

Alfabetização em tempos de pandemia

Silvia M. Gasparian Colello¹

Resumo: Com base em reportagens, textos de análise e depoimentos de pais, alunos e educadores, o artigo tem o propósito de aprofundar a compreensão sobre a alfabetização em tempos de pandemia. Para tanto, procura focar aspectos específicos desse complexo cenário: a ruptura da vida escolar no 1º ano do Ensino Fundamental, a transferência do ensino presencial para o ensino remoto, a condição de trabalho dos educadores, a constituição do papel mediador das famílias, os princípios da alfabetização na construção de novas práticas de ensino, a organização do fazer pedagógico na interface entre o novo e o velho, e o ponto de vista das crianças nesse contexto inédito. A partir dessa situação, vale repensar as condições de volta às aulas e os desafios para o ensino da escrita e para o futuro da educação.

Palavras Chave: Pandemia. Quarentena. Ensino. Aprendizagem. Alfabetização.

Abstract: Based on reports, analysis texts and statements from parents, students and educators, the article aims at diving deep into understanding literacy in times of pandemic. To that end, it seeks to focus on specific aspects of this complex scenario: disruption of school life in the first grade of Elementary School, change from classroom teaching to remote teaching, working conditions of teachers, establishing the mediating role of families, principles of literacy in building new teaching practices, organization of pedagogical practice at the intersection between the new and the old, and children's point of view within this unprecedented context. From this situation, it is worth rethinking the conditions for going back to school, and the challenges brought to teaching writing and to the future of education.

Keywords: Pandemic. Lockdown. Teaching. Learning. Literacy.

Em 2020, quando o mundo foi surpreendido pela pandemia causada pelo novo Coronavírus - COVID 19 -, a vida social, sacudida pela imposição de novas rotinas, deparou-se com condições inéditas de trabalho, de produção, de relações humanas e de lazer no contexto do necessário distanciamento entre as pessoas. Como parte desse cenário, a escola também mudou, inaugurando a inusitada realidade do ensino remoto, o qual, partilhando responsabilidades entre famílias e educadores, também dividiu com a comunidade escolar desafios, tensões, expectativas e sentimentos (em especial, apreensões, ansiedades, inseguranças e frustrações). Como um contraponto de vivências tão turbulentas, a escola, indiscutivelmente, conquistou novas formas de ensino, além de mecanismos incomuns de aproximação com a comunidade.

Na conformação atípica do processo educacional, os dois extremos da trajetória escolar são os focos de maior preocupação entre os educadores (estendendo-se, em menor escala, mas não com menos legitimidade e tensão, para todos os outros segmentos do percurso): o 1º ano do Ensino Fundamental, pelo compromisso de formalmente ensinar a ler e escrever, e o 3º ano do Ensino Médio, por se configurar como um momento decisivo para o fechamento da Educação Básica.

Para considerar a problemática específica do início do Ensino Fundamental, partimos do seguinte tripé como base de reflexão: um conjunto relativamente amplo de depoimentos formais e informais de alunos, famílias, professores, coordenadores

¹ Mestre, doutora e livre-docente pela Faculdade de Educação da USP. Docente vinculada ao programa de pós-graduação da mesma instituição (FEUSP). Membro dos grupos de Pesquisa Novas Arquiteturas Pedagógicas - NAP e Centro de Estudos Medievais Oriente & Ocidente - CEMOrOc. ORCID: 000-002-8813-8092. (www.silviacolello.com.br).

pedagógicos e gestores de escolas públicas e particulares, textos de análise (artigos, editoriais, *lives*, *blogs* e reportagens) e escritas de pesquisadores (incluindo algumas das minhas próprias investigações) que fundamentam posturas e referenciais do trabalho pedagógico. Sem a pretensão de dar um tratamento sistemático a essas fontes, tampouco de fazer um estudo exaustivo sobre o assunto, o presente artigo pretende contribuir para a compreensão de uma conjuntura educativa inédita, desvelando aspectos relativos ao contexto de alfabetização; por essa via, pretende, também, repensar princípios e práticas pedagógicas.

Como peças de um intrincado quebra-cabeça, vários aspectos - considerações sobre a ruptura da vida escolar no 1º ano do Ensino Fundamental; transferência do ensino presencial para o ensino remoto; condição de trabalho dos educadores; constituição do papel mediador das famílias; princípios da alfabetização na construção das práticas de ensino; organização do fazer pedagógico na interface entre o novo e o velho; e as perspectivas dos alunos convidados a aprender no difícil momento de contingenciamento social - compõem um quadro interpretativo capaz de subsidiar reflexões sobre o momento vivido, a volta às aulas e o futuro da educação.

1º ano: do ritual à ruptura

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental configura-se como um verdadeiro ritual na vida escolar. Trata-se de um momento no qual o aluno não só é levado a repensar seu vínculo com a instituição de ensino, como também ressignificar a relação com o processo de aprendizagem, com o conhecimento e, particularmente, com a língua escrita (COLELLO, 1999, 2018b). Embora o processo de alfabetização seja um *continuum* de aprendizagem que se inicia antes mesmo da entrada na escola (FERREIRO, TEBEROSKY, 1986; COLELLO, 2013; LURIA, 1988; VYGOTSKI, 2000), o ingresso no 1º ano, apoiado pelo imaginário popular, não raro assume sentidos bastante singulares para pais e alunos: “a escola pra valer” ou “o efetivo momento da alfabetização” (TEIXEIRA, 2011).

Quando bem vivido, esse ritual não necessariamente significa uma ruptura no curso da vida escolar, razão pela qual os professores costumam se valer de mecanismos de acolhimento e de orientação para o trabalho pedagógico. Entre eles, destacam-se estratégias de adaptação e de integração da turma, sondagens sobre o perfil social do grupo e de suas linhas de interesse, definição de combinados para a convivência em classe e avaliação dos graus de conhecimento dos alunos.

No ano da pandemia, esse processo foi interrompido logo no início do ano letivo pela imposição de distanciamento social e o conseqüente fechamento das escolas. O depoimento da professora Maria Teresa Atié, de Arraial do Cabo (RJ), reflete a perplexidade do momento:

Tudo foi uma grande surpresa. De repente a escola fechada e tínhamos que transformar a casa em escola, sem nenhum apoio. Começamos a correr para descobrir como ensinar à distância, sem nunca ter aprendido.

Foi tropeço em cima de tropeço. (ATIÉ, 2020)

Sem tempo hábil de planejamento para ações na nova conjuntura, pais, professores e alunos se viram na condição de lidar com uma drástica ruptura; uma ruptura que merece ser pensada a partir de diferentes variáveis.

Como primeira variável do ensino em tempos de pandemia, importa situar o abismo entre as realidades das **escolas públicas e privadas** para recriar condições de trabalho. Enquanto nos estabelecimentos particulares o ensino seguiu com apoio da estrutura material e tecnológica mais sofisticada, nas redes municipais e estaduais, ficaram escancaradas dificuldades que, mais uma vez na história, marcam diferenças socioeconômicas, impondo consequências pedagógicas que não podem ser ignoradas. De fato, logo no início da quarentena, mais da metade das redes estaduais no Brasil admitiram não terem recursos disponíveis para atender os alunos. Além disso, em grandes cidades, nem mesmo o encaminhamento de materiais pedagógicos pelo correio chegou à totalidade dos alunos. Assim, para as camadas menos privilegiadas, falar em ensino remoto parece até uma ironia.

Ao lado do descompasso de fundo socioeconômico, a dificuldade para enfrentar a situação foi também registrada no **âmbito regional**. O que comprova essa segunda variável é a diferença no índice de acompanhamento das aulas remotas: enquanto 91% das crianças da Região Sul teve acesso ao ensino por meios digitais, na Região Norte, 40% dos estudantes de Ensino Fundamental ficou sem atividade. No total, pelo menos 8,7 milhões de estudantes brasileiros não tiveram acesso ao ensino remoto até o mês de julho (AMORIM, 2020).

A terceira variável diz respeito à **adequação do trabalho pedagógico** às diferentes faixas etárias. Considerando a importância do vínculo pessoal presencial entre professores e alunos, os anos iniciais são justamente o segmento de maiores riscos: fragilidade de relações pessoais, desencanto com a escola, sobrecarga de atividades digitais, desmotivação para a realização das atividades e dispersão em função da rotina na tela do computador. Alguns depoimentos relatam que até mesmo muitas das crianças envolvidas com a aprendizagem apresentaram alterações de comportamento e de rendimento.

A quarta variável aponta para o fato de que, independentemente das redes de ensino e das condições das escolas, a maioria dos professores não se sentia preparada para lidar com a parafernália tecnológica ajustada ao processo educacional. “Nas redes municipais, mais de 70% não tinha utilizado nenhuma ferramenta ou metodologia online com seus alunos. E elas viram que os professores não sabem como utilizar bem essas ferramentas” (DALLAGNELLO in KOCHHANN, 2020). Meses depois do início da quarentena, não se pode dizer que a profusão de tutoriais e de iniciativas de capacitação docente no mundo virtual tenha garantido a necessária segurança para ensinar por essas vias.

Como quinta variável, vale focar a participação das famílias. Seja pela indisponibilidade material, seja pelas dificuldades de acesso e de uso das plataformas, seja pela inexperiência com o trabalho pedagógico, ou ainda, pelas próprias exigências profissionais, pais e responsáveis responderam insuficientemente às propostas alternativas da escola, o que, em grande parte, justificou o acompanhamento instável das crianças e o quadro de baixa adesão, principalmente nas redes públicas. De fato, em algumas instituições, a presença virtual dos alunos mal chegou a um terço das turmas.

Acrescente-se a essa variável da participação familiar o constrangimento que a condição da “escola em casa” pode representar. Na “invasão” do espaço doméstico, as telas do ensino flagraram condições desiguais de moradia, cenas de intimidade familiar, para não falar de interferências, por vezes cômicas, mas igualmente constrangedoras: um cachorro que late ao lado do computador, um carro barulhento que passa pela rua, a mãe que, inesperadamente no canto da tela, aparece deixando uma panela cair ao chão. Tudo isso em um só dia, rompendo com o “sagrado clima” de ensino.

Em síntese, condicionada por estas entre outras possíveis variáveis, a ruptura da escola - com maior ou menor ênfase, com maiores ou menores danos - esbarra simultaneamente nas dimensões humana, socioeconômica, pedagógica e técnica. O que se observa é a imposição de: novas formas de relação pessoal, práticas inéditas de interação, condições diferenciadas de aprendizagem e, sobretudo, uma estrutura até então impensável de funcionamento escolar.

Desafios do ensino: do presencial ao remoto

Configurado às pressas como a principal alternativa pedagógica no período de quarentena, o ensino remoto, para além de suas dificuldades específicas de funcionamento (viabilidade tecnológica, insuficiência no acesso em larga escala, organização e distribuição de atividades, instituição de novas formas de relação e de interação entre professores e alunos, escola e família, divisão de trabalho em diferentes disciplinas, atendimento de grandes grupos ou de indivíduos), foi particularmente prejudicado pela confusão entre diferentes modalidades de ensino. No anseio de dar uma rápida resposta ao problema, evitando o comprometimento do ano letivo, muitos pais e educadores deixaram de considerar que as diferentes modalidades de ensino – presencial, remoto, à distância e domiciliar – têm características, dinâmicas e modos de funcionamento próprios. É só em função dessas especificidades que se pode projetar planejamentos, expectativas, formas de acompanhamento e de avaliação.

Ao confundir **ensino remoto** e **ensino presencial**, muitos pais e professores partiram da ideia de que o primeiro deveria ser mera transposição formal das situações vivenciadas na escola. Com isso, impuseram aos alunos longos períodos de permanência à frente do computador (períodos muitas vezes intensificados pelo tempo de elaboração de tarefas a serem postadas). Justificada mais pela expectativa dos pais sobre o trabalho escolar, pelo interesse em ocupar as crianças confinadas em casa ou pela necessidade de assegurar o compromisso institucional (no caso das escolas particulares, um compromisso traduzido pelo valor das mensalidades), a preservação da mesma carga horária e do mesmo formato de aulas pouco levou em conta a adequação desse formato para a faixa etária. Por outro lado, as escolas que procuraram imprimir uma nova configuração de trabalho (por exemplo, o rodízio com pequenos grupos de alunos e atividades comuns mais abreviadas) sofreram uma considerável pressão para abatimento das mensalidades, como se o esforço educativo pudesse ser medido quantitativamente pela carga horária (ou pela relação comercial de custo-benefício) e não pela qualidade e adequação dos serviços prestados. Como consequência disso (aliás, ratificando o histórico de desvalorização docente), os professores passaram a trabalhar mais, muitos até com salários reduzidos.

Ao confundir **ensino remoto** e **ensino à distância**, muitas famílias e escolas partiram dos pressupostos de autonomia de trabalho e da possibilidade de foco dos alunos nas atividades - competências que não eram possíveis para a maioria das crianças. Os diversos relatos confirmaram que a simples presença dos alunos nos ambientes virtuais não garante a sua adesão, tampouco o mesmo ritmo de aprendizagem que eles costumavam ter em sala de aula. Em função do novo padrão de funcionamento do ensino, da inédita organização de trabalho e de diferenciadas formas de relação pessoal, o aluno precisaria de um tempo de adaptação e de um apoio das famílias capazes de garantir condições mínimas de trabalho.

Por sua vez, a confusão entre **ensino remoto** e **ensino domiciliar** (também conhecido como *homeschooling*) gerou incertezas quanto ao papel a ser assumido pela família. Muitos pais, acreditando que deveriam substituir o professor, reagiram ora questionando sua própria competência para ensinar, ora adotando a lógica do “assim

aprendi, assim ensinarei” (uma postura particularmente contraditória no caso de famílias que optaram por uma escola em função do projeto de ensino renovado).

Em meio a tantas confusões, tensões, expectativas frustradas e, particularmente, receios relacionados aos inevitáveis prejuízos pedagógicos, surgiram também respostas desesperadas seguindo a lógica do “salve-se quem puder” com alternativas individualistas ao problema coletivo. Esse foi o caso de pais que, negando a proposta da escola (ou em adição a ela), compraram uma cartilha e passaram a alfabetizar, mais uma vez partindo do falso princípio de que basta estar alfabetizado para conduzir o processo de alfabetização. Embora isso seja parcialmente possível, a alternativa não se justifica em função da complexidade e do significado dessa tarefa. De fato, reduzir o ensino da língua escrita à aquisição do sistema em uma sucessão linear, cumulativa e fragmentada de pontos a serem assimilados (como é o caso da tradicional trajetória das cartilhas para conhecer as vogais; depois, as consoantes; depois, as sílabas simples; depois, as complexas; para, depois, formar palavras e, enfim, chegar a pequenas frases) é uma perspectiva hoje superada em função dos aportes teóricos nesse campo e das demandas do nosso mundo sobre a constituição do sujeito leitor e produtor de texto. Em outras palavras, a despeito das boas intenções de pais, é preciso resgatar o postulado amplamente divulgado entre os especialistas de que o ensino, e particularmente a alfabetização, é uma tarefa para profissionais (CARDOSO, 2007).

Outra escapatória utilizada por famílias igualmente desesperadas com o prejuízo pedagógico foi a contratação de professores particulares para, individualmente ou em pequenos grupos, tocar o ensino de seus filhos (uma prática também registrada na classe alta americana, conhecida como *learning pods* – bolhas de aprendizagem). Embora essa seja uma alternativa legítima para pais que não podem acompanhar as atividades propostas pelo ensino remoto, vale alertar para outras confusões e riscos:

- a valorização de um ensino individualizado, que não considera o contexto coletivo de interações, problematizações e construções coletivas em sala de aula;
- a substituição de atividades escolares remotas por ativismos descolados de projetos pedagógicos;
- a descontinuidade entre os processos de ensino escolar e individualizado;
- o empobrecimento do que é proposto em função da precariedade das condições materiais (indisponibilidade de bibliotecas, jogos pedagógicos, materiais de ensino etc.);
- a criação de relações de dependência que prejudicam o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia dos estudantes;
- a transmissão mecânica e pouco significativa de conteúdos e, no caso, a alfabetização apartada do processo de letramento.

De modo sintético, é possível afirmar que os caminhos na confusa transposição do ensino presencial para o ensino remoto evidenciam que, para além dos desafios técnico e pedagógico, há o desafio humano de estabelecer relações de confiança, procedimentos de parceria e norteamento de linhas de conduta em benefício das crianças que deveriam estar nas salas de aula; uma constatação que nos remete aos próximos itens sobre a condição de educadores e pais.

Condição de trabalho dos educadores: do dito ao vivido

No que concerne aos educadores, há que se exaltar o imenso esforço realizado pela maioria para compensar as dificuldades do ensino remoto. Um esforço empenhado na apropriação de recursos tecnológicos, na revisão de planejamentos, na construção de propostas didáticas, na elaboração e correção de tarefas e, sobretudo, na adoção de canais de interação com os alunos. Na busca de contato e comunicação entre professores, famílias e crianças, tudo parece legítimo - da sofisticada plataforma da *internet* ao uso do celular, muitas vezes emprestado por poucos minutos de algum conhecido. Uma professora, que prefere não ser identificada, traduz sentimentos e frustrações envolvidos nessas tentativas:

Tive a experiência de ficar dois dias – por quase duas horas – tentando ajudar uma aluna minha de 9 anos (ainda que com auxílio da irmã mais velha, de 13 anos) a acessar a Plataforma Google Classroom. Em vão..., faltavam-lhe os meios tecnológicos elementares! O duro foi ter que ser consolada por ela, que me disse que já estava muito tarde e que a professora precisava descansar e que amanhã seria um novo dia... Até hoje essa minha aluna só tem Whatsapp para interagir com seus professores.

As dificuldades, no entanto, nem sempre são admitidas pelos diferentes discursos. No confronto entre o dito e o vivido, que transparece em diversos canais e depoimentos, há o discurso tranquilizador voltado para a sociedade com a mensagem de que “estamos no controle da situação” (diga-se de passagem, um postulado conveniente tanto para as escolas particulares - que procuram assegurar as matrículas - como para as instâncias públicas - em função do ano eleitoral); mas há, também, o discurso angustiado, que reflete bem as apreensões daqueles que estão à frente do ensino: “O professor nesse momento é um herói. Ele, que se via diante de uma sala lotada, agora está diante de uma tela, muitas vezes sozinho. O primeiro momento do aprendizado digital é de extrema solidão” (MADEIRA apud SANTANA, 2020). O sentimento de impotência recai sobretudo no caso dos “alunos desaparecidos” (como ficaram conhecidos aqueles que, por algum motivo, não puderam ser contatados). Obviamente, entre os dois extremos – a segurança e a frustração na administração dos problemas -, existe a possibilidade nada desprezível de intervenção pedagógica.

Na busca de novos jeitos para ensinar, os professores tiveram que se reinventar, abrindo mão de certezas e de zonas de conforto dadas pela experiência profissional. Tiveram que se aproximar mais das famílias e, talvez, conhecer ainda mais seus alunos. Finalmente, tiveram que lidar com uma sobrecarga de trabalho que, não raro, veio de encontro com condições pessoais e familiares também impostas pelo distanciamento social (a presença de filhos em casa, a dificuldade de trabalho com as equipes pedagógicas, as inúmeras demandas das escolas, a indisponibilidade de equipamento técnico etc.). De autor desconhecido, o depoimento que segue retrata bem o cotidiano do ensino remoto vivenciado pelos professores:

Aula síncrona. Aula assíncrona. Aula por Whatsapp. Aula gravada. Aula ao vivo. Aula na plataforma virtual. Prepara o roteiro. Prepara o Power Point. Lê a BNCC. Planeja a aula. Olha o código da habilidade, pra confirmar se tá certo mesmo. Elabora a atividade, nem longa demais, nem resumida demais. Contextualiza o enunciado. Não pode ser difícil, se não eles não conseguem fazer. Não pode ser fácil, se não

eles não serão desafiados. Procura um vídeo adequado para encaixar na aula, nem longo demais nem curto demais. E jogos educativos relacionados ao tema. Ah, uma música também. Salva figurinhas fofinhas pra mandar no grupo dos pais. Prepara o cenário, a caixa surpresa, os fantoches. Grava a aula. Pera, o carro do gás passou na hora, atrapalhou. Grava de novo. Manda áudio explicando a atividade. Mais um, pra não ficar dúvidas. "Manda uma foto bem bonita pra tia, segurando a tarefinha". Registra a aula. Faz o relatório. Faz a ficha de frequência. Baixa o app pra montagem das fotos ficar bonitinha. Eita, meu filho tá na aula on-line, precisa de ajuda também. "Boa tarde crianças". "Liga a câmera por favor". "Desligue o microfone por favor". "Parem de conversar no chat por favor". Confere quem tá na aula. Manda mensagem pra quem faltou. Olha a plataforma, tem atividade pra conferir. Posta um livro, precisa estimular a leitura. Esse não, é simples demais. Esse também não, longo demais. Compra ring light. Compra tripé. Compra quadro. Formata o notebook. Aumenta a velocidade da internet. "Todo mundo faz silêncio, vou começar minha aula!". Vou botar um pó e um batonzinho pra não ficar com cara de doente. A professora do meu filho manda mensagem pedindo as fotos das atividades dele, que esqueci de mandar. Baixa o app do scanner. Compartilha tela. A Net caiu. "Tia a senhora tá bugada". Recebo o recado: 'manda a professora comprar um microfone que parece que ela tá falando dentro de uma lata'. Última aula do dia. Ufa! Vou desligar tudo agora! Não, pera, tem reunião pedagógica. Assista a live. Faça o curso de formação on-line. Tem que se capacitar. "Novos desafios, novas possibilidades". Menina, meia noite já! Vou dormir em paz. Sonho que o celular caiu e quebrou. Acordo desesperada. Penso no que tem pra fazer amanhã. Perco o sono. O dia amanheceu. Começa tudo de novo.

E depois não sabem por que tem professor e professora infartando, surtando e adoecendo."

Reflexão perfeita sobre nossa vida de professor e professora.

(Professores do estado de São Paulo, autor não identificado), <https://www.facebook.com/ProfessoresDoEstadoDeSaoPaulo/posts/2646646718769015/>. Acesso em 9/8/2020).

Como se não bastassem preocupações com o ensino propriamente dito, os educadores descobriram que, para muitos, a aprendizagem era uma dimensão secundária em face de outras dificuldades da comunidade: desemprego, desabastecimento e fome. Por isso, as unidades escolares, em tempos de pandemia, associaram-se às inúmeras iniciativas de ajuda humanitária, liderando campanhas e constituindo-se como centros de distribuição de alimentos, vestuário e artigos de higiene. A escola que, nesse contexto, pouco ensina (ou que ensina na medida do possível) compreendeu que não basta promover a aprendizagem; é preciso, acima disso, comprometer-se com a sobrevivência de seus alunos.

Papel das famílias: das possibilidades de apoio à constituição da mediação

Se a necessidade de apoio familiar no ensino remoto parece óbvia, a constituição dessa postura é muito mais complexa do que se pode imaginar, razão pela qual muitos pais ficaram desorientados. Alguns ajudam quando podem, por vezes,

delegando a tarefa a irmãos mais velhos. Outros tentam assumir o papel de professor, o que justifica, em muitos casos, sentimento de culpa pelas limitações metodológicas e pedagógicas, reconhecidas até mesmo pelas crianças. A esse respeito, são comuns os relatos: “Meu filho me diz que eu não sei ensinar, que não é *assim* que a professora faz”, “Na minha época, não era desse jeito que a gente aprendia... hoje a escola é diferente”. Há, ainda, aqueles que, com o propósito de garantir o cumprimento das tarefas escolares, fazem a lição das crianças e pedem que elas copiem “igualzinho”, no caderno, para mostrar para a professora.

Como resultado desses diferentes procedimentos, ou as tarefas propostas pela escola não são postadas, ou são enviadas parcialmente e de modo irregular, ou ainda, chegam tão impecáveis que não é possível detectar o que, de fato, foi feito pelo aluno. Em respostas à diversidade de posturas, aparecem demandas absurdas de “formar pais para o ensino”, como se eles pudessem realmente assumir o papel dos professores. É nesse contexto que se justifica a necessidade de se definirem com clareza as relações com a escola e os âmbitos de responsabilidade: o apoio da família só se justifica como mediação do ensino.

No plano doméstico, mediar o ensino remoto significa, em primeiro lugar, uma atitude de compromisso com a educação, parceria com a escola e incentivo ao aluno. Em um estudo realizado sobre as relações entre o saber e as práticas educativas, Charlot (2005) demonstrou o quanto os valores da família podem ser determinantes na adesão dos alunos à proposta de ensino e até mesmo no seu desempenho. Essa postura, válida como princípio geral nas relações escola-família, ganha ainda mais importância no momento do distanciamento social, quando a escola passa a ocupar o espaço doméstico e a criança se vê na condição de, simbolicamente, transferir a conhecida sala de aula para um ambiente da sua casa, não necessariamente adaptado aos propósitos didáticos, não necessariamente reconhecido e valorizado como ambiente de aprendizagem.

Em segundo lugar, a mediação da família pressupõe um conhecimento básico do projeto pedagógico da escola e de suas diretrizes de trabalho, visando uma coerência mínima de expectativas e procedimentos. Por exemplo, em uma escola que estimula a produção da escrita espontânea para que a criança possa explorar suas hipóteses conceituais, há mais sentido em estimular a criança a “escrever do seu jeito” do que corrigir a escrita a partir de critérios que ela não é capaz de compreender.

De modo mais prático, o terceiro ponto diz respeito à viabilização concreta (na medida do possível) do ensino remoto: a organização do espaço de trabalho, a disponibilização de materiais e ferramentas, o apoio para o acesso aos recursos técnicos e sistematização de uma rotina de estudo. Pais que garantem as condições de trabalho a seus filhos já fazem muito mais do que costumam imaginar.

Finalmente, os responsáveis podem (e devem) responder dúvidas pontuais ou até favorecer o acesso à informação, cuidando para não assumir uma postura professoral ou de dependência da criança com relação ao adulto. Tanto quanto possível, é preciso incentivar a autonomia do aluno para que, no limite de sua faixa etária e de seu grau de conhecimento, ele possa ser protagonista na construção do conhecimento.

Desnecessário dizer que, em todas essas vertentes, a constituição da postura mediadora depende de uma construção conjunta a partir do diálogo aberto entre escola e família e, principalmente, da orientação clara e objetiva aos pais ou responsáveis. Seria injusto que a escola tomasse a condição mediadora como um pressuposto ou ponto de partida da vida escolar (particularmente em tempos de quarentena), abrindo mão da necessária e constante negociação com as famílias.

Alfabetização no ensino remoto: dos princípios aos desafios da prática pedagógica

Em meio a tantas confusões, problemas e apreensões relacionados ao ensino da língua escrita e às necessárias adaptações ao ensino remoto, vale questionar: quais são os princípios dos quais não se pode abrir mão na alfabetização?

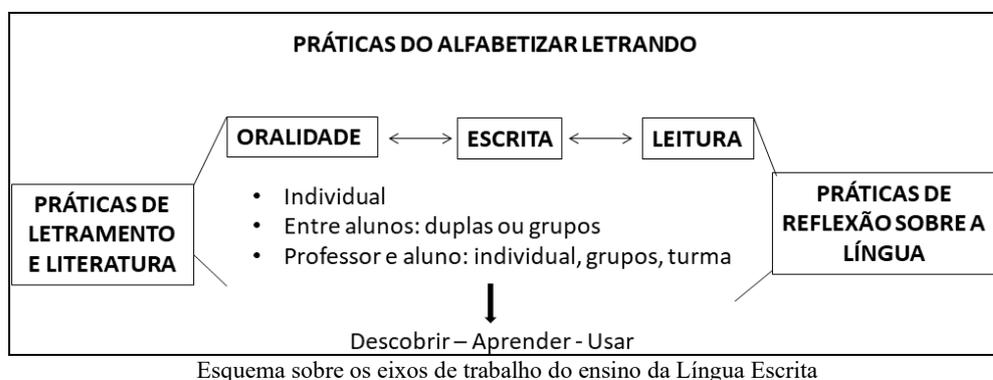
Como pressuposto fundamental desse processo, é preciso garantir a aprendizagem na perspectiva interacionista, isto é, como um processo ativo do sujeito-aprendiz a partir de possibilidades de reflexões e de interações tanto com o objeto de conhecimento como com os outros, de modo que o estudante possa lidar progressivamente com a construção cognitiva. Como essa trajetória se faz prioritariamente a partir de situações-problema em contextos significativos, é preciso abrir mão do ensino como mera transmissão de conteúdos de modo linear e cumulativo, para assumir a iniciativa pedagógica como um conjunto de intervenções nas quais o sujeito tenha oportunidades de construir hipóteses, testar e rever concepções prévias. Ao assumir que a aprendizagem não é o produto necessário do ensino (concretizado pelo conjunto predeterminado de exercícios e tarefas), a relação ensino-aprendizagem parte de situações didáticas suficientemente potentes para gerar reflexões em função do que ele sabe e do que precisa saber.

Em estreita sintonia como o pressuposto de aprendizagem, está o princípio da natureza discursiva da língua e, conseqüentemente, do processo de alfabetização. A esse respeito, vale lembrar que a conquista da língua escrita só faz sentido no contexto das comunicações humanas e das práticas sociais que nos rodeiam. Afinal, “Palavras são recursos expressivos disponíveis na língua, mas são as operações com esses recursos que produzem o sentido efetivo do discurso” (GERALDI, 2009, p. 227). Em outros termos, é preciso admitir que tão importante quanto a aquisição do sistema que nos permite escrever palavras (o conhecimento das letras e da natureza fonética que rege o funcionamento da língua escrita), é a possibilidade de uso desse conhecimento visando a produção textual e as estratégias de compreensão e interpretação; a construção e negociação de significados e sentidos no âmbito das comunicações humanas. Ser alfabetizado pressupõe (e, ao mesmo tempo implica em) assumir-se como locutor e interlocutor (COLELLO, 2012, 2018a): na escrita, pela possibilidade de ter um “o que dizer, para quem dizer, por que dizer e como dizer”; na leitura, pelo esforço interpretativo que “gera perguntas, gera respostas, amplia o que e o como dizer” (GERALDI, 1993). Assim, concebida a partir dos referenciais psicogenéticos e histórico-culturais, a alfabetização incide sobre a formação do sujeito autor e intérprete, visando o aprofundamento do aluno no universo letrado e a sua efetiva participação na cultura do escrito.

Partindo dos princípios básicos do “como se aprende” e do “o que se aprende”, fica aos professores o desafio de garantir uma prática reflexiva e contextualizada de ensino; uma prática capaz de conciliar os propósitos didáticos aos propósitos comunicativos da língua. Com a convicção de que os fins (no caso, aprender a ler e escrever) não justificam os meios (o como se aprende, ou o aprender a qualquer custo), o ensino remoto pode até mudar a conformação do trabalho escolar, mas não pode mudar o significado dessa aprendizagem. Se, por um lado, temos que promover a aquisição da língua escrita; por outro, temos que garantir também as competências de dizer, compreender, relacionar ideias, comunicar fatos, buscar informações, organizar conhecimentos, construir sentidos, expressar pensamentos, confrontar dados e apreender o dito e o não dito. Se por um lado temos que promover a aquisição da língua escrita, por outro, temos que garantir também o direito à condição autoral, ao prazer de ler e escrever e à imersão no mundo literário. São essas as metas que balizam o alfabetizar letrando (SOARES, 2003a, b).

Prática pedagógica: do velho ao novo

Nas *lives*, relatos de experiências e publicações especializadas voltadas aos professores, são inúmeras as sugestões de práticas pedagógicas calcadas no princípio do alfabetizar letrando. Em maior ou menor grau, a análise dessas atividades coloca em evidência os eixos da didática do ensino da língua escrita em uma estreita relação com as possibilidades de descobrir, usar e aprender a língua (GERALDI, 1993), tal como mostra o esquema a seguir:



As práticas de **letramento e de literatura** (contação de histórias, leitura de textos e livros, ou situações de uso da língua em diferentes gêneros, com diferentes suportes e para diferentes fins) são propostas constantes e ininterruptas que procuram situar os alunos no contexto do mundo da escrita. Em geral, elas são desenvolvidas com toda a turma para promover a língua como puro prazer ou para contextualizar e dar sentido às propostas mais específicas de trabalho. Seguindo os princípios dos aportes linguísticos para a educação, o texto, como unidade básica, é tomado como ponto de partida e de chegada no ensino língua escrita (GERALDI, 2003).

A **oralidade** (rodas de conversa, debates, relatos, compartilhamento de produções etc.), particularmente prejudicada no contexto do ensino remoto, é sempre uma iniciativa que procura, como meio ou meta do trabalho pedagógico, valorizar a voz do sujeito - o seu direito de expressão, a sua participação organizada no grupo e o uso da língua com diferentes propósitos, em diferentes níveis de produção (mais formal ou coloquial, mais próxima da fala ou da escrita).

As práticas de **escrita** iniciam-se pela conquista de referenciais estáveis (por exemplo, a lista de nomes ou de palavras significativas), criando condições para testar, em escritas espontâneas, hipóteses sobre o funcionamento da língua, ao mesmo tempo em que o sujeito é desafiado a lidar, progressivamente, com produção textual (legendas de imagens, escritas de nomes, convites, receitas culinárias etc.). Assim, mesmo antes da escrita convencional, é possível escrever e fazer uso da língua, até mesmo para aprender a escrever.

Ancoradas em parlendas, cantigas, adivinhas, poemas e histórias em quadrinho, entre outros gêneros, as iniciativas de **leitura**, por sua vez, procuram favorecer, por diferentes vias, estratégias de compreensão, interpretação de significados e negociação de sentidos. Assim, mais do que decodificar, o que está em pauta nessas atividades é uma verdadeira provocação para que o aluno estabeleça relações internas e externas ao texto, podendo, simultaneamente, pensar sobre o tema, sobre a língua e sobre os modos de dizer. Em função desse envolvimento, ler e gostar de ler integram o processo de aprendizagem.

Ao lançar mão de diferentes **estratégias de ensino**, (e, por essa via, favorecer vias diversificadas de construção cognitiva e de interação), os professores procuram

variar as propostas de trabalho valendo-se de atividades individuais, em duplas, em pequenos grupos ou com a turma toda, como é o caso das escritas coletivas.

Perpassando todo esse trabalho, a progressiva inserção de questionamentos e problematizações subsidiam **práticas reflexivas** tanto para a aquisição do sistema (conhecimento das letras, consciência silábica e fonológica), como para a compreensão de gêneros (propostas capazes de atender diferentes funções e propósitos da língua), estratégias de coesão e estilo (tomadas de decisão no processo de textualização), mecanismos de planejamento, de revisão e de correção linguística (busca do melhor jeito de dizer o que se tem a dizer) etc. Nessa direção, os inúmeros questionamentos feitos pelo professor – por exemplo, “Quantas letras a gente vai precisar para escrever sorvete?”, “Com que letra começa o seu nome?”, “Será que a escrita da palavra gato pode te ajudar a escrever pato?”, “Por que as histórias têm que ter títulos?”, “Como escrever a história sem repetir tantas vezes o nome do personagem?”, “O que tem que ter em uma receita culinária?”, “Como o autor fez para criar um clima de mistério no texto?” e “Quais as partes principais dessa história?” – contribuem para criar a consciência epilinguística (entendimento específico, contextualizado em uma situação) e metalinguística (compreensão mais generalizada sobre a língua), tal como previsto por Geraldí (1993).

Isso posto, resta saber como essa organização didática, tão evidente nas publicações especializadas, ajustou-se às práticas do ensino remoto.

Em maior ou menor escala, com muitas ou poucas variações, todos os eixos de ensino mencionados já estavam previstos na BNCC, nas diretrizes curriculares estaduais, municipais e projetos das instituições particulares. Sem propriamente se configurar como uma novidade pedagógica, a concretização deles no ensino remoto está, portanto, diretamente relacionada à forma como cada professor já trabalhava na escola: alguns, mais ousados, com práticas inovadoras; outros mais tradicionais, reproduzindo atividades bastante arraigadas na cultura escolar. Dependendo da formação profissional, postura educacional, disposição pessoal, posicionamento ideológico, fundamentação teórica, grau de experiência e subjetivação dos modos de trabalho, cada professor passou a fazer o “seu hoje dos tempos de pandemia” a partir do “seu ontem na sala de aula”. Em outras palavras, embora com novos desafios, o ensino remoto incorporou, em cada caso, possibilidades e limites dos docentes. Não se configurando como uma transposição direta, trata-se de uma perspectiva de continuidade a partir do ponto em que estavam e em função das novas condições de trabalho.

Nesse contexto, vale questionar: o que há de efetivamente novo na alfabetização dos tempos de quarentena?

Com base nos depoimentos e relatos dos educadores é possível situar algumas tendências novas ou que se intensificaram no inusitado cenário de ensino:

- exploração maior de diferentes recursos tecnológicos;
- reorganização do trabalho em parceria com as famílias;
- reconfiguração nas estratégias de atendimento e orientação aos pais;
- reconfiguração do apoio técnico da equipe escolar (em substituição às reuniões pedagógicas presenciais);
- ampliação, na medida do possível (na rede pública, muitas vezes inviabilizada pela desatualização dos cadastros), dos canais de comunicação e interação com pais e alunos;
- flexibilização de dias e horários de trabalho;

- uso de recursos domésticos em substituição ao equipamento escolar como bibliotecas, jogos pedagógicos etc.;
- aproveitamento de recursos do mundo digital (como filmes, *sites* de contação de histórias, gravações de músicas etc.);
- ampliação das práticas de letramento digital;
- exploração de trabalhos que pudessem ser apresentados e compartilhados pelos alunos nas redes disponíveis;
- modos de interação entre alunos ou entre professores e alunos;
- formas de avaliação a partir do possível acompanhamento de cada aluno ou de cada turma.

Com base nesses pontos, fica claro que a novidade incidiu mais nos aspectos formais do que na essência do processo ensino-aprendizagem. Mas, ao lado disso - principalmente na consideração dos inevitáveis prejuízos - fica igualmente claro o quanto a concretização do projeto educacional é tributária da estrutura do ensino, do acesso aos canais de comunicação e à tecnologia, da equidade socioeconômica, e das práticas cotidianas que aproximam professores e alunos. Finalmente, fica claro que, nessa faixa etária, o ensino presencial é insubstituível.

Alunos: dos desafios do aprender ao lidar com os sentimentos

Em que pesem as diversidades culturais, econômicas sociais e cognitivas dos alunos do Ensino Fundamental, há um denominador comum no modo como as crianças passaram a viver e, em função disso, como aderem ao ensino remoto: a condição emocional. Mais do que o ressentimento pela brusca ruptura da vida escolar, as crianças tiveram que lidar com o contingenciamento imposto no âmbito doméstico, com a rotina ampliada (em geral, estabilizadora, mas, em certo grau, também desgastante) de convivência familiar, com a restrição de espaços e de brincadeiras, com as demandas da escola (em muitos casos com uma sobrecarga de horas na frente do computador) e, ainda, com o clima de insegurança disseminado por tantos discursos de crise, desemprego, risco de contaminação, hospitalização e morte; muitos até afetados diretamente por esses problemas.

Essa condição fortaleceu uma importante bandeira dos debates educacionais - nem sempre percebida pelos educadores - sobre a necessidade de se trabalhar, para além dos conteúdos, também as competências sociemocionais, isto é, de pensar a formação dos sujeitos como um todo integrado, associando, aos saberes escolares, o autoconhecimento, a administração interna de sentimentos, o desenvolvimento de posturas éticas e os princípios de convivência social.

Pensando em estratégias de sobrevivência neste momento de ensino remoto, Furuno (2020) recomenda um ensino fundado na empatia entre professores e alunos: “o que eles pensam e sentem? O que escutam? O que falam e fazem? O que veem? Quais são as dores deles? Quais são seus ganhos?”

Assim, no momento em que a pandemia inaugura um estado de emergência e insegurança, merece destaque a sensibilidade de muitas escolas que abriram espaço nas aulas virtuais para conversar sobre o vivido, o percebido e o sentido. Da mesma forma, muitas instituições, em atividades assíncronas, incentivaram relatos, desenhos, e diários para registrar vivências e conquistas, mas também acolher medos, ansiedades e preocupações. As imagens que se seguem ilustram algumas destas iniciativas:



Figura 1- Alunos da rede pública mostram à professora seus medos pela tela do computador



Figura 2- Caderno de atividades distribuído por uma escola particular de São Paulo

Nessa mesma direção, vale mencionar alguns exemplos mais específicos. A professora Mirian, do 1º ano de uma escola particular (a pedido, não identificada), percebendo a decepção da turma pelo cancelamento abrupto das festinhas de aniversário (tão valorizadas nessa faixa etária), promoveu uma comemoração virtual para os alunos que, naquele mês, completaram 6 anos. Assim, ela pôde acolher as queixas e sentimentos de frustração e, ainda, sugerir uma alternativa de compensação com a proposição de uma festa virtual. Valendo-se dessa motivação, desenvolveu um projeto interessante na perspectiva do alfabetizar letrando. Juntos, eles estudaram o gênero convite (para quem serve, em quais situações é usado, como costuma ser escrito etc.), problematizaram o que deveria constar em um “convite virtual”, escreveram a lista dos convidados (os integrantes da classe), assistiram à preparação do bolo com apoio em uma receita culinária e fizeram uma votação por escrito para decidir as brincadeiras da festa; em pequenos grupos, fizeram bilhetes de escrita espontânea com desenhos para os aniversariantes e ensaiaram o coral do “Parabéns a você” (lido na medida do possível, mas, certamente com importantes oportunidades de reflexão). O dia da festa foi marcado pelo canto em diferentes vozes, pela leitura dos bilhetes e pelas brincadeiras *online*, que garantiram atividades significativas de leitura e escrita e, também, divertimento ou um pouco de consolo para aqueles que participaram da festa.

Não muito longe dali, mas na realidade diversa da escola pública, a professora Tamires, do 1º ano, conversando com seus alunos em uma plataforma digital, propôs um debate sobre o que eles estavam vivendo desde o fechamento da escola. A partir do compartilhamento de ideias e experiências, sugeriu que eles escrevessem alguma coisa sobre como estavam se sentindo. Com base na relação de escritas espontâneas individuais, eles voltaram a conversar, buscando encaminhamentos possíveis que se concretizaram por textos elaborados coletivamente com a mediação da professora. Eis alguns exemplos dessas produções:

Escritas espontâneas individuais	Escritas coletivas
EODCOOAVUEAAPOA [Medo do coronavírus que pega as pessoas]	A GENTE PODE SE PROTEGER LAVANDO AS MÃOS COM ALCOOL GEL E FICANDO EM CASA.
EU FIQUEI TITI PURQE A MINA AVO FOI PU OPITAU [Eu fiquei triste porque a minha avó foi para o hospital.]	VOCÊ PODE FAZER UMA CARTINHA E MANDAR PARA A SUA AVÓ. ELA VAI FICAR CONTENTE E VAI SABER QUE VOCÊ ESTÁ TORCENDO PARA ELA SARAR LOGO.
BABEI OBFTUL BEIUTAE BEA [O tio Vado perdeu o emprego, não tem dinheiro para comprar comida.]	PODEMOS PEDIR PARA QUEM QUISER DAR ALGUMA COISA PARA AJUDAR ELE.

Quadro 2 – Atividades de escrita realizadas pelo 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública

O que fica evidente nessas atividades é o mérito da escrita com propósito e escuta (na prática, a expressão e a acolhida de sentimentos), bem como a possibilidade de vislumbrar alternativas para lidar com angústias e com a dificuldade das situações vividas. Como um eixo privilegiado de manifestação, a escrita deixa de ser apenas uma meta de aprendizagem, assumindo-se também como possibilidade de uso concreto no contexto de vida e, ainda, como instrumento auxiliar do pensamento para negociação de ideias e de sentimentos (COLELLO, 2012, 2017, 2020a). Coincidentemente, a sugestão de escrever um bilhete para um parente hospitalizado foi encontrada também (e, desta vez, efetivamente concretizada) no caso de uma criança de escola particular, como mostra a figura abaixo:

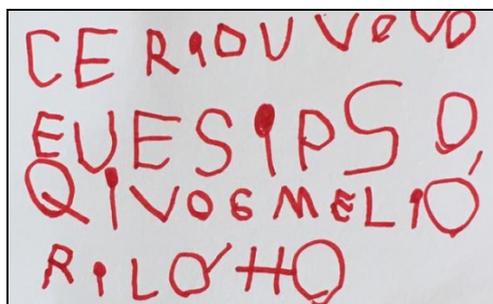


Figura 3 – Escrita de uma criança de 5 anos para o avô
[“Querido vovô, eu espero que você melhore logo.”]

Volta às aulas: dos protocolos de uma escola irreconhecível à retomada do ensino

Na volta às aulas, cumpre enfrentarmos diferentes dimensões, cada uma com seus desafios e todas elas passíveis de serem incorporadas ao trabalho específico de alfabetização:

a) A escola – Curiosamente, a necessidade de garantir o cumprimento dos protocolos de segurança explica também a inauguração de uma escola não mais reconhecida pelos alunos. É a escola da segregação entre pessoas, das múltiplas proibições, da

restrição dos trabalhos em grupo e do impedimento de atividades conjuntas. Vem daí a importância de estratégias de adaptação e de promoção da consciência sobre o autocuidado e sobre a saúde coletiva.

b) As pessoas - No momento de reabertura das escolas, o ponto de partida deverá, necessariamente, ser um esforço de acolhimento de toda a comunidade (em especial, dos alunos), visando partilhar experiências, perdas, apreensões e sentimentos de medo ou de melancolia. O inusitado das situações vividas merece ser ressignificado não pelo viés negativo da pandemia, mas como um enriquecimento pelas aprendizagens conquistadas e pela resiliência fortalecida. Ao mesmo tempo, o encontro de pessoas deve funcionar como uma mola propulsora de um planejamento participativo da nova vida escolar; em outras palavras, as crianças podem (e devem) se engajar em propostas de trabalho, de brincadeiras e de estratégias de convivência.

c) O mundo - Em face da necessidade de romper com as barreiras que separam a escola da realidade social, trazer as notícias e situações-problema para a sala de aula sempre foi – e, agora, é mais ainda – um meio de integrar os sujeitos no seu meio, contextualizar e garantir significado do conteúdo escolar. Na prática, isso se dá quando os alunos, na construção de competências e conhecimentos, são desafiados a lidar com efetivas dificuldades e impasses, quando são convidados a buscar soluções e compartilhar conquistas.

d) O sujeito aprendiz – Movida pelas situações vividas (verdadeiras provocações ao sujeito cognitivo) a criança, em qualquer tempo, em quaisquer condições, é um ser de aprendizagem. Por isso, não há como sustentar o período de quarentena (com ou sem a frequência no ensino remoto) como a suspensão do processo de construção do conhecimento. Mesmo com a limitação das situações de ensino - menor intensidade, sistematização e direcionalidade da intervenção pedagógica - os processos de elaboração mental seguem o seu curso, ainda que para diferentes conquistas e com resultados imprevisíveis. Quando solicitada a escrever “coisas que gostava de fazer” e “coisas que havia aprendido” no período de quarentena, uma criança fez o seguinte registro:



Figura 4 – Escrita de uma criança de 5 anos sobre seus gostos e conquistas no período de quarentena

Como se pode observar, o trabalho reflete a consciência da menina sobre a sua crescente autonomia (“banho sozinha”, “dormir sozinha”), o que merece valorização no âmbito das conquistas e da formação humana. Pressupor a progressão ininterrupta dos processos de aprendizagem – sejam eles conteúdos escolares, sejam habilidades ou comportamentos - faz toda a diferença na volta às aulas já que, definitivamente, as crianças não vão retornar às aulas no mesmo ponto em que estavam antes da

pandemia. O período de quarentena foi um tempo perdido na vida escolar? Certamente não.

e) O conteúdo escolar – No que diz respeito ao ensino, a volta às aulas pode assumir diferentes orientações no tratamento do conteúdo. Se os docentes entenderem que o período do ensino remoto resultou em um atraso, a tendência é projetar o ensino no formato de recuperação. A injustiça implícita dessa interpretação é impor ao aluno um ritmo, uma pressão ou uma sobrecarga de trabalho, inadequada e desrespeitosa, pressupondo uma defasagem que, de fato, não existe. Afinal, se ele não pôde ou não teve condições de aprender no ensino remoto o que estava previsto no ensino presencial, a perda não pode ser atribuída ao aluno, mas a uma consequência das condições de trabalho escolar. Em síntese, não há sentido em falar de “recuperação”; primeiro, porque o tempo não é algo que possa ser recuperado; segundo, porque não se pode considerar perdida uma aprendizagem que não teve condições de se realizar.

De modo diverso, se os professores entenderem que, apesar das inevitáveis perdas, o aluno “aprendeu na medida do possível”, a volta às aulas pode se configurar como uma retomada que, seguindo o fluxo do processo de construção da aprendizagem, tende a equalizar, ao longo do tempo, as metas de aprendizagem, sem que a criança seja penalizada. Com base nessa interpretação, quaisquer medidas como aceleração do ensino, abreviação das férias, aulas em períodos ou dias extras devem ser descartadas.

A sutil diferença entre ambas as posturas pode, na prática, representar uma enorme diferença tanto no que diz respeito ao planejamento das atividades, quanto nas expectativas de aprendizagem e nas formas de avaliação. A esse respeito, vale lembrar que a construção do saber depende mais da qualidade das oportunidades de ensino do que da carga horária e do número de aulas.

f) A alfabetização – Em consonância como o tópico anterior, é preciso defender a aprendizagem da língua não em uma perspectiva linear a partir de pontos cumulativamente transmitidos (as letras, as sílabas, as palavras, as regras de ortografia etc.), mas como um processo recursivo de uso-reflexão-uso, no qual o sujeito, por diferentes vias, experiências, oportunidades, modos de interação e eixos de processamento cognitivo, vai tecendo a sua rede de saberes e competências. Tal concepção reforça a volta às aulas como uma retomada de processos já em curso antes e durante o período de quarentena.

g) O ensino – A retomada dos trabalhos escolares deve pautar-se por um cuidadoso diagnóstico capaz de nortear o planejamento de atividades em função do que os alunos sabem e do que precisam saber. Um diagnóstico que, superando a conhecida sondagem sobre as hipóteses de escrita, possa incidir também sobre o conhecimento do sujeito sobre a língua (funções, suportes da escrita, estratégias de leitura, consciência fonológica, funcionamento do sistema etc.), sobre as relações do aluno com o universo letrado (em função das experiências vividas com a escrita, da disponibilidade para se lançar a esse conhecimento, da motivação e da valorização das práticas letradas) e sobre suas possibilidades de trânsito nas práticas de escrita (COLELLO, 2012, 2019, 2020a). Em face da diversidade de posturas e de conhecimentos já estabilizados pela turma e pelos alunos em particular, importa, uma vez mais – agora mais do que nunca –, intensificar as estratégias para lidar com a heterogeneidade do grupo e com os mecanismos de inclusão.

h) As aulas – Assim como a pandemia inaugurou o ensino remoto, a volta às aulas vai inaugurar o ensino híbrido, ou, pelo menos, uma nova forma de ensino híbrido (considerando que a modalidade já era explorada em alguns estabelecimentos). Mesmo assim, não há um padrão para a sua concretização. Em algumas escolas, o híbrido, com o propósito de diminuir o número de alunos em classe, pressupõe um rodízio de estudantes presenciais, enquanto os que ficam em casa se ocupam de tarefas previamente combinadas. Em outras, a proposta é dar as aulas presenciais com simultânea transmissão para os alunos que não foram à escola. Algumas instituições falam em dias alternados de aulas, ou ainda, em considerar o ensino remoto apenas para os professores em grupo de risco. A própria definição de quem volta para a escola é incerta, possivelmente atribuindo às famílias a responsabilidade pela presença de seus filhos. Em quaisquer dessas possibilidades (ou combinações de possibilidades), permanece o desafio de garantir o atendimento aos alunos, a orientação aos pais e, sobretudo, uma nova organização de funcionamento da escola e de trabalho dos professores (quicá com outra conformação de turmas e horários). Uma vez mais, todos eles serão convidados a conviver com o novo; um novo que ainda está longe de ser o ideal.

Futuro da educação: das lições aprendidas aos desafios do ensino

O que aprendemos com o ensino remoto? O que se pode, efetivamente, dizer sobre alfabetização no período de quarentena? Quais as perspectivas para a educação pós-pandemia?

A imprevisibilidade do amanhã não anula a possibilidade de, a partir do que vivemos e aprendemos, alinhar algumas constatações, tendências e desafios do ensino.

No que diz respeito especificamente à **alfabetização**, o ensino remoto evidenciou que, em muitos casos, para além das dificuldades práticas de transposição do presencial, prevaleceram fragilidades conceituais que comprometem o ensino (ainda mais quando elas são intensificadas no âmbito doméstico pela lógica do “assim aprendi, assim ensinarei”). São práticas descontextualizadas, artificiais e centradas na aquisição do sistema, que pouco levam em conta os processos cognitivos e a construção da escrita ou as práticas sociais de uso da língua. Assim, ao lado de sugestões de tarefas e propostas de trabalho bem estruturadas em publicações especializadas, a análise do que foi efetivamente feito revela a fragilidade de critérios e princípios. Nesses casos, a criança é duplamente penalizada: pelo distanciamento social e pela inadequação da prática pedagógica remota.

Em contrapartida, a pandemia revelou, tanto nas escolas particulares como nas públicas, um enorme contingente de educadores que se superou nas possibilidades de trabalho. São professores e coordenadores pedagógicos que, vislumbrando a complexidade da situação e dos princípios de ensino, buscaram alternativas inteligentes de trabalho, além de orientar as famílias e acolher seus alunos. São trabalhos que se situaram, no contexto do ensinar a ler e escrever, o ensinar a gostar de ler e escrever. Com eles, a educação cresceu e as crianças puderam viver melhor nos tempos de pandemia. Lamentavelmente, nem sempre esses trabalhos vêm a público para que possam ser valorizados, para que possam integrar o repertório dos aprendizados em tempos de pandemia.

De qualquer forma, a consideração do novo na alfabetização fez valer a ampliação de estratégias e de práticas letradas, assim como a maior aproximação entre alfabetização e alfabetização digital.

Nessa mesma direção, mas em uma perspectiva mais ampla, o plano **técnico-pedagógico** da educação em tempos de pandemia evidenciou a expansão das oportunidades de aprender e das estratégias de ensino remoto, a flexibilização de

tempos e espaços da intervenção didática. Se o ensino híbrido veio para ficar, veio também com ele a certeza de que não basta partir do natural interesse das novas gerações pela tecnologia; é preciso fazer a parafernália digital e os espaços virtuais funcionarem a serviço de um ensino de qualidade (COLELLO, 2017; COLL, MONEREO, 2010; GERALDI, FICHTER, BENITES, 2006) e como uma das estratégias de investimento no protagonismo do sujeito. Na prática, isso não significa um ensino individualizado, mas uma diversificação de atividades, de modos de agrupamento ou interação, de canais de acesso ao conhecimento ou de divulgação das produções obtidas, ou seja, a pulverização de experiências educativas, desde que tenham foco, direcionalidade e planejamento. Definitivamente, o ensino não pode mais se configurar como um amontoado de tarefas centralizado no professor ou no livro didático.

Como consequência das mudanças, a construção da escola do futuro pressupõe não só o investimento na infraestrutura das escolas, como também na formação de professores capazes de lidar com linguagens e tecnologias; capazes de lidar com um ensino sempre renovado. A necessidade de reconstrução da escola não é uma imposição da pandemia, mas uma realidade do nosso tempo.

A despeito de tantas mudanças, há que se levar em conta o que, de fato, permanece na educação escolar: o ensino como encontro de pessoas (QUINTÁS apud LAUAND, 1999). Por mais importante que possa parecer, a tecnologia na escola é apenas um meio na educação (não um fim, nem a meta, tampouco o próprio resultado da educação). Paradoxalmente, o mesmo movimento que fortaleceu o ensino híbrido e o uso das práticas digitais na escola, consagrou o ensino presencial como modalidade insubstituível da educação básica. A despeito da contribuição das novidades pedagógicas, o “olho no olho”, o estar junto na constituição do grupo-classe, as experiências concretamente divididas e o compartilhamento de situações vividas lado a lado fazem toda a diferença na formação humana.

No que diz respeito ao plano das **relações humanas**, é possível prever uma escola mais atenta ao autocuidado e aos princípios éticos e seguros de convivência social. A aproximação entre educadores e famílias tende a subsidiar uma relação mais empática, que é vital para a vida escolar e para o desempenho dos alunos. Alguns pais passaram a valorizar mais o trabalho dos educadores; algumas escolas passaram a compreender melhor o contexto de seus alunos, sensibilizando-se com suas causas e necessidades. Com base na experiência do ensino remoto, foram intensificadas as preocupações com a diversidade, a inclusão e a evasão. Cansados de ver salas vazias e “alunos desaparecidos”, a presença e a aprendizagem de cada estudante passaram a representar um “ponto de honra” para os educadores. Além disso, considerando a crise econômica pós-pandemia, essa condição é especialmente oportuna também em face da considerável migração de alunos das escolas particulares para as instituições públicas ou da renegociação dos contratos com as famílias que, com dificuldades, permanecerem no setor privado.

É também em função da crise econômica que (mais) se justifica, **no plano político**, a importância de valorização da escola, da profissão docente e do ensino da língua escrita. Esses são os maiores desafios na busca pela superação das adversidades. A esse respeito, vale lembrar que os problemas da escola em tempos de pandemia também carregam em si problemas históricos da educação no Brasil: insuficiência de investimentos, distribuição ineficiente de recursos, precariedade de infraestrutura, distribuição desequilibrada dos bens culturais, desigualdade dos sistemas de ensino e fragilidade nos esforços de formação e capacitação docente. Se não pudermos aproveitar as lições da pandemia, o prejuízo, mais do que pedagógico será social, cultural e econômico. Ontem ou hoje, quando tudo parece ruir, a Educação

(aqui com E maiúsculo!) foi, é e sempre será o caminho para o recomeço. E a alfabetização, o começo de qualquer recomeço.

Referências

AMORIM, D. 8,7 milhões no País não têm acesso a aulas remotas. O Estado de São Paulo, Metrópole. São Paulo: 21/8/2020, p. A13.

ATIÉ, L. [Prática docente: 30 depoimentos sobre como a escola foi recebida em casa. Desafios da Educação - Grupo A, 30/5/2020. Disponível em: https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/depoimentos-sobre-escola-em-casa/.](https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/depoimentos-sobre-escola-em-casa/)

Acesso em 2/6/2020.

CARDOSO, B. et al. *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CHARLOT, B. *Relação com o saber: formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLELLO, S. M. G. *A escola e a produção textual: práticas interativas e tecnológicas*. São Paulo: Summus, 2017.

COLELLO, S. M. G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.

COLELLO, S. M. G. Aprendizagem da língua escrita e a constituição do sujeito interlocutivo. *International Studies on Law and Education*, n. 18. São Paulo: CEMOrOc – FEUSP/ IJI Univ. do Porto, set-dez/2018a, p. 15-24. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle18/15-24Silvia.pdf>. Acesso em 9/8/2020.

COLELLO, S. M. G. Educação e intervenção escolar. *Revista Internacional d'Humanitats*, n. 4. Barcelona/São Paulo: Mandruvá, 1999. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih4/silvia.htm>. Acesso em 9/8/2020.

COLELLO, S. M. G. Por que a aquisição da escrita é transformadora? *Revista Internacional d'Humanitats*, n. 48. Barcelona/São Paulo: CEOrOc- FEUSP/ Univ. Autònoma de Barcelona, jan-abr/2020a, p. 120-130. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih48/121-130Silvia.pdf>. Acesso em 16/8/2020.

COLELLO, S. M. G. Por que as crianças, do seu ponto de vista aprendem a ler e escrever? *Convenit Internacional*, n. 27. São Paulo/Porto: CEMOrOC - FUSP/IJI Univ. do Porto, mai-ago/2018b, p. 43-54. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit27/43-54Colello.pdf>. Acesso em 9/8/2020.

COLELLO, S. M. G. Quando se inicia o processo de alfabetização? *International Studies on Law and Education*, n. 15. São Paulo: CEMOrOC- FEUSP/IJI Univ. do Porto, 2013, p. 31-46. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle15/31-46Silvia.pdf>. Acesso em 9/8/2020.

COLELLO, S. M. G. Quem é o estudante em recuperação: os sentidos do fracasso escolar. *Convenit Internacional*, n. 20. São Paulo/Porto: CEMOrOc – FEUSP/ IJI Univ. do Porto, jan-abr/2020b, p. 85-93.

COLELLO, S. M. G. Sondagem diagnóstica e frentes cognitivas na construção da escrita. Videouala 4 da disciplina Alfabetização e Letramento II. UNIVESP. São Paulo, 2019.

COLL, C.; MONEREO, C. (orgs.). *Psicologia da educação virtual – Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FURUNO, F. O valor da empatia na educação digital – durante e depois da quarentena. Grupo A – Desafios da Educação. Soft Skills, 21/3/2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/empatia-educacao-quarentena/>. Acesso em 17/8/2020.

GERALDI, W. “Labuta da fala, labuta da leitura, labuta da escrita” In: COELHO, L. M. (org.) *Língua materna nas séries iniciais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, p. 213-228.

GERALDI, W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes: 1993.

GERALDI, W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. *Transgressões convergentes*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

KOCHHANN, L. E. “Lúcia Dallagnello: a educação básica antes, durante e depois da pandemia”. Grupo A – Desafios da Educação, 27/4/2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/lucia-dellagnello-educacao-basica/>. Acesso em 17/8/2020.

LAUAND, J. Entrevista: Alfonso López Quintás – A filosofia de educação e a reforma curricular. *International Studies on Law and Education*, n. 1. São Paulo: Mandruvá/ CEMOrOc- FEUSP/ Harvard Law School Association of Brazil, 1999. Disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard1/quintas.htm>. Acesso em: 7/7/2020

LURIA, A. R. “O desenvolvimento da escrita na criança” In: VIGOSTSKII, LURIA & LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: EDUSP, 1988, p.143-189.

SANTANA, L. Professores na pandemia: “De repente nossas vidas mudaram da água para o vinho”. Nova Escola. 6/8/2020. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/19604/professores-na-pandemia-de-repente-nossas-vidas-mudaram-da-agua-para-o-vinho?utm_campaign=newsletterprodutosabertos&utm_medium=email&utm_source=dinamize. Acesso e 10/8/2020.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003a.

SOARES, M. “Letramento e escolarização” In: RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003b.

TEIXEIRA, T. C. F. A perspectiva infantil sobre a escrita na escola. In COLELLO, S. M. G (org.) *Textos em contextos: reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011, p. 77-100.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2000. v. III. p. 183-206.

Materiais consultados

A educação em tempos de isolamento social e quarentena. Blog Educa Mundo. 29/4/2020. Disponível em: <https://www.educamundo.com.br/blog/educacao-isolamento-social>. Acesso em 2/5/2020.

Alfabetização em tempos de quarentena – Entrevista concedida por Silvia Colello ao jornalista da RBA Litoral (93,3 FM). Santos: 30/7/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oz7vvcJXAJI> (a partir do minuto 38:30). Acesso em 4/8/2020.

Alfabetizar – Alfabetização e letramento. Nova Escola, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oLzUcZS6dHc&list=PLfarCWFbZ2YbEypoe3g4NTyy8zfIghulw>. Acesso em 9/8/2020.

ATIÉ, L. Isolamento é oportunidade de tirar a escola de ativismo sem sentido. *Desafios da Educação - Grupo A*, 24/3/2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/isolamento-analise-escola/#:~:text=Lourdes%20Ati%C3%A9%20E2%80%9CIsolamento%20%C3%A9%20oportunidade,escola%20de%20ativismo%20sem%20sentido%20E2%80%9D&text=De%20repente%2C%20sem%20que%20pud%C3%A9ssemos.China%20e%20em%20outros%20pa%C3%ADses>. Acesso em 2/6/2020.

BRITO, V. Villa Distance Learning. Villa Campus de Educação. Salvador. 16/4/2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?utm_campaign=newsletter1_agosto_2020_-_villa_em_casa&utm_medium=email&utm_source=RD+Station&v=fx96DdvDCM. Acesso em 20/8/2020.

CAFARDO, R. A triste nova escola. *O Estado de São Paulo*, Metrópole, São Paulo: 2/8/2020, p. A12.

CAFARDO, R. Escolas fechadas fazem pais contratar professores para irem em casa. *O Estado de São Paulo*, Metrópole, 16/8/2020, p. A11. São Paulo: 16/8/2020. Disponível em: https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,escolas-fechadas-fazem-pais-contratar-professores-para-ir-em-casa,70003398264?utm_source=estadao:whatsapp&utm_medium=link. Acesso em 16/8/2020.

Grupo A – Desafios da Educação. Guerra das mensalidades: a saúde financeira das escolas e das famílias. 8/4/2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/guerra-mensalidades-escolas/>. Acesso em 17/8/2020.

Instituto Vera Cruz. Práticas de alfabetização no contexto remoto: supervisões de Telma Weisz e Regina Scarpa. 30/6/2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YAjQt8r6EUg>. Acesso em 9/8/2020.

Instituto Vera Cruz. Práticas de alfabetização no contexto remoto: supervisões de Telma Weisz e Regina Scarpa. 24/6/2020 <https://www.youtube.com/watch?v=R4Ge-v2F5uw>. Acesso em 9/8/2020.

KIPERMAN, A. “Lições do coronavírus: tecnologia educacional é caminho sem volta”. Grupo A – Desafios da Educação/ EDTEC, 6/4/2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/tecnologia-educacional-coronavirus/>. Acesso em 14/5/2020.

LEBEDEFF, T. “Quando as aulas voltarem, eu não quero que tenha aula”. Patio – Grupo A - Desafios da Educação. 31/3/2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/volta-as-aulas-pos-coronavirus/>. Acesso em 17/8/2020.

Nova Escola. Ensinar a ler e escrever a distância é possível, sim! Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/etapa/2/educacao-fundamental-1/caixa/118/ensinar-a-ler-e-escrever-a-distancia-e-possivel,-sim>. Acesso em 20/8/2020.

Portabilis. “Corona vírus: qual a viabilidade da Educação à Distância no Brasil em tempos de quarentena?”. Disponível em: <https://blog.portabilis.com.br/coronavirus-qual-a-viabilidade-da-educacao-a-distancia-no-brasil-em-tempos-de-quarentena/>. Acesso em 9/8/2020.

Retratos da quarentena. *Nova Escola*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/subhome/171/coronavirus>. Acesso em: 9/8/2020.

SANTOS, V. “Estratégias Criativas que os professores encontraram para dar aulas à distância”. *Nova Escola*. 24/6/2020. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/19385/escola-x-pandemia-estrategias-criativas-que-os-professores-encontraram-para-dar-aulas-a-distancia?utm_campaign=newsletterprodutosabertos&utm_medium=email&utm_source=dinamize. Acesso em 4/8/2020.

Soares, M. Alfabetização e Letramento: teorias e práticas. *Abralin*, 31/7/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxJPs>. Acesso em 8/8/2020.

Webinário Diálogos em Educação - Alfabetização possível em tempos de pandemia – Lauri Cericto, Elaine Gomes Vidal e Renata Rossi. Editorial Saber/ Portal docente, 10/06/2020. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox/QgrcJHsBtPnFMGZpfjZdpHCqCgSxqZGHKZq?projector=1>. Acesso em 7/7/2020.

Recebido para publicação em 17-08-20; aceito em 26-08-20