



LETRAMENTO E ENSINO REMOTO EM ESCOLAS RURAIS: práticas de leitura

Leila Beatriz Almeida Santos¹

Áurea da Silva Pereira Santos²

Alfabetização e pandemia: desafios, aprendizados e perspectiva

Resumo: A pesquisa pretende discutir sobre como se desenvolveu o processo de letramento durante o ensino remoto – ocorrido em virtude da pandemia de COVID-19 – em escolas rurais do município de Alagoinhas-Bahia. Objetivamos conhecer as estratégias de leitura utilizadas pelos professores e disponibilizadas para os estudantes e quais conhecimentos foram construídos em sala de aula, observando também os desafios enfrentados. Para isso, entrevistamos um grupo focal composto por sete profissionais da educação e utilizamos os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa para analisar os dados obtidos. Utilizamos como base teórica, principalmente, Isabel Solé (1998), Angela Kleiman (2005) e Fernando Calderón e Manuel Castells (2021). Após todas as leituras e pesquisas, constatamos que, apesar de todos os esforços, as características do próprio ensino remoto aliadas à baixa infraestrutura das escolas e comunidades limitam o processo de aprendizagem das crianças, à medida que tornam quase nulo o contato entre estudantes e professores.

Palavras-chave: ensino remoto; letramento; escolas rurais; práticas de leitura.

Introdução

É de conhecimento geral que o primeiro caso do chamado coronavírus foi identificado no Brasil em fevereiro de 2020 e interrompeu, até o presente momento, mais de 700 mil vidas, enlutando milhares de famílias nos últimos três anos. Além disso, a pandemia de COVID-19 mudou a dinâmica do mundo e afetou agressivamente a realidade social e econômica de diversos países, principalmente dos pobres e daqueles cujos governantes subestimaram a doença e seus impactos, ou simplesmente não priorizaram seu povo.

O afastamento social foi um instrumento de proteção muito defendido pelos pesquisadores da área da saúde devido à alta taxa de contágio da doença. Para a

¹ Graduanda Letras: Língua Portuguesa e Literaturas pela UNEB. Contato: leila_beatriz01@hotmail.com

² Doutora em Educação e Contemporaneidade (2014). Professora Titular B do Colegiado de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, e do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, no Departamento de Linguística, Literatura e Artes, Campus II – UNEB. E-mail: aureauneb@gmail.com

estratégia ser adotada e funcionar, atividades que aconteciam presencialmente tiveram que ser remodeladas para que coubessem no formato digital. Dentre essas atividades, o que nos interessa é a educação: todo tipo de atividade educacional aconteceu através do uso dos recursos digitais disponíveis.

É nesse contexto que nasce o subprojeto intitulado “Letramentos e ensino remoto em escolas rurais: práticas de leitura”, com o objetivo de conhecer as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores e disponibilizadas aos estudantes das escolas de comunidades rurais do município de Alagoinhas-BA. À vista disso, temos o intuito de analisar quais conhecimentos foram construídos pelos estudantes e quais desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido durante a pandemia de COVID-19.

Para desenvolver o estudo empregamos os princípios metodológicos da pesquisa qualitativa, coletando os dados por meio de entrevistas com grupo focal. Reunimos 6 professoras e 1 professor em 3 encontros remotos – através da plataforma *Google Meet* –, nos quais fizemos ao todo 16 perguntas sobre suas práticas pedagógicas. Os contribuintes para a realização do estudo, foram: Vanessa, Mariana, Rosana, Lidiane, Isabel, Mônica e Everton (usamos nomes fictícios para preservar a identidade dos nossos colaboradores). E por fim, os encontros se tornaram espaços de trocas de experiência e desabaços.

Como base teórica para analisar os dados utilizamos, principalmente, as construções sobre estratégias de leitura, da Isabel Solé (1998), o conceito de letramento da Ângela Kleiman (2005) e a noção de exclusão tecnológica defendida por Fernando Calderón e Manuel Castells (2021). A partir das leituras e dados, percebemos que letramento e alfabetização são conceitos atrelados e que o domínio de ambos é indispensável para a vida autônoma em sociedades letradas, por isso a relevância de seu ensino e aprimoramento na escola.

Entendemos também que, apesar disso, a desigualdade no acesso às tecnologias digitais na América Latina limitou o processo de aprendizagem dos alunos de escolas rurais durante o ensino remoto, visto que as populações dessas regiões possuem menos conexão à internet. Dessa forma, as professoras apresentaram dificuldades na implementação das estratégias de leitura organizadas e na verificação das aprendizagens construídas por seus alunos, devido à falta de contato com eles.

2 Metodologia

Nesta pesquisa utilizamos como base o método qualitativo porque nos preocupamos “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32). A coleta de dados, por sua vez, foi feita a partir de entrevistas com grupo focal composto por sete profissionais da educação que contribuíram prestativamente para nossas intenções.

Foi escolhido o método de entrevista aplicada a um grupo focal por se caracterizar como “uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 75). Desse modo, a experiência atesta a naturalidade do ambiente grupal, onde pode haver até um nível de envolvimento emocional.

Analisamos os dados à luz de discussões teóricas pautadas a partir das discussões de três autores. Começamos com as conceitualizações de letramento da Ângela Kleiman (2005) e sua asserção sobre a importância deste nas sociedades letradas: “o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares” (KLEIMAN, 2005, p. 7), sendo necessária, na prática escolar, a imersão do aluno no mundo da escrita.

Com a aproximação entre tecnologia e educação, faz-se necessário pensar também sobre o acesso às ferramentas e recursos tecnológicos. Neste aspecto, Calderón e Castells (2021) corroboram para a noção de que há bastante desigualdade no processo de inclusão digital. Isto posto, analisamos através de Solé (1998), como os professores desenvolveram o processo de letramento e as práticas de leitura em suas turmas de Ensino Fundamental, enquanto travavam uma batalha contra as dificuldades trazidas pelo afastamento social e exclusão digital de seus alunos.

3 Resultados e discussão

É importante começar pelo lugar de onde parte o problema: a exclusão digital dos alunos da zona rural. Fernando Calderón e Manuel Castells (2021, p. 108) comentam sobre o início da incorporação ao uso de tecnologias digitais na América Latina e sua intensificação nos primeiros quinze anos do século XXI, mas também citam a desigualdade deste processo entre os diferentes países do continente, entre campo e cidade e entre as qualidades e velocidades das internetes.

Assim, segundo relatório de 2015 do Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), enquanto os lares das áreas urbanas no Brasil tinham uma média de cerca de 48% de acesso à internet, as áreas rurais mal chegavam aos 10%. Por conta disso, o ensino remoto, enquanto solução para que a formação dos estudantes não parasse durante o período de pandemia, não atendeu a todos de forma igual, já que boa parte dos alunos não possuía meios para acompanhar o desenvolvimento das atividades.

Em Alagoinhas durante o ensino remoto, segundo os relatos colhidos para esta pesquisa, os professores não trabalharam com aulas ao vivo e a base de comunicação entre eles, os alunos e os pais foi o aplicativo *WhatsApp*. A professora Lidiane diz: “Aqui em Alagoinhas, inicialmente, a gente recebeu a orientação da secretaria para fazermos um levantamento dos alunos que tinham acesso à internet pra a gente ‘tá’ fazendo as postagens via grupo de *WhatsApp*.”

Assim, através desse mecanismo, enviava-se a explicação de conteúdos em vídeos curtos, áudios e mensagens, links de videoaulas presentes no *YouTube* e links para atividades online, com o objetivo de exercitar o conteúdo aprendido. As professoras usaram blocos de atividades e roteiros que podiam ser enviados pelo *WhatsApp* ou impressos e entregues na própria escola, em algum ponto de encontro marcado com os pais e até na casa desses alunos.

Lidiane justificou a necessidade de disponibilizar os blocos de atividades de forma impressa para as famílias com a impossibilidade de muitas delas imprimir as atividades ou acessar à internet: “Aí a gente também disponibilizava (impressas), porque assim, apesar de a mãe ter *WhatsApp*, mas tinha aquelas mães que não tinham condições de imprimir atividades que a gente colocava no grupo.”

Pudemos perceber também que as práticas de leitura e compreensão de textos geralmente promovidas nas escolas com foco no pós-leitura foram intensificadas durante a pandemia. A professora e pesquisadora espanhola, Isabel Solé, comenta que as sequências de leitura utilizadas na escola geralmente incluem a leitura em voz alta pelos alunos, seguida pela elaboração de diversas perguntas e “ficha de trabalho mais ou menos relacionada ao texto lido e que pode abranger aspectos de sintaxe morfológica, ortografia, vocabulário e, eventualmente, a compreensão leitora” (1998, p.34).

Ela comenta ainda que essa sequência mais comum, e que nós percebemos na prática das professoras entrevistadas, geralmente é encontrada no Ensino Fundamental, mas muitas vezes se estende ao Ensino Médio. Além disso, encontra-se não apenas nas orientações dos trabalhos, mas também no material didático destinado às crianças. E por

fim, o que mais nos interessa: “na sequência há pouco espaço para as atividades destinadas a ensinar estratégias adequadas para a compreensão dos textos” (SOLÉ, 1998, p. 35).

Dessa forma, fica evidente que a técnica usada pelos profissionais entrevistados, e principalmente a atividade de perguntas e respostas, é utilizada de forma geral como sendo uma atividade de compreensão leitora. Entretanto, Solé contradiz essa ideia e afirma que a sequência é muito mais uma avaliação da compreensão leitora, pois “não se intervém no processo que conduz a esse resultado, não se incide na evolução da leitura” (1998, p. 35), ou seja, não se ensina compreender.

No segundo ano de pandemia e ensino remoto, os estudantes passaram a contar com o auxílio do *Educar pra Valer*, uma cartilha feita em parceria com o Projeto Sobral, que ajuda no desenvolvimento das atividades docentes. Trata-se de um módulo antes utilizado apenas presencialmente, mas disponibilizado para casa durante a pandemia.

Entretanto, ainda que a cartilha ajude os professores e seja utilizada como parâmetro de aprendizagem, ela divide opiniões: para alguns colaboradores, o *Educar pra Valer* é muito útil na medida em que traz exercícios complementares de português e matemática, e revisa conteúdos presentes nos livros didáticos. A professora Vanessa, por exemplo, acredita na eficácia deste meio por sua capacidade de simplesmente orientar suas atividades em um momento atípico e de muita dificuldade.

Para outros profissionais, porém, o módulo é incompleto e pode passar uma falsa sensação de avanço e aprendizagem quando, na verdade, os estudantes apenas estão aprendendo a codificar e decodificar textos e não estão se formando como leitores autônomos e funcionais, prontos para viver em uma sociedade letrada. Segundo os relatos, observamos que o material reforça a sequência didática criticada por Solé, e não auxilia na aquisição de estratégias de compreensão leitora.

Outra questão sobre o *Educar pra Valer* é a aplicabilidade dos seus ensinamentos em outras áreas e contextos, já que o processo de alfabetização das crianças deveria ser sempre feito em consonância com um objetivo maior: o de torna-las letradas. Isto é, como diz Marlene Carvalho (2015, p. 66): “alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais.”

Neste caso, entendemos que no momento de vida em que as crianças estão, elas precisam da leitura e escrita culturalmente em suas práticas cotidianas, mas precisam,

principalmente, para avançarem no aprendizado escolar. Isabel Solé afirma: “Um objetivo importante nesse período de escolaridade (durante o Ensino Fundamental) é que as crianças aprendam progressivamente a utilizar a leitura com fins de informação e aprendizagem” (1998, p.34).

Por isso, nosso colaborador Everton exhibe sua preocupação com o Educar pra Valer:

Com esses textos que as crianças leem, e são os textos propostos pelo Educar pra Valer, essa experiência, essa esperteza, essa competência, essas habilidades que estão sendo desenvolvidas ali servem pra ler outros textos?

Por isso mesmo, não podemos deixar de citar as tentativas de os docentes dinamizarem a rotina de aprendizagem, ultrapassando o uso do material base, isto é, o livro didático e o *Educar pra Valer*. Para isso, eles utilizam jogos online, alfabetos móveis e outras estratégias, como diz Lidiane:

É bom só lembrar, pró, a questão assim, que a gente faz esse planejamento a partir dos livros didáticos e do *Educar pra Valer*, mas a gente também costuma tentar dinamizar. Pelo menos aqui na escola a gente faz os saquinhos com o alfabeto móvel, jogo da memória, para não ficar também, assim, só no caderno do *Educar pra Valer*, só no caderno e no livro didático.

Para acompanhar o processo de aprendizagem dos seus alunos, os professores fazem uso de diversos mecanismos. Pedem-se vídeos (e áudios, caso os alunos não possam mandar os vídeos) dos meninos e das meninas lendo algum textinho do *Educar pra Valer* ou do livro didático, e os professores corrigem também as atividades feitas. Assim, pretende-se que a avaliação seja contínua e processual. Além disso, o ano é dividido em 3 unidades e ao final de cada uma, a SEDUC sugere que sejam feitos blocos de atividades avaliativas. Porém, novamente, o problema do acesso e a falta de contato com os aprendizes dificulta todo o processo.

Durante toda a pesquisa fica claro que tem sido muito difícil mensurar o nível de aprendizagem dos alunos e suas evoluções na leitura e na escrita. Os estudantes faziam as atividades dos blocos e entregavam para as professoras corrigirem, mas muitas vezes as respostas eram dadas por outrem e copiadas por eles, ou até mesmo respondidas por outras pessoas, de forma que as construções frasais não condiziam com seus níveis de desenvolvimento e a própria caligrafia diferiam das dos alunos.

Com o *Educar pra Valer*, as professoras pediam fotos das atividades, e os problemas se repetiam. Mariana comenta: “é como as meninas disseram: alguns a gente consegue perceber o desenvolvimento, mas outros a gente não sabe porque as atividades vêm feitas

cada dia com uma letra diferente, então é como se cada dia uma pessoa da família, um amigo ajudasse ou fizesse a atividade.” Já na avaliação de leitura dos estudantes – feitas através de gravações – comprovou-se que muitas vezes os alunos decoravam os textos, já que eram pequenos, e seus bons desempenhos decorriam disso, e não de uma leitura realmente fluente. A professora Rosana fala sobre o maior desafio de lecionar remotamente:

Eu entendo que alfabetização é continuidade, né? Que no nosso caso, pelo menos na minha realidade, eu acho que o maior desafio é a gente saber o nível em que essas crianças se encontram para a gente planejar o próximo passo, a partir do momento que nós não temos esse acompanhamento, entendeu? Então eu penso que o maior desafio é esse!

Assim, podemos afirmar que a impossibilidade de acompanhar com veracidade e confiança a evolução dos alunos aliada à própria padronização do principal material utilizado, o *Educar pra Valer*, dificulta muito a personalização das aulas, dos materiais básicos e adicionais, ou seja, a adequação do processo de ensino às necessidades dos estudantes. Solé nos ajuda a refletir também sobre isso quando diz que

Só o professor pode avaliar o que pode ou não pedir aos seus alunos, assim como o tipo de ajuda de que estes vão precisar. Por isso, é imprescindível que planeje adequadamente a tarefa de leitura e que tenha a oportunidade de observar os alunos, como os meios de oferecer desafios e apoios que vão permitir que continue avançando (1998, p. 120).

Solé sugere uma sequência didática que se concentre não apenas nos momentos posteriores à leitura, como também nos anteriores e concomitantes ao ato de ler. Utiliza-se para isso algumas estratégias de forma associada, como motivar as crianças, oferecer-lhes objetivos de leitura, atualizar seu conhecimento prévio, realizar leitura compartilhada antes de propor a independente, entre outras. Mas é imprescindível o contato com essas crianças, é preciso conhecê-las, saber de onde vem seu conhecimento de mundo, identificar quais são suas dificuldades, e isso é muito difícil de alcançar diante da situação em que se encontram no período de ensino remoto.

Parece-me que considerar esse processo como algo compartilhado entre o professor e os alunos – e entre os alunos – é a única possibilidade de que o ensino de estratégias seja significativamente compreendido pelos alunos e, portanto, que seja funcional para eles. (SOLÉ, 1998, p. 114).

4 Considerações Finais

Os professores entrevistados demonstraram seu esforço e força de vontade em contribuir para o aprendizado de seus alunos. O grau de envolvimento e preocupação com as crianças eram evidentes em suas falas, e os sentimentos aflorados no período de ensino remoto – impotência, angústia, aflição, preocupação – não poderiam ser diferentes do que se espera de pessoas comprometidas com a educação e que gostariam de fazer mais por seus alunos, mas não podem.

Percebemos que com o simples ato de acompanhar e avaliar o desenvolvimento sendo impossibilitado ou dificultado, independente do esforço hercúleo desenvolvido pelos pais e professores, é praticamente impossível desenvolver um ensino que se enquadre às necessidades dos estudantes, ou seja, um ensino significativo e útil.

Por fim, apesar de reconhecer o conhecimento tecnológico desenvolvido por docentes e discentes, o pessimismo sobre como estarão esses estudantes no futuro pesa muito mais. E para nós, o que chama atenção é: como estarão nossos alunos quando finalmente voltarem às salas de aula? O que terão aprendido? Mas, principalmente, o que deixaram de aprender? É preciso, então, estarmos preparados para o que virá com a volta ao ensino presencial e quais os desafios nos aguardam. Mais do que isso, é preciso identificar e acolher as novas necessidades dos nossos alunos e ajuda-los a superar as dificuldades e defasagens inevitavelmente desenvolvidas durante o ensino remoto.

Referências

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CALDERÓN, Fernando; CASTELLS, Manuel. **A nova América Latina.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

CEPAL. **Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe 2017.** Santiago: Cepal, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43365/S1800083_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **É preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Unicamp, 2005. Disponível em:

<<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>>.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.