

## ALFABETIZAÇÃO: ATUAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

### LITERACY: TEACHING PERFORMANCE AND CHALLENGES IN REMOTE EMERGENCY EDUCATION

### ALFABETIZACIÓN: DESEMPEÑO DOCENTE Y DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN DE EMERGENCIA A DISTANCIA

Andrezza Sibelly Soares Mendes<sup>1</sup> 0000-0001-6356-176X

Adriana Cavalcanti dos Santos<sup>2</sup> 0000-0002-4556-282X

<sup>1</sup>Universidade Federal de Alagoas – Maceió, Alagoas, Brasil; andrezzasibelly8@gmail.com

<sup>2</sup>Universidade Federal de Alagoas – Maceió, Alagoas, Brasil; adricavalcanty@hotmail.com

#### Resumo:

Este artigo consiste em um recorte do projeto de pesquisa “Alfabetização em Alagoas no tempo/espaço do Ensino Remoto Emergencial: cenários e discursos” (Santos, 2020), que definiu por objetivo geral investigar a alfabetização no tempo/espaço do ensino remoto emergencial (ERE) em Alagoas na/pós pandemia com foco nos cenários político-pedagógicos e nos discursos de professores alfabetizadores. Foram analisados os dados quantitativos coletados nos municípios de Maceió e Arapiraca, ambos localizados no Estado de Alagoas. Os resultados indicam que a maioria dos docentes que participaram da pesquisa intervieram no ERE em turmas de alfabetização. Ademais, percebe-se que para os respondentes, as aulas remotas podem ser consideradas como uma solução de meio termo, indicando também que tiveram uma preparação razoável para o ERE. Os desafios englobam as dificuldades em conseguir fazer com que os alunos participassem das aulas. Referente às alternativas didáticas, os dados mostram que foram usadas diversas estratégias e plataformas digitais, constatando que a maioria dos docentes dispunha de acesso à internet e às ferramentas tecnológicas.

**Palavras-chave:** alfabetização; docência, ensino remoto emergencial; pandemia

#### Abstract:

This article consists of an excerpt from the research project “Literacy in Alagoas in the time/space of Emergency Remote Teaching: scenarios and discourses” (Santos, 2020), which defined as general objective to investigate literacy in the time/space of emergency remote teaching (ERE) in Alagoas in/post pandemic with a focus on political-pedagogical scenarios and the speeches of literacy teachers. Quantitative data collected in the municipalities of Maceió and Arapiraca, both located in the State of Alagoas, were analyzed. The results indicate that most of the teachers who participated in the research intervened in the ERE in literacy classes. In addition, it is clear that for respondents, remote classes can be considered as a compromise solution, also indicating that they had reasonable preparation for the ERE. The challenges include the difficulties in getting students to participate in classes. Regarding didactic alternatives, the data show that different strategies and digital platforms were used, noting that most professors had access to the internet and technological tools.

**Keywords:** literacy; teaching, emergency remote teaching; pandemic

#### Resumen

Este artículo consiste en un extracto del proyecto de investigación “Alfabetización en Alagoas en el tiempo/espacio de la Enseñanza a Distancia de Emergencia: escenarios y discursos”

(Santos, 2020), que definió como objetivo general investigar la alfabetización en el tiempo/espacio de la Enseñanza Remota Emergencial (ERE) en Alagoas en/después de la pandemia con foco en los escenarios político-pedagógicos y los discursos de los alfabetizadores. Se analizaron datos cuantitativos recolectados en los municipios de Maceió y Arapiraca, ambos ubicados en el Estado de Alagoas. Los resultados indican que la mayoría de los docentes que participaron en la investigación intervinieron en la ERE en las clases de alfabetización. Además, está claro que para los encuestados las clases a distancia pueden considerarse una solución de compromiso, indicando además que tenían una preparación razonable para el ERE. Los desafíos incluyen las dificultades para lograr que los estudiantes participen en las clases. En cuanto a las alternativas didácticas, los datos muestran que se utilizaron diferentes estrategias y plataformas digitales, destacando que la mayoría de los profesores tenían acceso a internet y herramientas tecnológicas.

**Palabras clave:** alfabetización; docencia, enseñanza remota de emergencia; pandemia

## Introdução

O presente estudo definiu por objetivo investigar as dificuldades e alternativas encontradas pelos professores alfabetizadores para prosseguir com o processo de alfabetização durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Além disso, buscou-se analisar quais as ferramentas e propostas utilizadas para manter a interação com as crianças no período pandêmico.

Essa investigação faz parte do estudo desenvolvido pelo coletivo nacional Alfabetização em Rede (Em Rede, 2020<sup>1</sup>). Do *corpus* coletado em Alagoas, realizou-se o mapeamento da realidade de dois municípios Alagoanos: Maceió e Arapiraca. A investigação intencionou analisar, sob a perspectiva dos professores alfabetizadores que atuaram no período do Ensino Remoto Emergencial (ERE), como eles avaliam o ERE, quais ferramentas foram utilizadas nesse período, os desafios e as alternativas mobilizadas durante as aulas remotas e as temáticas consideradas, pelos professores alfabetizadores, importantes refletir durante a formação continuada.

No cronotopo da pandemia, a partir do contágio do vírus COVID-19, que se espalhou rapidamente no mundo, observou-se a necessidade de reestabelecer algumas relações sociais que exigiam o contato presencial. O que antes era habitual, como manter o contato, físico passou a não ser mais seguro, sendo imprescindível a necessidade de permanecer em casa, respeitar o distanciamento social e as recomendações higiênicas da Organização Mundial da Saúde (OMS).

A instituição escolar, neste cenário, foi impactada. De modo que, seguindo as

---

<sup>1</sup> Este texto é um recorte do projeto de pesquisa “Alfabetização em Alagoas no tempo/espço do Ensino Remoto Emergencial: cenários e discursos”, desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) 2021 - 2022, financiado pela CNPq.

orientações necessárias da OMS, do Ministério da Educação (MEC) e das redes estaduais e municipais, as instituições escolares tiveram que fechar as portas e pensar em novas maneiras de continuar as formas de interação aluno-família-escola. Neste contexto, ressalta-se que por meio da Portaria nº 343/2020, divulgada pelo MEC em março, muitas instituições adotaram, como dito, o ERE, tendo como preocupação manter o fluxo do ano escolar. Assim, o objetivo das instituições escolares consistiu em manter o vínculo escola-família, com o propósito de dar continuidade às atividades escolares no modelo de ERE.

Este texto organiza-se em quatro seções. A primeira discorre sobre a alfabetização e ensino remoto emergencial. A segunda aborda o ensino remoto emergencial e a sua relação com a docência. A terceira apresenta o caminho metodológico de natureza quantitativa. A quarta seção foca na discussão e análise dos dados, abordando, entre outros aspectos, os desafios e alternativas que os professores alfabetizadores vivenciaram durante o ERE. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

### **Alfabetização e ensino remoto**

A alfabetização é um processo complexo de aprendizagem da língua escrita que exige a aquisição de diversos conhecimentos linguísticos e ações para que, de fato, esse processo seja efetivado. Como exemplo desses conhecimentos e ações, observamos a importância da criança na construção do conhecimento das letras do alfabeto, a consciência fonológica e fonêmica durante o processo de aquisição do sistema de escrita. Esses conhecimentos, entre outros de base linguística, são fundamentais para que a criança compreenda a leitura e a escrita.

Conhecer os processos de ler e escrever é fundamental para contribuir com a alfabetização da criança. Para que o sujeito consiga escrever, é fundamental desenvolver consciência fonografêmica, esse processo permite que se identifique os sons/fonemas constitutivos das palavras representados por grafemas de acordo com os fonemas escutados. Para conseguir realizar a leitura, o processo é inverso, é preciso desenvolver a consciência grafofonêmica, que implica na convenção dos grafemas em fonemas, em outras palavras na decodificação.

A alfabetização é, portanto, um “processo de apropriação da tecnologia da escrita, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidade - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas” (Soares, 2021, p. 27). Neste sentido, a autora propõe pensar a alfabetização compreendendo que este processo aborda os modos de escrever e modos de ler.

A mediação do professor durante o processo de alfabetização é fundamental para que a aprendizagem da leitura e da escrita seja efetivada. Por meio da mediação, o professor articula o processo de interação com as experiências de uso da língua escrita, trazendo o contexto sociocultural para a aprendizagem, além dos conhecimentos linguísticos. No processo de alfabetização, o professor orienta e ensina a habilidade motora de segurar o lápis, o traçado e as formas das letras do alfabeto, incentiva a criança na aprendizagem do conhecimento alfabético e dá suporte no momento de escrever e pronunciar as letras, auxiliando na aquisição da língua escrita, ensinada explicitamente na escola.

Mainardes (2021, p. 60), ao tratar da importância da mediação docente relacionado ao seu caráter afetivo, afirma que “[...] Nada substitui o contato com a criança, o olhar, a palavra de estímulo. Pegar na mão para ajudá-la a escrever algo, convidá-la para vir ao quadro, apontar uma palavra com o dedo, ler partilhadamente com ela pequeno texto, uma frase, uma palavra, uma letra”.

Um dos desafios encontrados, durante o período ERE, no que se refere ao processo de alfabetização, consiste no fato de que os docentes desconheciam formas de mediar as aprendizagens de forma efetiva durante a alfabetização por meio do uso das tecnologias digitais, entendendo que para a efetivação desse processo é imprescindível o contato e a interação entre docente e crianças.

Santos *et al.* (2022, p. 216) buscaram compreender os desafios perpassados pelos professores alfabetizadores durante o ERE, tendo como foco entender o planejamento e a recepção dos docentes neste período. Segundo os autores, os desafios enfrentados pelos professores foram diversos, seja ao pensar a dificuldade de assegurar uma motivação para os alunos ou a condição emocional dos discentes que foram prejudicados.

No processo de aprendizagem da língua escrita, o pegar na mão da criança no momento das atividades e o olhar direto para o discente nas explicações é uma parte indispensável do processo de alfabetização e é de suma importância para que a criança se aproprie do sistema da língua escrita; logo, a interação entre docente e discente é fundamental para a aprendizagem da leitura e escrita.

Diversos fatores são importantes para a efetivação da alfabetização, como a definição de leitura e escrita; conhecer a importância do papel do professor no desenvolvimento da criança e enxergar o sistema de escrita como meios para a interação social. Assim, sem o espaço escolar e uma preparação adequada, muitos aspectos da alfabetização não foram abordados, impactando na forma de aprender da criança.

Segundo Mainardes (2021), “a alfabetização demanda um processo sistemático,

intencional e planejado e a escola é o espaço social encarregado dessa função”. Assim, no modelo do ERE, a instituição escolar teve que estabelecer a forma de alfabetizar em um espaço virtual e sem uma mediação direta do docente por meio da presencialidade.

A alfabetização consistiu em uma das etapas da educação básica que mais foram impactadas durante o ERE. Essa alteração provocou mudanças no processo de ensino e aprendizado, entre elas: a falta de interação presencial dos docentes com as crianças, tão importante nesta fase que vieram a impactar de forma negativa. A pandemia consistiu em um momento de repensar a forma de ensinar e propor “novas” propostas de alfabetização para as crianças. Segundo Colello (2021, p. 153), embora com novos desafios, “o ensino remoto incorporou, em outros casos, 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 de novas formas de trabalho”.

A alfabetização durante o ensino remoto deu-se em tentativas de reorganização do que era conhecido pelos docentes e alunos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Houve a necessidade de cada vez mais ampliar a compreensão no uso de equipamentos tecnológicos como o computador e o celular, a fim de pensar em diferentes meios de interação que substituíssem o ensino presencial.

Outras medidas pensadas para essa proposta de ensino foi de reorganizar a forma de avaliação de acordo com a realidade do aluno; o atendimento aos pais e os alunos; e, principalmente, tentar aumentar o contato com a família. Esse contato se mostrou uma parte fundamental durante esse período, tendo em vista que as crianças passaram a maior parte do tempo em casa.

## **ERE e Docência**

Com base em pesquisas voltadas para a investigação do período de aulas remotas, constata-se que o ERE foi desafiante para as instituições escolares que, por sua vez, precisaram repensar aspectos pedagógicos para dar continuidade às aulas de forma remota, como: preparação para o trabalho; e o uso de ferramentas digitais; e o planejamento e Avaliação das práticas de alfabetização.

A reinvenção do ensinar, do modelo presencial para o remoto, impactou na escola de diversas maneiras, seja com o desafio de planejar as aulas no modelo digital ou como oferecer suporte técnico e pedagógico para os funcionários da instituição escolar. Nesse contexto, o professor foi impulsionado a rever o seu modo de intervir durante as aulas, fazendo uso de

diferentes plataformas e jogos digitais, assim como reorganizar a maneira de trabalhar para tentar alcançar os discentes em diferentes etapas da educação básica, compreendendo suas dificuldades em usar os equipamentos tecnológicos.

Sem condições para enfrentar essa nova realidade, as dificuldades vivenciadas pelo professor alfabetizador foram inúmeras, não se resumindo apenas a questão da internet ou dos equipamentos tecnológicos, mas abrangendo as relações humanas e as interações sociais que também foram impactadas durante esse período, e que, sem formação continuada, os docentes tiveram que tentar enfrentar esses desafios enquanto as aulas remotas estavam em andamento.

Em se tratando das ferramentas tecnológicas utilizadas no ERE, observa-se que há uma variedade de plataformas e meios que poderiam ter sido utilizados nesse momento de aula remota, como plataformas específicas para o meio educacional, desenvolvidas pelo *Google*, tendo como exemplo o *Google Classroom*, *Meet* e *Teams*. Outras possibilidades de ferramentas se referiam às redes sociais conhecidas pelos professores e alunos, isto é, o *Facebook*, *Youtube*, entre outras.

A escolha dessa ferramenta tecnológica não foi um processo fácil, visto que questões relacionadas à praticidade e à facilidade em sua utilização consistiu em um aspecto importante a ser considerado. Os recursos digitais deveriam ser selecionados para que de fato mantivesse uma interação efetiva da instituição com a criança e a família, constatando a importância desse aspecto para a continuidade das aulas remotas.

Valentini e Vegas (2021) entrevistaram dois docentes, com a proposta de compreender as suas percepções das aulas remotas e o papel da tecnologia neste processo. Os autores observam que em algumas instituições os docentes não participaram do momento de escolha das ferramentas para intervir nas aulas. Segundo eles, “cabe destacar que, independentemente da experiência prévia com as tecnologias, não foi observado o relato de coparticipação dos professores nas tomadas de decisão sobre a escolha das ferramentas digitais [...]”. (p. 134)

A dificuldade dos docentes em estabelecer uma relação com os alunos, com a falta de participação nas decisões da escolha de ferramenta e sem a autonomia para possibilitar soluções para os discentes, tendo em vista que na maioria das vezes as plataformas escolhidas eram muito pesadas para a internet do aluno ou eles tinham dificuldades para mexer na plataforma, os professores se sentiram inseguros em como proporcionar recursos para a continuidade das aulas.

O *Whatsapp*, dentre outras plataformas pensadas para o ensino remoto, consistiu em uma das ferramentas mais utilizadas no ERE. A utilização desta plataforma deu-se por meio da criação de grupos formados pelos docentes e pelos responsáveis pelas crianças para manter a

comunicação escola-família de modo que os participantes pudessem enviar de áudio, vídeos de animações e educativos e propostas didáticas para as crianças realizarem em casa.

Ferreira *et al.* (2022) apresentam em suas pesquisas as dificuldades percebidas durante a utilização do *Whatsapp*. Segundo os autores, “Com a formação dos grupos no *whatsapp* e a participação mais ativa dos pais/responsáveis, outros desafios surgiram, como organizar horários de atendimento às famílias que não excedesse ainda mais o tempo destinado aos docentes” (2022, p. 124).

O planejamento das práticas de alfabetização e letramento é um processo que, segundo Soares (2021), exige o entendimento das metas e dos objetivos que se quer alcançar pelas crianças para que consigam ser alfabetizadas e se tornem capazes de ler e produzir textos de forma autônoma. Essas metas são colocadas em quadros explicativos e são apresentadas ao longo do livro “Alfaletrar”. Os quadros possuem os conhecimentos e habilidades que foram distribuídos em progressão e que indicam os passos necessários para que o discente se torne um leitor e um escritor. As metas são necessárias para se ter uma visão de continuidade do processo de modo a haver interação entre os professores e as crianças, possibilitando o saber de quais metas os alunos conseguiram alcançar e quais precisam ser trabalhadas no ano seguinte.

É fundamental que o docente tenha atenção sobre o planejamento e o que espera alcançar de seus alunos. Com a pandemia e a implementação do ERE, essa questão ficou cada vez mais difícil de ser concretizada, sem ter a interação com as crianças e sem saber, de fato, quais são as suas dificuldades e os seus avanços, o professor se viu com o desafio de tentar alcançar e estabelecer essas metas em um período que o contato direto não era possível.

A avaliação é uma parte fundamental no processo de alfabetização. Portanto, a partir da avaliação, o professor percebe como a criança está evoluindo no processo de aprendizagem da língua escrita e quais são as possíveis dificuldades que pode apresentar referente aos conhecimentos linguísticos que estão sendo ensinados é imprescindível.

Tendo como fundamento Soares (2021), iremos direcionar o olhar para duas definições que podem relacionar-se com o significado de avaliar que queremos obter, isto é, o perceber o progresso do aluno. Essas definições são: o acompanhamento e o diagnóstico. O significado da definição de “acompanhamento” aqui abordado demonstra o papel do professor como alguém que acompanha o processo educativo do aluno e, por meio desse contato, partilha o seu conhecimento como os discentes.

No tocante ao conceito do diagnóstico, compreendemos essa definição como “conhecimento construído a partir de sinais e manifestações externas” (Soares, 2021). Entende-se, portanto, que por meio do diagnóstico identificamos as possíveis dificuldades da criança por

intermédio de seus erros, apresentados no seu processo de evolução da escrita. Para que haja esse diagnóstico de forma efetiva, é necessário a clareza na definição das metas para alfabetizar, isto é, as habilidades e os conhecimentos que as crianças precisam dominar.

Se tratando do período de ERE, esse fator foi uma das preocupações dos docentes, pois, sem estar em uma interação constante com a criança e não estar acompanhando o aluno presencialmente, tornou-se difícil saber se a criança estava evoluindo ou não no seu processo de aprendizagem da língua escrita. Observou-se que em muitas atividades os pais respondiam pelas crianças e não permitiam o erro de seus filhos. Essa questão do erro é um aspecto relevante que facilita o entendimento do docente sobre a dificuldade do aluno.

## Metodologia

A curiosidade epistemológica em entender como vem ocorrendo o Ensino Remoto Emergencial (ERE) em Alagoas resultou nessa proposta de investigação que, como dito, configurou-se num desdobramento da pesquisa nacional Alfabetização em Rede (EM REDE, 2020), a qual contou com a participação de pesquisadores de 28 (vinte e oito) universidades situadas em diversos Estados da Federação.

A pesquisa é de natureza quanti-qualitativa (Sampieri; Collado; Lucio, 2013) por articular resultados de um *survey* com os dados produzidos a partir de grupos-focais (Gatti, 2005) com os professores alfabetizadores em Alagoas. A pesquisa coletou dados em duas fases: I) por meio de um questionário online do *Google Forms*, aplicado entre julho e setembro de 2020. Esse instrumento continha 36 perguntas distribuídas em dois focos: a. A alfabetização durante a pandemia do Covid- 19; b. A recepção da PNA (Brasil, 2019a); II) grupos focais com 6 docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Analisamos, neste estudo, o *corpus* empírico da primeira fase de coleta de dados, a qual obteve 14.730 respondentes em nível nacional, sendo que no território alagoano participaram 2.454 professores, distribuídos em 25 municípios alagoanos.

Desse universo, foram analisados os questionários respondentes pelos professores dos municípios de Maceió e Arapiraca que constituem um *corpus* de 165 respondentes em Maceió e 467 respondentes em Arapiraca. Dos focos arrolados, consideramos as questões referentes ao Ensino Remoto Emergencial, sobre o qual os professores responderam a questões relacionadas: à atuação no ensino remoto; formação continuada; uso de tecnologias e mídias digitais; desafios do ensino remoto emergencial; alternativas no ERE; participação dos alunos. Ressalta-se que o trabalho de conclusão de curso (Mendes, 2022), a saber: “Alfabetização em Alagoas no Ensino

Emergencial Remoto: Uma análise do cenário e do discurso remoto”, fomentou novas curiosidades epistemológicas apresentadas neste artigo pela autora.

A técnica de análise e organização dos dados foi a Análise de Conteúdo (Bardin, 2009). Essa técnica possibilitou a apresentação de categorias definidas a priori e as categorias emergentes a posteriori dos corpora coletados. Importa evidenciar que a análise de conteúdo se constitui em três fases: i) pré-análise, ii) exploração do material e iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2009).

## Discussão e análise: questões emergentes dos dados

Nesta seção, analisa-se as categorias emergentes da análise dos dados: avaliação do Ensino remoto; preparação para o ERE; ferramentas utilizadas durante o ERE; os desafios e alternativas encontradas durante o ensino remoto e questionamentos voltados para a importância da formação continuada durante o período pandêmico.

O Quadro 1 indica o modo como os professores alfabetizadores avaliaram o ERE.

**Quadro 1-** Avaliação do ERE.

<b>Com base na sua experiência, como avalia o ensino remoto?</b>	<b>Maceió</b>	<b>Arapiraca</b>
É uma boa solução	10%	19%
É um problema para os envolvidos	9%	5%
É uma alternativa meio termo	30%	33%
Gerou sobrecarga	16%	10%
A educação remota não atinge os objetivos	11%	13%
A educação remota não é adequada	21%	16%
Outros	1%	1%
Não se aplica	2%	3%

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus* Alagoas (2020).

O Quadro 1 mostra que, com relação à percepção sobre o ERE, a alternativa que obteve um percentual semelhante entre os municípios consistiu na afirmativa “É uma alternativa meio termo”, considerando que não havia uma expectativa de retorno das aulas presenciais, nem outra opção para não atrasar o período letivo. Em vista disso, muitas instituições escolares compreenderam essa alternativa como a única encontrada, mesmo com as dificuldades para continuar, isto é, sem a preparação adequada para ter aula *online*, como, por exemplo, equipamentos e formação continuada.

Entre os participantes, 21% dos professores de Maceió e 16% em Arapiraca apontaram que o modelo de ERE não era adequado para a etapa de ensino em que trabalham. Isto porque há uma grande diferença entre alfabetizar de forma remota com aquela praticada no modo presencial. Os dados revelam ainda que o ERE gerou uma sobrecarga para os

professores: 16% entre os participantes de Maceió e 10% entre os participantes de Arapiraca.

O Quadro 2, por sua vez, apresenta as tecnologias e mídias digitais utilizadas no ERE:

**Quadro 2** - Ferramentas utilizadas

Quais ferramentas/materiais você mais utiliza para o trabalho remoto	Maceió	Arapiraca
<i>Google classroom e Whatsapp</i>	47%	50%
Email e youtube	12%	20%
Plataforma da própria rede	8%	1%
<i>Facebook</i>	11%	2%
Materiais impressos/apostilas	8%	19%
Não se aplica	14%	8%

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus Alagoas* (2020).

O Quadro 2 indica que o “*Google Classroom e Whatsapp*” foram as ferramentas digitais mais utilizadas, com 47% das respostas dos docentes de Maceió e 50% dos docentes de Arapiraca. Essas duas ferramentas digitais permitiram um contato maior com os discentes. A escolha do *Whatsapp* considerou que, em muitas situações, este aplicativo durante o ERE, garantiu uma resposta imediata do professor com os alunos. Devido à sua praticidade, tornou-se um canal que permitia pedidos de ajuda para realizar as atividades ou para o esclarecimento de informações. O *Google Classroom*, enquanto plataforma digital direcionada à educação, permitiu um controle maior sobre as atividades, podendo facilitar a verificação de quem estava fazendo e entregando as atividades, assim como auxiliou no momento de distribuição dos *feedbacks*.

O *Email* e o *Youtube* consistiram em outros meios encontrados pelos docentes nos dois municípios para manter o contato com os estudantes. Destarte, 12% dos respondentes de Maceió e 20% de Arapiraca fizeram uso dessas ferramentas para auxiliar na intervenção pedagógica. O *Email* foi utilizado muitas vezes como um canal de contato para enviar as atividades e receber as correções dos jogos digitais propostos. Para auxiliar nos momentos de explicação, os vídeos prontos presentes em canais do *Youtube* foram um complemento para que as crianças tivessem um apoio visual.

Se tratando dos desafios do ERE na alfabetização, observe o Quadro 3:

**Quadro 3** - Desafios do ERE

<b>Para você quais foram os maiores desafios do ensino remoto na alfabetização?</b>	<b>Maceió</b>	<b>Arapiraca</b>
Conseguir que os alunos realizem as atividades	15%	23%
Falta de suporte material e pedagógico da rede	10%	9%
Pouco retorno referente às atividades	19%	20%
Dificuldade de acesso dos materiais disponibilizados	11%	9%
Dificuldades com as atividades que precisam de apoio dos pais	12%	16%
Os alunos não dispõem de equipamentos necessários	19%	17%
Dificuldades de planejamento das atividades	5%	3%
Não se aplica	9%	3%

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus Alagoas* (2020).

O Quadro 3 indica que, dentre as dificuldades que o ERE apresentou para os respondentes de Maceió, com 19%, podemos concluir que há duas maiores dificuldades: o pouco retorno das atividades e o fato de os alunos não terem os equipamentos necessários para estarem presentes remotamente em aula. Referente aos participantes do município de Arapiraca, a maior dificuldade para 23% dos docentes, sendo também a segunda maior porcentagem dos docentes de Maceió, tratou-se em conseguir fazer com que os alunos realizassem as atividades e aprendessem, compreendendo a falta de equipamento, de orientação e interação direta com os alunos.

O Quadro 4 apresenta as alternativas utilizadas no planejamento docente:

**Quadro 4** - Alternativas utilizadas no ERE

<b>Alternativas são utilizadas na elaboração do seu planejamento em tempos de pandemia</b>	<b>Maceió</b>	<b>Arapiraca</b>
Livros didáticos	13%	19%
Atividades disponíveis na internet	16%	22%
Livros paradidáticos	13%	12%
Sites que contém planos de aula	13%	16%
Materiais produzidos para o trabalho à distância	17%	14%
Materiais específicos para a educação remota produzida pela rede	6%	4%
Outros	17%	10%
Não se aplica	5%	3%

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus Alagoas* (2020).

Com base no Quadro 4, percebemos que a maioria dos docentes de Arapiraca, com 22% das respostas, utilizou em suas aulas atividades disponíveis na *internet*. Devido à necessidade

de buscar novos meios para conseguir alcançar os alunos, compreende-se a escolha de utilizar jogos e atividades que foram propostas em *sites*. Adicionalmente, 19% dos docentes de Arapiraca evidenciam que o livro didático foi um importante aliado durante as aulas, assim como materiais produzidos para a educação a distância.

No que se refere ao município de Maceió, percebe-se que 17% dos docentes, sendo esta a maior resposta escolhida, afirmaram que uma das soluções encontradas foi materiais produzidos para o ensino a distância. Com 13%, a segunda maior resposta dos docentes desse município se dividiu em três alternativas: livros didáticos, paradidáticos e *sites* que contêm planos de aula.

Em se tratando das temáticas que os docentes gostariam de estar presentes nas formações, o Quadro 5 indica que:

**Quadro 5** - Temática que podem ser discutidas

<b>Caso sim, que temáticas essenciais devem ser discutidas</b>	<b>Maceió</b>	<b>Arapiraca</b>
Especificidade da leitura e da escrita na Ed. infantil	23%	14%
Especificidade da leitura e da escrita no ensino fundamental	0%	13%
Planejamento com a leitura e a escrita no ensino remoto	29%	30%
Avaliação do ensino-aprendizagem	17%	13%
Ensino remoto da leitura e escrita na Ed. infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	31%	30%

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus Alagoas* (2020).

O Quadro 5 indica que há três temáticas que os docentes concordaram serem importantes para a formação continuada, sendo elas: o ensino remoto da leitura e escrita na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, com 31% das respostas dos docentes de Maceió e 30% dos professores de Arapiraca; o planejamento do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita no ensino remoto, contando com 29% do docente de Maceió e 30% de Arapiraca; e, por fim, avaliação do ensino e da aprendizagem, abrangendo 17% dos professores do município de Maceió e 31% em Arapiraca.

As temáticas, indicadas pelos alfabetizadores, estão ligadas diretamente à questão sobre como ensinar a leitura e a escrita na educação infantil e no ensino fundamental, especialmente durante o ensino remoto, englobando questões como planejar essas aulas e avaliar as crianças durante o momento pandêmico, compreendendo a necessidade de considerar a realidade da criança durante o ERE e o fato de muitos educandos não terem acesso às atividades e explicações, devido à falta de recursos tecnológicos e acompanhamento dos responsáveis em casa.

## Conclusões

Os resultados apresentados indicam que a maioria dos docentes de Maceió e Arapiraca intervieram durante o ERE, sendo este um modelo que foi, de acordo com os alfabetizadores, uma solução considerada meio termo, compreendendo que não havia outra alternativa possível para a continuidade do ano letivo.

Com relação à discussão sobre a percepção dos professores alfabetizadores referente à preparação das redes/ambientes para o trabalho com o ensino emergencial remoto, concluiu-se que os municípios de Maceió e Arapiraca consideraram a preparação razoável, entendendo que as orientações foram consideradas suficientes para intervir durante o ERE.

Os professores alfabetizadores fizeram uso de diversos materiais e estratégias para a sua intervenção pedagógica, como livros didáticos e paradidáticos, assim como atividades e planos de aulas presentes em *sites* na *internet*. Outra solução encontrada foi a utilização de ferramentas que auxiliassem nessa tentativa de contato direto com as crianças, como as plataformas *Whatsapp* e *Google Classroom*.

Com relação à apresentação da percepção dos professores alfabetizadores sobre a necessidade de formação continuada no cenário pandêmico, observa-se que a maioria dos docentes nos municípios de Arapiraca e Maceió concordaram com a importância da formação para o crescimento profissional, especialmente na pandemia, sendo apontada a necessidade de trabalhar com temáticas que possam envolver o ensino remoto da leitura e da escrita, bem como discussões sobre o planejamento e na avaliação no período remoto.

### Referências

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em tempos de pandemia**. São Paulo. 2021

EM REDE, A. Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19- Relatório Técnico (parcial). **Revista Brasileira De Alfabetização**, v. 13, 185-201, 2020.

FERREIRA, C. R. G.; MICHEL, C. B.; NOGUEIRA, G. M. O “novo normal” no cotidiano das escolas: desafios para alfabetização na perspectiva de duas professoras. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 112-139, jan./abr. 2022.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro, 2005

MAINARDES, J. **Alfabetização em tempos de pandemia**. Rio de Janeiro: Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro: VW Editora, 2021.

MENDES, Andrezza Sibelly Soares. **Alfabetização em Alagoas no Ensino Emergencial Remoto: Uma análise do cenário e do discurso docente**. Maceió: UFAL, 2022 (Trabalho de conclusão de curso)

SANTOS *et al.* Alfabetização no Ensino Remoto Emergencial em Alagoas: Cotejo de um tempo e espaço praticado. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede** [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LÚCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, M. **Alfaetrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1º ed. São Paulo: Contexto, 2020

VALENTINI, V.; VIÉGAS, B. Tecnologia e docência na pandemia: das margens ao centro da disputa pela autonomia. *In*: MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. (Org.). **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

### **SOBRE AS AUTORAS**

**Andrezza Sibelly Soares Mendes**. Graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), bolsista no PIBIC e participante do Grupo de Pesquisa GELLITE. Contribuição de autoria: autora.

**Adriana Cavalcanti dos Santos**. Pós-Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto - Portugal, sob supervisão da Professora Catedrática Carlinda Leite (2018-2019). Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas. É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE). Contribuição de autoria: autora.

### **Como citar**

MENDES, Andrezza Sibelly Soares; SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. Alfabetização: atuação docente e desafios no ensino remoto emergencial. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 3, e13550, 2024. DOI: 10.22481/redupa.v3.13550.