças dependiam do deferimento da coordenação e da gestão escolar. Assim, somente passavam pelo crivo da coordenadora se estivessem dentro do formato interdisciplinar, apresentando um bloco com uma atividade de cada disciplina: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte e Literatura.

Considerações finais

Percebeu-se que a relação entre família e escola apresentou mais desencontros que encontros, em turmas dos anos iniciais de alfabetização, durante os anos de 2020 e 2021, no momento de ERE.

A partir dos dados empíricos, constatou-se que os encontros na relação entre família e escola ocorreram e foram estreitados, tornando o acompanhamento familiar na vida escolar da criança uma experiência mais significativa e enriquecedora para todos os envolvidos no processo. Contudo, poucas foram as famílias que conseguiram estabelecer elos de ligação durante o ERE, e o quantitativo maior de famílias permaneceu no desencontro, manifestado pela ausência das crianças e principalmente dos responsáveis legais das famílias. Os desencontros ocorreram por diversos motivos, conforme narrativa das três professoras ao rememorem os anos de 2020 e 2021.

Mesmo na turma de 2021 da professora Rosemeire, que apresentou um diferencial ao construir uma ponte sólida na relação família-escola durante o ERE, havia famílias cujas crianças não participaram ou participaram muito pouco das atividades propostas e que foram agrupadas no grupo cinza (ver Figura 3), o qual se entende utilizar essa cor por se tratar de um grupo ausente.

Evidenciou-se também, pelo relato das professoras acerca de sua prática pedagógica diária, o respeito ao tempo de aprendizagem do aluno e o estabelecimento do respeito mútuo mencionado por Piaget (1967). Para esse autor, do ponto de vista intelectual, o processo de ensino e aprendizagem deve dar às crianças oportunidade de autonomia e manifestação do pensamento sem a interferência das opiniões impostas por adultos que não compreendem essa reciprocidade, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. “Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia” (Piaget, 1994, p. 91) e, com isso, é preciso direcionar as famílias para que

sejam colaboradoras da construção do respeito mútuo, em seus dois aspectos mencionados por Piaget (1994). As famílias tiveram que assumir (e algumas sumiram) diante da responsabilidade de lidar com a rotina escolar e de acompanhar integralmente as atividades escolares enviadas.

Durante o biênio, emergiram diversas questões que demandam mais estudo: Como crianças e familiares estavam vivenciando as demandas do ensino remoto? É relevante considerar o questionamento do que significa a escola na vida dessas crianças e famílias. Quais sentidos são atribuídos à escolarização e à alfabetização pelas crianças e pelos adultos que as cercam? (Dias; Smolka, 2021). As respostas para tantas perguntas podem trazer elementos que justificam e ajudam a compreender os casos de ausência e/ou omissão no momento de isolamento social e de como as famílias tiveram ou não receptividade para as atividades escolares propostas para avaliação do nível de alfabetização que as crianças apresentavam naquele contexto.

Por fim, diante das falas das professoras que apontam para caminhos de encontros e desencontros na relação família-escola, opta-se por seguir o caminho dos encontros ocorridos durante os tempos de vivências turbulentas, quando a escola conquistou novas formas de ensino, mesmo que parcas, e criou mecanismos que antes não eram considerados e que podem gerar uma aproximação maior entre a instituição escolar e a instituição família.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWADSZNJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, [1977] 2016.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação (SMED). Portaria SMED n. 102/2020. Dispõe sobre interrupção das atividades escolares nas escolas municipais e creches parceiras, integrantes do Sistema Municipal de Ensino, em razão de epidemia causada pelo Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://sindrede.org.br/sindrede/wp-content/uploads/2021/03/2-PORTARIA-SMED-No-102-2020-Dispoe-sobre-interruptao-das-atividades-escolares.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2025.

BONAL, Xavier; GONZALEZ, Sheila. The impact of lockdown on the learning gap: Family and school divisions in times of crisis. **International Review of Education**, [S. l.], v. 66, p. 635–655, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>. Acesso em: 5 mar. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 5 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 5 mar. 2025.

DIAS, Daniele Pampanini; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. **RBA**, Florianópolis, n. 14, p. 228-244, jul. 2021. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/495>. Acesso em: 5 mar. 2025.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38183/36927>. Acesso em: 5 mar. 2025.

INSTITUTO BUTANTAN. Saiba quais são os primeiros sintomas da ômicron e quando eles surgem. **Portal do Butantan**, São Paulo, 28 jan. 2022. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/saiba-quais-sao-os-primeiros-sintomas-da-omicron-e-quando-eles-surgem>. Acesso em: 5 mar. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PROFESSORA ANA PAULA. Entrevista concedida a Márcia de Souza dos Santos. Belo Horizonte, 18 nov. 2022. [A entrevista foi transcrita e consta no arquivo pessoal da pesquisadora].

PROFESSORA NINA. Entrevista concedida a Márcia de Souza dos Santos. Belo Horizonte, 16 out. 2022. [A entrevista foi transcrita e consta no arquivo pessoal da pesquisadora].

PROFESSORA ROSEMEIRE. Entrevista concedida a Márcia de Souza dos Santos. Belo Horizonte, 19 jul. 2022. [A entrevista foi transcrita e consta no arquivo pessoal da pesquisadora].

ROCHA, Priscila Kely da. **A relação família-escola e a infância em tempos de pandemia**. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2022. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2918/2/Priscila%20Kely%20da%20Rocha.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2025.

SANTOS, Márcia de Souza dos. **Práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE)**. 2023. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://mestrados.uemg.br/ppgeduc-producao/dissertacoes-ppgeduc/category/204-2023?download=1339:santos-marcia-de-souza-dos-praticas-pedagogicas-de-professoras-alfabetizadoras-durante-o-ensino-remoto-emergencial-ere>. Acesso em: 26 jan. 2025.

SANTOS, Márcia de Souza dos; SILVA, Santuza Amorim da; BANDEIRA, Daniela Perri. A importância da relação família-escola durante a pandemia sob o ponto de vista de professoras alfabetizadoras. **Revista Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras, v. 7, n. 2, p. 36-59, 2022. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1994/pdf>. Acesso em: 5 mar. 2025.

SILVA, Santuza Amorim da. **Leitura e práticas de formação docente: o caso do Pró-Leitura**. 2007. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AVKPHV/1/tese_santuza_amorim.vers_ofinal.pdf. Acesso em: 5 mar. 2025.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

VELOSO, Geisa Magela *et al.* Ensino Remoto Emergencial em Minas Gerais: novas configurações na relação família-escola? In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da covid-19: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Parábola, 2022. p. 49-68.

Recebido em 19 de maio de 2024.
Aceito em 11 de agosto de 2024.