

REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | DOSSIÊ Alfabetização e docência em tempos de pandemia

Alfabetização no contexto de isolamento social no Amapá: um mapeamento

Literacy in the context of social isolation in Amapá: a mapping

*Alfabetización en el contexto de aislamiento social en**Amapá: un mapeo*

Adelma Barros-Mendes
Dilene Kátia Costa da Silva
Sandra Mota

RESUMO

Neste texto, objetivamos apresentar um mapeamento da Alfabetização no contexto da COVID-19, no Estado do Amapá. Na perspectiva quanti/qualitativa, verificamos o “fazer/agir professoral” diante das condições vivenciadas pelos/as alfabetizadores/as e suas identidades refletidas no Ensino Remoto (ER). O resultado mostra um percentual significativo que julgou o ER inadequado para a Alfabetização de crianças. Os maiores desafios foram a participação efetiva dos/as alunos/as, a devolutiva das atividades, a orientação das redes, a infraestrutura e o conhecimento tecnológico adequados ao ER.

Palavras-chave: ensino remoto; alfabetização; fazer professoral; Amapá.

ABSTRACT

In this text, we aim to present a mapping of literacy in the context of COVID-19, in the State of Amapá. In a quantitative/qualitative perspective, we verified “teacher doing/acting” in the face of the conditions experienced by the literacy teachers and their identities reflected in Remote Teaching (ER). The result shows a significant percentage that considered ER inappropriate for children's Literacy. The biggest challenges were student participation, feedback on activities, guidance in teaching networks, infrastructure and adequate technological planning for ER.

Keywords: remote teaching; literacy; teaching practice; Amapá.

RESUMEN

En este texto, pretendemos presentar un mapeo de la alfabetización en el contexto de la COVID-19, en el Estado de Amapá. En la perspectiva cuantitativa/cualitativa, verificamos el “enseñar/actuar professoral” frente a las condiciones vividas por los alfabetizadores/as y sus identidades reflejadas en la Enseñanza a Distancia (ER). El resultado muestra un porcentaje significativo que juzga la ER inadecuada para la alfabetización de los niños. Los mayores desafíos fueron la participación efectiva de los/las estudiantes, la retroalimentación de las actividades, la orientación de las redes de enseñanza, la infraestructura y el conocimiento tecnológico adecuado para la ER.

Palabras-clave: enseñanza a distancia; alfabetización; hacer profesoral; Amapá.

Introdução

Isto é fato: a Pandemia da COVID-19 chegou e ninguém estava preparado! A palavra de ordem passou a ser desafios, sim, no plural, pois foram inúmeros os que se impuseram. Tivemos de nos desafiar diante do que se apresentava a cada um de nós! Para as escolas e os/as professores/as, em particular das redes públicas, com todas suas fragilidades históricas, os desafios agigantaram-se.

Não houve alternativa: as escolas fecharam, o mundo fechou e as crianças e os/as professores/as restaram resistindo. Foram 191 países ou regiões, segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, que tiveram suas escolas fechadas, total ou parcialmente, no começo da Pandemia, em março de 2020, o que atingiu milhares de alunos/as no mundo (PRESSE, 2020). E no Brasil não foi diferente. Os impactos imediatos foram sem precedentes e restam muitos, ainda, como as perdas no aprendizado pelas crianças, algo sobre o qual ainda não se tem uma dimensão clara.

No campo da Alfabetização (Anos Iniciais e Educação Infantil), o que se colocava, inicialmente, eram os sentimentos de “impotência e medo” que, aos poucos, se foram transformando em “força e coragem” para fazer o que fosse possível para, ao menos, manter o vínculo com as crianças!

Neste texto, o objetivo é trazer um pouco da realidade vivida no Estado do Amapá explorando dados de um mapeamento realizado acerca do trabalho com a Alfabetização durante o período de isolamento social pela COVID-19, enfocando o Ensino Remoto (ER). Os dados mapeados são um recorte do

estudo realizado no primeiro semestre de 2020, por meio do coletivo Alfabetização em Rede, composto por 117 pesquisadoras/es de 29 Universidades de diversos estados das cinco regiões brasileiras.

No estudo conduzido pelo coletivo Alfabetização em Rede, especificamente sobre o ER, procurou-se abordar diferentes dimensões (EM REDE, 2020): o acesso às tecnologias, a preparação e o planejamento para as aulas remotas, os desafios do ensino não presencial na Alfabetização e Educação Infantil, as ferramentas/mídias/materiais mais utilizados. Além disso, buscou-se desenhar o perfil dos/as alfabetizadores/as por meio de questões que versavam sobre a formação, a etapa do ensino em que atuavam, as funções que exerciam além da de alfabetizadores/as, os turnos de trabalho, o vínculo com as Redes de ensino, o gênero e a autodeclaração étnico racial.

Tendo em vista a perspectiva metodológica escolhida para conduzir a pesquisa nacional, a pesquisa quali-quantitativa embasada em Ludke e André (1986) e André (2005), os dados foram gerados em dois momentos. O primeiro, por meio da realização de um *Survey*, a partir do envio via e-mail para docentes das redes públicas de ensino de todos os estados de um questionário do *Google Forms*, em 2020; especificamente no estado do Amapá, se obteve respostas de 237 professores/as da Educação Básica; e, o segundo, por meio de Grupos Focais (GF), realizados com doze alfabetizadoras, totalizando seis encontros, as quais se voluntariaram após envio de convite feito por meio de correspondência eletrônica. Os encontros foram conduzidos pela equipe de pesquisadores, autoras deste artigo, utilizando-se plataforma digital para reuniões *online*, a qual oferecia recursos para gravação de áudio e vídeo.

A técnica de Grupos Focais pode ser definida, de modo sintético, segundo Barbour (2009), como uma discussão realizada por certo número de pessoas reunidas para atender a determinados objetivos, cujas interações são motivadas e estimuladas pelo/a pesquisador/a. Esse modo de geração de dados favorece a interação entre os aspectos empírico e teórico nos estudos qualitativos.

No Estado do Amapá, os encontros dos GF contaram com a participação de doze alfabetizadoras, sendo realizados três encontros com seis alfabetizadoras que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – duas delas atendiam crianças com necessidade de educação especializada e uma

trabalhava em turma regular, tendo nesta um aluno com espectro autista. As outras três alfabetizadoras atuavam em turmas regulares de Alfabetização. Com as demais seis alfabetizadoras, que atuavam somente na Educação Infantil, foram realizados três encontros. Nos encontros com as professoras, as rodas de conversa foram mobilizadas com base em questões de um roteiro elaborado pelo coletivo Alfabetização em Rede, o qual propunha questões contemplando dois eixos: recepção da Política Nacional de Alfabetização; Alfabetização no Ensino Remoto.

Para a organização deste texto, trazemos dados que traduzem o fazer/agir professoral diante das condições vivenciadas pelos/as alfabetizadores/as participantes do estudo em tela, especificamente sobre a alfabetização no Ensino Remoto. Mostraremos que nesse agir/fazer professoral, em alguma medida, a identidade profissional influenciou as tomadas de decisão e as ações realizadas durante o ER e, conseqüentemente, o modo como os/as docentes conceberam esse ensino, perceberam aspectos acerca do planejamento e da preparação do ensino, utilizaram ou não a infraestrutura tecnológica e, por fim, enunciaram os principais desafios enfrentados.

Alfabetização: um campo em movimento e o desafio do ER

As discussões acerca do campo da Alfabetização são consolidadas por diversos teóricos que vêm, de longa data, trazendo reflexões acerca de preocupações diversas que o envolvem. Dentre esses teóricos, há destaques para Magda Soares, fundadora de um centro de referência nacional e internacional de estudos sobre Alfabetização, o Centro de Alfabetização e Leitura, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais; e Maria do Rosário Mortatti, também referência para os estudos da história da Alfabetização no Brasil. Há, ainda, um número expressivo de Grupos de Pesquisa que se ocupam com o campo da Alfabetização em diversas universidades brasileiras, entre eles, os que compõem o coletivo Alfabetização em Rede¹.

¹ O coletivo ALFABETIZAÇÃO EM REDE nasceu no primeiro semestre de 2020 e representa 29 universidades de diversos Estados das cinco regiões brasileiras. Pesquisa o processo de Alfabetização durante a Pandemia da COVID-19 e, agora, busca acompanhar, por meio de

Os estudos desenvolvidos por essas pesquisadoras e por esses grupos têm trazido inúmeras evidências, entre elas, a de que o Letramento e a Alfabetização são

processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A Alfabetização – aquisição da tecnologia da escrita – não precede e 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 de escrita (SOARES, 2021, p. 27).

As práticas sociais de leitura e de escrita, para a maioria das crianças brasileiras, ocorrem somente na escola e, estando a escola suspensa em razão da Pandemia de COVID-19, o que fazer para que o reiterado fracasso na Alfabetização, conforme apontado por Soares (2021, p. 9-10), não se torne ainda mais perverso? Historicamente, o fracasso já vem “atingindo principalmente crianças das camadas populares, já que se concentra nas escolas públicas, onde se encontram as crianças que mais precisarão da educação para a busca de melhoria de vida”.

É nesse cenário que a Pandemia se impôs e colocou, a milhares de alfabetizadores/as e crianças, os desafios do trabalho remoto com a Alfabetização e o Letramento, rompendo com as relações fundamentais a esse processo que são, dentre outras, o trabalhar juntos, dialogar, ouvir a história, escrever letras e palavras, brincar, jogar, pois permitem a experimentação e a curiosidade e a criação de um ambiente em que as atividades possibilitam a reflexão e as vivências dos alunos.

Se, de um lado, a realidade da pandemia gerou sentimentos de medo, de impotência, de insegurança, de outro, esses sentimentos fomentaram força e vontade dos/as alfabetizadores/as para garantir que o distanciamento social e a mudança dos espaços de ensinar e aprender não gerassem tantos impactos negativos. Soares (2020, p. 4) já advertira, no início do isolamento social, que haveria “o efeito negativo dessa interrupção do processo de

estudos e pesquisas, o retorno às aulas presenciais pelas crianças e seus/suas professores/as que vivenciaram o processo de Alfabetização remota.

escolarização na qualidade, já precária, da Alfabetização das crianças das camadas populares, resultado das desigualdades econômicas, sociais, culturais.”

E, por isso, a Alfabetização remota foi realizada com a compreensão de que não perdesse de vista:

as crianças em suas especificidades, com necessidades e capacidades que demandam o acolhimento, a manutenção de vínculos afetivos e com a cultura escolar [...] necessidades de as crianças realizarem as tarefas de modo autônomo, com orientações expressas e diretas a elas, não aos pais; de que as tarefas tenham significação para as crianças e que sejam vinculadas às suas vidas concretas; que considerem as condições que as crianças têm em suas casas, não sendo possível simular ou reproduzir as condições da escola; que respeitem as necessidades próprias das crianças – de interagir, brincar, imaginar, criar; que considerem os sentimentos infantis em relação ao ambiente escolar – falta das interações com colegas e professores, das brincadeiras, da rotina de sala de aula, e não de tarefas; que envolvam desafios e ludicidade [...] (MENESES; FRANÇA; LOPES, 2020, p. 5).

Desse modo, as Redes de Ensino, os gestores, as escolas, os/as professores/as, coordenadores/as debruçaram-se ora para ressignificar conhecimentos já construídos, ora para “reaprender a aprender” e a enfrentar os desafios do ensino não presencial no processo de Alfabetização/Letramento na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É sobre o esforço feito por esses/as profissionais que seguiremos abordando na próxima seção.

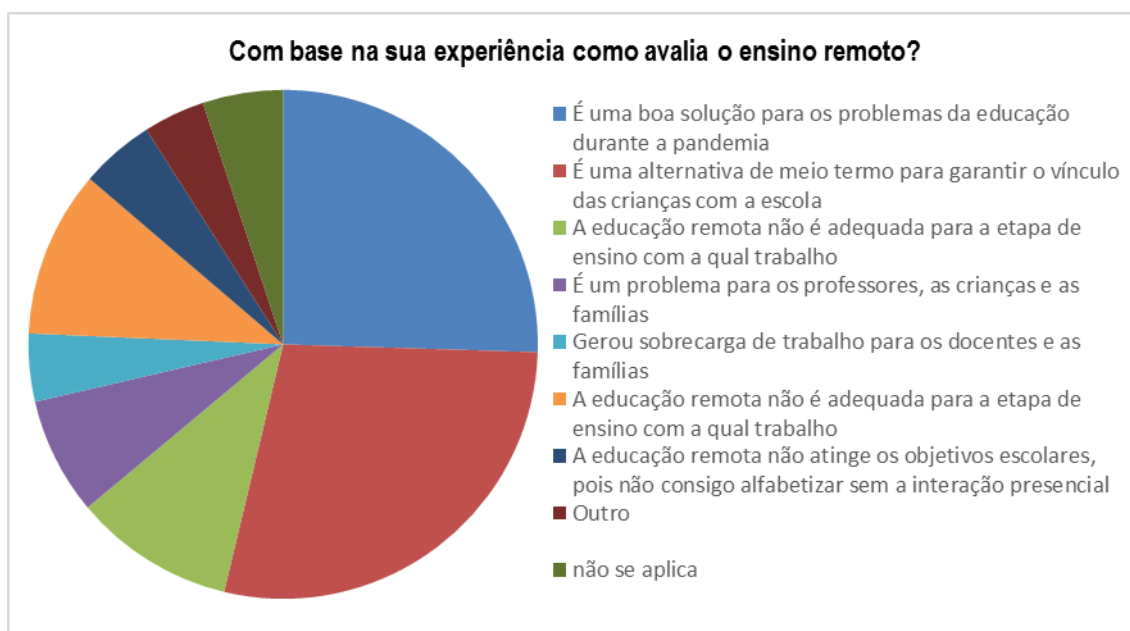
O pensar e o agir dos/as alfabetizadores/as frente ao ER no Amapá

Nos dados referentes ao Estado do Amapá, embora 26% dos/as alfabetizadores/as tenham reconhecido o ER como uma boa solução para os problemas da educação durante a Pandemia e, 28% tenha evidenciado que o ER figurou como alternativa de meio termo para garantir o vínculo das crianças com a escola para os/as docentes e as famílias, um percentual grande, de 46%, considerou que o ER foi inadequado para as crianças, pois gerou problemas para professores/as e famílias como, por exemplo, a sobrecarga de trabalho e, por isso, deveria ser apenas um paliativo.

Essa mesma compreensão foi verificada nos estudos de Meneses, França e Lopes (2020, p. 5), que argumentam que o ER “não se configura como uma modalidade de ensino e sim como uma alternativa temporária para dar continuidade possível às atividades pedagógicas e minimizar os impactos da suspensão das aulas presenciais.”

Compreendemos que o olhar negativo, embora com índice pouco menor que o positivo, mostrou o ER mais como a única opção do que como uma alternativa diante da impossibilidade de haver outra forma de concretizar o trabalho de Alfabetização naquele momento. O Gráfico 1 sintetiza as informações coletadas no questionário aplicado acerca da compreensão do que foi o ER para os/as alfabetizadores/as.

Gráfico 1 – Avaliação do ER na Alfabetização



Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

Entre os fatores apontados como razão para a sua avaliação está a pouca crença, por parte dos/as alfabetizadores/as, de que o trabalho remoto para Alfabetização tenha sido efetivo. Inferiu-se, desses dados, somados ao conteúdo das conversas realizadas nos GF, que, além de não atingir todas as crianças, alfabetizar sem a interação presencial é algo pouco concebível e aceito, sobretudo, pelo papel que a interação exerce durante o processo de Alfabetização.

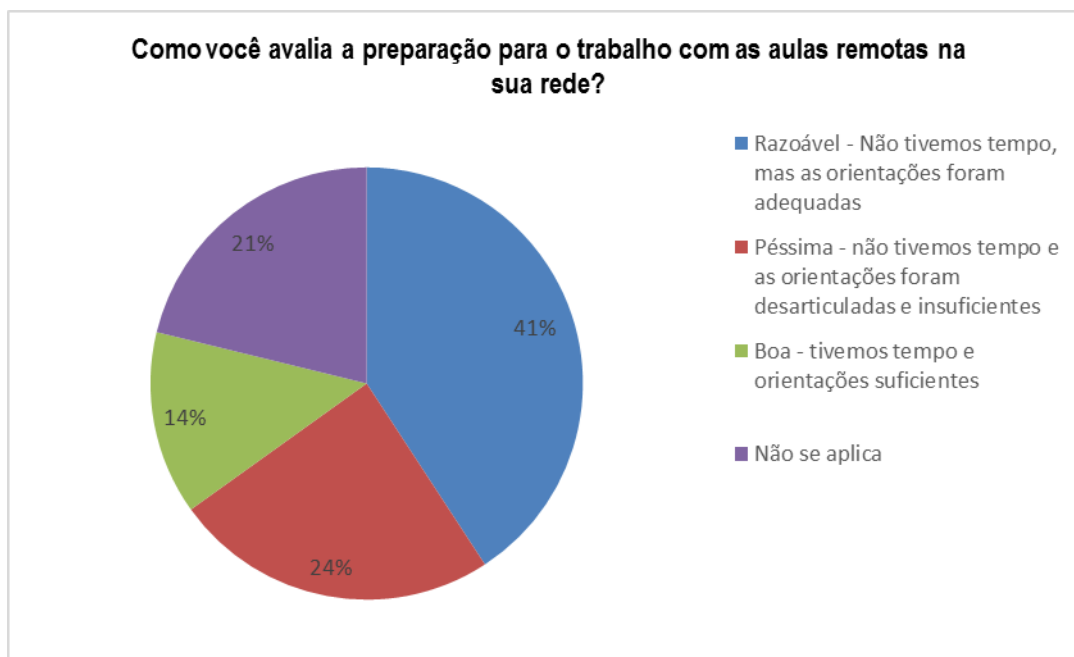
Essa compreensão acerca de o processo de Alfabetização carecer da presença, da relação “face a face”, do jogo interativo do/a alfabetizador/a com a criança, foi verificada, ainda, no momento dos GF, em que os termos “falta” e “preocupação” estiveram muito presentes nas falas dos/as alfabetizadores/as. Tais termos traduzem um significado que extrapola a relação criança/professor/a, pois também referem laços de cumplicidade e de afeto estabelecidos, os quais não se pode negligenciar ou perder. Vejamos algumas dessas expressões manifestadas durante as conversas do GP:

‘Não vejo a hora de abraçar meus pequeninos’; ‘Estou com saudade’; ‘Quero logo voltar’; ‘Estou triste porque sei que uns não estão conseguindo fazer a atividade’; ‘Saudade de olhar nos olhos, de abraçar, de sentar na roda’; ‘Sonho com a volta o mais cedo possível’; ‘Quero saber como estará o aprendizado das crianças, estou preocupada com as crianças que não deram retorno’ (Dados dos GF- Amapá, 2020).

Percepção dos/as alfabetizadores/as sobre planejamento e preparação no ER

Quanto ao processo de planejamento e preparação do ER, a percepção apresentada pelos/as alfabetizadores/as demonstrou ter sido “razoável” (41%). Embora o percentual de alfabetizadores/as que o avaliaram como “bom” (14%) ter sido menos significativo do que os que o julgaram “péssimo (24%) e “não se aplica” (21%), conforme demonstra o Gráfico 2, se somarmos o percentual de (14%), para “bom”, com o percentual de (41%), para “razoável”, é possível inferir ter sido dado um mínimo de condições aos/às docentes para o processo de planejamento e preparação do ER.

Gráfico 2 – Percepção sobre planejamento e preparação do ER



Fonte: Dados da Pesquisa.

Esses dados vão ao encontro das seguintes indagações: “quem são os professores que tiveram uma boa preparação para o ER: estão em redes públicas ou privadas, nas grandes cidades ou no interior, em quais regiões e estados do país?” (EM REDE, 2020, p. 191), ou seja, qual seria o perfil identitário desses/as docentes? É nessa perspectiva que discutiremos os dados apresentados anteriormente, tematizando, principalmente, o tempo de docência no ensino remoto.

Com Bakhtin (1979), entendemos que o sujeito ocupa, na sociedade, múltiplas identidades, pois está sempre em contato com diferentes interlocutores. A identidade é, portanto, compreendida como uma construção socialmente organizada por meio dos discursos e “por meio de nossas práticas discursivas” (MOITA LOPES, 2002, p. 32).

Nas reflexões de Bronckart (2006), vemos que nosso agir, como sujeitos constituídos na/pela linguagem, se concretiza praxiológica e languageiramente e, por isso, as ações docentes em torno dos objetos de ensino são formas de seu agir educativo, e estas são reflexão de suas tomadas de decisão que realizam como alfabetizadores/as. Drey (2008) afirmará que as práticas de linguagem são ações verbais e se constituem nos principais instrumentos do desenvolvimento humano. Nesse caminho, pautada pela proposta do

Interacionismo Socio Discursivo (ISD) de Bronckart (2006), Drey sugere que o trabalho docente é fundamentado em quatro dimensões:

trabalho real, que designa a(s) atividade(s) realizada(s) em uma situação concreta, como a atividade do professor em sala de aula, a aula em si; **trabalho prescrito**, que subentende os documentos que dão instruções e fundamentam uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva; **trabalho representado** [...] que permite estabelecer uma relação de reflexão entre o planejamento e a prática do [...] docente. É nesta dimensão que aflora a consciência discursiva dos actantes durante a situação específica de reflexão. A quarta e última dimensão de análise do agir docente considera o **trabalho interpretativo pelos observadores externos**, que compreende a análise da constituição da profissão docente por um pesquisador ou outro professor. (DREY, 2008, p. 4. Grifos nossos).

Retomando os dados nacionais, conforme expostos pelo Relatório Técnico Parcial (EM REDE, 2020), estes revelaram que 14% julgaram ser péssima a preparação do ensino no momento de isolamento. No Amapá, essa percentagem foi bem maior (24%), apontando como fatores impeditivos o tempo limitado e as orientações insuficientes, além de serem desarticuladas e desencontradas. As orientações escassas, divergentes e desencadeadas também encontram eco entre as vozes docentes manifestadas nos GF:

‘Não tivemos nenhuma orientação’; ‘Não recebi apoio ou incentivo, foi muito difícil’; ‘Ficamos completamente sem orientação’; ‘Estávamos muito perdidos’; ‘Nem estávamos sabendo se conseguiríamos nos organizar direito’; ‘Nós não tivemos um suporte de ensino’; ‘As orientações vieram de forma tardia’; ‘Havia muito descompasso’; ‘Falta de entendimento’; ‘Caos’; ‘Medo’; ‘Insegurança’; ‘Não sabia por onde começar’ (Dados dos GF- Amapá).

Assim, com o entendimento das quatro dimensões reelaboradas por Drey (2008) entendemos que os dados descritos no Gráfico 2 ganham maior compreensão, se relacionados ao agir linguageiro dos/as alfabetizadores/as expresso durante as reuniões dos GF. Verificamos aqui que a não realização do “trabalho real” ocorre pela lacuna ou quebra do trabalho prescrito, que deveria conter a orientação e o apoio a ser dado pelas redes de ensino. Essa prescrição, não oferecida, era o que fundamentaria a representação do que precisaria ser feito pelos/as alfabetizadores/as, quando se depararam com a

necessidade de fomentar um ensino fora do que até então tinham como representação do que seria “anterior à sua realização efetiva.”

Nesse sentido, parece que a questão que se colocava era como romper com um fazer/agir professoral marcado por uma identidade que significa o ser alfabetizador/a ancorado em um construto didático pedagógico amalgamado em que:

i) [a] educação tem lugar em edifícios próprios que funcionam de forma relativamente separada do resto da sociedade; ii) **a sala de aula é o ambiente principal no qual decorrem as atividades escolares**; iii) o trabalho de professores e alunos é orientado por um programa de ensino, com objetivos bem definidos e disciplinas organizadas numa “grade curricular”; iv) os professores realizam a sua ação sobretudo a título individual, dando aulas a um grupo de alunos (DAVID TYACK, 1974 apud NÓVOA; ALVIM, 2020, p. 6. Grifos nossos).

Vemos, nos dados da pesquisa, que o perfil profissional dos/as docentes que participaram da pesquisa, no Amapá, tem as seguintes características: a maioria tinha experiência mínima de 5 a 10 anos, enquanto 28% já tinha mais de 10 a 15 anos de atuação em sala de Alfabetização. Tendo em vista que “se compreender como pessoa na profissionalidade contribui para a produção de sentido no trabalho” (MUNSENBERG; SILVA, 2014, p. 6), a experiência é, fundamentalmente, decisiva na organização e no planejamento do processo de ensino e, sobretudo, no fazer/agir professoral. Nesse sentido, como os/as docentes não tinham experiência com o ER, podemos inferir que o processo de preparação e planejamento destes envolveu confrontar o diferente, reacear frente ao novo, viver a desestabilização de saberes e práticas amalgamadas pelos anos de experiências, estes eivados de sentimentos de apreensão e insegurança e, ainda, superestimados pela pouca orientação por parte das Redes de Ensino.

Ainda, há de se ponderar que a complexidade do momento com o qual todos se depararam, dada a urgência de interromper as aulas presenciais, exigindo preparo, às pressas, várias mudanças em todo o planejamento de um ano que acabara de iniciar, grandes foram os esforços e a vontade dos/as professores/as de adequar planejamentos e ações visando garantir o vínculo das crianças com as práticas de Alfabetização. E, “[...] em pouquíssimo tempo, as professoras tiveram de readequar todo o seu trabalho de forma a atender às

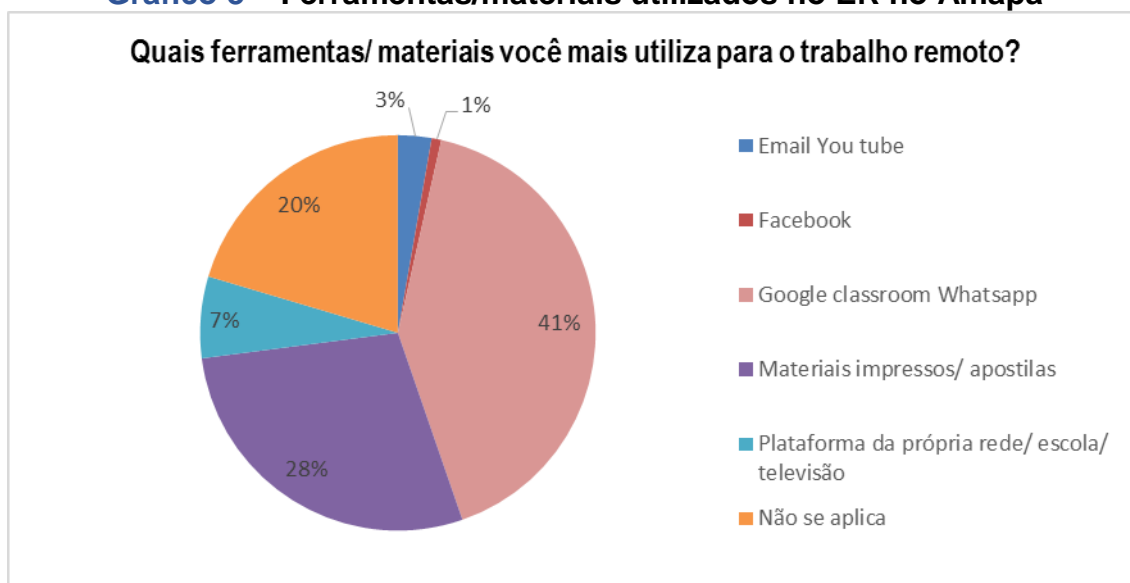
demandas atuais de realização de atividades pedagógicas não presenciais”. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 10).

Assim, pautadas pelas ideias de Dubar (2005) e Nóvoa (2013), compreendemos que a identidade docente, constituída a partir das relações/interações sociais estabelecidas com a instituição educativa e os demais sujeitos que dela participam, incorpora, via essas interações, crenças, esses valores e saberes, o que se reflete, fundamentalmente, nas suas práticas e no seu fazer/agir professoral.

Ferramentas usadas no processo de Alfabetização durante a pandemia: escolhas ou imposição?

Neste estudo, confirmou-se a tendência nacional quanto às ferramentas mais utilizadas para o ER. No Amapá, verificou-se que 41% dos/das docentes (71,58% nos dados nacionais) lançaram mão da plataforma *Google Classroom* e do aplicativo *WhatsApp* para realizar as atividades de ER. Os dados acerca da segunda ferramenta mais presente assemelharam-se-se aos dados nacionais: o uso de materiais impressos alcançou o índice de 28%, no Amapá, e, no âmbito nacional, 55,89%. Essas duas ferramentas, paradoxalmente distintas, foram as mais utilizadas para didatizar a Alfabetização durante o ER. O Gráfico 3 descreve os percentuais de uso das ferramentas e dos materiais no ER.

Gráfico 3 – Ferramentas/materiais utilizados no ER no Amapá



Fonte: Dados da Pesquisa.

É importante refletir sobre as condições vivenciadas pelos/as alfabetizadores/as, pelas crianças e suas famílias, o que pode explicar porque o *WhatsApp* e os materiais impressos foram os recursos mais utilizados no processo de Alfabetização, no Estado do Amapá e em todo o país. Um olhar menos atento ou ligeiramente otimista poderia considerar bastante positivo ter 64% de alfabetizadores/as do Amapá (no Brasil, 78%), com acesso à internet e com dispositivos tecnológicos, dentre eles, o computador ou o *notebook*, o *tablet* ou o *smartphone*, o *kindle* ou outros dispositivos com internet.

No caso da Amapá, os dados mostram, por exemplo, que 19% dos/as docentes possuíam acesso às tecnologias, mas não as utilizavam por não terem conhecimento; 7% possuíam algum dispositivo tecnológico, mas a internet não lhes era acessível; e, ainda, 8% tinham acesso à internet, mas não possuíam dispositivo adequado para uso. Esses dados são corroborados pelo Censo Escolar (INEP, 2020), que mostra o Ensino Fundamental como a etapa da Educação Básica que menos dispõe de recursos tecnológicos em suas escolas: lousa digital (9,9%), projetor multimídia (54,4%), computador de mesa (38,3%) ou portátil (23,8%) para os alunos; internet disponível para estes (23,8%).

A pandemia mostrou a existência de contextos muito diversos, com condições inadequadas em termos de conectividade, o que se refletiu diretamente no uso massivo do *WhatsApp* (talvez porque este aplicativo usa menos dados de conexão) e do material impresso, como formas de manter o ER, especialmente em cidades localizadas em regiões rurais. Em outras regiões do país, como o Sul, a alternativa do *WhatsApp* também foi a mais encontrada, como destacam Ignácio e Michel (2021, p. 13):

áudios de *WhatsApp*, que ora eram produzidos pelas professoras com a intencionalidade de orientar o desenvolvimento das atividades, de explicar algum conteúdo e de se comunicar com as famílias, ora eram utilizados pelas próprias crianças para dar o retorno das atividades (realizar a leitura de uma palavra, de uma frase, de textos; para expressar suas dificuldades, entre outros.

Como podemos ver, além do aplicativo *WhatsApp* ser uma ferramenta tecnológica de grande presença nas casas dos/as educandos/as, as condições e realidades em que estão inseridos/as alfabetizadores/as também explicam o

fato desse aplicativo, assim como do material impresso, terem sido as ferramentas mais utilizadas durante o ER. Por isso, entendemos que esses usos, muito mais do que uma escolha, foram as alternativas que se apresentaram possíveis para viabilizar a alfabetização das crianças.

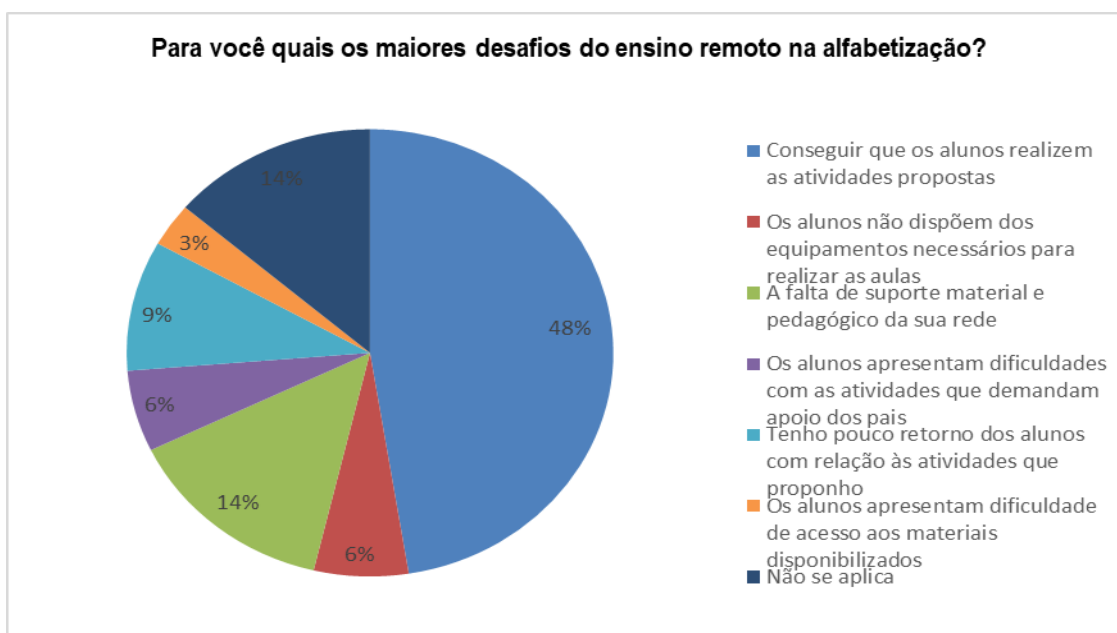
Os desafios de alfabetizar por meio do ER no Amapá

Como destacamos no início deste texto, a palavra que mais traduzia o momento pelo qual todos passaram com a Pandemia da COVID-19 foi “desafios.” Neste estudo, os dados sobre a alfabetização no Amapá apresentam um conjunto de fatores que envolvem diretamente o/a aluno/a e o retorno, aos/às docentes, das atividades enviadas tanto por meio impresso quanto tecnológico.

Desse modo, quando é atestado por 48% dos/as alfabetizadores/as que o grande desafio do ER restou no fato de os alunos não retornarem as atividades, conforme demonstra o Gráfico 4, há de se considerar que 28% eram atividades impressas, que necessitavam de meio de entregas e devolutivas² aos alunos, e 41% eram atividades que precisavam de alguma ferramenta tecnológica, exigindo internet fixa ou dados móveis.

² Diversas situações apresentaram-se para o acesso do/a aluno/a a essas atividades: os/as professores/as deslocavam-se até as residências; enviavam por terceiros (transportes fluvial ou terrestre); os pais dirigiam às escolas para buscar e devolver as atividades impressas (geralmente no dia da entrega da cesta básica).

Gráfico 4 – Desafios do ER no Amapá

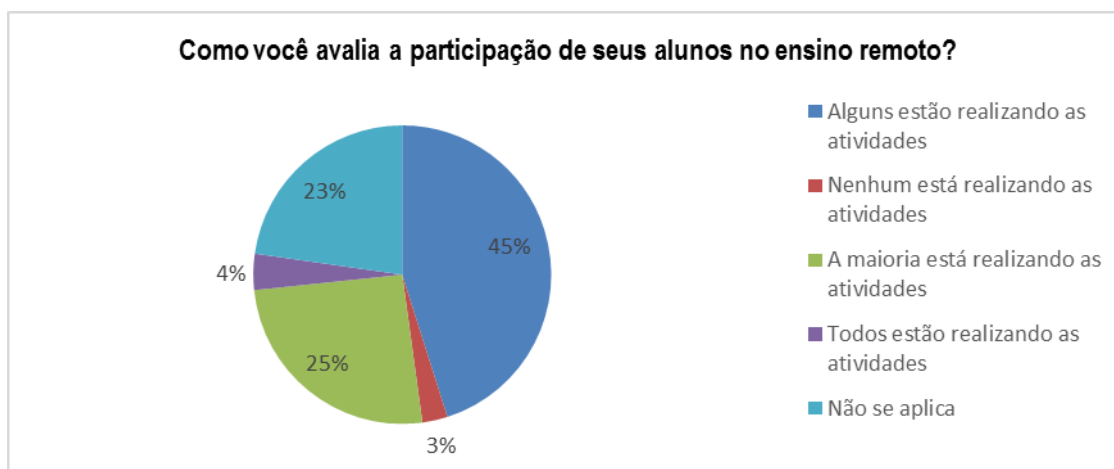


Fonte: Dados da Pesquisa.

Os dados da pesquisa atestam que, entre as crianças, (6%) não tinham as ferramentas necessárias; (14%) possuíam dificuldades para resolver as atividades que demandavam apoio dos pais e 3% apresentavam dificuldades de acesso aos materiais disponibilizados. E, sendo o Amapá caracterizado por uma realidade de grande fragilidade econômica e social, considerado um dos estados mais pobres do país, as perdas educativas, em razão da Pandemia, foram inevitáveis, tal como previa a UNESCO (PRESSE, 2020). Esta organização argumentava que seriam as crianças mais vulneráveis as que veriam sua aprendizagem regredir.

O desafio de ter a participação efetiva das crianças no processo de Alfabetização por meio remoto é reafirmado pelos dados do Gráfico 5, que mostra 45% do/as alfabetizadores/as atestando que apenas “alguns/mas alunos/as realizam as atividades enviadas” e somente 25% declarando “que a maioria dos/as alunos/as dá retorno das atividades”, o que significa que há alunos/as que não entregavam, em nenhum momento, as atividades propostas, pois somente 4% dos/as docentes pesquisados/as afirmaram “que os alunos estão realizando todas as atividades.”

Gráfico 5 – Participação dos alunos no ER na visão dos/as alfabetizadores/as



Fonte: Dados da Pesquisa.

Com essa situação demonstrada pelo Gráfico 5, a tendência, provavelmente, será o abandono da escola e, num futuro próximo, ver-se-á a ampliação do número de jovens analfabetos no Estado do Amapá, cujo percentual já é bastante significativo (em 2018, representava 6,1% da população). Ao comparar esses dados com os do relatório sobre ER (EM REDE, 2020), pode-se constatar que os percentuais do Amapá assemelham-se ao do nacional, relativamente aos/às de professores/as que atestaram que seus alunos davam retorno e realizavam as atividades não presenciais, ou seja, também no cenário nacional a devolução era feita pela minoria.

7% das professoras indicam que todos os alunos realizam as atividades o que revela que, a despeito do grande percentual de respostas afirmativas em relação ao desenvolvimento de atividades remotas, essa alternativa não se configura democrática e acessível – como deveria ser – a pelo menos à maioria dos alunos, considerando-se o papel da escola de promoção de aprendizagens. Assim, mesmo levando-se em conta que mesmo no ensino presencial os processos e avanços não se fazem de modo homogêneo na totalidade das turmas e que nem todos os alunos realizam, de igual modo, as atividades, esse dado revela que o Ensino Remoto, dadas as condições desiguais de sua realização – para professores e crianças – não se configura como uma alternativa de garantia do papel da escola de promoção da socialização do conhecimento. (EM REDE, 2020, p. 193).

Os aspectos trazidos por esses percentuais são importantes e precisam ser discutidos e tomados como diagnóstico das condições de ensino existentes nas escolas para, com eles, pensar ações que possam mitigar as perdas de

aprendizagem asseveradas pelas desiguais condições de estudo existentes nos lares das crianças. Se um grande percentual de crianças não conseguiu alfabetizar-se de forma efetiva, é certo de que não se construiu o alicerce necessário para se prosseguir nos estudos subsequentes.

Considerações finais

Neste texto, procuramos desenhar a realidade vivida por professores/as alfabetizadores/as do Estado do Amapá, que precisaram trabalhar remotamente o processo de Alfabetização de crianças durante o isolamento social causado pela Pandemia da COVID-19.

Por meio de um mapeamento acerca desse trabalho, sobretudo no primeiro ano da Pandemia, verificamos que o processo de preparação, planejamento e execução do ER, no Amapá, envolveu confrontar-se com o diferente e manifestar receios e sentimentos de apreensão e insegurança. Revelou, ainda, muitas vezes, a desestabilização de saberes e práticas amalgamadas pelos anos de experiência docente.

Inferimos, do conjunto de dados apresentados, que as condições vivenciadas pelos/as alfabetizadores/as e sua identidade profissional refletiram-se em seu processo de agir/fazer professoral (BRONCKART, 2006; DREY, 2008) e de tomadas de decisão, especialmente com relação ao planejamento das atividades, à definição das ferramentas utilizadas e compreensão dos principais desafios enfrentados. Enfim, refletiram-se no modo como avaliaram o ER para a Alfabetização das crianças.

O resultado da análise demonstra que há um percentual significativo de docentes que conceberam o ER como inadequado para a alfabetização de crianças. Eles ainda destacam que o planejamento/preparo e a orientação oferecidos pelas Redes de Ensino foi muito lacunar, sobretudo, no momento mais emergencial, quando se depararam com as escolas fechadas.

Figuraram como maiores desafios a frágil participação efetiva das crianças na realização e na devolutiva das atividades impressas ou mesmo daquelas que eram mediadas via uso de tecnologias, além da falta de infraestrutura tecnológica e formação adequada para seu uso. Mas verificamos que esses desafios não foram impeditivos para que os/as professores/as não perdessem de vista suas crianças. Como afirmamos antes, os sentimentos de

impotência e de medo do início da Pandemia cederam lugar à resistência e à força para garantir a permanência do laço construído entre alunos/as e alfabetizadores/as.

Como desfecho, trazemos Nóvoa e Alvim (2021, p. 16) para afirmar que somente será possível sair da crise pandêmica “com um projeto claro para o futuro da educação, sabendo que são muitos e diferentes os caminhos a ser percorridos, mas mantendo sempre a defesa da educação como bem público”.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005. 128p.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009. 216p.

BRONCKART, Jean- Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. 260p.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 240p.

DREY, Rafaela Fetzner. Reflexões sobre o agir docente: o trabalho representado através da autoconfrontação. **Anais do CELSUL**, 2008. Disponível em http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/autoconfrontacao.pdf. Acesso em 7 jun. 2022.

EM REDE, Alfabetização. Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o Ensino Remoto da Alfabetização na Pandemia Covid-19. Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, [s.l.], n. 13, p. 185-201, 2020. Disponível em <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>. Acesso em 3 dez. 2020.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-24, 2 jul. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483>. Acesso em: 14 mai. 2022.

IGNÁCIO, Patrícia; MICHEL, Caroline Braga. O planejamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **DIALOGIA**, v. 1, p. 1-18, set./dez. 2021. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20620>. Acesso em: 24 mai 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MENESES, Mirucha Mikelle Nunes de Lima; FRANÇA, Ana Clarissa Gomes de; LOPES, Denise Maria de Carvalho. A Alfabetização em tempos de Pandemia: o que dizem as lives? In: **XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. 2020. ISSN: 2595-7945 GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita. Disponível em http://http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8345-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em: 14 mai. 2022.

MOITA LOPES, Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. 232p.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Covid-19 e o fim da educação: 1870 – 1920 – 1970 – 2020. **Revista História da Educação** (online), v. 25, p.1-19, e110616, 2021. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/110616> Acesso em: 14 mai.2022.

PRESSE, France. **Unesco**: metade dos estudantes do mundo sem aulas por conta da Covid-19. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/18/unesco-metade-dos-estudantes-do-mundo-sem-aulas-por-conta-da-covid-19.ghtml>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SOARES, Magda. Como fica a Alfabetização e o Letramento durante a Pandemia? *Entrevista no canal Futura*. 8 set. 2020. Disponível em <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/> Acesso em: 14 mai. 2022.

SOARES, Magda. **Alfaetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021. 352p.

Recebido em: 17/05/2022.

Aceito em: 29/07/2022.


Adelma Barros-Mendes

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC de São Paulo (2005) com estágio de Doutorado na Universidade de Genebra/Suíça. Professora Associada da Universidade Federal do Amapá. Atua com ensino e aprendizagem da Língua Materna/Portuguesa, leitura e escrita, alfabetização, letramento e didática da Língua Portuguesa e formação

de professores. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Sociedade e Formação Inicial e Continuada de Professor.

 adelma@unifap.br

 <http://lattes.cnpq.br/9888614392602464>


 <http://orcid.org/0000-0003-2057-483X>

Dilene Kátia Costa da Silva

Doutorado em Educação em Ciências e em Matemática pela UFMT (2018). Professora Associada da Universidade Federal do Amapá. Atua com ensino e aprendizagem na área da Educação, com ênfase em formação docente, educação infantil e alfabetização. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Sociedade e Formação Inicial e Continuada de Professor.

 dilenekatia@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/6387889494536664>


 <http://orcid.org/0000-0003-4787-5202>

Sandra Mota

Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas UNIFAP. Técnica em Assuntos Educacionais da UNIFAP. Atua como formadora de professores da educação básica na área de alfabetização e letramento. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Sociedade e Formação Inicial e Continuada de Professor.

 sandra.mota@unifap.br

 <http://lattes.cnpq.br/5495609485051317>

 <http://orcid.org/0000-0001-5768-0420>