

## RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: o ensino remoto emergencial e o olhar da família sobre o trabalho docente na alfabetização

*Tâmila Carolini Trindade Tavares<sup>1</sup>*

**Eixo temático10:** Alfabetização e pandemia: desafios, aprendizados e perspectiva

**Resumo:** Estudos sobre a relação família-escola buscam explorar, entender e encontrar soluções para os problemas, as dificuldades e o desenvolvimento da relação e o papel de cada uma das instituições dentro do processo educacional. Apesar de essa relação ser tema recorrente de diversas pesquisas em vários campos de conhecimento, este artigo aborda essa relação a partir de uma realidade muito particular do Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia da Covid-19. Assim, objetivamos verificar como as famílias passaram a considerar o trabalho docente a partir desse período. Ancorada nas concepções de Àries (1986), Rios e Libâneo (2009), Fantinato (2020) e Szymansky (2007) sobre a relação família-escola durante os séculos XV ao XXI, e nos estudos de Macedo (2022) sobre alfabetização por meio do Ensino Remoto Emergencial, nos aportando ainda nas teorias do discurso a partir dos conceitos-chave bakhtinianos de exotopia, cronotopia palavra e dialogismo. Metodologicamente caminhei na abordagem qualitativa, a geração de dados, foram utilizados dois questionários - um destinado as famílias dos alunos e outro destinado aos professores. Os dados revelaram que se deu um início de mudança no olhar das famílias sobre o trabalho docente e uma reaproximação na relação entre escola e família.

**Palavras-chaves:** Ensino Remoto Emergencial; Alfabetização; Tartarugalzinho

### Introdução

O trabalho docente sempre é permeado de desafios que precisam ser superados a cada dia. E durante o período de pandemia de Covid-19 as dificuldades tornaram-se ainda mais desafiadoras dentro do processo educacional. Com as portarias de adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que dispuseram sobre a substituição das aulas presenciais por meios digitais, levou a sala de aula e a escola para dentro dos lares das famílias dos alunos, o que expôs as inúmeras deficiências do processo educacional e as gigantescas desigualdades sociais e de acesso às tecnologias existentes em nosso País (MACEDO, 2022).

Este trabalho teve como ponto de partida a minha experiência como professora alfabetizadora por mais de 10 anos, em que nos últimos anos, vivenciei a missão de (re)aprender a ensinar por meio de aulas remotas e acompanhei de perto as dificuldades das

---

<sup>1</sup>Especialista em Alfabetização e Letramento. Pós-graduanda em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. Contato: [tamilacarlinitavares@gmail.com](mailto:tamilacarlinitavares@gmail.com)

famílias no processo de alfabetização e letramento dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I. Observei um movimento de (re)aproximação e maior participação das famílias durante esse processo, alargando a possibilidade de que essas instituições sociais podem trabalhar em conjunto e de forma efetiva no processo educacional das crianças.

Ao vivenciar a experiência de alfabetizar por meio do ensino remoto, surgiu a inquietação de investigar como principal objetivo investigar se a adoção do Ensino Remoto ressignificou (ou não) o olhar das famílias dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores alfabetizadores e analisar se essa mudança possibilitou a (re)aproximação entre essas famílias e a escola, buscando entender se a experiência das famílias em mediar o processo de ensino de seus filhos modificou sua percepção sobre o papel do professor.

Os estudos sobre a relação família-escola fazem parte de diversas pesquisas, seja no campo educacional, sociológico ou psicossocial, as quais buscam explorar, mapear, entender e buscar soluções para os problemas, as dificuldades e o desenvolvimento da relação e o papel de cada uma das instituições dentro do processo educacional. Esta tem sido uma busca de muitos pesquisadores, o que não significa que as respostas já tenham sido encontradas ou que esta pesquisa responderá a todas elas.

Apesar de a relação família-escola ser tema recorrente de diversas pesquisas em vários campos de conhecimento, este artigo se torna relevante pelo ineditismo em tratar dessa relação de forma específica, tomando como recorte histórico o período pandêmico (que ainda vivenciamos) e como campo de estudo uma escola no município de Tartarugalzinho, estado do Amapá, o que amplia os olhares para estudos acadêmicos.

Assim, este texto no primeiro tópico trata sobre como da relação entre família-escola se desenvolveu durante o século XV até os dias atuais, trazendo os postulados de Áries (1986), Rios e Libâneo (2009), Fantinato (2020). Esses autores descrevem como a constituição da sociedade e da família têm influência direta na constituição da relação entre família e escola. No segundo tópico, trato sobre trabalho docente desenvolvido durante a adoção do Ensino Remoto Emergencial e algumas entre as dificuldades enfrentadas no fazer docente durante esse período. Nesse sentido, a partir dos estudos de Tardif (2008), Macedo (2020) e Souza (2020) descrevemos como o trabalho docente foi concebido e como o Ensino Remoto Emergencial “desconcertou” o planejamento dos professores. Já no terceiro tópico, apresentamos os dados pesquisados na escola campo - que foram interpretados sob à luz dos conhecimentos das teorias que sustentam as bases acerca da relação família e escola, estudos sobre o processo de Alfabetização durante a pandemia por meio do ensino remoto e ainda nos aportando nas teorias do discurso dos conceitos-chave bakhtinianos de exotopia, cronotopia palavra e dialogismo.

## **1. FAMÍLIA-ESCOLA: UM BREVE OLHAR SOBRE ESSA RELAÇÃO NO DECORRER DO TEMPO**

As relações existentes entre a família e a escola são objetos de estudos de pesquisadores de diversos campos de atuação há muitas décadas, seja abordando a (falta da) participação da família na escola ou indicando as dificuldades de as famílias em ter um espaço em que possam participar da construção do ensino e da aprendizagem de seus filhos.

Em seus estudos, Ariès (1986) descreve as relações familiares durante alguns períodos da sociedade, apresentando as concepções de infância, as estruturas das famílias e dedicando um capítulo à vida escolar, onde pude também inferir como se desenvolveu a relação entre família-escola no decorrer dos séculos. Tomando como referência os postulados desse autor, pude traçar uma visão de como se desenvolveu a relação família-escola durante

o século XV ao século XIX, o que ajuda a contextualizar as origens da relação entre essas instituições, identificando as mudanças no decorrer das épocas.

Durante a Idade Média, a relação da família e das instituições que cuidavam da aprendizagem das crianças e adolescentes eram inexistentes, como propõe Ariès (1986, p. 228-229) ao afirmar que:

toda a educação se fazia através da aprendizagem, e dava-se a essa noção um sentido muito mais amplo do que o que ela adquiriu mais tarde. As pessoas não conservavam as próprias crianças em casa: enviavam-nas a outras famílias, com ou sem contrato, para que com elas morassem e comesçassem suas vidas, ou, nesse novo ambiente, aprendessem as maneiras de um cavaleiro ou um ofício, ou mesmo para que frequentassem uma escola e aprendessem as letras latinas.

A partir do século XV as concepções sobre a educação escolar começaram a se modificar e as escolas começaram a assumir o papel de fornecedor da aprendizagem das crianças.

Dessa época em diante, ao contrário, a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola. A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto. (ARIÈS, 1986, p. 231).

Já no século XVII, as diversas mudanças que ocorreram na sociedade, principalmente dentro da estrutura das famílias, em que as crianças retornaram para o seio familiar, deixaram de ser enviadas a outras casas ganhando importância na sociedade e aprendendo junto a seus familiares, o que também modificou a relação entre escola e a família que passou a ser mais acentuada no processo de aprendizagem.

Os tratados de educação do século XVII insistem nos deveres dos pais relativos à escolha do colégio e do preceptor, e à supervisão dos estudos, à repetição das lições, quando a criança vinha dormir em casa. O clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola. (ARIÈS, 1986, p. 232).

No século XVIII, as famílias passaram a manter a sociedade um pouco mais afastada de seus costumes e a vida familiar passou a ser mais reservada. As formalidades dentro desse núcleo diminuíram e a troca de carinhos e demonstração de afeto entre si tornaram-se mais corriqueiras. A educação dos filhos passou a ser uma preocupação dos pais e, com isso, um olhar mais atento ao modo como as crianças aprendiam foi sendo desenvolvido. As famílias burguesas já não aceitavam seus filhos misturados a crianças pertencentes a famílias de classes menos favorecidas, o que modificou o modo de ensino:

As famílias e as classes reuniam indivíduos que se aproximavam por sua semelhança moral e pela identidade de seu gênero de vida. O antigo corpo social único, ao contrário, englobava a maior variedade possível de idades e condições. (ARIÈS, 1986, p. 278)

Com a maior preocupação com a educação e a manutenção das classes sociais bem definidas, as famílias passaram a ter mais contato com as instituições que eram responsáveis pelo ensino de seus filhos, interessados no que que era ensinado e as relações sociais que eram desenvolvidas dentro do ambiente escolar.

No século XIX, a escola pública foi implementada de maneira mais efetiva, assim, o saber científico ficou a cargo desta instituição social, cabendo às famílias o ensino de saberes comunitários, tradições e costumes. No Brasil, a expansão do ensino público às camadas mais populares ocorreu pela necessidade de mão de obra capacitada para o progresso do país, afastando cada vez mais as famílias da função de ensinar seus filhos.

Segundo Campos:

Com a transferência da educação familiar para a escolar, os discursos educacionais se ampliaram e progressivamente novas temáticas e políticas foram adotadas. A família perdeu a sua função de educar, mas, com as ideias de uma escola e uma pedagogia renovadas, a família reapareceu com o intuito de colaborar com a educação dos filhos. Para que realmente o lema de “instruir e civilizar” por meio da educação se efetivasse, a família não poderia ficar isolada do processo educativo. Foi por intermédio do movimento escolanovista e higienista que a aproximação da escola com a família se destacou. (CAMPOS, 2010, p. 4)

Já nos séculos XX e XXI, família e escola continuam desenvolvendo papéis importantes na vida de uma criança, à primeira cabe o papel de preparar, acolher, proteger e à segunda o papel de desenvolver a criança para a participação na sociedade em que ela está inserida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996 salienta em seus primeiros artigos que a educação é promovida pela família e pela escola:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (...)

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, ART. 1º e 2º)

E com o objetivo de desenvolver esse papel na educação é “necessário promover uma relação construtiva entre escola e família, ter atenção quanto ao tipo de comunidade que a escola está servindo. Conhecer a escolaridade e o nível socioeconômico das famílias ajuda a planejar as intervenções propícias para a interação destas escolas” (RIOS; LIBÂNIO, 2009, p. 44).

[...] a família tem seus deveres na educação de uma criança bem como a escola, porém, ambas precisam de uma relação que compreende o que cada uma pode e deve fazer, combinando horários de reuniões mais acessíveis e orientando sobre o que a criança está aprendendo, que são formas de facilitar a participação mais ativa desses pais. (FANTINATO, 2020, p. 37)

Reforçando ainda mais essas ideias, Marcondes e Sigolo (2011) afirmam que o relacionamento entre família e escola deve possibilitar um equilíbrio no desenvolvimento dos papéis dessas instituições, permitindo que as famílias se aproximem e participem de maneira mais efetiva no processo de educação escolar de seus filhos. Para isso, as escolas devem estar mais abertas a novos olhares e dispostas a renunciar a parte de sua autoridade, principalmente aquelas que atendem comunidades das camadas populares.

Frente a uma realidade complexa do período pandêmico, as instituições de ensino (por serem o lado com mais aporte teórico) considerando a realidade das famílias e, ressignificaram-se na forma de ensinar para que, de alguma forma, pudessem alcançar as famílias de seus alunos já que a adoção do ensino remoto levou as salas de aula para dentro das casas dos alunos e fez com que a escola repensasse seu jeito de ensinar e de agir.

## **2. UMA BREVE DESCRIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE, O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A RELAÇÃO FAMÍLIA**

Ao analisar o trabalho docente desde o surgimento das instituições de ensino ou das primeiras escolas de fato, percebe-se que essa tarefa sempre foi desempenhada a partir de uma estrutura, dentro de espaços destinados a ensinar, em locais em que o professor desenvolver suas tarefas com autonomia, utilizando suas técnicas e abordagens de ensino.

Tardif (2008) define o trabalho docente:

Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas etc. (TARDIF, 2008, p.49)

O autor afirma ainda que o trabalho docente foi concebido para ser desenvolvido dentro de espaço específico, de uma escola:

ou seja, num lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços e da vida social e cotidiana. Ora, a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam no trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é produto de convenção histórica, que se traduzem em rotina organizacionais relativamente estáveis através do tempo. (TARDIF, 2008, p.55)

Dentro desta perspectiva, toda a formação docente sempre foi realizada no preparo do acadêmico para o trabalho dentro das salas de aulas das escolas, com o planejamento desenvolvido para dentro desses espaços específicos, mesmo com o surgimento da modalidade de Ensino À Distância, onde há um ambiente virtual todo preparado para a tarefa docente.

Entretanto, no ano de 2020, em decorrência da pandemia de covid-19, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi adotado em todas as instituições educacionais do país, o que exigiu dos professores uma mudança drástica no modo de pensar e na prática docente, das famílias, a participação ativa no processo de aprendizagem de seus filhos e, das escolas, atitudes acolhedora e apoiadora para as famílias.

Sousa, Zenha e Souza definem o ERE como “um conjunto de estratégias didático-pedagógicas que dispensa o compartilhamento de um mesmo espaço físico entre docentes e estudantes para o desenvolvimento de atividades síncronas e ou assíncronas.” (SOUZA, ZENHA e SOUZA, 2021, p.35).

Macedo (2022) afirma que:

longe de uma simples adequação no formato, essa alteração provocou adequações pedagógicas e curriculares constituindo-se num grande desafio para os que atuam na linha de frente da educação e da alfabetização. Os dados escancaram a imensa desigualdade social que demarca as condições de acesso às Tecnologias Digitais (TD) e as condições de realização no ambiente doméstico, tanto do exercício profissional, por parte dos professores, quanto de atividades tipicamente escolares, por parte das crianças. (MACEDO, 2022, p. 17-18)

Como já visto nas afirmações de Tardif (2008), o trabalho docente foi concebido para ser desenvolvido em espaços separados da vida cotidiana, mas com a necessidade de adoção do ERE a vida escolar e a vida cotidiana passaram a compartilhar do mesmo espaço, cabendo aos professores, famílias e escolas buscarem, juntos, alternativas para enfrentar as dificuldades que surgiam a todo instante.

A adoção do ERE exigiu que as escolas reorganizassem suas estruturas, abordagens e modos de ensinar na tentativa de manter um vínculo com os alunos e familiares. Assim, a utilização de plataformas digitais, aplicativos de mensagens, cartilhas de atividades e outras

ferramentas foram adotadas para dar continuidade ao ensino e a manter a escola ainda necessária a vida das famílias que passavam por diversas outras dificuldades pessoais.

Sem formação específica para esta modalidade de ensino, os professores encararam a dificuldade de planejá-lo para fora dos muros das escolas, com atividades e tarefas com o objetivo de alfabetizar e letrar, que precisavam ser conduzidas e mediadas por familiares que, em sua maioria, não possuíam conhecimento didático para desenvolvê-lo. De acordo com Soares (2020), a alfabetização é um processo em que o indivíduo se apropria da escrita, já letramento está relacionado com o uso dessa escrita nas práticas sociais:

Alfabetização é o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas- procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita (...) Letramento é a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a escrita, o que implica habilidades tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário (...) Alfabetização e Letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferentes; (...) a alfabetização não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2020, p. 27)

O processo de alfabetização e de letramento está relacionado com a realidade que cerca o indivíduo, com sua comunidade, com suas vivências, com as interações sociais que compartilha dentro e fora dos muros da escola. Entretanto, a adoção do ERE limitou essas interações, restringindo a convivência dos alunos aos familiares que compartilhavam a mesma moradia. A mediação do professor, a troca de experiências, pontos de vista e opiniões com os colegas da turma não puderam fazer parte do processo de ensino-aprendizagem nem do planejamento dos professores.

Alguns estudos sobre o trabalho docente durante o ERE revelam as dificuldades enfrentadas pelos professores durante o processo de planejamento das atividades que foram encaminhadas às famílias dos alunos. Repensar nas dificuldades de acesso às tecnologias, desigualdades sociais, insegurança alimentar, e outros fatores tomaram cada vez mais espaço dentro do processo de planejamento dos professores.

De acordo com Macedo (2020), o planejamento das aulas para o ensino remoto foi uma grande dificuldade para professores alfabetizadores, a falta de suporte vindo das escolas, poucas instruções de como realizar esse trabalho docente e, principalmente, a falta de informações sobre as medidas que deveriam ser tomadas foram alguns dos fatores apontados pelos professores.

No Amapá, o Decreto Estadual nº 1317 de 17 de março de 2020 apresentou medidas temporárias de prevenção ao contágio do novo coronavírus (Covid-19), determinando o isolamento social e a suspensão de diversas atividades realizadas de forma presencial. Já a Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 033 de 3 de abril de 2020 estabeleceu o regime especial de atividades escolares não presenciais, devendo as instituições de ensino elaborar planos de reorganização de seus calendários escolares e apresentar plano de ação, inerente a esta situação emergencial.

§ 1º - A avaliação do conteúdo estudado nas atividades escolares não presenciais ficará a critério do planejamento elaborado pelo professor e acompanhado pela equipe de gestão pedagógica, podendo ser objeto de avaliação presencial posterior, bem como ser atribuída nota ou conceito à atividade específica realizada no período não presencial. (AMAPÁ, 2020, ART. 5º)

Assim, coube a (re)organização do trabalho docente considerar as formas de avaliar a aprendizagem dos alunos dentro do ensino remoto, adequar e considerar as atividades às diversas realidades das famílias de seus alunos, buscar novas estratégias para alcançar os alunos com dificuldades de acesso às tecnologias, fortalecer o vínculo já criado com as famílias dos alunos que tinham maior acesso à internet e promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A adoção do ERE sobrecarregou o trabalho docente:

A busca das professoras pela diversificação das possibilidades de contato trouxe, sem dúvida, uma sobrecarga de trabalho, mas gerou muitas manifestações de reconhecimento e de valorização deste trabalho. O ensino remoto emergencial mostrou que as professoras não mediram esforços na tentativa de realizar o trabalho pedagógico de alguma forma e buscaram estabelecer contato com seus alunos de inúmeras maneiras. Entretanto, nos mostrou também a ausência brutal de políticas públicas consolidadas no âmbito das tecnologias digitais de informação e comunicação que pudessem sustentar, de forma justa e igualitária, o acesso de todos. (MACEDO, 2020, p.88)

Já para as famílias, assumir subitamente uma fatia maior no processo de alfabetização de seus filhos causou inseguranças e mais dificuldades dentro do período pandêmico. A falta de conhecimento didático-pedagógico, as dificuldades das crianças em reconhecer seus familiares como mediadores nas atividades, falta de espaço adequado para a realização das tarefas escolares, dificuldades no acesso à internet e outras tecnologias, a organização do tempo para realizar as tarefas cotidianas somadas as tarefas escolares de seus filhos, a baixa escolarização foram algumas das dificuldades que as famílias enfrentaram nesse período.

A relação família-escola sempre foi um tema delicado dentro das pesquisas da área da educação. Marcondes e Sigolo já abordavam essa relação, considerando que as dificuldades escolares das crianças são:

habitualmente desenvolvida de forma unidirecional e preconceituosa, imputa aos responsáveis das camadas populares boa parte da responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes; são vistas como famílias desinteressadas, ausentes das reuniões e do acompanhamento da escolarização de seus filhos (MARCONDES; SIGOLO, 2011, p. 2).

Essa perspectiva mostra o quanto era necessário que as escolas desenvolvessem um olhar mais sensível para a comunidade em que está inserida, considerando a participação das famílias no processo de ensino, ouvindo e discutindo conjuntamente para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento dos alunos.

Szymanski explica que o surgimento da relação família-escola é complexo e envolve diversos fatores interdependentes e, que por isso, é “ingênuo achar que medidas pontuais nas famílias possam reverter uma situação que foi engendrada na relação com um contexto mais amplo (SZYMANSKI, 2007, p. 28).

Sendo assim, com essa relação já fragilizada por tantos anos, manter o vínculo e a comunicação durante o período pandêmico foi o desafio a ser superado por ambas as instituições sociais. Segundo Macedo (2020):

A necessidade de se contar com a família para viabilizar a realização das atividades propostas marcou claramente o apagamento dos limites entre casa e escola, entre o espaço de trabalho coletivo em sala de aula e o espaço privado do lar, levando as professoras a lidar com uma diversidade de possibilidades de acordo com as particularidades de cada família. Algumas só podiam realizar as atividades com seus filhos aos fins de semana, outras apenas quando retornavam do trabalho, trazendo uma grande complexidade para a organização do trabalho pedagógico. (MACEDO, 2020, p.86)

Deste modo, com a adoção do ERE, coube as escolas encontrar as melhores formas de comunicação com as famílias, fazendo-se entender sobre o que se esperava dos pais e

responsáveis para auxiliar no processo de alfabetização das crianças, às famílias reconhecer sua importância dentro desse processo, externar suas dificuldades na realização dessas tarefas e conhecer um pouco das dificuldades do trabalho docente no processo de alfabetização, tudo isso para que a escola pudesse se ajustar a essas diversas realidades e, por meio de diálogos, escutas e, principalmente, trabalho coletivo, a relação família-escola passasse a funcionar ou de fato existir.

### **3. ENSINO REMOTO E A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: ANÁLISE DOS DADOS**

#### **3.1 Contextualização do local da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida em Tartarugalzinho, que é um dos 16 municípios do Estado do Amapá e está localizado na região Norte do Brasil, a 230 quilômetros da capital, Macapá, com acesso por um trecho todo asfaltado da BR-156. Tartarugalzinho foi elevado à categoria de município em 17 de dezembro de 1987, conforme a Lei nº 7639. Possui uma população estimada em 15.212 habitantes e uma área de 6.742 km<sup>2</sup>, faz divisa com os municípios de Pracuúba, Ferreira Gomes, Amapá e Cutias do Araguari. Grande parte de sua população é originária de movimento migratório causado por descobertas de garimpos, do desenvolvimento da pesca e da agricultura.

A economia de Tartarugalzinho é baseada na agricultura, na pesca, criação de gado bovino e bubalino, no funcionalismo público, no trabalho informal e no setor privado. Segundo informações dos moradores mais antigos, o primeiro povoado a surgir foi o de Tartarugal Grande, que fica à margem direita de um rio com o mesmo nome. No entanto, o fato deste rio apresentar bastante quedas d'água, dificultando o transporte, fez com que alguns moradores se mudassem para outro lugar, que denominaram de Tartarugalzinho, por se tratar de um afluente do rio Tartarugal Grande.

Escolhi como campo de pesquisa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Analice Maciel de Jesus, que está localizada no município, na avenida 25 de agosto no bairro do Centro. A maioria dos alunos que estudam na escola reside no bairro onde está localizada a escola ou em bairros próximos. A instituição de ensino atende alunos do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Os alunos possuem níveis socioeconômicos de médio e de baixa renda, as famílias contam como grande parte de sua renda as bolsas do Governo Federal, além do trabalho informal, funcionalismo público, agricultura e pesca.

A atual estrutura física da Escola Municipal de Ensino Fundamental Analice Maciel de Jesus conta com onze salas de aulas, uma sala da coordenação pedagógica, uma sala de reforço escolar, uma quadra poliesportiva, uma sala para guardar livros e materiais, direção escolar, secretaria escolar, cozinha, uma sala do AEE (Atendimento Educacional e Especializado) e 4 banheiros. A escola conta com uma gestora escolar, um secretário escolar, 18 professores atendendo o ensino fundamental do 1º ao 5º ano e uma professora do (AEE), 4 assistentes administrativos, 2 auxiliares de disciplinas, 6 auxiliares de serviços gerais e 6 vigias

Em 2020, ano em que o ERE foi implementado, a escola possuía 625 alunos matriculados, contando com o trabalho de 18 professores das turmas regulares, 2 coordenadores pedagógicos. A distribuição das turmas estava organizada com 6 turmas destinadas aos alunos do 1º ano, 3 turmas do 2º ano, 2 turmas do 3º ano, 2 turmas do 4º ano e 5 turmas do 5º ano. Em 2021, a escola atendeu cerca de 535 alunos, distribuídos na mesma configuração do ano anterior.

Com a pandemia do COVID-19 a escola adotou método remoto com atividades assíncronas para a realização das aulas, com entregas cartilhas atividades impressas ou em livros didáticos para os pais ou responsáveis. A coordenação pedagógica agendava uma data para as entregas e para as devolutivas das atividades para que os professores pudessem acompanhar a aprendizagem dos alunos.

### **3 Metodologia**

O público-alvo desta pesquisa foram as famílias dos alunos matriculados no 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental 1 na Escola Municipal Analice Maciel de Jesus nos anos de 2021, além dos professores que desenvolveram seu trabalho docente nessas turmas. A pesquisa foi realizada com 11 professores que atuaram nas turmas de 1º a 3º ano e 50 famílias de alunos matriculados nessas turmas em 2021. O número de famílias pode parecer reduzido, entretanto, a partir do levantamento realizado na secretaria da escola, foi possível identificar que 20 famílias possuíam pelo menos 2 filhos matriculados nas turmas em que a pesquisa foi realizada.

A partir da pesquisa de campo utilizei a abordagem qualitativa de pesquisa uma vez que “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28). E de acordo com José Filho (2006, p. 64 *apud* PIANA, 2009, p. 167) "o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos."

Para a geração de dados, foram utilizados dois questionários - um destinado as famílias dos alunos e outro destinado aos professores – por meio do *Google Forms* - entre os meses de junho a setembro de 2021. Com o baixo número de respostas dos familiares, uma nova coleta foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2021, momento em que o retorno das aulas presenciais já havia acontecido.

Para os professores foram realizadas 5 perguntas iniciais, incluso o Termo de Consentimento Livre Esclarecimento (TCLE), que buscavam identificar as ferramentas utilizadas por eles durante o ensino remoto, as estratégias elaboradas para o desenvolvimento das atividades e, com a volta gradativa das aulas presenciais, 1 nova questão foi lançada a fim de entender como se desenvolveu essa relação.

Para os familiares dos alunos, 5 perguntas foram realizadas com o objetivo de entender como as famílias enxergaram o desenvolvimento do trabalho docente durante o ensino remoto, como as escolas auxiliaram nas dificuldades em realizar as atividades em casa e como eles passaram a perceber o trabalho docente depois de vivenciar a experiência dentro de suas casas.

Com uma análise quali/quantitativa, buscamos interpretar os dados obtidos sob a luz da Linguística Aplicada, amparando-nos nas reflexões dos teóricos aqui trazidos que tratam sobre a relação família e escola, bem como nos valemos ainda dos conceitos-chave bakhtinianos, exotopia, cronotopia palavra e dialogismo.

Para Bakhtin, quando um pesquisador realiza análises de relações, comportamentos, enunciados ou palavras, ele precisa considerar o contexto e a realidade em que os dados foram gerados, já que:

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que

ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar — a cabeça, o rosto, a expressão do rosto —, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos. Graças a posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença dos horizontes, mas para eliminá-la totalmente, seria preciso fundir-se em um, tornar-se um único homem. (BAKHTIN, 1997:43).

O conceito de exotopia, como reafirma Bakhtin “é o instrumento mais poderoso da compreensão (1992, p. 368) e é aqui trazido na busca de verificar se as, quando as famílias vivenciaram e experimentaram “o lugar de ensinar” (responsabilidade e dificuldades enfrentadas durante a jornada de alfabetizar e letrar) lugar este então do professor, puderam ter uma visão distinta da que até então haviam experimentado, e a partir de um excedente de visão desenvolveriam mais empatia em relação ao trabalho docente e ao professor, passando a valorizá-los e a respeitá-los mais.

O outro conceito, importante para a análises dos dados dos enunciados/palavras/vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa, que foi interessante lançar mão foi o de cronotopia, uma vez que:

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu *auditório*. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1981, p. 129)

Nesse sentido, na análise dos dados gerados consideramos a “situação de enunciação”, ou seja, o contexto social marcado inevitavelmente pelo contexto de pandemia (cronotopo vivido) a partir do qual buscamos verificar sua influência nos discursos proferidos pelos sujeitos do estudo em tela.

Outros dois conceitos que ainda compreendemos importantes e que foram trazidos para auxiliar em nossas reflexões de análise foram o de “palavra e dialogismo”. E em sua obra *Marxismo e Filosofia da linguagem* Bakhtin/Volochinov (1929/1992) explicitam que:

“Se a fala é o motor das transformações linguísticas, ela não concerne os indivíduos; com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam valores sociais contraditórios; (...)A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência (...) (p. 07) *palavra é o fenômeno ideológico por excelência*. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. ( BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1929/1992, 34)

Tendo em vista que a palavra para Bakhtin se coloca sempre na relação eu-outro verificamos a relação professor- família em diálogo, construindo significações diversas para essa relação. Desse modo, entra aqui o quarto conceito bakhtiniano o de dialogia, pois “a relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. (BAKHTIN, 1979, p. 346).

#### 4 Resultados e Discussão

Por meio da análise dos formulários respondidos pelos professores e pelos familiares dos alunos, foi possível identificar que o plano de ação utilizado pela escola para a adoção do Ensino Remoto Emergencial foi composto por atividades assíncronas, com cartilhas impressas e orientações via o aplicativo de mensagens *whatsapp*. Além disso, de acordo com os familiares dos alunos, alguns professores também trabalharam com aulas síncronas, via *google meet* ou *videoaula* em outras plataformas de vídeo.

Os dados indicam que a escola, ao escolher as atividades assíncronas de plano no Ensino Remoto Emergencial, considerou a realidade e o contexto da comunidade em que está inserida, percebendo as dificuldades de acesso às tecnologias, como celulares *smartphones* avançados e internet de qualidade, recorreu ao uso dos materiais didáticos impressos e recursos que demandavam baixo consumo de internet por dados móveis.

Rios e Libâneo (2009, p.43) ao tratarem do envio de atividades para casa, já ressaltavam como esse reconhecimento da realidade em que a escola compartilha com as famílias ajudam a promover um elo entre elas, “a valorização da relação da escola com a comunidade e família, dentre outros fatores influenciam favoravelmente o desenvolvimento positivo do aluno em seu processo de aprendizagem”

Em relação as dificuldades enfrentadas para desenvolver o ERE, foi possível identificar que a falta de preparo formativos dos professores para desenvolver suas tarefas docentes longe da escola foi uma resposta unânime dada pelos docentes– o que não significa que os professores não tenham pesquisado e buscado formações durante esse período. Além disso, a comunicação com as famílias dos alunos dificultou o desenvolvimento das atividades, alguns professores relataram nos questionários que decidiram sair da proteção de seus lares e levavam as atividades até os endereços fornecidos nas fichas de matrículas, com o objetivo de alcançar o maior número de estudantes possível. Essa prática, de alguma forma, acabava colocando em risco a saúde desses profissionais, já que o período pandêmico estava no auge.

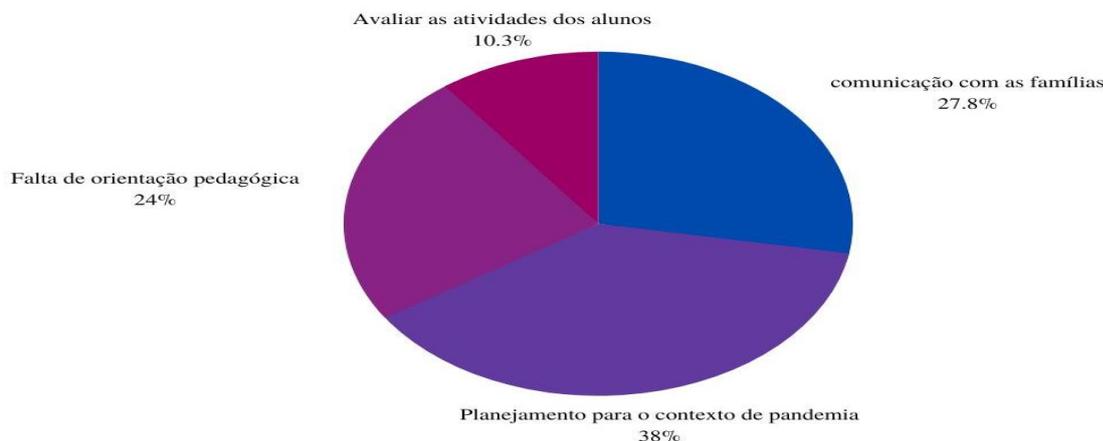
A falta de uma orientação pedagógica vinda de seus superiores foi outro ponto abordado, as secretarias, coordenadores pedagógicos e outros atores da educação não estavam/foram preparados para lidar com uma situação parecida com a que estavam vivenciando, assim, as medidas tomadas pelos órgãos responsáveis foram demoradas se analisada a urgência que era necessária, deste modo, os professores sentiram-se perdidos e desorientados. Analisando os dados, um ponto que reforça a falta de preparação dos professores em desenvolver seu fazer docente no contexto do Ensino Remoto, é a dificuldade em avaliar as atividades que as famílias encaminhavam para as escolas.

Semelhantemente ao que ocorreu nesse município quanto ao planejamento se apresentou no estado do Amapá como um todo. De acordo com Barros-Mendes et al (2022) o planejamento e a falta de orientação pedagógica foi um item que ganhou muito destaque nas falas dos professores amapaenses que:

reafirmam os dados quantitativos acerca da falta de um planejamento a contento, compreensível, mas não aceitável, frente ao cenário incerto que se apresentou. Foram poucas as redes ou escolas em que o professor se sentiu amparado, entre as 11 professoras que participaram do GF apenas duas trazem em suas falas certo apoio, sobretudo do pedagogo da escola que as acompanhava. (BARROS-MENDES, 2020, p. 10)

### Gráfico 1- SOBRE AS DIFICULDADES DOS PROFESSORES

Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você para ministrar suas atividades docente?



fonte: Tâmila Tavares.2022

A avaliação da aprendizagem é um processo delicado que requer atenção e envolve diversos procedimentos teóricos e metodológicos, principalmente nas práticas alfabetizadoras, exigindo didática e práticas do professor para que ela ocorra de maneira justa e precisa.

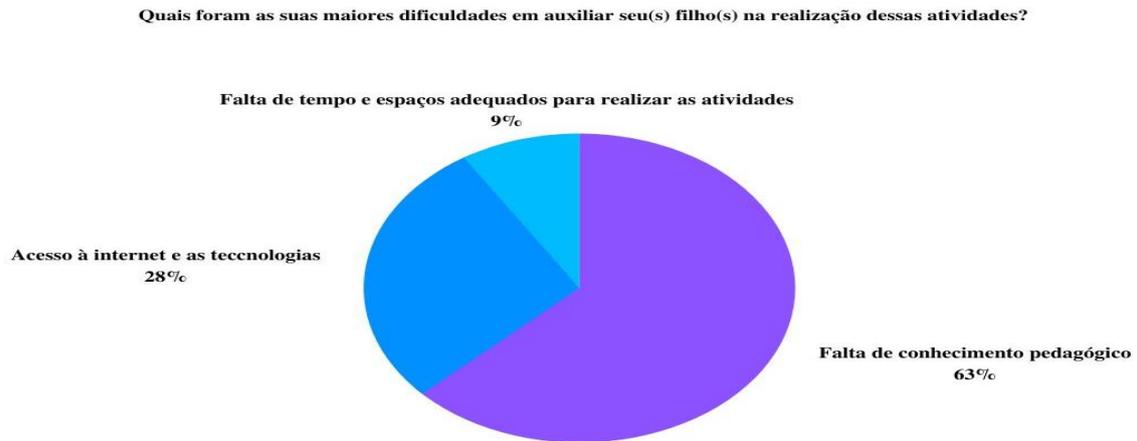
Para Luckesi (2011, p. 30), “aprender a avaliar é aprender conceitos teóricos sobre avaliação, mas, respectivamente a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-o em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil, o difícil é passar da compreensão à prática.” Já para Wiggins e Mctigh, (2019):

A avaliação efetiva se parece mais com um álbum de memórias com lembranças e fotografias do que com uma única fotografia instantânea. Em vez de usar apenas um teste, de um único tipo, ao final do ensino, os professores avaliadores eficazes reúnem inúmeras evidências ao longo do caminho usando uma variedade de métodos e formatos. Assim, ao planejarem a coleta de evidências da compreensão, consideram uma gama de métodos de avaliação. (WIGGINS e MCTIGH,, 2019, p.149)

A partir dessa perspectiva, os professores alfabetizadores precisaram reaprender a planejar atividades para fora da sala de aula que auxiliassem nessas coletas de evidências de aprendizagem para montar o álbum de memória da aprendizagem.

Já as famílias atribuíram a falta de preparo pedagógico a maior dificuldade para acompanhar as atividades. Além disso, a dificuldade em conciliar o tempo destinado as tarefas domésticas, trabalho e a mediação das atividades e falta de espaço adequados dentro de casa para a realização dessas tarefas foram outros pontos indicados pelos dados:

Gráfico 2 - DIFICULDADES DAS FAMÍLIAS EM AUXILIAR OS FILHOS



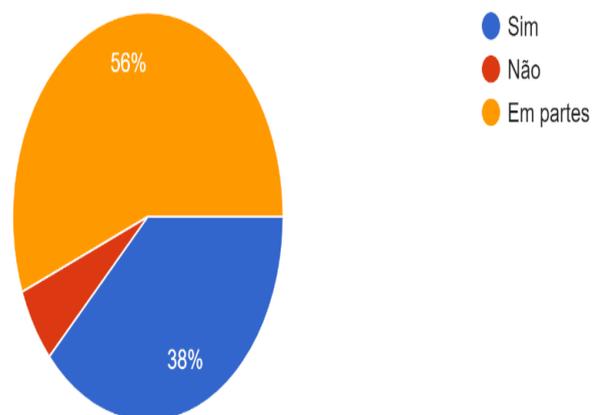
fonte: Tâmila Tavares. 2022.

Entender as dificuldades das famílias e professores é importante dentro deste contexto, já que as relações, para existirem e se fortalecerem, é preciso que haja comunicação e respeito. Deste modo, identificar se a escola e a família dialogaram sobre as dificuldades e, se a escola se adequou a essas dificuldades, perguntei às famílias se eles acreditavam que a escola ouviu e pensou nas dificuldades enfrentadas por elas durante as atividades do ERE, a resposta está representada no gráfico abaixo:

Gráfico 3 - SENTIMENTO DA FAMÍLIA SOBRE O ACOLHIMENTO DA ESCOLA

Você acredita que a escola pensou nas famílias dos alunos, que ela ouviu e atendeu as necessidades das famílias durante o Ensino Remoto?

50 respostas



Fonte: Tâmila Tavares. 2022.

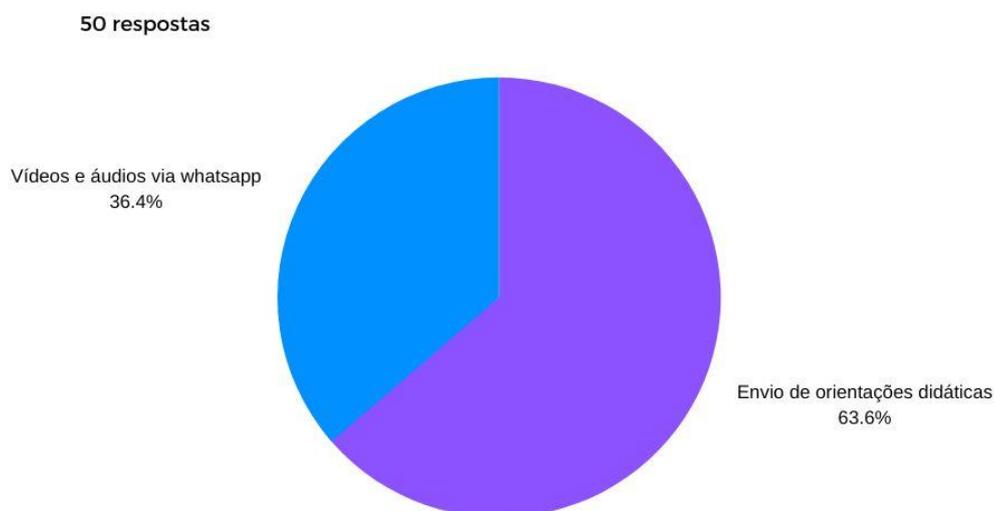
A partir dos dados apresentados, considerando-se **que a palavra é a arena onde se confrontam valores sociais contraditórios**; (...), que implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência (...) (Bakhtin/Volochinov (1929/1992) p. 07) é possível perceber que as famílias se sentiram ouvidas e acolhidas pela escola, um fato muito importante para estabelecer um elo na relação entre ambas, como detalha Fantinato (2020) ao afirmar que:

A escola deve desenvolver uma atitude de acolhimento e valorização da família, tratando-a como parceira na educação das crianças e orientando-a para estimular e apoiar essas crianças, criando um ambiente favorável para os estudos. Bem como reconhecer quando a família se esforça para ajudar ou, ao menos, servir de porta voz das dificuldades de seus filhos no momento que não conseguir realizar a tarefa. (FANTINATO, 2020, p. 72)

Quando questionados de que forma a escola auxiliou nas dificuldades, as famílias revelaram que as orientações didáticas, com instruções de como cada atividade poderia ser desenvolvida como uma das principais estratégias, além de áudios e vídeos que facilitavam a aplicação da atividade. Já os professores também indicaram apenas as orientações didáticas como meio de auxiliar as famílias nas dificuldades que foram externadas por eles, além de estreitar a comunicação com as famílias.

*Gráfico 4 MEDIDAS ADOTADAS PELA ESCOLA QUE FORAM PERCEBIDAS PELAS FAMÍLIAS*

Quais medidas foram adotadas pela escola para auxiliar nas suas dificuldades em auxiliar nas tarefas escolares do seu filho?

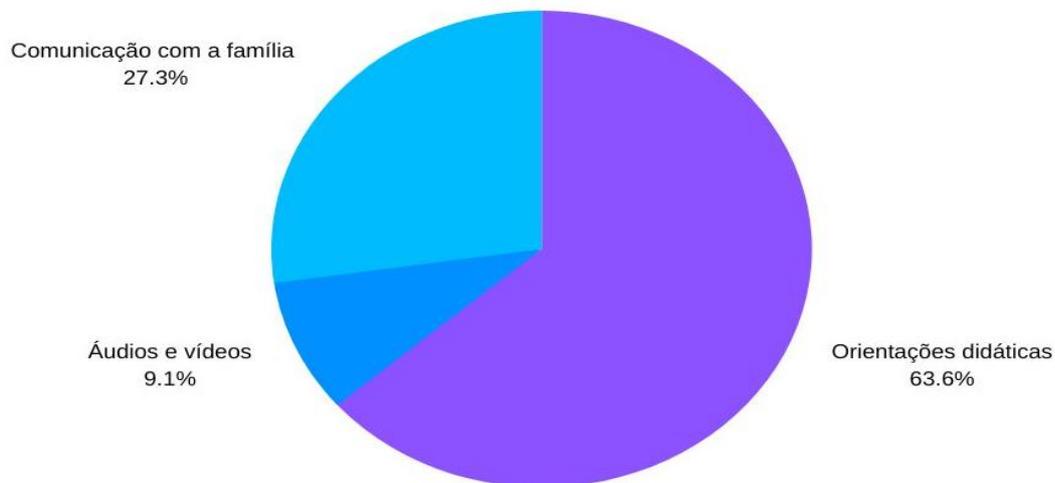


Fonte: Tâmila Tavares. 2022.

**GRÁFICO 5 MEDIDAS ADOTADAS PELA ESCOLA PARA AUXILIAR AS FAMÍLIAS NAS DIFICULDADES EM AUXILIAR AS TAREFAS ESCOLARES**

**Quais medidas foram adotadas por você para auxiliar as famílias nessas dificuldades?**

11 respostas

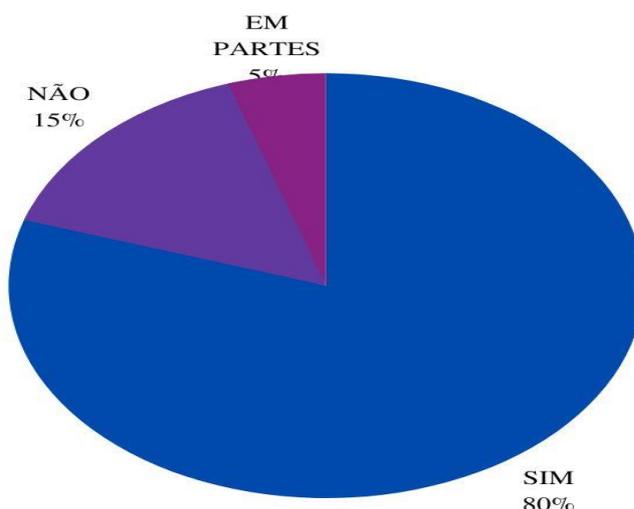


Fonte: Tâmila Tavares. 2022.

Ao assumir uma postura mais acolhedora e aberta às necessidades das famílias durante o ERE, os professores perceberam que a relação entre escola e família tornou-se mais próxima, como indicam 80% dos professores que responderam ao formulário.

**GRÁFICO 6 SOBRE AS NECESIDADES DAS FAMÍLIAS**

**Você acredita que a escola pensou nas famílias dos alunos, que procurou ouvi-las e entender as suas dificuldades?**



Fonte: Tâmila Tavares. 2022.

Quanto ao olhar das famílias para esse ponto da relação com a escola, elas também identificaram uma abertura das escolas em ouvi-las mais e a relação passou a ser mais próximas, como mostra algumas das respostas retiradas dos formulários:

*“eu acho que me senti mais próxima da escola, antes eu não ligava muito de estar perto da escola do meu filho, era eu aqui e eles lá.” (Formulário 1)*

*“Eu acho que a escola enxergou a gente. Antes só chamavam para reunião e para reclamar”. (Formulário 2)*

*“Eu acho que a escola me ouviu mais e isso me deixou mais próxima deles” (Formulário 13)*

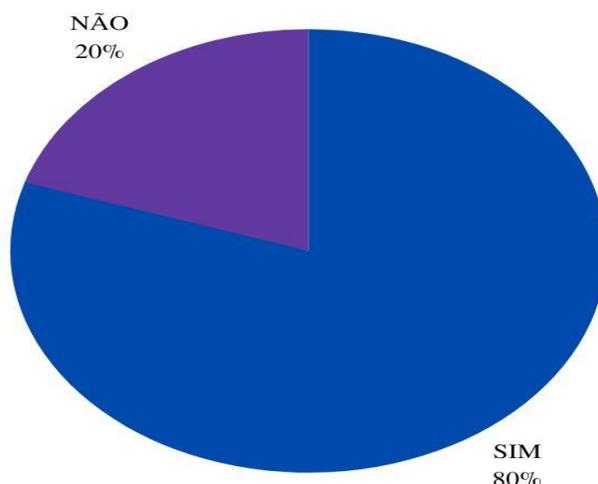
Os dados reforçam a ideia de que a família, quando ouvida pela escola participa com mais engajamento nas atividades desenvolvidas pela escola, firmando parceria e valorizando mais o trabalho desenvolvido pelas escolas. Segundo Fantinato (2020) é necessário que as escolas compreendam que quando as famílias entendem os objetivos das atividades, quando elas passam a identificar o que está sendo ensinado a seus filhos, passam também a ser parceiras nesse processo de ensino.

É preciso que (as famílias) saibam muito bem os objetivos do que está sendo ensinado, como e para quê, pois se os familiares não têm experiência escolar suficiente e não sabem qual caminho devem seguir não vão poder orientar seus filhos para realização de suas atividades e desenvolvimento de suas habilidades. (FANTINATO, 2020, p. 71)

Quando questionados sobre a visão que as famílias têm sobre o trabalho docente, agora que experienciaram um pouco do fazer docente na sala de aula foi possível identificar que a percepção sobre a importância do professor para o desenvolvimento das habilidades que direcionam para o processo de alfabetização e letramento, aumentou. Ou seja, o olhar exterior "do outro ao eu, por meio do seu excedente de visão, do seu lugar único, situado fora do eu" permitiu, em nossa compreensão, essa resignificação por um olhar exotópico.

**GRÁFICO 7 HOUVE MUDANÇA N SEU OLHAR SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR**

Houve mudança na sua forma de ver o papel do professor?



Fonte: Tâmila Tavares. 2022

*“Agora eu sei que pra ensinar não é fácil, não é só mostrar as letras e os números, tem muita coisa que é feito na sala de aula que a gente nem sabe. O professor é uma benção mesmo” (Formulário 33-SIC).*

*“Eu tenho certeza que estudar e se forma pra professor faz toda diferença na vida da criança, professor tem técnicas pra educa e faz isso dentro de um ambiente escolar” (Formulário 24- SIC)*

*“Eu achava que era fácil ensinar a ler e escrever. quando eu tive que ensinar vi que é muito complicado” (Formulário 15).*

Essa perspectiva por qual as famílias enxergam o trabalho docente pode ser um início da (re)valorização social do professor, já que agora as famílias passaram compreender que esse “métier” não é fácil, que requer preparo, formações e muita pesquisa para o desempenho da função. Tais reflexões demonstram a ação do que Bakhtin explicita ocorrer na construção de um excedente de visão.

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituibilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim.

Durante o Ensino Remoto Emergencial, as famílias foram as principais parceiras das escolas no processo de ensino, enfrentando as diversidades para mediar o trabalho proposto e planejados pelos professores, sendo o porta-voz da escola dentro de seus lares. Os professores também se superaram a cada momento, se reinventando e aprimorando suas habilidades para executar o seu fazer docente com qualidade e pensando das particularidades de cada família.

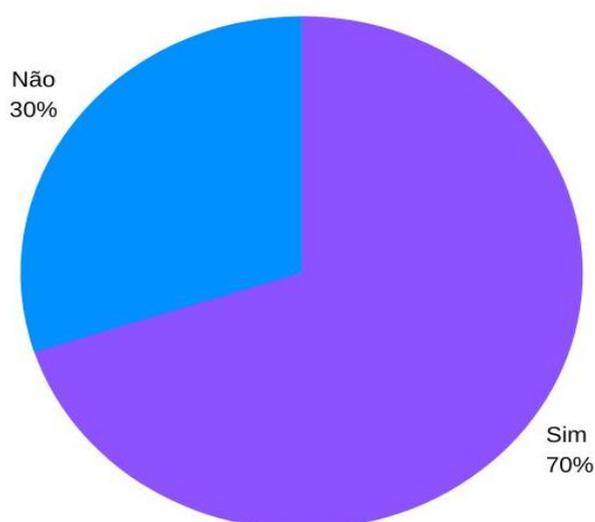
Com a volta progressiva do ensino presencial, a sala de aula passou a ser novamente o local utilizado pelos professores para desenvolver o trabalho docente, entretanto, foi preciso que a escola e a família também se readequassem a mudança, visto que foram quase dois anos de ERE, assim, a reorganização da relação desenvolvida durante todo esse período também sofreu alterações. Dois meses após a volta do ensino presencial, os professores foram questionados se a relação que foi desenvolvida durante o remoto sofreu alguma

alteração, se as famílias se mantiveram presente, as respostas são apresentadas no gráfico abaixo:

### GRÁFICO 8 A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA APÓS A RETOMADA DO ENSINO PRESENCIAL

Com a volta das aulas presenciais a relação desenvolvida com as famílias durante o ensino remoto se manteve?

11 respostas



Fonte: Tâmila Tavares. 2022.

As relações são constituídas e fortalecidas no cotidiano, através de convívio e esforços bilaterais para que aconteçam de maneira harmoniosa, nos relatos dos professores é interessante observar como a retomada do ensino presencial exigiu outras estratégias para manter o vínculo que foi estabelecido.

*“Algumas famílias se mantiveram presentes, participando do processo de aprendizagem de seus filhos, colaborando com as atividades escolares, estando mais presente na escola. Outras acabaram se afastando, mas cabe a nós como escola tentar trazê-los de volta para o convívio escolar” (Formulário 15-SIC)*

*“As famílias acabaram se afastando, mas creio que eu também não fiz muito para manter esse vínculo forte, talvez se eu tivesse envolvido mais a família elas tivessem continuado” (Formulário 05-SIC)*

*“As famílias se afastaram, mas muitos continuam presente e acompanhando o desenvolvimento da aprendizagem dos filhos deles” (Formulário 02-SIC).*

## 5 Considerações Finais

Este estudo que objetivo verificar se durante a adoção do Ensino Remoto, em que o ensino se deslocou das mãos do professor, resignificou-se (ou não) o olhar das famílias dos

alunos em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores alfabetizadores e se essa mudança possibilitou a (re)aproximação entre essas famílias e a escola.

Com o olhar sob dados apresentados foi possível observar que do ponto de vista da família, a relação entre elas sofreu alteração positiva, havendo maior aproximação e compreensão por parte das famílias, que passaram a se sentir mais colhidas pela escola. O entendimento sobre o papel do mediador no processo de aprendizagem, as metodologias utilizadas pelos professores são baseadas em teorias e estudos específicos, importantes para auxiliar o aluno.

Além disso, a escola caminhou em direção semelhante passando a enxergar, com olhar de empatia, as dificuldades enfrentadas pelas famílias e procurar medidas que ajudassem a solucionar as adversidades, possibilitando que os familiares se sentissem confiantes em expor suas dificuldades durante as aulas do Ensino Remoto Emergencial. Exercitar a escuta atenta às necessidades das famílias, acolher sempre que julgar necessário, abrir espaços para que a família participe das ações da escola, são ações mais presentes na realidade escolar.

Foi possível identificar mudança, de ambas as partes, na forma como enxergam a função desenvolvida por cada uma, compreendendo que elas são complementares e fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Sendo assim, essa pesquisa não finda por aqui, pois somente a partir de um acompanhamento de como a escola vai desenvolver estratégias para continuar mantendo forte o elo criado com as famílias durante o ensino remoto, quais ações serão criadas para resgatar as famílias que se afastaram após essa retomada, como (e se) as famílias estão sendo ouvidas, se as famílias ainda se sentem próximas da escola e entender como essa relação continua a se fortalecer é essencial para afirmar, de maneira efetiva, que a adoção do Ensino Remoto Emergencial foi o ponto de partida para a mudança do olhar da família dos alunos da Escola Municipal Analice Maciel de Jesus em relação ao trabalho alfabetizador dos docentes que atuam na escola.

## Referências

AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. RESOLUÇÃO Nº 033/2020. AMAPÁ.

ÀRIES, P. **A história social da família e da escola**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara. 1986, p. 183-274. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5152962/mod\\_resource/content/1/Texto%20001%20-%20ARIES.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5152962/mod_resource/content/1/Texto%20001%20-%20ARIES.pdf).

BAKHTIN, M. **Estética da criação**. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Prefácio de Roman Jakobson. Apresentação de Marina Yaguello. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

CAMPOS, A. **Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro**. Disponível em [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra\\_Campos.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra_Campos.pdf).

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FANTINATO, F. **Relação família-escola: um olhar sistêmico sobre a queixa escolar**. Curitiba: Appris, 2020.

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, M.S.A. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**. São Paulo: Parábola, 2022.

MACHADO, A.R. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras: 2009.

MARCONDES, K. H. B SIGOLO, S. R.R. L. **Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola?** 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100011>.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9.

**RIOS, Z. LIBÂNIO, M. Da escola para casa: alfabetização. Belo Horizonte: RHS, 2009.**

SOARES, M. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020)

SOUSA, R. ZENHA, L. SOUZA, P. **Ensino Remoto na pandemia do coronavírus: relatos, experiências e desafios na educação superior**. Curitiba: CRV, 2021.

SZYMASNSKY, H. **Encontros e desencontros da relação Família-Escola**. dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193879>.

SZYMASNSKY, H. **A Relação família-escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livros, 2007.

TARDIF, M. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WIGGINS, G. MCTIGH, J. **Planejamento para compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio de prática do planejamento reverso**. São Paulo: Penso, 2019.