

**EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E DE ESCRITA VIVENCIADAS POR PROFESSORAS
DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19****EXPERIENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE LOS PROFESORES DURANTE
LA PANDEMIA DE COVID-19****READING AND WRITING EXPERIENCES OF TEACHERS DURING THE COVID-19
PANDEMIC**Ana Vitória Bonatti Passos¹<https://orcid.org/0000-0002-0762-4823>Elvira Cristina Martins Tassoni²<https://orcid.org/0000-0002-8968-3981>**Resumo:**

O acontecimento da covid-19 alterou a vida do planeta e da educação de maneira específica. As escolas fecharam as suas portas, resultando na implementação do ensino remoto emergencial. Apresentamos um recorte de pesquisa, norteadas pelo seguinte problema: como foi organizado o trabalho com a leitura e a escrita durante o ensino remoto, o retorno parcial e total das aulas presenciais? O objetivo, portanto, foi conhecer o trabalho com a leitura e com a escrita realizado por professoras do ciclo de alfabetização durante o ensino remoto, retorno parcial e total às aulas presenciais, identificando as possíveis relações entre alfabetização e letramento. O método envolveu a técnica de grupo focal e as análises partiram da leitura recorrente do material transcrito, resultando na construção de eixos, tomando como referência as práticas de linguagem: oralidade, leitura, produção escrita e análise e reflexão linguística. Participaram cinco professoras de escolas municipais de três cidades do estado de São Paulo. Os resultados mostraram que o tempo de resposta das Redes Municipais de Educação variou significativamente. As dificuldades de conectividade e interatividade, decorrentes da escassez de equipamentos levou a um baixo retorno dos estudantes. Sobre as experiências de leitura e de escrita, as docentes buscaram um trabalho de alfabetização em uma perspectiva de letramento, coerente com uma concepção de linguagem

1 Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de Jaguariúna-SP. E-mail: anah.bonatti@hotmail.com

2 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Docente-pesquisadora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, da PUC-Campinas. E-mail: crislinatassoni@puc-campinas.edu.br

Como referenciar este artigo:

PASSOS, Ana Vitória Bonatti. TASSONI, Elvira Cristina Martins. Experiências de leitura e de escrita vivenciadas por professoras durante a pandemia de covid-19. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 25, p. 1-25, 2023.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v25i1.7570>

baseada na construção de sentidos e significados por parte dos estudantes, apesar da ameaça de práticas lineares sequenciais quererem ganhar algum espaço.

Palavras-chave: Alfabetização. Desenvolvimento da Linguagem. Ensino Fundamental.

Resumen:

El acontecimiento covid-19 alteró la vida del planeta y la educación de forma específica. Las escuelas cerraron sus puertas, lo que dio lugar a la implantación de la enseñanza a distancia de emergencia. Presentamos un corte de investigación, guiado por el siguiente problema: ¿cómo se organizó el trabajo con la lectura y la escritura durante la enseñanza a distancia, el retorno parcial y total de las clases presenciales? El objetivo, por lo tanto, fue conocer el trabajo con la lectura y la escritura realizado por los profesores del ciclo de alfabetización durante la enseñanza a distancia, el retorno parcial y total de las clases presenciales, la identificación de las posibles relaciones entre la alfabetización y la alfabetización. El método involucró la técnica de grupo focal y los análisis partieron de la lectura recurrente del material transcripto, resultando en la construcción de ejes, tomando como referencia las prácticas del lenguaje: oralidad, lectura, producción escrita y análisis y reflexión lingüística. Participaron cinco profesoras de escuelas municipales de tres ciudades del estado de São Paulo. Los resultados mostraron que el tiempo de respuesta de las Redes Municipales de Educación varió significativamente. Las dificultades de conectividad e interactividad, debido a la escasez de equipos, llevaron a una baja retroalimentación de los estudiantes. En cuanto a las experiencias de lectura y escritura, las profesoras buscaron un trabajo de alfabetización en perspectiva alfabetizadora, coherente con una concepción del lenguaje basada en la construcción de sentidos y significados por parte de los estudiantes, a pesar de la amenaza de prácticas lineales secuenciales que querían ganar algún espacio.

Palabras clave: Alfabetización. Desarrollo del Lenguaje. Escuela Primaria.

Abstract:

The Covid-19 event altered the life of the planet and education in specific ways. Schools closed their doors, resulting in the implementation of emergency remote teaching. We present a research excerpt, guided by the following problem: how was the work with reading and writing organized during the remote teaching, the partial and total return of the face-to-face classes? The objective, therefore, was to know the work with reading and writing done by teachers of the literacy cycle during the remote teaching, partial and total return to the presential classes, identifying the possible relations between literacy and literacy. The method involved the focus group technique and the analyses were based on the recurrent reading of the transcribed material, resulting in the construction of axes, taking as reference the language practices: orality, reading, written production, and linguistic analysis and reflection. Five female teachers from municipal schools in three cities in the state of São Paulo participated. The results showed that the response time of the Municipal Education Networks varied significantly. The difficulties of connectivity and interactivity, arising from the scarcity of equipment led to low student feedback. Regarding the experiences of reading and writing, the teachers sought a literacy work in a literacy perspective, coherent with a conception of language based on the construction of senses and meanings by the students, despite the threat of sequential linear practices wanting to gain some space.

Keywords: Literacy. Language Development. Elementary School.

INTRODUÇÃO

Em março de 2020 o Brasil foi assolado pelo SARS Cov-2, popularmente denominado Coronavírus, causando a Covid-19. Em virtude deste acontecimento, diversas medidas precisaram ser tomadas, incluindo o isolamento social. As repercussões geradas pela pandemia não foram apenas de ordem médica e biomédica, mas incluíram os impactos sociais, econômicos, políticos e culturais. As medidas para a contenção da contaminação do Coronavírus causaram enormes mudanças de comportamento em todos os setores da sociedade, tais como: lazer, trabalho, educação etc. O isolamento social tornou-se necessário, sendo este a principal medida para a contenção de uma pandemia aterrorizante, que afetou o mundo todo. As escolas fecharam as suas portas e o ensino remoto foi implantado de diferentes formas, a depender das múltiplas realidades de cada país. No Brasil, especialmente o ensino público enfrentou enormes desafios em relação ao acesso, à conectividade e aos saberes necessários para se operar com a tecnologia.

Os dados apresentados na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios – PNAD – sobre a COVID-19, realizada em setembro de 2020 (IBGE, 2020), mostraram que as classes economicamente mais baixas tiveram um maior percentual de jovens e crianças que ficaram sem realizar atividades escolares – 16,6% das pessoas que viviam em domicílios com renda per capita de até meio salário-mínimo não realizaram as atividades propostas nas aulas remotas. Já entre os domicílios com renda per capita de quatro salários-mínimos ou mais, o percentual caiu para 3,9%. Em relação às regiões do país, as que apresentaram os dados mais alarmantes foram a Norte e Nordeste. O maior problema registrado pelos alunos foi a falta de acesso a computadores e à internet.

Em relação ao acesso às plataformas digitais, embora algumas famílias já utilizassem esses recursos, como por exemplo, em reuniões de trabalho ou em cursos a distância, a maior parte delas não conhecia plataformas, como *Google Sala de Aula* ou *Google Meet*. Mesmo que os alunos, atualmente, estejam mais familiarizados com as tecnologias, existe uma grande diferença entre acessar as aulas pelo celular e pelo computador. Pelo celular, o espaço de visualização é reduzido, dificultando a leitura das atividades, além de não possibilitar o uso de todas as ferramentas. No entanto, o celular é o único instrumento tecnológico de milhares de famílias.

Nesse cenário de pandemia a prioridade era de salvar o máximo possível de vidas. Desta forma, a escola não teve outra escolha, precisou reinventar-se. O ensino remoto foi

a única alternativa possível para este momento, escancarando, ainda mais, as desigualdades sociais presentes em nosso país. É preciso ressaltar que o ensino remoto não é o mesmo que EaD (Educação a Distância), uma modalidade de educação destinada para um público adulto normalmente em cursos de graduação e pós-graduação. Também não é *homeschooling*, modalidade de ensino cuja característica é ser realizado no domicílio, mas que não está aprovado no Brasil. O ensino remoto é uma estratégia pedagógica temporária, que pode ser utilizada em momentos emergenciais com o intuito de viabilizar a continuidade do processo de ensino.

No ano de 2021 o ensino remoto deu lugar ao retorno parcial das aulas. Essa alternativa foi implementada para que fosse possível manter os protocolos de segurança indicados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como o distanciamento social de 1,5 metros. Havia um planejamento em forma de rodízio; os alunos eram divididos em pequenos grupos, que se revezavam entre o ensino presencial e o on-line. Esse modelo trouxe ainda mais desafios para os professores, pois precisavam elaborar um trabalho para ser realizado nesses dois momentos.

Este artigo é um recorte de pesquisa desenvolvida nos anos de 2021 e 2022, com o tema da alfabetização no contexto da pandemia de Covid-19. Nesse viés, apresenta-se o seguinte problema: como foi organizado o trabalho com a leitura e a escrita durante o ensino remoto, o retorno parcial e total das aulas presenciais? O objetivo, portanto, foi conhecer o trabalho com a leitura e com a escrita realizado por professoras do ciclo de alfabetização durante o ensino remoto, retorno parcial e total às aulas presenciais, identificando as possíveis relações entre alfabetização e letramento.

1. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa e o instrumento escolhido para a produção do material empírico foi a técnica de grupo focal, pois possibilita uma troca de experiências entre os participantes. Fizeram parte do estudo cinco professoras que atuavam no ciclo de alfabetização, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, em diferentes escolas municipais de três cidades localizadas no interior do estado de São Paulo.

As professoras convidadas foram selecionadas a partir de um estudo anterior realizado por um coletivo de pesquisadores – o Alfabetização em Rede – AlfaRede, que monitora e acompanha o trabalho docente, especialmente, em relação ao processo de alfabetização, desde o início do ensino remoto emergencial, até o presente momento. O contato foi feito por e-mail, com uma breve apresentação das pesquisadoras e do tema da investigação. Foram convidadas 10 professoras e cinco estiveram presentes no primeiro encontro do grupo focal, que aconteceu pela plataforma Skype, que oferece a opção de gravação, gratuitamente. A decisão foi manter as cinco participantes para os três encontros realizados. Para Gatti (2012), é essencial que os participantes que irão compor o grupo focal tenham vivência com o tema que será discutido, para que seja possível trazer, de fato, elementos ancorados em suas experiências cotidianas.

As professoras são formadas em Pedagogia e uma delas realizou o mestrado antes da graduação. Quatro professoras já cursaram o mestrado em Educação e especializações *latu sensu* em diferentes temáticas, como alfabetização e letramento, ensino de matemática e ciências voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Psicopedagogia. Três delas estavam cursando o doutorado. O tempo de experiência no ciclo de alfabetização, entre as professoras, variou bastante; duas atuavam há mais de dez anos – Mariana e Paola – e as outras três – Júlia, Mariana e Talita – há dois anos. Os nomes utilizados são fictícios, para assegurar o anonimato. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos com parecer nº 5.045.390.

Sobre os programas de formação continuada, o PNAIC esteve presente na formação de três professoras – Mariana, Paola e Talita. Duas delas, Mariana e Paola, vivenciaram essa formação entre os anos de 2013 e 2014, período em que o Programa estava em grande ascensão. A professora Talita envolveu-se nesta formação quando estava como docente no último ano da Educação Infantil, além de ter o PNAIC como objeto de estudo em sua pesquisa de mestrado. As professoras Júlia e Laura participaram de formação sobre a implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Nos três encontros do grupo focal, uma das autoras foi a mediadora. O primeiro encontro foi realizado no mês de dezembro de 2021, explorando o ensino remoto e o retorno parcial das aulas; o segundo foi em março de 2022, focalizando o retorno

presencial; e o terceiro encontro aconteceu no final do mês de abril, discutindo sobre o trabalho com a leitura e a escrita. A duração dos encontros variou entre 1h30 e 2h.

No primeiro encontro, após o momento de apresentação de todas as participantes e das pesquisadoras, para sensibilizar e disparar a conversa, foram utilizadas algumas imagens que retratavam momentos vividos durante a pandemia de Covid-19, com o objetivo de mobilizar manifestações de identificação ou não com as situações representadas:

Figura 1: Desafios da pandemia de Covid-19



Fonte: Seguindo a ordem de cima para baixo e da esquerda para a direita: 1) <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.gh.html>; 2) https://m.facebook.com/professorwifi/photos/a.878753062157113/3586964281335964/?type=3&source=57&efid=52&__tn__=EH-R; 3) <https://novaescola.org.br/conteudo/19385/escola-x-pandemia-estrategias-criativas-que-os-professores-encontraram-para-dar-aulas-a-distancia>; 4) <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ensino-remoto-emergencial-em-contexto-de-pandemia>.

Quanto aos procedimentos de análise, com base em Gatti (2012), identificamos as unidades analíticas, a partir de leituras recorrentes do material transcrito. Para esse

processo, nos inspiramos em Yin (2016) que enumera cinco fases na organização dos procedimentos, iniciando com a compilação dos dados, seguida da decomposição, por meio de codificação. Nesta fase, usamos cores diferentes para as informações referentes à contextualização mais geral quanto à organização do ensino remoto, do retorno parcial e total das aulas presenciais; e para às relacionadas ao trabalho com a leitura e a escrita. A terceira fase é a recomposição dos dados, acompanhada da interpretação e, finalizando com a conclusão, que exige uma extração dos principais resultados de todo esse processo de análise. Yin (2016, p. 190) alerta que as cinco fases não representam uma sequência linear, mas possuem uma ligação interativa, possibilitando “retornar ou avançar ao mesmo tempo – retornar para alterar alguma coisa feita em uma fase anterior, e avançar prevendo ou trazendo à tona uma ideia para uma fase que está por vir”.

Os resultados, portanto, estão apresentados, inicialmente, demonstrando a forma como cada Rede Municipal de Educação se organizou para cada um dos momentos diante da pandemia e, em seguida os resultados evidenciando o trabalho com a leitura e a escrita.

2. ORGANIZAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: ensino remoto, retorno parcial e total das aulas presenciais

Duas Redes Municipais de Educação agiram rapidamente após o fechamento das escolas, que em, aproximadamente, quinze dias firmaram convênio com a plataforma do Google Sala de Aula. Uma das Redes optou por aulas síncronas quatro vezes por semana através do Google Meet e um dia na semana para o esclarecimento de dúvidas e atividades para os alunos realizarem com o apoio das famílias. A outra, optou por trabalhar com blocos de atividades realizados, exclusivamente, na plataforma do Google Sala de Aula e com dois encontros síncronos semanais destinados à prática de leitura. No entanto, a adesão dos alunos foi muito baixa, em razão, principalmente, da falta de familiaridade das famílias com a plataforma. Por este motivo, o principal meio de contato das professoras com as famílias foi pelo aplicativo *WhatsApp*.

Diante desse cenário e dos inúmeros desafios que envolveram o uso das tecnologias, esta Rede Municipal de Educação sentiu a necessidade de ampliar as formas de contato com as famílias. O uso exclusivo da plataforma do Google Sala de Aula

ocasionou em uma adesão muito baixa dos alunos nas atividades propostas e, após alguns meses, os blocos de atividades passaram a ser impressos e retirados nas próprias escolas. As atividades impressas eram elaboradas em conjunto pelas próprias professoras de cada ano e a entrega de livros didáticos também foi viabilizada. Essa mudança gerou uma adesão maior na devolutiva dos alunos, se comparada com o uso exclusivo da plataforma digital.

Na terceira Rede Municipal de Educação houve uma demora na decisão do rumo que seria tomado após o fechamento das escolas em março de 2020. A Secretária de Educação tentou evitar ao máximo a implantação do ensino remoto, pois, a proposta era não ter atividades remotas e esperar o retorno presencial. No entanto, a pandemia agravou-se e o retorno presencial não aconteceu em um ou dois meses como era esperado. O trabalho remoto só teve início em setembro de 2020. De março a setembro, as professoras ficaram sem contato com as crianças. Essa demora gerou uma insatisfação por parte das professoras e das famílias, mobilizando sentimentos de desamparo e de revolta. O ensino remoto se deu por meio dos blocos de atividades impressas, sem o uso de plataforma digital.

Nesta rede de educação, uma das professoras contou sobre a proibição do uso do *WhatsApp*, sendo permitido apenas o contato por e-mail ou em último caso ligação telefônica. Consequentemente, essa proibição dificultou o trabalho da professora, pois o *WhatsApp* foi o principal meio de contato com as famílias, conforme constatado por pesquisas anteriores (TASSONI; OSTI, 2021).

O retorno parcial às aulas presenciais aconteceu em diferentes momentos entre as três Redes Municipais de Educação investigadas. Uma delas, começou com o retorno parcial após primeira flexibilização do governo do estado de São Paulo, em maio de 2021, enquanto que as outras iniciaram esse período em outubro e em novembro de 2021.

Constatamos que o retorno parcial das aulas foi bastante desafiador para todas as professoras. Os principais motivos foram: realizar um trabalho que só seria retomado depois de duas semanas e a irregularidade dos alunos na semana que estavam escalados para frequentar a escola presencialmente (dificuldades de organização das famílias com essa mudança a cada semana da rotina escolar e contato com familiares que adoeciam de Covid-19 e necessitavam ficar em quarentena). A fala a seguir da professora Talita exemplifica bem os sentimentos que fizeram parte desse retorno parcial:

Quando eles estão realmente entrando no ritmo, e a gente fala, agora vai, pára novamente, e eles voltam só daqui três semanas. Então está bem difícil, fora que tem toda a questão deles serem 1º ano, né, e que ficaram praticamente todo esse período sem ir na escola, precisaram se adaptar à rotina escolar novamente. Eles estavam sentindo falta do brincar mesmo, do estar junto com o colega e por conta dos protocolos, muita coisa a gente não pode permitir, então foi bem difícil. Não está fácil, mas é isso (Professora Talita, primeiro encontro do grupo focal, realizado em 10/12/2022).

No ano de 2022, as três Redes Municipais iniciaram as aulas com 100% de presencialidade. As professoras enfrentaram novos desafios, diretamente relacionados com as restrições das interações sociais. Vigotski (2018) evidencia que quando a criança passa a frequentar a escola seu contato com o meio social amplia-se de forma relevante. Nesse momento, novas relações sociais começam a se formar, para além das familiares. Essas interações com o outro são fontes de desenvolvimento e possibilitam às crianças diversas maneiras de se relacionar com o seu meio social. Consequentemente, os conflitos irão surgir e esses momentos são importantes para que as crianças passem a compreender que podem utilizar a fala como a principal forma para resolver seus problemas.

No entanto, os dois anos longe do espaço de convívio escolar restringiram as crianças a um mundo muito restrito, com poucas oportunidades de interação social. Com base nas premissas elaboradas por Vigotski (2018), a impossibilidade de conviver, brincar, conversar e vivenciar experiências com os colegas impactou o desenvolvimento das crianças. O autor, buscando compreensões a respeito dos impactos dos acontecimentos sócio-culturais na formação da personalidade, elaborou o conceito de vivência:

A vivência é uma unidade na qual, se representa, de modo indivisível, por um lado o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa – e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade, e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento (VIGOTSKI, 2018, p.78).

As professoras relataram que as impossibilidades de viver experiências diversificadas com outras crianças e adultos trouxeram ônus importantes: problemas de socialização, falta de autonomia e de insegurança, problemas na comunicação oral. Os

conflitos tornaram-se mais presentes e as formas encontradas para solucionar esses problemas normalmente eram concretizadas por meio de agressões físicas ou a todo momento chamando as professoras. O acontecimento da pandemia de Covid-19 vivenciado por todos nós, nos constitui hoje. Considerando, especialmente, as crianças do ciclo inicial do ensino fundamental, este acontecimento durou, em condições de grande restrição, por praticamente dois anos. Tomando o conceito elaborado por Vigotski, os comportamentos relatados pelas professoras não podem ser tratados como dificuldades. A retomada do convívio com o outro nos moldes mais próximos do que se tinha antes da pandemia é a oportunidade de novas vivências, imbricando acontecimento e formas de vivê-lo. Nesta direção, considerar as necessidades concretas das crianças é imperativo.

As professoras relataram uma alegria imensa dos alunos ao retornarem para a escola, eles queriam conversar e contar sobre o que viveram nesses quase dois anos em que estiveram afastados do contato presencial. Uma grande parte da rotina das professoras era destinada a essas conversas. Esses momentos foram considerados por elas muito interessantes e especiais, porque os alunos traziam histórias de todos os tipos que gostariam de compartilhar.

Na perspectiva de Vigotski (2018), o desenvolvimento do pensamento infantil está diretamente relacionado à influência do meio. O meio é variável e dinâmico e norteia o desenvolvimento da criança. Quando o meio se modifica, a criança e seu desenvolvimento tornam-se outros. Assim, para o autor, “o meio se apresenta no papel de fonte de desenvolvimento. Ou seja, desempenha não o papel de ambiente, mas de fonte de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 87).

As oportunidades de interação interpessoal retomadas com o retorno presencial às aulas viabilizaram as situações de interação verbal, que Smolka (2001) explicita serem fundamentais no trabalho inicial com a leitura e a escrita, valorizando a elaboração do diálogo, da narrativa entre as crianças e os adultos. Nesse sentido, as professoras destacaram a importância do diálogo e do discurso oral de seus alunos e oportunizaram diversos momentos com trocas de experiências em relação ao que foi vivido durante todo esse tempo que estiveram afastados, em decorrência da pandemia. Na sequência, então, o destaque é para as atividades de leitura e de escrita nos diferentes momentos: ensino remoto, o retorno parcial e total das aulas presenciais.

3. EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA

As unidades analíticas envolvendo o trabalho com a leitura e a escrita tomaram como referência as práticas de linguagem e seguem os eixos: leitura, oralidade, produção de texto e análise e reflexão linguística, explorados primeiro no contexto remoto e depois no retorno presencial das aulas.

3.1 Leitura e Oralidade

Durante o ensino remoto, a oralidade foi a prática menos explorada, principalmente pelas Redes Municipais de Educação que optaram por trabalhar com o bloco de atividades impressas. Mesmo assim, as professoras buscaram contato com as famílias pedindo que gravassem áudios dos alunos respondendo algumas atividades oralmente.

As duas práticas de linguagem: “leitura e oralidade” são apresentadas conjuntamente, pois os momentos dedicados às práticas orais aconteceram inseridos nas práticas de leitura. Como foi o caso do Projeto Leitura desenvolvido durante o ensino remoto pelas professoras Talita e Laura. Antes de iniciar, elas realizaram uma sondagem por meio do bloco de atividades impressas, indagando se os alunos liam sozinhos ou com a ajuda dos familiares, e se gostavam de ler e de conhecer novas histórias. O Projeto envolvia a seleção de um livro para ser trabalhado a cada mês. As professoras gravavam vídeos contando a história e enviavam pelo *WhatsApp* para as famílias. Também disponibilizavam os livros em formato *pdf* (*Portable Document Format*) e estimulavam que as crianças realizassem a leitura de uma parte da história por dia.

Ao final de cada Projeto, as professoras solicitavam que as crianças gravassem um áudio da leitura feita e enviassem para elas, com o auxílio das famílias. Diversas atividades explorando a análise e a reflexão sobre a língua e a produção de textos aconteciam em torno dos livros trabalhados, o que indicia uma proposta de alfabetização na perspectiva do letramento.

A professora Júlia, durante o ensino remoto também realizou contação de história por meio de vídeos destinados às crianças. Já as professoras Mariana e Paola realizavam a

leitura de histórias em momentos síncronos chamados de Roda de Leitura, duas vezes por semana, na plataforma do *Google Meet*. Esses momentos foram evidenciados pelas professoras como o único em que conseguiam explorar a oralidade durante o ensino remoto e que, apesar do baixo acesso, era um momento extremamente rico e de contato próximo com os alunos.

As cinco professoras contaram que no retorno presencial, organizaram sequências didáticas em torno de um gênero textual, bem como o trabalho em pequenos grupos de alunos. A primeira etapa da sequência didática era sempre a exploração oral das características relacionadas ao gênero textual a ser trabalhado, seguida pela leitura do texto.

A professora Talita contou sobre dois livros que trabalhou nos primeiros meses de 2022. Um dos livros foi “O monstro das cores vai à escola”, escrito por Anna Llenas (2021), que retrata a vida de um monstrinho indo ao seu primeiro dia de aula. No começo da história, tudo era aterrorizante para o monstrinho, ele ficou confuso e achou que seria um lugar muito perigoso. No livro, cada emoção era representada por uma cor e, ao ir à escola pela primeira vez, todas as emoções ficaram embaralhadas. O livro conta com diversas ilustrações do monstrinho em suas diferentes cores e emoções. Pouco a pouco, o monstrinho começa a gostar de sua professora Teresa e de seus amigos. Semelhante à experiência do monstro das cores indo à escola pela primeira vez, muitos alunos que ingressaram no 1º ano em 2022 também estavam conhecendo o ambiente escolar e a rotina, pela primeira vez. O livro ilustra muito bem os desafios e as conquistas que fazem parte das descobertas do cotidiano escolar.

O outro livro trabalhado por Talita foi “O dente ainda dói”, escrito por Ana Terra (2012), todo em letra de forma maiúscula. A história tem como personagem principal um jacaré que sofre com uma dor de dente terrível e, apesar de seguir diversos conselhos, nada conseguia solucionar a sua dor de dente. A cada página, os personagens davam novos conselhos ao jacaré e cada um que aparecia vinha acompanhado do numeral correspondente, sequenciando uma lista de animais encontrados.

O trabalho de Talita com este livro focalizou o estudo do corpo dos animais, com a intenção de explorar, posteriormente, o corpo humano. Nesse sentido, o objetivo era trabalhar além dos conteúdos de ciências, também questões sobre o respeito ao corpo,

pois Talita intencionou problematizar os conflitos que culminavam com agressões físicas. Tais situações afetavam o trabalho da professora, porque precisava interromper a aula para mediar esses conflitos entre os alunos. A professora Talita prefere planejar as suas aulas a partir das necessidades que ela sente em relação à sua turma, e considera que os livros são boas oportunidades para explorar diversos temas.

As professoras Mariana e Paola contaram que a maior parte dos seus alunos chegou ao 1º ano sem saber o que eram letras, números ou grafar o nome completo. Essa característica da turma foi evidenciada pelas professoras como algo que já acontecia mesmo antes da pandemia. Por este motivo, priorizaram iniciar o primeiro semestre explorando o alfabeto e os nomes dos alunos por meio de crachás.

Em relação à prática de leitura, observamos que houve espaço e regularidade durante todo ensino remoto. Apesar do grande desafio de estarem distantes dos alunos, elas buscaram diferentes alternativas, tanto com a gravação de vídeos ou com os momentos síncronos, valorizando as oportunidades de contação. Quando aconteceu o retorno das aulas presenciais, a leitura voltou a ser incluída diariamente na rotina escolar. Porém, a professora Mariana enfrentou alguns desafios com a sua turma de 1º ano, como retrata a seguir:

Tem sido um trabalho de muita rotina. No início estava muito difícil a questão da leitura com eles, porque essa é uma prática que sempre tentei fazer todos os dias, mas com eles estava muito difícil. Parece que eles não se interessavam muito, todo momento eu tinha que ficar pedindo para eles retomarem a atenção. Agora, após alguns meses, tenho percebido um interesse maior da turma com esses momentos de leitura, mas também não é só relacionado com a questão da aprendizagem, a gente percebe bastante a questão da socialização (Professora Mariana, terceiro encontro do grupo focal realizado em 29/04/2022).

Apesar dos desafios com a falta de atenção e de dispersão dos alunos, em alguns meses de aula, as professoras Mariana, Paola e Talita já perceberam um interesse maior da turma nos momentos de contação de histórias. Outra questão que merece destaque foi a perseverança de todas as professoras com a prática de ler diariamente, pois enfrentaram vários dias em que não conseguiam finalizar a parte da história que havia sido planejada. A ludicidade e as possibilidades para a imaginação que podem se abrir para todos os envolvidos, diante das práticas de leitura trazem significados que aproximam as práticas

escolares das práticas sociais de leitura. Quando Soares (2021) defende a alfabetização em uma perspectiva de letramento, considera os diversos fins nos quais utilizamos a leitura em nossa vida cotidiana: interagir com diferentes pessoas, ampliar a nossa imaginação, interpretar diferentes gêneros textuais, inserir-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Magda Becker Soares é importante referência no campo da alfabetização e do letramento no Brasil e faleceu no dia 1 de janeiro de 2023. Expressamos nossa profunda admiração e gratidão por todos os estudos e pelo vasto conhecimento deixado. Sua última obra publicada foi no ano de 2021: “Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”. Neste livro, Soares (2021) defendeu a alfabetização e o letramento como duas peças de um quebra-cabeça que ao se unirem permitem a visualização e compreensão do todo. Embora sejam processos diferentes, que envolvem distintos conhecimentos e habilidades, precisam acontecer simultaneamente. “Para alfabetizar e letrar de forma indissociável e simultânea” (SOARES, 2021, p,38), é preciso ter atenção para duas questões: (i) garantir a aprendizagem do sistema de escrita alfabética (um sistema de representação abstrato e complexo); (ii) oportunizar espaços de produções de texto em diferentes situações em que a língua escrita é utilizada nas práticas sociais (nos eventos de letramento). O conceito “Alfalettrar”, tem o texto como o eixo central capaz de interligar os diferentes processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização e do letramento.

Em meio a todos os desafios envolvidos no retorno das aulas presenciais, as professoras, ainda assim, continuaram valorizando a leitura como uma prática que precisa acontecer diariamente, contemplando seu caráter social e dialógico.

Neste eixo, os textos orais também são contemplados. Muitas vezes, a oralidade é vista como um processo que acontece de maneira natural e espontânea, o que para Bakhtin (2011) não contempla toda a complexidade que envolve essa prática discursiva. O autor evidencia que os alunos precisam ter a chance de vivenciarem na escola momentos diversificados de uso da linguagem oral, como em debates, discussões em grupos, entrevistas, etc. para além dos textos orais mais cotidianos. O autor evidencia o aprendizado da leitura, da escrita e da oralidade por meio dos gêneros textuais, pois

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos
tanto plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade – autonomia

–, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação (BAKHTIN, 2011, p.285).

Nesse sentido, as propostas didáticas que consideram os âmbitos sociais da linguagem, acontecem por meio de atividades contextualizadas destinadas à produção e à compreensão dos textos orais e escritos. Para Bakhtin (2011), a oralidade configura-se como uma prática social interativa, por este motivo precisa ser tratada como um objeto ensinável, com o intuito de promover a reflexão dos gêneros orais.

Smolka (2001) defende a alfabetização como um processo de interação discursiva capaz de modificar os modos de internalização da cultura humana. À medida que a criança se apropria da linguagem escrita, ela ganha novas formas de se relacionar com o mundo, novos significados e sentidos. Para que a criança sinta desejo de aprender a escrever e a ler textos é preciso que o trabalho do professor considere os sujeitos em suas realidades de vida, para que esses conhecimentos sejam o ponto de partida para o trabalho de ensinar e aprender a escrita. Os enunciados produzidos em sala de aula são repletos de histórias. Nesse movimento dialógico, todos precisam ter a oportunidade de expressar e de ampliar suas reflexões e compreensões sobre a vida e a língua. A aula não é um momento de conversa genérica com as crianças, mas um momento atravessado por enunciados concretos e valorativos, organizados como alicerces do ensinar e aprender a escrita.

O aprendizado da linguagem escrita está diretamente relacionado com a leitura e a oralidade, pois, ler e escrever são processos articulados que ganham sentido quando contextualizados nas práticas de linguagem. No tópico a seguir, exploramos as atividades que envolveram a produção escrita.

3.2 Produção escrita

De acordo com as professoras, o trabalho com a escrita recebeu bastante destaque no bloco de atividades impressas. A sua organização era composta por uma carta destinada aos pais dos alunos, com explicações e propostas acompanhadas de exemplos, para promover a melhor compreensão das famílias, além de orientações no auxílio às crianças, recomendações para a regularidade no contato com livros e um agradecimento pela parceria. Na sequência, uma carta para as crianças, escrita em caixa alta, mencionando a

saudade, a expectativa do retorno, incentivos para realizarem as atividades e para lerem todos os dias. A devolutiva das atividades acontecia quando os pais iam buscar o próximo bloco, por fotos enviadas pelo *WhatsApp* ou por e-mail para as professoras ao longo da semana.

O bloco de atividades das professoras Mariana e Paola era composto por língua portuguesa e matemática. O livro didático foi o material usado para a exploração dos outros componentes curriculares (ciências, história e geografia). Elas optaram por blocos mais longos (com duração de um mês) para diminuir a quantidade de vezes que os pais precisariam fazer a retirada na escola. Já o bloco de atividades das professoras Talita e Laura era para duas semanas de aula. Havia uma tabela a cada novo bloco, com uma sugestão de roteiro para as atividades (com a data e atividade sugerida), assim como a data limite para a devolução na escola.

O bloco de atividades das professoras Talita e Laura contemplava todos os componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental (língua portuguesa, matemática, geografia, história, ciências, arte, educação física). Nas primeiras folhas tinha uma foto das professoras (polivalente e especialistas) e um pedido de uma foto dos alunos.

Os blocos de atividades impressas possuíam em comum o preenchimento diário do cabeçalho (data, dia da semana e nome completo) e assemelhavam-se pelo trabalho envolvendo principalmente certa diversidade de textos (cantiga, poema, história em quadrinhos, fábulas e contos). Foi possível perceber, a partir do que as professoras demonstraram, que as atividades compunham duas grandes categorias: a exploração de palavras (ortografia, cruzadinha, escrita dos meses do ano, de numerais, de personagens, formação de frases e leitura), e a exploração de textos (calendário, produção oral e escrita com apoio de imagens, interpretação de tabela e gráficos).

O bloco das professoras Mariana e Paola sempre iniciava com uma palavra do dia a ser escrita pelas crianças, tendo como referência uma imagem e a solicitação de elaboração de uma frase contendo essa palavra. Também apresentava um numeral a ser escrito por extenso e um *box*, logo abaixo, para que criassem operações matemáticas cujo total resultasse no número em questão.

A professora Talita, que atuava com um 1º ano, propôs a construção de um crachá com o nome dos alunos. Além disso, realizou uma sequência didática norteadas pela obra

“O monstro das cores vai à escola” (LLENAS, 2021). O trabalho envolveu produção de texto, com a seguinte proposta: a produção de uma carta pelos alunos para os personagens do livro contando sobre como estava sendo a volta presencial à escola. O bloco de atividades das professoras Talita e Laura explorou bastante os desenhos para acompanhar as produções escritas, como por exemplo, atividades envolvendo situações vivenciadas pelas crianças durante a pandemia.

As práticas de escrita mais exploradas pela professora Júlia com a sua turma de 3º ano no retorno presencial foram, prioritariamente, os ditados de frases e a produção de pequenos textos. Em relação à produção textual, o foco foi no trabalho de releitura, com a organização da turma em duplas e em pequenos grupos. Os gêneros textuais mais utilizados foram as cartas e os bilhetes, destinados aos colegas tanto da mesma sala quanto de outras turmas também. Apesar das propostas de trabalho com textos, foi possível identificar que Júlia investia, inicialmente, na percepção das relações grafema-fonema, na escrita de palavras e frases, para que depois as crianças produzissem seus próprios textos. Assim, havia uma organização linear do trabalho pedagógico.

A professora Laura relatou, que no começo do ano com a sua turma de 3º ano, enfrentou o desafio em relação à organização da escrita em diferentes materiais, como no caderno ou com as folhas de atividades que levava para a turma. No entanto, no mês de abril ela já notou mudanças nas formas de organização, com uma melhora significativa. O trabalho com a escrita foi realizado principalmente no coletivo e o principal desafio evidenciado por Laura foi trabalhar com uma turma muito heterogênea:

Tenho alunos que são muito avançados, outros são medianos e alguns que ainda não estão alfabetizados. Ao pensar em uma turma de 3º ano, eu tenho que dar conta dos conteúdos, eu tenho que dar conta de todos esses alunos que apresentam essa diversidade e tenho que dar conta de alfabetizar esses alunos que ainda não estão alfabetizados. Isso é o que mais estou sofrendo no momento, então, o que mais estou fazendo é esse trabalho em pequenos grupos, com propostas do mesmo texto, que são os conteúdos que preciso trabalhar, mas com atividades diferentes (Professora Laura, terceiro encontro do grupo focal realizado em 29/04/2022).

Em razão desta diversidade, a opção escolhida pela professora Laura foi realizar três planejamentos diferentes para cada um dos grupos de alunos, partindo sempre de um mesmo texto com atividades diversificadas. O trabalho com o grupo de alunos mais

avançados tem sido prioritariamente com produção de textos. Já com grupo de alunos que estão no processo inicial de alfabetização, a professora Laura optou por realizar uma mediação mais direcionada para o trabalho com a consciência fonológica. Por fim, com o outro grupo de alunos o trabalho também é focado na construção de frases e no desenvolvimento da consciência fonológica. A professora Laura observou avanços tanto em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética quanto em relação à autonomia dos alunos. Apontou que esse trabalho em pequenos grupos, apesar de exigir muito dela tem sido o caminho mais produtivo para envolver todos os alunos nas propostas. O uso do livro didático foi esporádico, apenas quando considerava necessário. Segundo Laura, foi “bem pouco” utilizado. Em relação ao seu trabalho pedagógico, disse:

Gosto de criar sequências didáticas, com atividades que eu percebo que a turma está com mais dificuldade. No 3º ano somos em quatro professoras, nós trabalhamos de forma coletiva, planejamos em conjunto (Professora Laura, terceiro encontro do grupo focal realizado em 29/04/2022).

Esse trabalho planejado de forma coletiva foi destacado como algo que está sendo muito positivo. Além do trabalho com a sequência didática, Laura realizava ditados. A correção da escrita feita na lousa de forma coletiva tinha a intenção de que as próprias crianças fossem identificando os seus erros e pudessem corrigi-los. Para a professora, essa correção é utilizada como uma forma de a criança identificar a diferença da sua escrita em relação à escrita convencional, podendo assim compreender quais palavras precisam ser corrigidas. Ao perceberem seus avanços na escrita alfabética, as crianças sentiam-se mais confiantes para produzirem seus próprios textos com mais autonomia. Laura considerou que essa proposta está cumprindo com o seu objetivo de possibilitar que os alunos acompanhem e percebam os seus avanços para adequarem a sua escrita à escrita ortográfica convencional.

No bloco de atividades da professora Talita, o ditado de palavras também recebeu bastante espaço. Nessa proposta, as famílias precisariam ditar determinadas palavras e frases para as crianças escreverem. As palavras não deveriam ser corrigidas no bloco de atividades, mas sim no caderno. A professora enfatizou a importância de deixar as crianças escreverem como sabiam, sem a realização de intervenções nesse momento, para que ela pudesse conhecer a escrita dos seus alunos.

Destacamos que a linearidade no trabalho com a alfabetização ainda é um desafio a ser enfrentado. A exploração inicial dos sons e letras, depois as sílabas, em seguida as palavras e as frases, para só depois começarem o trabalho com a produção de texto é uma organização que orienta, em muitas práticas, o trabalho pedagógico. Soares (2021) e Smolka (2001) discordam dessa linearidade, como se a alfabetização fosse uma sequência de etapas predefinidas. Para as autoras, a produção de texto é essencial durante toda a alfabetização, pois é nesses momentos que a criança consegue expressar e escrever com autoria aquilo que deseja, além de compreender a escrita como um elemento essencial em nosso cotidiano.

Smolka (2001) colabora com essa discussão ao afirmar que precisamos estar atentos aos esforços das crianças em suas produções escritas. A construção de conhecimento por parte delas origina-se de diferentes maneiras. Cada uma tem suas peculiaridades ao compor seus textos, há crianças que utilizam desenhos, numerais ou símbolos. Ao valorizarmos as especificidades da escrita de cada criança, podemos ter maior assertividade em propostas que ampliem seus conhecimentos para o aprendizado de uma escrita emancipadora, permeada de sentido e de significado.

Quando as crianças começam a dizer através da escrita, elas passam a ocupar diversos papéis, em alguns momentos como leitoras, e, em outros, como escritoras, e assim começam a surgir as falas e os lugares sociais. É nesse trabalho que o discurso social passa a se constituir como uma forma de elaboração individual, que os alunos precisam ter a chance de vivenciar durante seu processo de alfabetização. A escrita, na medida em que institui, também, inaugura os modos de interação e, assim, transforma a realidade cultural construída pelos homens ao longo da história. É preciso conhecer e conceber formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos, para que assim se torne possível operar transformações (SMOLKA, 2001).

3.3 Análise e Reflexão Linguística

O bloco de atividades impressas das professoras Mariana, Paola e Laura, que atuavam com turmas de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, explorou bastante a ortografia de diferentes palavras, pois nessa etapa a maioria dos alunos já havia compreendido como

funciona o sistema de escrita alfabética. Nas turmas de 3º ano, o trabalho com a consciência fonêmica foi explorado, por exemplo, com atividades para completar as letras que faltavam no início das palavras.

No bloco de atividades da professora Talita havia um alfabeto para auxiliar na escrita do nome completo e o crachá deveria ser utilizado pela criança quando fosse preencher o cabeçalho. Além do trabalho com o nome, as letras desse alfabeto deveriam ser recortadas e guardadas em uma caixa, tornando-se um alfabeto móvel. O trabalho também envolveu atividades que exploravam o processo de fonetização, sempre partindo de palavras que haviam sido estudadas nos textos trabalhados, como na história do Pinóquio, Lendas do Folclore, Chapeuzinho Vermelho, entre outros.

A Rede Municipal de Educação que a professora Júlia atuou durante o ensino remoto, utilizou o bloco de atividades impressas apenas no retorno parcial das aulas presenciais. Sendo um bloco para os alunos na fase inicial de desenvolvimento da escrita e outro para os alunos que se aproximavam da escrita alfabética. A professora trabalhou no ensino remoto com aulas síncronas e considerou os slides interativos boa ferramenta para esse momento, trabalhando principalmente a consciência fonológica. Os alunos ouviam diversos áudios e depois escreviam as palavras e as frases. Para ela, os slides tornaram as aulas menos monótonas e promoveram uma interação entre a turma. O uso do livro didático era de uso opcional. Júlia destacou que a dificuldade inicial foi em relação à organização do caderno. Por este motivo, optou por trabalhar, no princípio do ano, com cópias do cabeçalho exposto na lousa, explicação de como realizar a escrita (começando pelo lado esquerdo da folha), não pular páginas, questões de pontuação e segmentação das palavras.

As professoras evidenciaram que os problemas com a organização do caderno já foram praticamente superados após o primeiro bimestre do ano de 2022. Soares (2021) salienta a importância de os alunos aprenderem a se organizar, como uma das facetas do processo de alfabetização, que envolve um conjunto de técnicas e de habilidades necessárias para a apropriação do sistema de escrita alfabética. Entre esse conjunto de técnicas a autora destaca a compreensão das convenções da escrita: direcionalidade da escrita, organização espacial do texto etc. É preciso ressaltar que essa compreensão

acontece nas práticas de uso da linguagem escrita e não precisam restringir-se, necessariamente, à cópia de cabeçalhos.

Na mesma direção, Morais (2003) defende que o estudo de análise e reflexão linguística aconteça com o objetivo de formar alunos capazes de ler e produzir textos significativos. Evidencia que há mudanças importantes em relação às práticas que exploram a análise da escrita, por meio de movimentos reflexivos e de discussões coletivas, na escola.

[...] pouco a pouco, vamos conseguindo que a língua ensinada na escola tenha propósitos e características semelhantes aos que adotamos quando lemos e escrevemos fora do ambiente escolar. Assim, sem abrir mão da leitura e produção de textos como eixos orientadores do trabalho com a língua, penso que é preciso ensinar ortografia. E fazê-lo de uma maneira sistemática (MORAIS, 2003, p. 17).

O autor considera que a escola muitas vezes exige do aluno uma escrita de acordo com a norma culta e ortográfica da língua portuguesa, mas cria poucas possibilidades de reflexão sobre o seu funcionamento. É preciso que “em vez de se preocupar mais em avaliar, em verificar o conhecimento ortográfico dos alunos, a escola precisa investir mais em ensinar, de fato, a ortografia” (MORAIS, 2003, p. 18). Outra questão importante é a correção dos erros ortográficos, para que não sejam tratados com discriminação ou com invalidação das produções textuais realizadas pelos alunos. Os avanços que eles apresentam em seus textos, muitas vezes, são ignorados em razão dos erros ortográficos. Essa desvalorização pode ocasionar medo e repulsa pela escrita, algo que acompanha milhares de pessoas por toda a vida.

Morais (2003) salienta, ainda, sobre o processo gradativo que a criança passa na aquisição da escrita. Primeiro, ela apropria-se do sistema de escrita alfabético (passa a conhecer as letras, a sequência do alfabeto e a representação sonora das letras), o que o aluno ainda não compreende nessa fase são as regras ortográficas. Por isso, o trabalho das professoras com turmas de 1º ano envolve, primordialmente, a apropriação do sistema de escrita alfabético pela criança, para que posteriormente possa realizar o estudo ortográfico das palavras. Já as professoras do 2º e 3º ano passam a realizar diversas atividades com o objetivo de propiciar gradativamente a apropriação dos alunos da escrita ortográfica convencional.

Isso não significa que durante o processo de compreensão e de apropriação do sistema de escrita alfabética as crianças não tenham oportunidades de produzir as suas próprias escritas, ainda provisórias, em forma de textos, em situações significativas de uso social, endereçada a alguém. A ênfase feita por Moraes (2003) não corresponde a uma linearidade do processo.

O material empírico produzido evidencia que o desenvolvimento da consciência fonológica, especialmente no âmbito da consciência fonêmica, explorando que as letras representam unidades da linguagem oral, aconteceu nas análises e reflexões de um conjunto de palavras, que remetiam a contextos de diferentes histórias lidas. Gontijo (2006, p. 49) assevera, com base em Vigotski, que é “a aprendizagem da escrita que possibilitará a tomada de consciência da estrutura fônica das palavras e, portanto, a apropriação do sistema de escrita e de seu funcionamento levará a criança a refletir sobre a linguagem oral e a tomar consciência de seus constituintes”. Portanto, é a linguagem escrita que mobiliza reflexões sobre a linguagem oral e não o contrário; ou seja, as relações grafofônicas, para serem compreendidas e internalizadas pelas crianças, precisam ser exploradas nos contextos de usos da escrita de textos e palavras, em um processo reflexivo que acontece durante o processo de produção escrita e na comparação entre palavras.

É importante destacar o esforço das professoras para explorar os quatro eixos relacionados às práticas de linguagem, que mesmo no ensino remoto, com as limitações e sem o contato presencial, encontraram caminhos para contemplar a oralidade, a leitura, a produção de texto e a análise e reflexão sobre a língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que a pandemia da Covid-19 trouxe diversos desafios para todas as esferas de nossas vidas. A educação precisou se reinventar e os professores, juntos, precisaram encontrar caminhos e soluções para que o ensino pudesse continuar. Os desafios foram enormes, relacionados à falta de estrutura e de acesso às tecnologias, além de falta de formação para o uso das plataformas digitais, bem como a necessidade de

aquisição de equipamentos necessários para as gravações das aulas remotas, que ficaram a cargo e responsabilidade de cada professora.

O uso do *WhatsApp* foi citado como o principal meio de comunicação entre as professoras e as famílias. Essa possibilidade de comunicação os aproximou de forma significativa. A necessária parceria com as famílias para a realização do trabalho, o acolhimento em relação às necessidades enfrentadas em um período de dor, medo, incertezas fizeram diferença durante o ensino remoto e resultaram em reconhecimento e valorização da atividade docente. As redes que demoraram para se organizar e buscar formas alternativas de comunicação acentuaram o distanciamento entre professores e famílias/alunos.

O ensino remoto, apesar dos imensos desafios, aconteceu durante quase dois anos graças ao trabalho árduo de todos os professores. Essa experiência denunciou o abandono que a instituição escolar vem sofrendo há muitas décadas. A precariedade de equipamentos e materiais, a pouca valorização do trabalho docente, durante a pandemia, mostrou o quanto a escola estava desassistida em relação aos avanços tecnológicos. No retorno presencial, algumas redes de ensino equiparam as suas unidades escolares com lousas digitais em cada classe, *tablets* para alunos e professores, novos computadores. No entanto, ter os recursos materiais não é suficiente para se criar uma cultura digital na escola.

Mesmo com a distância física entre as professoras e seus alunos durante todo o ensino remoto, ficou evidente a tentativa de não interromper diversas práticas sociais de leitura e de escrita realizadas diariamente antes da pandemia. A leitura foi uma dessas práticas que as professoras buscaram dar continuidade, por meio de gravações de vídeos, momentos síncronos (Roda de Leitura) ou Projetos Leitura. O principal desafio do ensino remoto foi incluir toda a turma nas atividades propostas, pois muitos não tiveram a chance de vivenciar essas experiências e ficaram esse longo período sem contato com a escola. Isso impactou de forma drástica quando retornaram às aulas presenciais.

As práticas destinadas à oralidade foram bastante desafiadoras de serem realizadas no ensino remoto, mesmo assim, as professoras buscaram incluir propostas no bloco de atividades impressas com o intuito de desenvolver os gêneros orais. Houve pedidos de

entrevista com familiares, relato de histórias por meio de áudios no *WhatsApp* e a exposição das passagens preferidas dos livros de literatura que foram trabalhados.

A produção de texto também teve um grande espaço em todos os blocos de atividades impressas, explorando, dessa forma, a escrita com lápis e papel, e não apenas a escrita digitada no computador. Consideramos imprescindível destacar que mesmo em condições adversas, todas as professoras buscaram a construção de sentido nas atividades propostas, explorando a escrita e a leitura de palavras e textos. Os resultados da pesquisa revelaram que as professoras procuraram contemplar a alfabetização em uma perspectiva de letramento mesmo durante o ensino remoto. Isso ocorreu pela concepção de linguagem que norteia o trabalho delas: a leitura e a escrita baseadas na construção de sentido e de significado pelos alunos. No entanto, observamos que a ânsia em alfabetizar as crianças, especialmente, as que já deveriam estar lendo e escrevendo com mais autonomia, levou, muitas vezes, a uma prática linear de exploração do sistema de escrita alfabética. Isso é um risco constante que assombra as salas de aula.

Concluimos, então, que apesar de todos os desafios presentes em decorrência da pandemia da Covid-19, as experiências vivenciadas pelas professoras demonstraram que a articulação entre a alfabetização e o letramento foi uma busca intensa e constante durante o ensino remoto, retorno parcial e total das aulas presenciais.

É preciso que ao mesmo tempo em que as crianças vivenciam práticas de letramento, inserindo-se em contexto de leitura e de escrita, possam refletir, elaborar hipóteses, discutir e sistematizar aspectos que compõem a alfabetização – aprendizagem formal do sistema de escrita alfabético e ortográfico.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GONTIJO, C. M. M. O aprendizado da escrita e sua relação com a capacidade de análise de unidades da língua oral. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 8, n. 16, p. 47-82, 2006. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v8i16.4260>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios **PNAD COVID-19**. Rio de Janeiro, setembro de 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101763.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

LLENAS, A. **O monstro das cores vai à escola**. 1ed. Belo Horizonte: Aletria, 2021.

MORAIS, A. S. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2003.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1 ed, 2001.

SOARES, M. B. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.

TASSONI, E. C. M.; OSTI, A. O que podemos aprender com a pandemia? Reflexões sobre a alfabetização e a prática docente de professoras paulistas. In: MACEDO, M. S. A. N. **Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Parábola, 2022.

TERRA, A. **O dente ainda dói**. 1ed. São Paulo: Difusão Cultural do livro, 2012.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula. O problema do meio na pedologia. In: VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

Enviado em: 13-03-2023

Aceito em: 30-08-2023

Publicado em: 28-12-2023