

## TEM ALGUÉM ALFABETIZANDO AQUI? Inquietações de professoras alfabetizadoras frente ao ensino remoto

*Magda Dezotti<sup>1</sup>*

*Patrícia Gonçalves Nery<sup>2</sup>*

*Welesandra Aparecida Benfica<sup>3</sup>*

*Daniela Perri Bandeira<sup>4</sup>*

**Eixo 10 - Alfabetização e ensino remoto: desafios, aprendizados e perspectivas.**

### Resumo:

O presente texto tem como proposta apresentar algumas narrativas construídas por seis professoras alfabetizadoras de Minas Gerais frente aos desafios enfrentados pela propagação da COVID-19, fato que gerou a necessidade de substituição das aulas presenciais e a imediata adequação ao formato de ensino remoto por parte dos sistemas públicos e privados de educação. Para a realização deste trabalho foi utilizado, como proposta metodológica, o grupo focal, cujos objetivos constituíram-se em: discutir os significados de alfabetizar remotamente; conhecer as principais dificuldades e aprendizagens no ensino da leitura e da escrita no formato remoto e compreender as diferentes estratégias utilizadas pelas docentes para lidarem com a situação atípica gerada pela pandemia. Para este texto, foram elencadas somente as categorias: organização e planejamento das professoras alfabetizadoras em contexto de pandemia. Essas duas primeiras categorias foram trazidas para adentrar as narrativas de práticas das professoras. Este texto representa um recorte relacionado às análises do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (NEPEL) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) vinculado à pesquisa Nacional “ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Entender essas narrativas no ensino remoto é um desafio para a pesquisa em Educação, porém, a definição da metodologia traçada no coletivo de pesquisadoras do “Alfabetização em Rede” buscou privilegiar instrumentos de pesquisa que pudessem chegar mais perto das professoras alfabetizadoras.

**Palavras-chaves:** alfabetização; ensino remoto; narrativas

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UFPE. Professora do Curso de Pedagogia da UEMG, Campus Carangola (UEMG/Carangola). [magda.dezotti@uemg.br](mailto:magda.dezotti@uemg.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela USP. Professora da Faculdade de Educação da UEMG, Campus BH (FaE/UEMG/CBH). [patricia.nery@uemg.br](mailto:patricia.nery@uemg.br)

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela UFMG. Professora do Curso de Pedagogia da UEMG, Campus Ibirité (UEMG/Ibirité). [welessandra.benfica@uemg.br](mailto:welessandra.benfica@uemg.br)

<sup>4</sup> Doutora em Educação pela UFMG. Professora da Faculdade de Educação da UEMG, Campus BH (FaE/UEMG/CBH). [daniela.bandeira@uemg.br](mailto:daniela.bandeira@uemg.br)

## Introdução

A prevenção ao contágio e propagação do vírus da COVID-19 gerou a necessidade de substituição das aulas presenciais e a imediata adequação ao formato de ensino remoto por parte dos sistemas públicos e privados de educação. O grande desafio estabeleceu-se, principalmente, para quem está na linha de frente da educação e, em especial, da alfabetização.

Desse modo, este texto tem como proposta apresentar desafios e perspectivas gerados nesse contexto, a partir da realização de um grupo focal com professoras alfabetizadoras. Os objetivos deste grupo focal constituem-se em: discutir os significados de alfabetizar remotamente; conhecer as principais dificuldades e aprendizagens no ensino da leitura e da escrita no formato remoto e compreender as diferentes estratégias utilizadas pelas docentes para lidarem com a situação atípica gerada pela pandemia.

Este texto representa um recorte relacionado às análises do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (NEPEL) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

## Escolhas metodológicas em contextos de mudanças

O grupo focal foi a escolha metodológica proposta pela pesquisa em nível nacional intitulada “ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” que apresenta como participantes 117 pesquisadoras(es) de 28 universidades localizadas em todos os estados e regiões do país, que assinam este relatório, sob a coordenação da professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei. A partir da realização deste grupo focal, surgem as narrativas de professoras alfabetizadoras que compõem esse texto. Após a publicação do primeiro relatório da pesquisa<sup>5</sup>, entramos em contato com as professoras de Minas Gerais que se dispuseram a participar do grupo focal. Seis cidades estão representadas neste grupo focal: Belo Horizonte, Contagem, Nova Lima (Região Metropolitana), Juiz de Fora (Zona da Mata Mineira), Espinosa (Norte de Minas), Santa Cruz de Minas (Campos das Vertentes).

---

<sup>5</sup>COLETIVO ALFABETIZAÇÃO EM REDE. Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 - relatório técnico (parcial). Revista Brasileira de Alfabetização. N.13, 2020, p.185-201.

Para este texto, foram elencadas somente as categorias: organização e planejamento das professoras alfabetizadoras em contexto de pandemia. Essas duas primeiras categorias serão trazidas para adentrar as narrativas de práticas das professoras. Entender essas narrativas no ensino remoto é um desafio para a pesquisa em Educação, porém, a definição da metodologia traçada no coletivo de pesquisadoras do Alfabetização em Rede buscou privilegiar instrumentos de pesquisa que pudessem chegar mais perto das professoras alfabetizadoras. Os contatos com as professoras foram realizados via *e-mail* e a pesquisa privilegiou aquelas que participaram da formação do PNAIC por considerar o alcance dessa formação.

A *entrevista narrativa* (BAUER;GASKELL,2013) foi trazida como possibilidade da escuta das professoras e a *condição da pergunta* (FREIRE;FAUNDEZ,1985) como fio condutor das análises. A definição da pergunta como guia para a entrada nas narrativas permitiu refletir que o ato de “perguntar” está para além do narrado, das condições objetivas do vivido, e impulsiona desvendar o vir-a-ser das práticas alfabetizadoras.

### **O ato de perguntar como elemento de análise: “*Como alfabetizar a criança? Tem alguém alfabetizando aqui?*”**

Estas perguntas ecoaram no grupo das professoras alfabetizadoras como gritos, repetidas vezes, pelas participantes da pesquisa, bradados de diferentes lugares a partir das experiências particulares e das angústias sentidas por cada uma. Devolvido ao próprio grupo, os gritos tornaram-se, nos encontros, uma só voz tecida conjuntamente e transmutada “[...] pelos sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver [...]” (JOSSO, 2007), de cada professora.

É possível perceber neste brado que as professoras direcionam a si mesmas um alto grau de responsabilidade pelo ofício de ensinar a ler e a escrever. Observa-se, pela origem em latim da palavra responsabilidade - *respondere* -, que o termo significa oferecer resposta. A ausência de respostas para a aprendizagem escolar da leitura e da escrita, no momento atual, as leva a um certo nível de culpabilização.

Os sentimentos de angústia e tristeza evidenciados pelas professoras em suas narrativas relacionam-se não apenas às ausências de possíveis respostas a como alfabetizar em um contexto tão disruptivo, mas também a como a inércia, a falta de ações mais efetivas ou bem-sucedidas com relação à alfabetização, neste cenário, afeta, quebra, rompe com as expectativas e as aspirações que, simbolicamente, construímos, como indivíduos e como sociedade, em torno da função social da educação. Nesse sentido, os sentimentos ficam ainda mais acirrados diante da imagem que se avulta, envolvendo-nos: o agravamento das desigualdades escolares frente à grande fratura social que nos é escancarada pela pandemia.

Segundo Sacristán (1998, p. 11), a educação promovida nas instituições escolares, é uma das “[...]realidades sociais quase naturais que constituem nossas vidas e que se esvaem em nossa consciência”. Para o autor, a vida escolar é “[...] uma experiência tão natural e cotidiana que nem sequer tomamos consciência da razão de ser de sua existência, de sua contingência, de sua possível provisoriedade do tempo, das funções [...], dos significados que tem na vida das pessoas, nas sociedades e nas culturas”.

O cenário pandêmico, no entanto, vem desnaturalizando e expondo-nos às inúmeras forças e mecanismos institucionais que, historicamente, foram contribuindo para formar e/ou deformar a educação escolar. Tais mecanismos e forças dizem-nos da complexidade que envolve a alfabetização escolar, para muito além da participação e do envolvimento docente. Um dos aspectos evidenciados na narrativa de uma das professoras da pesquisa refere-se à preocupação com o agravamento da situação escolar das crianças que integram a turma com a qual trabalha.

Na escola tinham três primeiros anos: formou a turminha A, B e eu fiquei com a turminha C. [...] Essa turminha tem 19 alunos e eu tinha apenas um aluno que era alfabetizado na turma [...] Tava fazendo um trabalho bacana com eles e tive que interromper... [...] Eu acredito que alfabetizar mesmo, também não consegui. Essa turminha, infelizmente, assim, eu acredito que a maioria vai chegar lá na mesma situação que estava [...] não teve um avanço, infelizmente. (Professora em Espinosa, arquivos da pesquisa, 2020)

Observa-se pelo relato da professora, a face perversa de um mecanismo de homogeneização escolar que sobrevive, no interior das escolas, como modo de organização das turmas de alfabetização. Tais formas, já incansavelmente estudadas e denunciadas como mecanismos de exclusão intraescolar, resistem apoiadas na crença de que turmas formadas o mais homogeneamente possível, em relação à idade e ao nível de conhecimentos, alcançam maior eficácia nos resultados escolares (MELO; SILVA; LESSA, 2021). Para essas crianças da turma C, as desigualdades escolares provocadas pela pandemia poderão ser ainda mais graves. A descontinuidade dos estudos poderá acentuar as dificuldades das crianças em seus processos de alfabetização, levando-as ao desânimo, ao desinteresse, à evasão. Estudos sociológicos e históricos da área da educação demonstram que grande parte das crianças que integram essas turmas compõem os segmentos socioeconômicos mais baixos da população. Para muitas crianças da turma C, a entrada ou a continuidade no trabalho infantil se desenhará como uma possibilidade para o “seu viver-sobreviver” (ARROYO; 2015, p. 9). Segundo Arroyo, Viella e Silva (2015, p. 23), “[...] na precarização da vida familiar, na escassez de trabalho, no desemprego dos pais, as crianças são levadas a ser sujeitos ativos de trabalho para a sobrevivência pessoal e familiar”. Em contextos de

frágeis vínculos com a escola e grande vulnerabilidade social, a entrada no mundo do trabalho torna-se ainda mais real para as crianças.

### **Alfabetizar por impressos ou como dizer do não-acesso das crianças cerceadas de seus direitos: “Como alfabetizar com atividades impressas?”**

Na escola municipal onde trabalha, em Juiz de Fora, as crianças da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental estudam juntas, conta-nos a professora. Ao ingressarem no segundo ano, elas são transferidas para uma outra escola, no mesmo bairro, na qual permanecem até o nono ano.

Trata-se de uma organização escolar que, ao manter as crianças de 6 anos na escola, favorece o ensino que articula a educação infantil à primeira etapa mais sistemática da alfabetização, diminuindo, possivelmente, o impacto da transição entre um nível de ensino e outro, nos termos de Gentili<sup>6</sup>, trata-se de uma promessa integradora. Essa organização das crianças, no sistema escolar, consolidou “[...] duas diferentes tradições do ensino [...]” (BRASIL, 2010, p.120), da educação infantil e do ensino fundamental, as quais configuram-se como uma realidade social quase natural que pouco questionamos, como aponta Sacristán (1998).

Contudo, tais mecanismos de segmentação e distribuição de níveis de ensino são arbitrários, artificiais e externos, pouco ou nada dizem a respeito dos sujeitos envolvidos, no caso da alfabetização infantil, as crianças e suas famílias: seus mundos, suas participações, suas vivências, seus conhecimentos, seus desejos, seus próprios modos de organização, suas culturas, o que acaba criando uma ruptura na escolaridade das crianças e constituindo dois universos escolares bem distintos para elas.

De acordo com a professora da cidade de Juiz de Fora, em sua escola, as novas condições pedagógicas construídas a partir da suspensão das aulas presenciais levaram as professoras a optarem pelas atividades impressas como um meio de alcançar um maior número de crianças. Contudo, a própria professora questiona: “Como alfabetizar com atividades impressas?”.

A passagem compulsória das crianças para uma outra escola, transformou-se em uma situação dramática para as famílias e para as professoras. A escola estava, pois, diante da impossibilidade de cumprir a promessa integradora. Segundo a professora de Juiz de Fora as famílias com condições financeiras optaram por contratar serviços de apoio, de professoras particulares, para alfabetizar as crianças em casa, outras pediram à escola que as crianças fossem reprovadas:

---

<sup>6</sup> Pablo Gentili utiliza o termo “promessa integradora” em seus estudos sobre trabalho e educação.

[...] aquelas que têm condições estão pagando aula particular porque elas estão percebendo que, assim... na nossa escola eles vão até o 1º ano; no 2º ano eles já vão para outra escola, também municipal, no bairro; e vão até o 9º ano. Então elas estão preocupadas como as crianças chegariam lá, porque elas não estão totalmente alfabetizadas. Para as mães, elas não teriam condições de ir para o 2º ano. Ela pediu para reprovar a criança e não existe reprovação neste período, então eu estou percebendo essa preocupação dos pais. (Professora em Juiz de Fora, arquivos da pesquisa, 2020).

Essa situação vivida desvela-nos um outro mecanismo escolar instituído: a manutenção do fluxo escolar contínuo, independentemente das circunstâncias ou das conjunturas vivenciadas, que enrijece a escola tornando-a menos aberta e menos flexível. Não se trata de aceitar a reprovação como um caminho viável, posto que a reprovação é politicamente injusta, economicamente onerosa e “[...] raramente coloca aquele que foi reprovado em igualdade com os alunos mais jovens entre os quais ele se encontra no ano seguinte” (PERRENOUD, 2004, p.36), mas de evidenciar a necessidade de a escola, permanentemente, se (re) criar como “[...] um tempo-espaco-vivência de um digno e justo humano viver” (ARROYO; VIELLA; SILVA, 2015, p. 52).

Essas situações narradas pelas professoras dizem-nos de como a organização dos espaços/tempos escolares participam do processo complexo que envolve a alfabetização nas instituições escolares. A suspensão do modelo regular de ensino, desnaturaliza formas tradicionalmente instituídas de formação e/ou deformação escolar e mostra-nos como esses mecanismos dão centralidade às crianças e suas famílias: estariam elas sendo reconhecidas de fato como sujeitos históricos sociais?

### **As professoras e sua autonomia docente para além dos desafios: *E o que nós conseguimos propor?***

Os sentimentos diante do inexorável mundo digital que a pandemia impôs ao trabalho docente ficaram evidentes nas falas das alfabetizadoras. Sentimentos que vão da indignação à luta, da denúncia ao anúncio, como propõe Freire (1996).

Relatos sobre a necessidade de aumento da capacidade de internet, aparelhos de celulares e computadores insuficientes para suprir as exigências imputadas pelo ensino remoto são recorrentes nas narrativas das professoras. As falas das docentes denunciam a falta de estrutura e de apoio tanto no que diz respeito às condições materiais com recursos que foram totalmente custeados por elas:

A prefeitura não ofereceu ferramentas, não ofereceu o chip que eu estou usando no meu celular [...] Eu tenho que pagar tudo do meu bolso. (Professora em Contagem, arquivos da pesquisa, 2020).

Quanto à dificuldade para aprender a trabalhar com essas ferramentas na ausência do poder público, na capacitação para o uso das tecnologias, uma das participantes ressalta:

Eu que tenho que digitar os vídeos, eu tenho que procurar os mais jovens, eu tenho que correr atrás dos mais jovens, baixar vídeos, tudo eu corri atrás. (Professora em Contagem, arquivos da pesquisa, 2020).

Ela, assim como tantas outras, precisou se auto capacitar, sem apoio institucional. Essas anunciam o quanto são capazes de se reinventar, vencer desafios, apesar de todas as adversidades. E, nesse aspecto, se sentem vitoriosas:

Nós somos agora blogueiras, professora blogueira, vídeos, é um desafio muito grande para os professores, aparecer sua imagem contando histórias, colocar vídeos, muito difícil, muito maçante para nós. Mas, para alguns professores, foram quase que super-heróis, gente, nós somos super-heróis, vencemos a vergonha, vencemos o medo, vencemos as dificuldades. (Professora em Contagem, arquivos da pesquisa, 2020).

E ainda houve quem conseguiu abstrair dos desafios e tensões a positividade de momentos que se tornaram oportunidades de aprendizagem:

Mas as eu acho que as oportunidades de formação, não sei se coincidem com as outras pessoas, foram as mais profundas, as mais afetivas. Tanto da tecnologia que você teve que aprender para poder usar, quanto de alfabetização também. A Magda Soares falando todos os dias pra gente, toda semana a Magda fazendo Live pra gente. Não é todo dia que a gente tinha essas oportunidades, né?" (Funcionária da SMED, arquivos da pesquisa, 2020).

Entretanto, não podemos romantizar a atitude das docentes diante da montanha de desafios que enfrentaram, sem o devido apoio de políticas de Estado que amparassem suas ações nesse e em tantos outros momentos.

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços (FREIRE, 1996, p. 67).

Contudo, é inegável que, em contextos nos quais os familiares ficam ausentes porque trabalham o dia todo ou são até mesmo analfabetos, se houve a manutenção de algum vínculo escolar que possibilitou às crianças o contato com a cultura e escrita e iniciação do processo de alfabetização foi graças à força e ao empenho de alfabetizadoras como a Professora em Espinosa que passou a produzir *power points*, vídeos, lançou mão de plataformas como o

*meet*, criou grupos de *WhatsApp*, além de atender diariamente, duas crianças que residiam com a avó analfabeta das oito às dez da manhã por meio de chamadas de vídeo.

## Considerações Finais

A pesquisa é compartilhamento, ainda que isso, nem sempre, se dê a ver [...] Aprende-se, ao fazer, com o outro. O primeiro passo: aprender a ouvir. O último: não há o fim das coisas. (HISSA, 2013, p. 17)

Ao ouvir as narrativas das professoras, temos mais perguntas que respostas. Este texto não pode terminar sem um tom de denúncia que precisa partir da voz das professoras que nos silenciaram diante da força e resistência demonstradas, do sorriso no rosto de quem ainda acredita. São elas, as professoras alfabetizadoras das redes públicas e privadas das turmas multisseriadas; do sistema prisional; e dos cargos de gerência de Secretarias de Educação. Como nos ensina a nota de Hissa (2013), precisamos aprender a ouvir, então, que falem as professoras: “E a sociedade tem coragem de dizer que estamos ganhando para ficar em casa. Eu fui questionada por uma mãe sobre “receber e ficar em casa sem trabalhar”...

## Referências

ARROYO, M. G.; VIELLA, M. dos A. L.; SILVA, M. R. da. **Trabalho infância**: exercícios tensos de ser criança: haverá espaço na agenda pedagógica? Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ARROYO, M. G. Indagações que vêm da infância. In: REIS, M. dos; GOMES, L. O. (org.). **Infância**: sociologia e sociedade. São Paulo: Edições Levana/Attar Editorial, 2015.

BAUER, M.W;GASKELL, B. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som - Um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

Brasil. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010.

COLETIVO ALFABETIZAÇÃO EM REDE. Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 - relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**. N.13, 2020, p.185-201.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HISSA, C. E. V. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.



JOSSO, M.C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

MELO, C.C.F.; SILVA, L. C. da; LESSA, T. C. de S. **Práticas Alfabetizadoras no Ensino Fundamental:** estratégias que promovem aprendizagens significativas. Belo Horizonte: FaE/BH/UEMG, 2021 (Trabalho de Conclusão de Curso).

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem:** um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória:** seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.