

ALFABETIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM MEIOS REMOTOS

LITERACY AND PRODUCTION OF MEANINGS: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK IN REMOTE MEDIA

SOUZA, Odiliana Ribeiro
FERNANDES, Eliane Marquez Da Fonseca
MENDONÇA, Ariane Peixoto

Entre coisas e palavras – principalmente entre palavras – circulamos. A maioria delas não figura nos dicionários de há trinta anos, ou figura com outras acepções. A todo momento impõe-se tomar conhecimento de novas palavras e combinações (...) Entre palavras e combinações de palavras circulamos, vivemos, morremos, e palavras somos, finalmente, mas com que significado, que não sabemos ao certo?

Carlos Drummond de Andrade¹

Resumo: Este texto realiza um estudo exploratório sobre o trabalho dos professores alfabetizadores durante a pandemia do COVID19, e dialoga com a experiência laboral de uma professora alfabetizadora para refletir sobre alguns elementos essenciais do trabalho pedagógico em alfabetização. Para isso, parte de princípios da teoria da enunciação (Círculo de Bakhtin) e de estudos da perspectiva discursiva de alfabetização. São expostos os fundamentos da perspectiva enunciativa discursiva de alfabetização e apresentados alguns elementos para a organização do trabalho pedagógico no ensino remoto, com crianças que adentram o ensino fundamental aos 6 anos de idade. No âmbito da pandemia do COVID 19 (2020), o texto procura sublinhar que mesmo com o uso de novos instrumentos e novas ferramentas de ensino, é necessário garantir nas proposições para a alfabetização os mesmos princípios que regem o trabalho docente do alfabetizador em regime presencial, visto que mesmo no meio remoto se mantém a necessidade de tratar a língua escrita como meio de interação, atividade discursiva e trabalho simbólico.

Palavras-chaves: Alfabetização. Organização do trabalho pedagógico. Ensino remoto. Cultura escrita.

Abstract: This text conducts an exploratory study on the work of literacy teachers during the COVID19 pandemic, and dialogues with the work experience of a literacy teacher to reflect on some essential elements of pedagogical work in literacy. For this, it starts from the principles of the theory of enunciation (Bakhtin's Circle) and from studies of the discursive perspective of literacy. The fundamentals of the enunciative discursive perspective of literacy are exposed and some elements for the organization of pedagogical work in remote education are presented, with children who enter elementary school at 6 years of age. Within the scope of the COVID 19 (2020) pandemic, the text seeks to underline that even with the use of new instruments and new teaching tools, it is necessary to guarantee in the proposals for literacy the same principles that govern the teaching work of the literacy

¹ ANDRADE, C. D. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

teacher on a face-to-face basis, since even in the remote environment the need to treat written language as a means of interaction, discursive activity and symbolic work remains.

Keywords: Literacy. Organization of pedagogical work. Remote teaching. Written culture.

Introdução

A partir dos estudos que concebem a língua como meio de interação que articula as nossas relações com o mundo e com os outros em um trabalho linguístico e discursivo (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2006; BAKHTIN, 2020), faz-se necessário refletir dialogicamente com os professores e não para eles, sobre possibilidades de organizar o trabalho docente de modo que esse gênero profissional valore o desenvolvimento, desde o início do processo de alfabetização, da constituição de um sujeito leitor e autor de discursos, constituído na e pela linguagem, ou seja, em atividade discursiva.

Nesse entendimento, a metodologia aqui utilizada contempla um estudo exploratório sobre o trabalho docente do alfabetizador na pandemia do COVID – 19, buscando melhor compreender a experiência laboral de uma professora alfabetizadora de uma rede pública de ensino no contexto pandêmico. Para isso, foram realizados os seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico sobre alfabetização enfocando o trabalho docente do alfabetizador, um estudo de caso com a utilização de entrevistas (de explicitação sobre o trabalho, verbalização induzida e história de vida), a análise documental sobre as prescrições ao trabalho do alfabetizador no período da pandemia (específicos da rede de ensino na qual trabalha a professora participante dessa pesquisa) e a documentação pedagógica apresentada por essa professora (atividades, diagnósticos, planilha de registros avaliativos, entre outros).

Este estudo situa-se na área de concentração Estudos Linguísticos e sua pertinência foi percebida a partir da escuta atenta sobre as angústias verbalizadas e as indagações realizadas por professores da rede pública de ensino em questão, no período após o fechamento das escolas pela pandemia (2020). Na ocasião, indagou-se sobre a viabilidade ou não do ensino em alfabetização via meios remotos a partir de uma perspectiva enunciativo discursiva. Tais indagações se constituem em achados para de fato melhor conhecer o que os alfabetizadores têm colocado em movimento para realizar seu trabalho no ensino remoto. Nesse quesito, este trabalho busca ajudar no avanço dessa discussão ao se voltar para a análise situada da atividade do alfabetizador. Também busca encaminhar reflexões para mudanças na forma como a organização do trabalho pedagógico está organizada, de modo a considerar os saberes e a experiência docente. Mobiliza-se aqui o referencial teórico em questão para melhor

compreender e buscar possibilidades de trabalho em alfabetização utilizando meios remotos, considerando a realidade das escolas públicas brasileiras, a dificuldade de acesso à internet pelas famílias da classe trabalhadora e o pouco letramento digital dessas famílias.

Para isso, o texto a seguir está estruturado em três seções. Na primeira seção é apresentado brevemente o quadro teórico e metodológico da alfabetização em uma perspectiva enunciativa discursiva (SMOLKA, 2008), propositura essa que considera a linguagem como meio de interação a partir da discussão sobre língua em Bakhtin/VOLOCHINOV (2006) e Bakhtin (2020). Na segunda seção, mobiliza-se o referencial teórico em questão para dialogar com os desafios e as possibilidades de trabalho encontradas por uma professora alfabetizadora em meios remotos de ensino. A partir desse contexto alguns princípios que devem conduzir a organização do ensino em alfabetização são evidenciados, considerando as especificidades do ensino remoto. Na terceira seção busca-se refletir sobre a discussão empreendida, pontuando as considerações finais.

1 A alfabetização a partir da perspectiva enunciativa discursiva

Pode-se dizer que a gênese da abordagem discursiva da alfabetização está ligada à constituição de sentidos, tanto sobre o processo de ensino por parte dos professores quanto ao processo de aprendizagem dos estudantes. Em trocas discursivas entre esses sujeitos têm-se saberes, valores e sentidos que vão se constituindo em atividade de ensino e aprendizagem, no movimento de enunciar, de agir sobre si, o outro e o mundo. Nesse sentido, toda interação não se restringe a comunicar, mas sim a produzir sentidos, identidades, experiências e trocas.

Em alfabetização, amplia-se o conceito pois não se trata apenas de ensinar a manejar um sistema de escrita, mas em compreender essa escrita enquanto linguagem, meio de interação social. E a partir disso desenvolver processos de uma apropriação que é conceitual e cultural, a partir da compreensão da natureza situada das práticas de linguagens e do reconhecimento de que os sentidos não são preestabelecidos ou estáticos, mas que são construídos de forma dinâmica nas relações sociais. Trazer essas nuances para o debate sobre o processo de alfabetização nos investe a pensar a língua e um ensino de língua que seja interação – relação – diálogos entre sujeitos, textos, contextos e valores (sociais, históricos).

A perspectiva que concebe a apropriação da língua a partir da interação humana repercute nas reflexões sobre a alfabetização como uma proposta de alfabetização discursiva.

Tal compreensão surge como herança de Bakhtin, e embora esse autor não trate especificamente da alfabetização, ele antecipa elementos que ecoam nessa discussão ao tratar de interação, sentidos sobre a atitude responsiva de sujeitos constituídos enquanto humanos na e pela linguagem, na relação com os outros:

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2020, p. 294-295).

Em Bakhtin (2020) a língua é um sistema de comunicação humana dialógico, sendo impossível falar da apropriação de uma língua sem considerar as relações de troca entre sujeitos. Tem-se aqui destaque para a relação eu – outro: é o que o Círculo de Bakhtin chama de diálogo. Um dialogismo situado em um contexto, no qual ocorrem relações de trocas discursivas, pois tudo o que se diz manifesta e carrega consigo valores históricos e sociais.

A alfabetização, a partir de uma lógica discursiva, gera encaminhamentos quanto à articulação da função social da escrita, a escrita enquanto linguagem e à elaboração cognitiva dos sujeitos. Essa última tomada como uma construção conceitual com sentido² para os alunos, em uma construção dialógica e discursiva, na qual se aprende a escrever escrevendo e a ler lendo e analisando linguisticamente enunciados reais, ou seja, de textos que circulam socialmente.

Nesse movimento, a escrita se torna necessária pois a criança precisa se apropriar do sistema de escrita alfabética e suas convenções para interagir com os outros: lendo/escutando, escrevendo/oralizando textos de diferentes gêneros discursivos. Tal proposição só se materializa de fato nos fundamentos bakhtinianos se o planejamento pedagógico considerar a escuta atenta sobre a compreensão de mundo das crianças e se reorganiza enquanto atitude responsiva ao longo das interlocuções que se estabelecem em sala de aula.

Nessa proposta não cabe espaço para pseudotextos com foco na memorização de algumas sílabas, pois restringir a alfabetização ao mero processo de codificação-decodificação

² Compreende-se aqui o termo sentido não como algo que está dado no/pelo texto, mas como uma coprodução pelos interlocutores, a cada “acontecimento discursivo” da língua.

é esvaziar e empobrecer a potência de sentidos que podem se constituir nesse processo. Nesse quesito concordamos com Smolka (2008) quando a autora conceitua a alfabetização como:

Atividade discursiva, que implica na elaboração conceitual pela palavra... Nesse sentido a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê? (SMOLKA, 2008, p.63).

A partir dessa perspectiva de alfabetização, as práticas de leitura e escrita na escola ganham sentido ao terem necessidade real de uso, não sendo um processo etapista no qual primeiro se memoriza e realiza cópia de palavras descontextualizadas, ou se lê para depois escrever, mas se constitui em um processo de apropriação do sistema de escrita pela necessidade de enunciação. Nesse movimento, as produções individuais e coletivas das crianças (textos ou enunciados) estão situadas em determinado contexto e dirigidas a um interlocutor real, existe motivo e sentido nessa interação.

O conceito de competência discursiva em Bakhtin (2020) colabora para a discussão sobre a alfabetização ao viabilizar a compreensão acerca do funcionamento e a produção dos diferentes discursos sociais, que, quando apropriados pelos educandos, os fazem sujeitos de seu próprio texto³ (textos escritos, orais e multimodais) e não somente meros repetidores de ideias e vozes sociais. Essa dimensão autoral articula a necessidade de variadas situações de leitura e escrita pelas crianças que proporciona a elas desenvolver uma atitude responsiva, ativa e crítica de sentidos que se constituem perante os enunciados.

Mas o que se quer dizer quando se fala em produção de texto na alfabetização? Considera-se aqui o conceito de texto como enunciado: uma unidade de sentido e significado, como tudo aquilo que comunica, tem uma materialidade e valores. Assim, enuncia-se de diversas formas: pela oralidade, por sinais, de forma escrita, gestual, facial, imagética, por *emotions*, dentre outras possibilidades que podem ser desenvolvidas em turmas de alfabetização.

³ Compreende-se aqui texto não como um amontoado de frases, mas como um espaço de interação, uma forma de manifestação da linguagem, um espaço de produção de sentidos sobre o que se fala, escreve, ouve e lê.

Se para a perspectiva discursiva a língua se constitui nas interações humanas com a finalidade da interação, uma proposta de alfabetização, nessa perspectiva, precisa considerar os contextos reais para desenvolver as práticas de linguagens necessárias para a participação do sujeito nessa dada sociedade. Dessa forma, a oralidade, a leitura/escuta, a escrita, a produção textual e a análise linguística/semiótica estão a serviço do uso significativo da linguagem.

A escrita, em uma proposta discursiva de alfabetização, constitui-se uma forma de expressão “para fora”, ou seja, escrevo sempre pressupondo “um outro”, alguém real a quem manifesto ideias, informações, intenções, crenças e sentimentos a partilhar. Para escrever é necessário ter o que dizer (e por isso a necessidade de ampliar o repertório de leituras/escutas), pois, se faltam as ideias, a informação a ser compartilhada, faltam palavras e a finalidade da escrita em expressar, comunicar e interagir, não se efetiva (SMOLKA, 2008). As atividades de escrita devem propor às crianças o desenvolvimento tanto das capacidades de elaboração do texto quanto de apropriação do sistema de escrita alfabética, por meio de diferentes estratégias de leitura/escuta e produção de textos orais, escritos e multimodais. Vejamos como isso pode se materializar:

As práticas escolares de escrita precisam considerar que para produzir um texto algumas capacidades além das que desenvolvem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) precisam ser trabalhadas com as crianças, pois essas capacidades não são inatas: a definição do para quê e do para quem se escreve; o planejamento da escrita relacionando-a às intenções e o tema proposto; a organização do texto conforme o gênero discursivo escolhido (carta, bilhete, conto, lista etc.); o uso das convenções da escrita para tornar o texto legível e compreensível para o leitor. Tudo isso pode ser ensinado desde os primeiros dias de aula, em textos coletivos tendo o professor como escriba, indagando tais questões às crianças e organizando os elementos textuais ao longo da escrita.

Já a leitura, nessa perspectiva, tem como proposição formar um sujeito leitor que não apenas decodifica palavras, mas as interpreta e reconstrói o sentido e as intenções do autor do texto (texto encarado aqui como multimodal: oral, escrito, imagético, entre outras possibilidades que nascem a partir de novas necessidades e meios de comunicação, considerando o caráter vivo e dinâmico da língua). Destaca-se aqui a centralidade da leitura que envolve a compreensão, a produção de sentido e não somente a decodificação de palavras, pois as palavras separadas das coisas perdem seu sentido, inexistindo, dessa forma, a interação social. Assim, mais do que ampliar o repertório, o foco do trabalho é uma proficiência onde se

desenvolve a fluência em conjunto com estratégias de compreensão, interpretação e a reconstrução de sentido sobre o que está sendo lido.

Para desenvolver tais elementos relacionados a leitura é importante explorar em diversos gêneros discursivos, mesmo que de forma remota, com fim a ampliar a compreensão leitora: a leitura de imagens em narrativas visuais, a relação entre imagem e palavras no texto, as características e a forma de organização de determinado gênero discursivo, os efeitos de sentido em recursos gráfico-visuais em textos multissemióticos, a compreensão em leitura (situação comunicativa, finalidade, tema/assunto do texto), a linguagem não verbal, protocolos de leitura (disposição gráfica: aspectos estruturantes, características do SEA), decodificação/fluência em leitura (leitura fluente e compreensiva de textos), estratégias de leitura (antecipação, seleção cognitiva, levantamento de hipóteses, inferência, verificação).

Quanto à oralidade, o trabalho em alfabetização precisa considerar a ampliação das capacidades comunicativas de falar e ouvir, considerando a escuta atenta e a expressão oral compreensível ao interlocutor, de forma que a criança se expresse com clareza e articulação nas ideias, mediante tom de voz audível, com boa articulação e ritmo, reconhecendo as características do contexto de produção (finalidade da fala, a produção visando atingir determinado interlocutor, a consideração do gênero em questão) e a utilização desses elementos. Contemplar tais questões na perspectiva de que as crianças compreendam e produzam textos orais na alfabetização nos convoca a organizar momentos para ampliar o repertório linguístico e contribuir no processo de leitura e escrita; resgatar os textos de tradição oral como as parlendas, trava-línguas, canções de roda; desenvolver a fluência, o desembaraço, a expressividade e com as crianças explorar questões relacionadas a análise linguística dos textos orais.

É necessário que o movimento formativo tanto no espaço presencial da escola quanto na utilização de meios remotos, pelo contexto pandêmico da COVID19 (2020, 2021), comece a partir da escuta atenta das crianças e de seus contextos, para, a partir daí, organizar suas proposições: A avaliação enquanto diagnóstico para o ensino, o acompanhamento constante das aprendizagens, o planejamento e as necessárias intervenções o trabalho pedagógico. Sobre isso Smolka (2008, p.27) levanta pontos interessantes na composição do diagnóstico dos estudantes, seus sentidos e seus contextos:

Como vemos as crianças hoje? O que sabemos delas, dos seus processos de desenvolvimento, da construção de seus conhecimentos, da ampliação de suas visões de mundo? Como essas crianças veem o mundo em que vivem? Quais

REVELLI, Vol. 14. 2022. Tema Livre. ISSN 1984-6576.

as suas condições de vida? O que dizem sobre o mundo? Sobre a vida? Como? O que conhecem sobre a escrita no contexto em que vivem? Como adquirem esses conhecimentos? Como interagem com esse objeto cultural – a escrita – e como interpretam o ato de leitura? Qual a função do adulto nesse processo? Qual a função da escola nesse processo? (SMOLKA, 2008, p.27).

Esses elementos nos provocam a considerar como ponto de partida quem são essas crianças com as quais se trabalha, quais sentidos se colocam para aprender a escrever, como essas crianças aprendem e se desenvolvem, como se pode ensiná-las, como construir um ambiente alfabetizador com essas crianças, e como articular um currículo que proponha desde o primeiro ano da educação fundamental o desenvolvimento do pensamento, materializado no falar, ouvir, ler e escrever presentes nas práticas de linguagem. A defesa aqui explicitada é por um ensino que considere a necessidade de uma intervenção docente sistemática, contínua e presente, elaborada a partir das experiências prévias dos estudantes, e não fundamentada em uma organização metodológica linear e fechada, sem ter a noção do histórico singular das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças em turmas de alfabetização.

Na próxima seção do texto será mobilizado esse conjunto de conhecimentos sobre a linguagem escrita para pensar, a partir da experiência de uma professora alfabetizadora, alguns princípios contemplados no trabalho dos professores alfabetizadores no formato remoto.

2 O trabalho dos professores alfabetizadores em formato remoto: saberes e valores em atividade

Este momento de calamidade pública (2020-2021) e de emergência mundial em saúde pela COVID -19 tem exigido um distanciamento social de todos os segmentos da sociedade, no sentido de preservação de vidas. No espaço escolar, isso desafia os professores alfabetizadores a criarem possibilidades formativas sem o contato presencial para as crianças que estão em processo de alfabetização. Mas afinal, o que é essencial na autogestão do trabalho do professor alfabetizador? Quais são os seus desafios e como os alfabetizadores organizam o trabalho de alfabetização em meios remotos?

Todo trabalho em alfabetização, a partir da perspectiva enunciativo discursiva, implica na necessidade de situar o contexto em que esse ensino ocorre, a fim de planejar estratégias pedagógicas para contemplar as especificidades de aprendizagem dos estudantes. Em meios remotos, um ponto inicial que parece ser essencial para conduzir esse processo é realizar um

diagnóstico para verificar: as aprendizagens das crianças (o que elas já sabem sobre a linguagem escrita), o contexto das famílias dos estudantes nesse período de pandemia (como essa família tem sobrevivido nesse momento), o acesso ao meio remoto utilizado, a frequência desse acesso e as possibilidades de acompanhamento das famílias na realização das tarefas, o quantitativo de crianças com acesso à internet e como se pode organizar o ensino a fim de contemplar aqueles que não têm acesso à internet. Além disso, é importante prever como dosar a quantidade de atividades propostas considerando que a maioria das famílias é da classe trabalhadora e já retornou ao trabalho por uma questão de sobrevivência, (mesmo em meio à pandemia). Ter esse histórico da situação laboral possibilita ao alfabetizador tomar decisões na gestão do ensino.

No contato da escola com as famílias, Paulo Freire (1995) subsidia o formato das relações que precisam se estabelecer, pois é necessário adotar uma postura empática, respeitosa, de parceria com as famílias nesse processo. Também é preciso considerar que geralmente os familiares que auxiliam as crianças são pessoas leigas no assunto da alfabetização, que podem ou não ter passado pelos bancos da escola. Por isso, a alfabetizadora participante dessa pesquisa, que atende crianças da classe trabalhadora, aponta a necessidade da elaboração de instruções claras, simples e completas, para que os responsáveis pelas crianças compreendam o que precisa ser feito enquanto mediação para o estudante. Orientar as famílias sobre como se dá o processo de alfabetização foi uma estratégia que essa professora alfabetizadora utilizou como forma de conseguir a adesão e o apoio familiar. Vejamos como ela se organizou para isso:

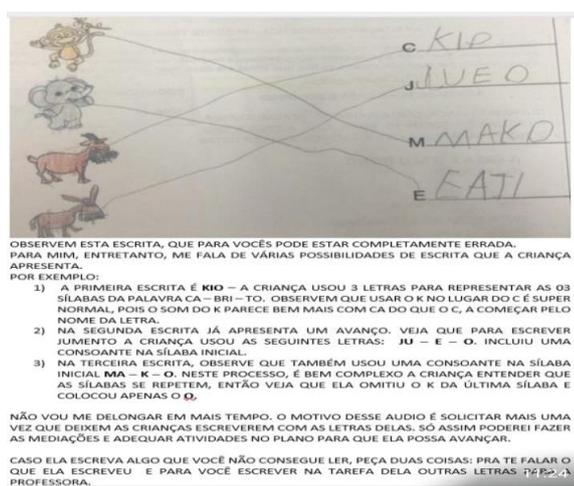


Figura 1- Orientações feitas pela professora alfabetizadora às famílias. Fonte: Acervo da pesquisa.

O cuidado da professora em contemplar todas as famílias é evidenciado quando ela faz áudios e também entrega de forma impressa para as famílias sem acesso ao celular, o mesmo

conteúdo com as orientações sobre as atividades e as explicações acerca do processo de alfabetização. Ela demonstra querer alcançar todos os alunos e considerou que em sua maioria, as famílias não possuem os conhecimentos necessários ao processo de alfabetização. Dessa forma ela busca parcerias e dá outros contornos para o que até então era costumeiro instituir como relação com as famílias dos estudantes.

Vejamos o relato sobre a forma como ela entrou em contato com as crianças no início do ano de 2021, mesmo não as conhecendo presencialmente:

Inicialmente fiz contato pelo grupo de *Whatsapp* criado, fiz um vídeo me apresentando e solicitei que cada estudante fizesse também o seu. **Aqueles que não fizeram entrei em contato no *whatsapp* privado e solicitei. E para os que ainda não responderam eu fiz uma ligação telefônica. E assim pude conhecer tanto os pais como os estudantes.** Promovemos também reunião via *Google Meet*, mas não houve boa adesão. As crianças se conhecem pelo grupo do *whatsapp* e muito poucos pelos encontros síncronos no *Google Meet*, pois não houve uma adesão maior na turma. Eles se cumprimentam e já conversam entre si, principalmente nas ocasiões de aniversário. Vale registrar que a participação não é de 100% (professora alfabetizadora, 2021, grifo nosso).

É interessante notar a forma como a professora alfabetizadora em questão conduziu o processo, buscando o meio mais eficaz para ela se relacionar com as crianças em forma remota pois o trabalho dela demanda a criação de vínculos em prol da aprendizagem. As ferramentas e os instrumentos utilizados são escolhidos a partir daquilo a que as crianças têm acesso. Considerar isso e não tentar impor meios de acesso que podem ser complexos e sofisticados para as famílias manusearem, ou que exijam alta velocidade de internet é uma forma pertinente de considera os sujeitos e seus contextos, também é uma forma de tentar assegurar a participação das estudantes. A professora em questão ao se apresentar para as crianças, tece sentidos dentro de um contexto diferenciado. Buscou o dialogismo direto com seus alunos e com suas famílias, criando um contexto de interação entre escola e o ambiente familiar.

Mas alfabetizar também envolve valores e saberes em jogo no processo de ensino, e essa alfabetizadora mostra uma peculiar forma de gerir o trabalho. Nessa autogestão laboral a professora mostra as formas encontradas por ela para não desistir de sua tarefa e buscar outros meios a fim de atingir seu objetivo: ensinar. Valores são explicitados em ações que evidenciam persistência, calma, respeito a todas as diferenças, compromisso com o trabalho, responsabilidade. Isso pode ser visto quando ela esclarece que “Aqueles que não fizeram entrei em contato no *whatsapp* privado e solicitei. E para os que ainda não responderam eu fiz uma

ligação telefônica”. Em outros relatos, essa necessidade de “não deixar ninguém para trás” é evidenciada:

Eu tenho contato com todas famílias. Nenhum aluno ficou “perdido” sem contato ou devolutiva pelo menos uma vez por semana. A participação ativa no grupo de whatsapp ou pelo whatsapp privado atingiu cerca de 75% da turma. Com os demais a comunicação foi realizada pelo menos uma vez por semana. Todos os alunos participaram nas devolutivas das atividades impressas disponibilizadas pela escola toda semana (menos quando do decreto municipal que fechou a escola) – neste período as atividades foram realizadas nos livros didáticos e as devolutivas feitas mediante o envio de fotos pelo whatsapp (professora alfabetizadora, 2021).

A professora em questão também demonstra preocupação em conhecer, mesmo que de forma remota, os estudantes, seus nomes, suas histórias de vida. Ela também julga a necessidade de perceber mesmo que de forma breve a rotina das famílias, se as crianças possuem a assistência de um adulto para realizar as atividades, quem são os adultos que as acompanha nesses momentos e até mesmo busca perceber o grau de escolaridade desse acompanhante pois todos esses pontos interferem no seu trabalho. O fato de não deixar “nenhum aluno perdido” é um dos valores que a professora expressa, algo que confere sentido à atividade docente, que ela expõe e elege como um dos fatores sobre o que é um trabalho de qualidade, trabalho bem feito que ela não abre mão. Todos esses elementos geram sentidos por meio da interlocução, interferem na realização das atividades propostas por ela, e conseqüentemente no andamento e nos resultados do seu trabalho.

Outro elemento importante é a afetividade e a construção de laços entre os sujeitos do processo de ensino aprendizagem. Possibilitar às crianças interação entre si e o desenvolvimento de laços afetivos parece ser uma estratégia que a professora em questão utiliza conscientemente e reflete a perspectiva teórica de alfabetização adotada por ela, bem como o que ela compreende como habilidade necessária para o desenvolvimento da oralidade, dos vínculos e afetos entres os sujeitos dessa turma. Nesse movimento, essa professora evidencia valores que envolvem os conceitos de aprender e ensinar, mediados na concepção de linguagem que ela defende: uma relação que envolve sentidos, a necessidade de estabelecer enunciações variadas, o fortalecimento da atuação conjunta e do sentimento de pertença na constituição dessa turma enquanto coletivo que aprende.

Em meios remotos, é necessário que o professor alfabetizador explicita de forma acessível para as famílias o que se espera, bem como que seja claro na condução do trabalho.

Nesse sentido, a professora precisou colocar questões para as crianças que geraram reflexões sobre o sistema de escrita alfabética. Destaca-se a importância de que essas reflexões sejam elaboradas a partir de perguntas a serem postas para a família repassar para a criança. E nesse sentido pensar sobre quais questões são pertinentes evidencia uma alfabetizadora que antecipa contextos de compreensão por parte das famílias, se coloca no lugar de um outro que compreende e antecipa a intermediação do processo de ensino na alfabetização. Esse é um dos motivos dessa professora alfabetizadora buscar conhecer o contexto de vida das crianças para propor atividades.

No ensino remoto, para além da interação professor-aluno posta no modo presencial, uma mediação de outra ordem é inserida no processo de ensino: as famílias são convocadas a participar e intermediar o trabalho em alfabetização. A participação dos familiares também é considerada, devendo o professor alfabetizador se fazer entender por quem, muitas das vezes pode ter pouco estudo, mas é a única mediação possível. E como em uma brincadeira de telefone sem fio, muitos equívocos e dispersões surgem, cabendo ao professor alfabetizador gerir, prever e se anteceder para contornar tais questões.

Essa reconfiguração do trabalho pode ser sofrida para o professor pois ao mudar o formato de interação, mudam-se também as ferramentas de trabalho e a responsividade na interação. Uma interação que acaba formando uma relação triangular de vozes discursivas (professor – família – aluno), na qual se tem mais um interlocutor na mediação. Além disso, o pai/mãe ou quem acompanha a criança não é o sujeito ao qual a aula se destina e nem sempre partilha os mesmos conceitos de ensino aprendizagem. Então esse sujeito interfere com a sua voz, criando uma cacofonia na voz do professor. Algo que pode ser exemplificado quando: pode exigir a não participação do aluno ou menospreza seu potencial para realizar o solicitado pelo professor; pode perder a paciência e brigar com a criança; pode estar com pressa de outros afazeres e modificar o ritmo da aula; pode passar informação não prevista; pode soprar ou induzir a resposta; pode exigir correção maior das atividades.

Tendo isso claro, a professora analisada criou orientações para os pais na tentativa de retrabalhar questões e buscar outras formas de condução sobre esse “novo” intermediário. Percebe-se que são muitas vozes se entrecruzando: professora, pai/mãe/familiar responsável pela criança, aluno, cada qual com seus valores, especificidades e interesses.

Para além do domínio conceitual sobre o processo de alfabetização, a professora alfabetizadora, ao longo do ensino remoto, precisou desenvolver uma certa sensibilidade

pedagógica para perceber e se fazer entender pelas famílias, tendo sempre como foco a aprendizagem das crianças. Nesse ponto, diversas situações exigem um trabalho diferenciado do professor alfabetizador pois além de saber utilizar ferramentas ele precisa ensinar um terceiro a manejar essas mesmas ferramentas para conseguir seu intento. Como exemplo dessa questão pode-se citar o uso do alfabeto móvel durante as atividades não presenciais: o simples contato da criança com o alfabeto móvel não gera reflexão sobre a escrita, o que mobiliza o pensamento são as questões de reflexão sobre o princípio alfabético, a consciência fonológica e os gêneros discursivos que circulam socialmente. E até sobre os usos dessa ferramenta a alfabetizadora precisa se antecipar e orientar cada questão a ser colocada e retrabalhada com a criança.

No trabalho remoto, as palavras escolhidas para a análise linguística não podem ser escolhidas de forma aleatória, e também precisam estar relacionadas a um contexto real de produção sobre temas que já estão sendo explorados com a turma. É necessário criar um repertório e um banco de palavras estáveis, ao qual as crianças podem recorrer visualmente sempre que precisarem. Esse repertório pode ser entregue antecipadamente ou construído com as próprias crianças nos momentos síncronos ou mediante a gravação de pequenos vídeos pelo professor.

É importante no ensino remoto que os materiais utilizados pelo professor sejam disponibilizados anteriormente ou que sejam coisas que as crianças possam ter em casa. Mais uma vez esbarramos na antecipação de contextos e no diagnóstico sobre quais crianças estão sendo atendidas. Algo que exige um planejamento com mais antecedência, detalhado, articulado as devolutivas. Isso também demanda do professor mais tempo de planejamento.

A professora analisada explora o contexto dos próprios alunos para gerar escritas com as crianças. Vejamos:

ATIVIDADE 63 – ETIQUETA

GOSTOU MESMO DA HISTÓRIA? EU AMEI! FAÇA TAMBÉM IGUAL AO BOB E ESCOLHA 10 COISAS NA SUA CASA PARA VOCÊ ETIQUETAR.
ETIQUETA:

FAMÍLIA NÃO SOLETRÊ AS LETRAS NO MOMENTO DA ESCRITA. AUXÍLIO FALANDO PAUSADAMENTE A PALAVRA.

		
MATERIAL: PODE USAR PAPEL RECICLADO EMBALAGEM DE FILTRO DE CAFÉ, CAIXA DE SAPATO OU PAPEL DE CADERNO MESMO. LÁPIS DE ESCREVER E LÁPIS DE COR.	MODO DE FAZER: RECORTE OS PAPEIS EM RETÂNGULOS DE NO MÍNIMO 10cm (USE SUA RÉGUA CONFORME AS IMAGENS)	PRONTO! AGORA É SÓ ESCOLHER ALGUMAS COISAS PARA VOCÊ ETIQUETAR, E COMEÇAR A MONTAR SEU BANCO DE PALAVRAS PARA A CAIXA PEDAGÓGICA.

1) FOTOGRAFE AS ETIQUETAS E ENVIE PARA A PROFESSORA.

ATIVIDADE 64 – BOB

MEU AMOR, BOB É UMA TOPEIRA BEM INTELIGENTE NÃO ACHA? ELE É O PERSONAGEM PRINCIPAL DO LIVRO "PERIGOSO". COM A AJUDA DE UM ADULTO, FAÇA A LEITURA DO TEXTO E SAIBA UM POUQUINHO MAIS.

1) **ENUMERE** A QUANTIDADE DE LINHAS E **CIRCULE** O NOME QUE IDENTIFICA QUAL ANIMAL ERA BOB.

— BOB ERA UMA TOPEIRA QUE ADORAVA ETIQUETAR AS COISAS.
 — TODOS OS TIPOS DE COISAS.
 — QUALQUER COISA MESMO.
 — ROTULAR AS COISAS ERA O QUE ELE MAIS GOSTAVA DE FAZER.

2) LEIA O BANCO DE PALAVRAS E CIRCULE-AS NO TEXTO.

"TODAS AS COISAS TÊM NOME
 CASA, JANELA E JARDIM.
 COISAS NÃO TEM SOBRENOME
 MAS A GENTE SIM".

Figura 2- Atividades de escrita. Fonte: Acervo da pesquisa.

As produções escritas das etiquetas (um banco de palavras estáveis) aqui constituem sentidos porque elas não estão descoladas de um contexto e porque o que está sendo trabalhado está desenvolvendo a compreensão conceitual, ampliando conhecimentos tanto sobre a língua quanto sobre outros temas que perpassam o currículo em outro componente curricular. A prática de escrita não está deslocada, pois anteriormente teve-se a leitura de uma obra literária e espaço para as crianças dialogarem sobre o texto. Quando a professora pede que as crianças fotografem as etiquetas produzidas e mandem para ela, surge a possibilidade de um diagnóstico para o trabalho de análise linguística sobre a própria escrita das crianças. Tais elementos evidenciam a possibilidade de um trabalho coeso entre as práticas de linguagem.

A necessidade de orientar as famílias sobre a condução dos momentos de escrita espontânea também é algo peculiar e que deve ser abordado pelo professor alfabetizador e se constitui quase em um letramento dos pais na arte de ensinar a ler. A experiência com o ensino remoto possibilita ao alfabetizador perceber que a escrita espontânea, na maioria dos casos pode ser vista como algo errado pelos pais pois dependendo das hipóteses de escrita da criança podem faltar letras, são registros em rabisco ou não possuem correspondência alfabética. Esse conceito de erro e acerto também é ponto de pauta nos esclarecimentos realizados aos familiares segundo a alfabetizadora. Alguns pais até apresentam resistência para entregar a tarefa, considerando fielmente a forma como a criança escreveu. Dessa forma, é necessário deixar claro e até mesmo realizar o convencimento dos pais que eles não precisam “ajudar” a criança

a escrever da forma convencional nesses momentos específicos de escrita espontânea (retomar essa informação a cada vez que solicitar a escrita espontânea) pois essa escrita serve como um diagnóstico para a posterior intervenção do professor.

Já em outros momentos de escrita, é preciso orientar as famílias para que elas explicitem as convenções da escrita. Para cada objetivo de escrita existe uma forma de tratar e esclarecer as famílias. Aqui tem-se outra dificuldade que exige planejamento detalhado e mais tempo por parte do professor. Uma das alternativas que a professora pesquisada encontrou para realizar esses diagnósticos foi:

Encaminhamos atividade impressa, solicitando aos pais não “darem as respostas” (o que não foi prontamente atendido). Solicitamos a realização de vídeos das crianças escrevendo auto-ditados, letras que conheciam, contagem, escrita do nome completo e outras questões. Para além disso realizei vídeo-chamadas individuais para confirmar alguns diagnósticos. Consegui acompanhar pela devolutiva de fotos todos os dias, e fazendo as mediações diretamente com cada aluno pelo whatsapp. E também pelo recebimento das atividades impressas e jogos pedagógicos que faço quase todos os dias pelo grupo de whatsapp (professora alfabetizadora, 2021).

Todos esses dados colhidos nos diagnósticos pela professora alfabetizadora foram sistematizados em planilhas elaboradas por ela para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças ao longo do ano letivo. Ela também percebeu a necessidade de ter um registro sistematizado para acompanhar a entrega das atividades. Algo que segundo ela, facilita o trabalho. Vejamos na Figura 3 como ela sistematiza isso:

Escola Municipal																		
Trimestre: 1º	Turma: A1	Avaliação Diagnóstica inicial												Data: 20/01/2021				
ALUNOS		Escrita	Leitura	Oralidade			Matemática					ATIV. OK		Observações				
Participação no WhatsApp: 1(sim) 2 (as vezes) 3 (não)		Escreve letras e números Escreve palavras C-V	Nomeia as letras do próprio nome Nomeia as vogais Nomeia as letras do alfabeto	Conhece as letras do alfabeto de grava audios	Rea oralidade	Organiza as ideias e fala de forma clara	Reconhece os números até: Corta até que faz o menor ou o maior? Resolva problemas com o uso de colábano.	Relata Quantidade tem conservação de número	Identifica / Representa	1	2							
1	1	S	N	N	P.	N	S	P	N	5	10		NP	N	N	P	X	Apresenta interesse e vontade de aprender. Demonstrou dificuldade em coordenar as ideias pelos áudios postados. Tem apoio da família, mas apresenta certa desorganização na realização e interpretação das atividades. Apresentou dificuldade ao
2	1	S	N	S	S	P	S	S	S	30	30		NP			S	X	É interessado coordena bem as ideias pelos áudios postados. É acompanhado pelo Sr. Samuel (avô). Apresentou boa coordenação motora ao escrever letras e números.
3	3	S	N	S	S	P	N	NP	NP	17	30	S	NP	S	S	S	X	Não foi percebido diagnósticos mais profundos considerando que o aluno não participa das interações no grupo de WhatsApp e encaminha poucos vídeos com atividades. Apresentou coordenação motora razoável ao

Figura 3 - Avaliação diagnóstica inicial proposta por uma professora alfabetizadora para o período de pandemia. Fonte: Acervo da pesquisa

No diagnóstico para o início do ano, a professora em questão elenca elementos envolvendo a leitura, escrita, oralidade e conhecimentos em matemática. Ela também mantém um quadro com observações sobre as especificidades percebidas sobre cada criança. Esse levantamento e registro de informações são instrumentos que auxiliam a organização do trabalho pedagógico, e a ajudam tanto a tomar decisões no planejamento das aulas e na produção dos registros descritivos para as fichas avaliativas.

As prescrições ao trabalho em alfabetização dessa rede de ensino aponta que os dados coletados tanto pelo diagnóstico inicial quanto pelos diagnósticos de rotina precisam ser sistematizados. Para isso, dentre as sugestões feitas pelos documentos orientadores da Rede de Ensino em questão para o período de pandemia (diferentes instrumentos como planilhas, tabelas, gráficos, registros escritos em forma de texto, diário de bordo, entre outros), a escolha da professora alfabetizadora foi uma planilha, pela facilidade em registrar e visualizar os dados posteriormente, bem como por poder ter um registro no qual ela tenha uma visão clara sobre as aprendizagens.

Quanto ao processo de avaliação, percebeu-se a necessidade da professora em questão em elaborar instrumentos avaliativos que proporcionem tanto o fácil acesso aos dados quanto uma reflexão permanente sobre o processo de aprendizagem das crianças. A partir disso evidencia-se como necessário encarar a avaliação como aquilo que no processo de ensino permite ao alfabetizador ter elementos para identificar o que os estudantes sabem ou não, buscar recursos pedagógicos e a metodologia adequada, com a finalidade de atender aos objetivos educacionais. Nesse sentido Hoffmann (2013) dialoga com essa ideia ao apontar que é a avaliação que conduz o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos do trabalho docente.

Na condução do trabalho, a alfabetizadora relata decisões que o coletivo docente dessa escola tomou para que “o trabalho não parasse na pandemia”, evidenciando não só a tomada de decisão individual, mas também alicerçada e compartilhada por um coletivo de professores:

Nos reunimos toda terça-feira para a reunião pedagógica. Além disso, temos um grupo de whatsapp somente das alfabetizadoras para troca de ideias e estudo dos planos de aula. O canal de comunicação é aberto para dúvidas, sugestões durante todo o tempo. Quanto ao acesso, os alunos tiveram porque a escola optou por disponibilizar atividade impressa para todos, mas tenho um caso em que não consegui participação do aluno, mas não esqueço e cobro elegantemente dos pais toda semana. E aí eles começaram a buscar a atividade, mas o aluno não conversa comigo a não ser quando eu ligo e peço pra falar com ele. É uma ação extrema, no meu caso (professora alfabetizadora, 2021).
REVELLI, Vol. 14. 2022. Tema Livre. ISSN 1984-6576.

Essa exposição revela uma certa forma de atuação específica desse coletivo de trabalho, e aponta valores postos nas formas de conviver e ensinar: um coletivo envolve não só a aglomeração de certo quantitativo de trabalhadores, mas o envolvimento e o enriquecimento gerados nas situações de trocas de experiências entre eles. Nesse sentido, é um coletivo que se forma a partir dos desafios postos, aparentando contar com a adesão de seus profissionais. O dialogismo entre esse coletivo de professores evidencia um sentido comum às ações individuais e no ensino remoto, essa parceria se manteve durante a pandemia e se adaptou ao formato remoto, demonstrando ser uma boa estratégia de contribuição coletiva na partilha de proposições, nos relatos e buscas de soluções coletivas para um desafio ou algo que não tem dado certo na condução das turmas.

Veiga (2015) destaca a pertinência dessa forma de relação entre os coletivos de trabalho, no intuito de superar o isolamento profissional:

Um dos principais desafios que os docentes vêm enfrentando no decorrer da aula é o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, com ações mais coesas. A partilha de experiências em equipes estimula o próprio desenvolvimento profissional dos docentes (...). A organização do processo de trabalho na instituição educativa deve propiciar situações de encontro e intercâmbio entre os professores para quebrar o isolamento profissional (...) (VEIGA, 2015, p. 270).

Além de destacar a importância dos contornos que o trabalho coletivo assume enquanto amparo e auxílio, a experiência da professora alfabetizadora em questão aponta para a necessidade da organização de um roteiro de acompanhamento das atividades para as famílias. Em um roteiro, que pode ser tanto semanal como diário (de acordo com a disponibilidade de tempo das famílias), ela aponta a necessidade de um itinerário prático, claro e estruturado para as famílias acompanharem a realização de atividades pelas crianças e se inteirarem sobre o que as crianças estão aprendendo. Esse cuidado com as formas de dizer e se fazer entender pelas famílias é essencial, e mostrar que está sempre presente se configura em uma boa estratégia, conforme a fala da professora alfabetizadora:

Muitas vezes o silêncio é uma resposta comum no presencial quando você observa a expressão corporal e facial porque você consegue ler a situação de outro jeito. Mas à distância é diferente pois preciso verbalizar por voz ou escrita e ter uma devolutiva. As vezes preciso indagar até 3 vezes para obter a resposta, porque nem sempre a pessoa faz os testes de acesso ou assiste ao vídeo que eu mando. É importante desenvolver estratégias diagnósticas também para as famílias, quanto ao relacionamento, não deixando que o silêncio seja uma opção aceita. De forma individualizada, eu sempre

REVELLI, Vol. 14. 2022. Tema Livre. ISSN 1984-6576.

conversava com os responsáveis, por vídeo chamada ou áudios explicando também como auxiliares as crianças. Sempre esclareço sobre situações como a de fazer a tarefa pela criança: algo que prejudica e não ajuda. Tento esclarecer que tudo é processo e para a criança ao escrever VKA no lugar de VACA não se trata de um erro, mas de um processo, aproveito e explico ali seus avanços (professora alfabetizadora, 2021).

Na organização de um plano de ensino específico para o período da pandemia, é necessário analisar as especificidades responsivas da sala de aula de alfabetização e os conhecimentos linguísticos que as crianças já se apropriaram até então: o que de fato as crianças desse agrupamento já sabem sobre a escrita e quais conhecimentos elas precisam ampliar para se apropriarem da escrita?

As questões acima evidenciam a autogestão do trabalho pelo alfabetizador envolve elementos importantes para organizar o ensino. Elas se relacionam: a necessidade de o alfabetizador possuir conhecimentos linguísticos sobre o processo de alfabetização (como a relação fonema/grafema), promovendo atividades que instiguem as crianças a refletirem sobre a língua; a capacidade de trabalhar ao mesmo tempo com diferentes níveis de apropriação da escrita.

Quanto aos conhecimentos dos aspectos notacionais do sistema alfabético e os conhecimentos discursivos da cultura escrita, é necessário que fique claro que não se deve estabelecer uma relação de sobreposição entre tais conhecimentos, mas sim de articulação na qual essas duas dimensões devem ser desenvolvidas concomitantemente. Articulação que precisa apreender as convenções do sistema alfabético em contextos enunciativos, por meio de atividades significativas para as crianças.

A professora em questão afirma ter desenvoltura para buscar diferentes ferramentas de trabalho remoto. Ela utiliza aplicativo de mensagens, atividades impressas, jogos pedagógicos online que ela manda para as crianças quase todos os dias. Direcionar links de jogos online de alfabetização pode ser uma boa estratégia para que as crianças continuem a refletir sobre a escrita mesmo em situações não direcionadas pelo alfabetizador.

Como se pode ver, a lógica de organização do trabalho pedagógico em turmas de alfabetização se mantém quanto aos princípios do trabalho com as atividades presenciais, pois é necessário:

- Partir de um diagnóstico das aprendizagens das crianças e realizar a sistematização dos dados do diagnóstico e a realização do acompanhamento das aprendizagens em alfabetização, utilizando para isso instrumentos como registros descritivos, planilhas, gráficos, dentre outros;

REVELLI, Vol. 14. 2022. Tema Livre. ISSN 1984-6576.

- Considerar a articulação da Língua Portuguesa com os demais componentes curriculares pois os demais componentes tratam de temas que podem gerar motivos para desenvolver um trabalho com as práticas de linguagem;
- Explorar os temas postos no currículo a partir da consideração dos contextos, do cotidiano e dos interesses das crianças;
- Contemplar no planejamento semanal todas as práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual, análise linguística/semiótica);
- Organizar processos de ensino para que as crianças compreendam como se organiza a escrita, considerando a dimensão formal, a necessidade de comunicar a partir dos gêneros discursivos e a cultura do escrito que se estabelece nesse movimento de ler a palavra e o mundo (as relações sociais, os valores e sentidos em jogo na linguagem). Algo que não se consolida no primeiro ano, mas que é complexificado ao longo da educação básica;
- Contemplar possibilidades de trabalho que envolvam a imaginação, sentimentos, sensações e a ampliação de saberes e conhecimentos;

Porém alguns elementos se referem às especificidades do ensino remoto, dentre eles:

- Perceber com quais recursos tecnológicos os alunos aprendem melhor;
- Considerar as condições de acesso a internet que as crianças possuem;
- Utilizar diferentes formas de interação remota com as crianças (animações, vídeos, áudios, aplicativos, jogos on-line/offline, ebooks, entre outros), ponderando sobre a capacidade de acesso das crianças a esses recursos;

O que se destaca aqui são elementos genéricos que precisam ser desenvolvidos de acordo com as especificidades de cada turma de alfabetização pois cada turma é singular, e conseqüentemente as demandas à organização do trabalho pedagógico. A maneira de elaborar as atividades, dar devolutivas e ter contato com as crianças devem contemplar as especificidades de cada turma e as possibilidades de interação que o professor tem a sua disposição. A professora que aqui compartilhou sua experiência afirma que os resultados acabam não ocorrendo no mesmo ritmo do ensino presencial, pois “os resultados vêm com muitas interferências conforme a cultura e conhecimento de cada família” Mas, que mesmo com as limitações, ela segue confiante com seus resultados, porque “nas atividades diagnósticas impressas disponibilizadas no primeiro mês de aula, os alunos já estavam todos escrevendo de forma alfabética”. (professora alfabetizadora, 2021).

Considera-se aqui que os professores alfabetizadores possuem itinerários diferentes, valores constituídos em contextos particulares e sentidos que subsidiam e mobilizam sua atividade docente. O intuito aqui foi apreender uma experiência docente para mobilizar diálogos entre professores alfabetizadores para enriquecer a dimensão coletiva desse *métier* e realizar apontamentos a partir de relatos da experiência de uma alfabetizadora que trabalhou em meios remotos durante a pandemia do COVID-19.

Considerações Finais: um convite ao estudo da perspectiva enunciativa discursiva

Refletir sobre a alfabetização e o trabalho do professor na especificidade do 1º ano do ensino fundamental, dando destaque para os meios remotos utilizados pela situação de calamidade imposta pelo COVID-19 nos convida a pensar tanto sobre princípios que orientam o trabalho quanto sobre formas de trabalho que extrapolam contextos estáveis em alfabetização. Nesse momento, buscar compreender a atividade docente e a forma sempre inusitada com a qual uma professora reage a um meio que propõe, mas não se impõe a ela é uma forma tanto de compartilhar, dialogicamente, conhecimentos, saberes e valores próprios do gênero profissional quanto de elencar o que de fato é essencial quando se trata da alfabetização a partir de uma perspectiva enunciativa discursiva.

O contexto pandêmico trouxe para o trabalho docente do alfabetizador o desafio de gerir o cruzamento do ambiente escolar com o ambiente doméstico, criando condições de ensino e aprendizagem diferenciadas, modificando os modos de ensinar e aprender na alfabetização. Porém isso evidencia uma séria questão na alfabetização: nesse novo formato de ensino multiplicam-se, na relação professor/aluno, as camadas de interação e insere-se um mediador paralelo: a família. Isso impacta em uma reconfiguração da relação professor-família, convocando as famílias a serem mais partícipes no processo de ensino. Algo que gera também um encontro entre esses sujeitos, com muitos olhares, valores e vozes se cruzando e gerando novos sentidos para esses sujeitos.

A forma como as famílias se colocam nesse processo foi um mediador importantíssimo, porém, se constituiu em algo complicado a se gerir pela professora, pois muitas questões fogem da alçada da alfabetizadora, embora ela demonstra tentar recuperar a

gestão da situação o tempo todo, tentando até mesmo antever os passos dos alunos e da família, algo que em um primeiro momento pode vir a se constituir em trabalho dobrado. No caso em questão, a professora não mede esforços para atingir seu objetivo, e em alguns momentos valores são evidenciados quando ela demonstra usar diferentes meios para conseguir seu intento: alfabetizar até mesmo em meios remotos. Tal questão fica evidente em uma verbalização da professora participante: “O desafio a que me propus foi aprender a alfabetizar, e ainda estou nesta caminhada (...) busco fazer a minha parte” (2021).

Pontos positivos e desafios foram evidenciados no formato de ensino remoto. Em alguns casos percebeu-se que quando as crianças tinham acesso à tecnologia, foi profícuo o uso da tecnologia digital para aprender; a interação maior com a família estreitou o vínculo escola-família; o interesse das famílias quanto a aprendizagem dos alunos; a necessidade de um planejamento detalhado e bem antecipado das ações docentes. Já como desafios do formato de ensino remoto tem-se a necessidade da elaboração de atividades que considerasse a concentração, memória e atenção a serem desenvolvidas com as crianças que adentram o ensino fundamental; o conhecimento leigo dos pais sobre o tema da alfabetização e suas tentativas de reprodução do que eles vivenciaram em seus processos de aprendizagem e também no redimensionamento do tipo de orientação realizada pelos alfabetizadores para as famílias a partir disso. A avaliação diagnóstica também fica comprometida quando os pais não seguem as orientações dadas e dão respostas aos alunos, algo que é contornado pelos alfabetizadores na elaboração de diferentes instrumentos diagnósticos com a mesma finalidade e na tentativa de esclarecimento às famílias sobre os propósitos de cada tipo de atividade encaminhada.

Nesse texto, valores, saberes e conhecimentos postos no ensino foram ressaltados, bem como a lógica da organização do trabalho pedagógico envolvendo a escuta atenta dos estudantes, a necessidade da elaboração de um diagnóstico e o planejamento das atividades que contemplem todas as práticas de linguagem, o acompanhamento sempre necessário das aprendizagens a fim de redimensionar o ensino. Evidencia-se aqui também o ensino como trabalho e o professor alfabetizador como um trabalhador, vivente que tem um corpo que trabalha: um corpo físico, mas também histórico, cultural, que aprende e se coloca em atitude responsiva enquanto trabalha.

A intenção foi destacar que sentidos e valores estão envolvidos dialogicamente no processo de alfabetização, não só por quem aprende, mas também por quem ensina e também por quem acaba mediando o processo (no caso as famílias durante o ensino remoto), quando se

tem a necessidade de organizar o trabalho pedagógico em alfabetização como uma apropriação cultural, como atividade discursiva e trabalho simbólico.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail, (VOLOCHINOV, Valentin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas: Autores Associados, 2003.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 43, ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 160p.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2015. p. 267-298.