

LEITURA E ESCRITA EM AMBIENTES DIGITAIS: o caso de uma turma de alfabetização no contexto da pandemia da COVID 19

Ana Caroline de Almeida¹

Maria do Socorro Alencar Nunes macedo²

Eixo temático 6: Alfabetização, cultura escrita, tecnologias educacionais e outras linguagens

Resumo: A pandemia da COVID 19, que enfrentamos até agora, seguramente, forçou uma busca pelas escolas, de melhores maneiras de lidar com da cibercultura (RIBEIRO, 2018) trazendo novas experiências de leitura e escrita para alunos, professores e pais. Nesse sentido, nos perguntamos: quais seriam, **hoje**, as práticas de leitura e escrita no contexto do ensino remoto? Para responder a este e outros questionamentos, estamos desenvolvendo uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso (BARTLETT e VAVRUS, 2017), com base em orientações da netnografia (KOZINETTS, 2015; POLIVANOV, 2013). Nosso referencial teórico dialoga com pesquisadores brasileiros que têm discutido letramento, linguagem e mídias digitais, como por exemplo, Ribeiro (2016; 2018; 2021); Rojo e Moura (2019); Rojo e Barbosa (2015). E os resultados, ainda preliminares, indicam que as professoras têm mobilizado elementos da cibercultura no trabalho com a leitura e a escrita, mas ainda são muitos os desafios para o ensino da leitura e da escrita em ambientes digitais.

Palavras-chaves: Alfabetização; cibercultura; estudo de caso;

Introdução

A pandemia da COVID 19, que enfrentamos até agora, afetou imediatamente e de diferentes modos a vida de milhões de brasileiros e brasileiras, desde meados do mês de março de 2020. O isolamento social, entendido como o caminho mais eficaz para evitar a circulação do vírus, trouxe implicações para as escolas e universidades; o fechamento desses espaços e suspensão das aulas presenciais talvez sejam as mais expressivas. Mas aos

¹ Doutora em Educação pela UFPE. Professora EBTB no IFRJ – Campus Pinheiral. Contato:

ana.caroline@ifrj.edu.br

² Doutora em Educação. Professora Titular na UFSJ. sococorrnunesmacedoufsj@gmail.com

poucos, governos estaduais e municipais foram se organizando para a retomada das atividades escolares de maneira remota. Esse formato atingiu em cheio famílias e professores, que, vivenciando experiências de medo, angústia, ansiedade, insegurança e adaptação ao isolamento social, tiveram que aprender a lidar com as exigências desse novo formato de ensino. A preocupação em torno de como seria esse trabalho com crianças em processo de alfabetização ganhou força. As perguntas se multiplicavam: E agora? O que fazer? Como fazer? Como vai ser? As crianças ainda não estão alfabetizadas... as famílias estão preparadas para ajudá-las? E as escolas e professores? Quais desafios surgiram em função disso? Como superá-los? Como se daria a interação, o contato entre as famílias/crianças e suas professoras que tinham acabado de começar o ano letivo? Como ficaria isso num país marcado pela desigualdade social e, conseqüentemente, desigual também no acesso aos meios de comunicação digital? Esse cenário inédito revira então o campo de estudos da alfabetização, suscitando novas questões sobre esse tema que tem sido nosso objeto de reflexão há bastante tempo.

Nossas pesquisas, que acompanharam etnograficamente turmas em processo de alfabetização desde 2006, mostram que predominam práticas de leitura e escrita em que o manuscrito e o impresso são preponderantes; as tecnologias digitais aparecem em momentos pontuais, marcados pelo imprevisto³ ou pelo que chamamos de “aulas de tecnologia”, ou “aula de informática”, quando os alunos, por exemplo, vão para o laboratório de informática realizar atividades aleatórias. É diferente quando falamos em *tecnologia nas aulas*, quando professores se utilizam de ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem dos vários conteúdos. Podemos afirmar, seguramente, que a pandemia incentivou uma busca pelas escolas e pelos professores, de melhores maneiras de lidar com essas ferramentas. Nesse sentido, nos perguntamos: quais seriam, **hoje**, as práticas de leitura e escrita no ensino remoto? Como e o que lêem e escrevem crianças em processo de alfabetização? Quais ferramentas utilizam para isso? A escola tem favorecido a “entrada”e/ou a participação das crianças na cibercultura por meio das estratégias que adota?

Referencial teórico e encaminhamentos metodológicos

Se o cenário é novo, inédito e as questões também não são mais as mesmas, foi preciso rever/ampliar nossos referenciais teórico-metodológicos e modos de produção de dados. O advento da pandemia da COVID 19 pôs em xeque o principal instrumento de pesquisa que conhecíamos: o trabalho de campo *in loco*. Estávamos meio perdidas, uma vez que a sala de aula está fechada! Tudo o que aprendemos sobre trabalho de campo e

³ Não vamos entrar aqui no debate sobre as razões disso, uma vez que elas são várias.

etnografia (ver, por exemplo, MACEDO, 2005; ALMEIDA, 2020) estava em suspenso. Mas fomos nos articulando aos poucos. Entre diálogos e leituras constituímos um grupo de 4 professoras pesquisadoras, acompanhando o que faziam 4 professoras alfabetizadoras, em diferentes escolas, mas todas em turmas do 1º ano.

O primeiro passo para esta pesquisa foi uma reunião via *Google Meet*, para juntas – pesquisadoras e alfabetizadoras, pensarmos algumas estratégias na produção dos dados sobre como estava acontecendo a alfabetização na pandemia. Nesta reunião, optamos pela criação de um grupo no *whatsapp*, destinado ao compartilhamento de tudo que fosse relativo às aulas. Então, de início, as 4 professoras enviavam seus arquivos – áudios, textos, imagens, etc nesse grupo; uma a cada dia da semana, abrangendo todo o trabalho realizado naquele período.

Mas avançamos, na medida que fomos recebendo esses dados. Ficou claro que todo o trabalho de alfabetização era realizado via grupo de *whatsapp* da professora com um representante da família das crianças de suas turmas, quase sempre, a mãe. De modo que, num segundo momento, dividimos o trabalho e cada pesquisadora passou a acompanhar, de modo individual, o grupo de *Whatsapp* “a turma” de uma dessas professoras. Com as devidas autorizações, as pesquisadoras foram incluídas nos grupos em que as aulas estavam sendo ministradas, para uma “observação” em tempo real de tudo o que estava ocorrendo. O enorme volume de dados que foi se construindo, foi sendo organizado em um diário de campo, na forma de um documento online. Na pasta criada no *Google drive*, cada pesquisadora construiu seu diário, em arquivos distintos, mas podendo acompanhar a construção dos dados das demais pesquisadoras, de modo que estamos vivenciando uma experiência de pesquisa coletiva e articulada⁴. Neste texto abordamos apenas o caso de uma dessas turmas.

Trata-se, portanto, de uma investigação qualitativa junto à uma turma de 1º ano, numa escola da rede municipal de ensino de São João Del-Rei, em Minas Gerais. Embora o contexto seja novo, alguns pressupostos teóricos nos acompanham. Orientamo-nos por uma concepção enunciativa da linguagem (BAKHTIN, 1997, 2010, 2014), focalizando o contexto sócio-histórico (condicionantes políticos, ideológicos) e a situação imediata de comunicação e pela articulação entre os estudos de Paulo Freire (1976, 1978, 2015) sobre educação e alfabetização e a teoria dos novos estudos do letramento – NEL (STREET, 2010; 2014). Para as discussões sobre leitura e escrita em ambientes digitais, foco deste texto, recorreremos também aos estudos de Ribeiro (2016; 2018; 2021); Rojo e Moura (2019); Rojo e Barbosa (2015).

⁴ Esta pesquisa é parte de uma pesquisa maior, mais abrangente, desenvolvida pelo coletivo Alfabetização em Rede, criado em maio de 2020 com o objetivo de pesquisar a alfabetização no contexto da pandemia. E conta com a participação de 29 universidades públicas, sob a coordenação da UFSJ.

Metodologicamente temos articulado a abordagem *Comparative Case Study* – CCS (*Estudo de Caso Comparado* – ECC), a partir dos estudos de Bartlett e Vavrus (2017), com a *perspectiva etnográfica* (HEATH e STREET, 2008) GREEN, DIXON e ZAHARLICK (2005). Especificamente para o estudo em andamento temos nos apropriado das discussões sobre *netnografia* (KOZINETS, 2015; POLIVANOV, 2013) uma vez que o acompanhamento das turmas de alfabetização se deu por meio virtual, já que as aulas aconteceram predominantemente através do aplicativo *whatsapp*. Realizamos ainda reuniões periódicas com as professoras, as quais poderíamos nomear como grupo focal (GATTI, 2005) virtual, em busca de relatos e discussões que trouxeram mais inteligibilidade aos dados, além da realização de entrevistas individuais com as docentes, ao final do ano letivo de 2020.

Resultados (preliminares) e discussão

Compreender a cultura escrita, com todas as suas nuances – ideologia, interações, relações de poder, diversidade textual, etc, e os modos pelos quais nossas crianças se apropriam dela, na medida em que vivenciam práticas letradas dentro e fora da escola, tem nos movimentado há décadas. É nessa cultura que participamos de certas práticas, aqui entendidas como práticas sociais de leitura e escrita, as quais designamos como letramento. Essas práticas são diversas em diferentes épocas e espaços e, por isso mesmo, podemos dizer, que a cultura escrita é abrangente e conforma-se às contingências e as mudanças de caráter técnico e tecnológico. Nas últimas décadas, por exemplo, temos visto circular expressões como cultura digital ou cibercultura, parte da cultura escrita, entretanto nova e com características específicas. Segundo Ribeiro (2018, p. 13) “o que a propicia é um novo modo de escrever, por meio de máquinas e de redes telemáticas, alterando o letramento e as relações das pessoas com o escrito, com o texto, com os formatos, as leituras, as formas de produção, publicação, edição, difusão e circulação de objetos de leitura.”

Podemos afirmar, seguramente, que com o advento da pandemia, estamos vivendo o auge dessa cultura digital. Neste sentido, tentaremos trazer aqui alguns aspectos observados no trabalho realizado por uma professora alfabetizadora, junto a crianças de primeiro ano, que nos ajudem a compreender de que maneira a alfabetização e as relações de professora e alunos com o escrito foram alteradas. Como tem se dado as práticas de leitura e escrita desses sujeitos em ambientes digitais, prioritariamente o *whatsapp*, onde as aulas estão ocorrendo?

Como ponto de partida, podemos considerar o modo de interação que se estabeleceu com as aulas acontecendo via *whatsapp*. O diálogo, antes face-a-face, nas salas de aula, entre professora e alunos, passa agora a se realizar pelo envio de mensagens escritas ou gravadas em áudio, de forma assíncrona. De início, podemos dizer que este modo de

interação altera consideravelmente as práticas de leitura e escrita da professora, das crianças e das famílias.

Observamos mensagens escritas direcionadas para as crianças e para os pais. Não é possível, entretanto, saber quem recebeu/leu essa mensagem. Será que as mães deixavam as crianças com o celular na mão, durante o horário das aulas, para que tentassem ler? Ou a mãe recebia e lia todas as mensagens para as crianças? Pensemos no seguinte exemplo: *“Turminha, boa tarde, tudo bem? Hoje é dia 1 de julho. O primeiro dia do mês. Espero que vocês estejam animados, que a nossa aula seja bastante produtiva e que todos os alunos participem. Boa aula pra todos nós, muita paz e muita luz.”* Esta é uma mensagem inicial, que a professora normalmente encaminhava por escrito no grupo da turma, antes de lançar as propostas de atividades a serem realizadas naquele dia.

Nosso foco, entretanto, é o processo mesmo de alfabetização, ou seja, textos e orientações que giram em torno do ensino-aprendizagem da língua escrita – embora tudo que aconteça numa sala de aula, mesmo que virtual, possa favorecer essa aprendizagem. Tentaremos apontar o que as crianças leram e escreveram; quais textos, quais suportes. No caso da turma aqui analisada a professora nos relatou que nas primeiras semanas de ensino remoto ainda não havia o Plano de Estudo Tutorado - PET, adotado em Minas Gerais, pela maioria das escolas. Era tudo muito novo, então ela e as colegas de outras turmas de primeiro ano da mesma escola, foram fazendo várias tentativas; os desafios foram enormes, mas foram construindo caminhos viáveis, naquele momento inicial da pandemia. Com a chegada do PET, que são apostilas com atividades as quais as crianças devem realizar e devolver para a professora, com o objetivo de contabilizar carga horária de aula, as coisas mudaram. Era preciso garantir que o PET fosse realizado, ou seja, que as crianças desenvolvessem as atividades que constavam ali, Esse material, em certa medida, passou a guir o trabalho da docente. Entretanto a professora afirma: “Eu estou colocando o PET na minha aula”, ou seja, mesmo no ensino remoto e com um material padrão, disponibilizado pelo governo, a professora tenta garantir *que seu modo de fazer* e aquilo que ela acredita como relevante no processo de alfabetização não se perca, não se dilua em meio às imposições do Governo do Estado de Minas Gerais que vieram “junto com o vírus”.

A professora organizava suas aulas no *whatsapp*, a partir do que ela chama de rotina. Ela precisava estar disponível para a turma, ou seja, on line, obrigatoriamente das 13h às 17:20h, o que corresponderia ao seu turno de trabalho, mas logo cedo ela enviava as mensagens no grupo da turma, orientado o que precisaria ser feito. E ficava então aguardando a participação das crianças. Normalmente ela começava com uma acolhida, seja uma música ou uma história, disponibilizadas via link para acesso das crianças; um áudio gravado por ela ou mesmo uma mensagem por escrito; como mencionamos acima, esse modo de iniciar a

aula, comporta vários elementos da cibercultura. Na sequência da aula, ela propunha algum conteúdo para o ensino da leitura e da escrita – língua portuguesa (e para conteúdos das outras disciplinas também). E novos elementos da cibercultura são acionados. O recurso principal para começar o assunto é um vídeo selecionado do youtube, às vezes, acompanhado de um áudio dela, trazendo alguma explicação complementar. A professora também apontava alguns questionamentos, os quais as crianças poderiam responder por áudio. Depois ela insere atividades do PET, então ela indica as páginas a serem feitas. Eventualmente, a professora ampliava o que era solicitado no PET e fazia mais questões. Na sequência há o *momento deleite* quando a professora indica uma história que será compartilhada naquele dia. A partir daí, cabe às crianças e suas famílias participarem da aula, realizando as propostas e compartilhando no grupo, por meio de imagens, vídeos ou áudios. Normalmente a professora dá um retorno para as atividades realizadas e enviadas. Nas atividades escritas, a professora costumava enviar um “gabarito” para que as famílias auxiliassem as crianças na autocorreção. Então ela realiza as atividades do PET, fotografa e retorna para o grupo.

Alguns aspectos merecem atenção nessa rotina. Conviveram ali elementos da cibercultura, mas também do impresso. O vídeo utilizado no ensino de algum conteúdo, os áudios que a professora enviava explicando esse conteúdo, o retorno da atividade da criança por meio de fotografia ou mesmo de áudio, a realização da atividade no PET impresso. Há uma complexidade nisso aí, a qual merece atenção, mas não cabe nos limites deste artigo.

Podemos afirmar, de início, que os dados acima indicam a complexidade desta aula para crianças de seis anos que estão em processo de alfabetização sem contato síncrono com a professora. Ainda que contem com algum adulto na realização das propostas podemos perceber o quanto a mediação docente face-a-face faz falta na identificação, nomeação, compreensão do conjunto de atividades.

Considerações finais

O desafio imposto pela pandemia da covid-19 às professoras alfabetizadoras, às famílias e às crianças tem sido enfrentado de modo bastante diverso no país, conforme dados da pesquisa Alfabetização em Rede (2020). No caso desta professora, observamos o quanto ela foi evoluindo para a criação de uma rotina junto aos alunos e às famílias, estabelecendo horários e dias para o envio de atividades, encaminhadas com uma sequência bem organizada, geralmente composta por atividades diversificadas que trabalham a oralidade, a escuta, a leitura e a escrita, modos de linguagem fundamentais no ensino-aprendizagem da alfabetização, ao mesmo tempo em que foi mobilizando recursos da cibercultura. Entretanto, isto não chega a mudar o paradigma de ensino, para um ensino interativo (Ribeiro, 2018)

Ocorre que a realização destas “aulas” depende, de modo decisivo, do adulto que está na outra ponta do whatsapp, o que de fato interage com a docente. As crianças de seis anos não têm autonomia para acessar aparelhos de celular e muitas sequer contam com esses aparelhos na família conectados à internet. Portanto, a alfabetização passa a ser comprometida porque desaparece a sala de aula, a relação e interação professora-alunos, o “ensino” passa a ser conduzido pelas famílias com toda a diversidade que isso implica. A realidade socioeconômica extremamente desigual no Brasil impediu que crianças das camadas populares tivessem acesso a aulas síncronas durante a pandemia tal como ocorre com as crianças das escolas privadas. Nem equipamento nem internet foram disponibilizados às famílias para darem suporte a esse processo assim como as próprias docentes não contam, até o momento, com o financiamento do Estado para a realização do ensino remoto. As implicações e consequências desse processo grave de exclusão social (e digital) saberemos nas próximas décadas, quando gerações de crianças podem ter tido seu futuro comprometido.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances. **Rethinking Case Study Research: A Comparative Approach.** New York: Routledge, 2017.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 51. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GREEN, Judith; DIXON, Carol; ZAHARLICH, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42. p. 13-79, dez. 2005.

HEATH, Shirley; STREET, Brian. **On ethnography: approaches to language and literacy research**. Teachers College Press, 2008.

KOZINETS, Robert. **Netnography: redefined**. 2ª ed. 2015

POLIVANOV, Beatriz. Etnografia virtual, netnografia, ou apenas etnografia. Implicações dos conceitos. **Esferas**. Brasília, Ano 2. n. 3. p. 61-71 Jul/Dez 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.

_____. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

_____. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola editorial, 2018.

ROJO, Roxane. BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.