

Alfabetização na Região Norte em tempos de ensino remoto: o que nos diz a pesquisa Alfabetização em Rede

Literacy in the Northern region in times of remote teaching: what the research Alfabetização em Rede tells us

Mariete de Souza Amorim Lima*
Tatiane Castro dos Santos**

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir a alfabetização na Região Norte em tempos de ensino remoto, a partir da pesquisa Alfabetização em Rede, criada em 2020 e registrada na Plataforma Brasil. Tal pesquisa teve como objetivo principal conhecer e compreender como estava a situação da alfabetização de crianças no Brasil, durante a pandemia da covid-19. Neste estudo, analisamos os dados específicos da Região Norte, buscando entender fatores que foram únicos nesse contexto regional. Para isso, apresentamos algumas reflexões sobre a pandemia e o ensino remoto, bem como tomamos como base Smolka (2012), Goulart (2014), Braggio (2002), Colello (2021) e Soares (1985, 2004, 2020) para os apontamentos sobre a alfabetização. Os resultados reforçam o importante papel desse espaço de aprendizagem que é a escola, da mediação do professor e da inserção do aluno em práticas reais de interação. Além disso, constatou-se que a maior dificuldade enfrentada pelas professoras alfabetizadoras foi “conseguir que os alunos realizassem as atividades propostas”, dificuldade essa que envolve fatores sociais, econômicos e políticos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Ensino Remoto. Região Norte.

ABSTRACT: This article aims to discuss literacy in the North region in times of remote teaching, based on Alfabetização em Rede research, created in 2020 and registered on Plataforma Brasil. The main objective of this research was to know and understand the situation of children's literacy in Brazil, during the covid-19 pandemic. In this study, we analyzed specific data from the North region, seeking to understand factors that were unique in this regional context. To this end, we present some reflections on the pandemic and remote teaching, as well as use Smolka (2012), Goulart (2014), Braggio (2002), Colello (2021) and Soares (1985, 2004, 2020) as the basis for our notes on literacy. The results reinforce the important role of this learning space that is the school, of teacher mediation and student insertion in real interaction practices. Furthermore, it was found that the greatest difficulty faced by literacy teachers was “getting students to carry out the proposed activities”, a difficulty that involves social, economic and political factors.

KEYWORDS: Literacy. Remote teaching. North region.

* Mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre - UFAC. Professora da Rede Estadual de Educação do Acre. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7670-4888>. E-mail: marieteamorim@hotmail.com.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Professora Associada da Universidade Federal do Acre. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4369-2265>. E-mail: tatiane.santos@ufac.br.

1 Introdução

A alfabetização tem ganhado destaque nacional nos últimos meses, principalmente, após o lançamento, pelo Governo Federal, do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e da divulgação dos dados da pesquisa do PNAD¹ Contínua, desenvolvida pelo IBGE, que revelou um total de 9,6 milhões de pessoas analfabetas no Brasil em 2022. É importante destacar que, na pesquisa, o critério para ser considerado alfabetizado é saber ler e escrever um bilhete simples. Entretanto, sabemos que ser alfabetizado vai muito além de saber ler ou escrever, é aprender, como aponta Smolka (2012), a significar por escrito.

Se, antes da pandemia, as professoras² alfabetizadoras já se viam diante de um grande desafio e responsabilidade, esses cresceram exponencialmente durante o período pandêmico e exigiram dessas profissionais adequações pedagógicas, metodológicas e curriculares para que fosse possível continuar a desenvolver o seu trabalho.

Além dessas adequações, em todo o país, um desafio maior se revelou: a grande desigualdade social, que restringiu as condições de acesso aos recursos tecnológicos necessários para o desenvolvimento do ensino remoto. Essa restrição apresentou-se ainda mais desafiadora em contextos como o da Região Norte, que, por suas características geográficas, já apresentam muitas dificuldades de acessibilidade.

Este artigo se propõe, então, a apresentar alguns apontamentos sobre a alfabetização na Região Norte durante o período da pandemia, através da análise dos dados da pesquisa Alfabetização em Rede, realizada de forma *on-line*, no ano de 2020, com o objetivo de compreender de forma mais aprofundada a situação da alfabetização de crianças no Brasil durante a pandemia da covid-19.

O artigo encontra-se organizado da seguinte maneira: esta introdução, na qual situamos o objetivo da pesquisa; uma seção na qual apresentamos, brevemente, o contexto educacional da Região Norte; em seguida, discorreremos sobre a pandemia e o ensino remoto emergencial (ERE); posteriormente, apresentamos os pressupostos teóricos acerca da alfabetização em uma perspectiva discursiva; na sequência, apresentamos os dados descritivos

¹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Dados da educação em 2022 – Esses resultados são as primeiras informações, após o período mais agudo da pandemia (2021-2022), sendo assim, de grande importância para a avaliação do sistema educacional brasileiro.

² O uso desse substantivo no gênero feminino se deve ao fato de que a maioria, em torno de 85% dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é mulher.

da pesquisa e tecemos algumas análises sobre ela. Seguem-se as considerações finais e as referências.

2 A educação na Amazônia

Conhecida mundialmente, a Amazônia é formada por um conjunto de ecossistemas compostos pela Floresta Amazônica e pela maior bacia hidrográfica do planeta. Mesmo não sendo exclusivamente brasileira, concentra a maior parte de sua área no Brasil, abrangendo os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Esses estados formam a Amazônia Legal³ ou a Amazônia Brasileira.

Considerando sua composição, geralmente, o que se pensa ou se fala da Amazônia Brasileira é estendido para a Região Norte. Sabe-se que a formação histórica da Amazônia foi marcada por um processo de resistência dos povos que aqui habitavam. Povos que lutaram para manter, para preservar sua identidade cultural tão diversificada. É justamente essa pluralidade étnica e cultural, da qual somos formados, que torna a Amazônia tão singular e exige que entendamos a complexidade que isso envolve, principalmente, nos processos educativos.

A educação na Região Norte está ligada a essa diversidade de sujeitos e de culturas. São povos do campo, são ribeirinhos, são indígenas, são comunidades urbanas, enfim, são sujeitos localizados em diferentes espaços dessa imensidão geográfica e, conseqüentemente, com diferentes valores, crenças, práticas sociais e educativas.

Aqui e em outras regiões do país, os jesuítas foram os primeiros a desenvolver práticas de ensino da língua, objetivando catequizar os índios, convertê-los ao cristianismo. Dito dessa forma, parece apenas uma boa ação praticada por esses religiosos. Entretanto, o que a história mostrou foi o início de um processo de massacre, de padecimento, de apagamento de povos, de culturas e de identidades. Essa característica de homogeneização, de seleção do que deve ser ensinado/aprendido, tem acompanhado a história da educação e tem sido motivo de luta e resistência (Vasconcelos e Abaraldo, 2020). Pensar a educação na Região Norte é pensar nos

³ De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o conceito de Amazônia Legal foi instituído em 1953 e diz respeito a uma área que corresponde a 59% do território brasileiro e engloba a totalidade de oito estados – Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins – e parte do estado do Maranhão.

sujeitos que aqui vivem, é pensar nas diferentes localidades e suas particularidades, é pensar em culturas e identidades diversas.

Portanto, acreditamos que qualquer processo educativo que se dê nesse contexto precisa considerar que os estudantes advêm de diferentes culturas identitárias. No que se refere ao professor, enquanto sujeito histórico que está inserido dentro de uma realidade singular, é importante que construa uma práxis dialógica com seus alunos, na qual a valorização da interculturalidade seja fator preponderante e uma preocupação diária na busca pelo fortalecimento dessas identidades.

3 A pandemia e o ensino remoto

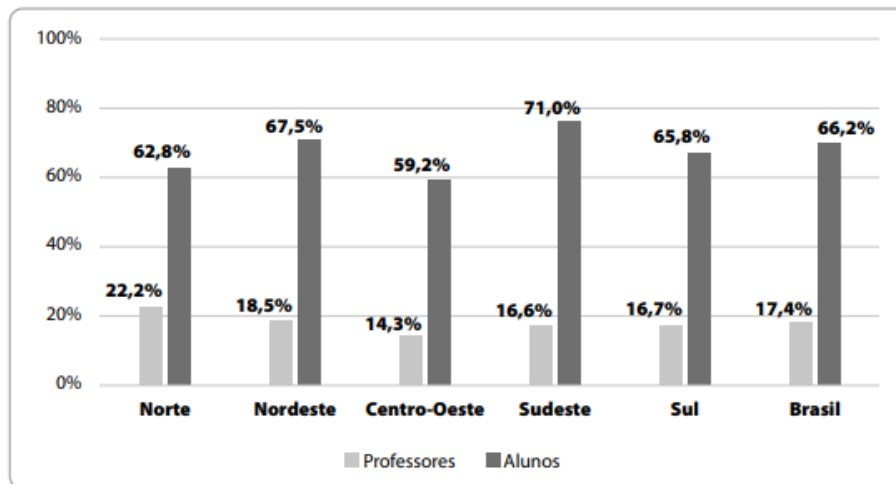
Em escala global, provavelmente, o ano de 2020 tornar-se-á um marco importante para a história mundial, pois foi nele que o mundo “parou” diante do que ficou conhecido como Pandemia da covid-19. Foi necessário criar diversas estratégias de enfrentamento, como o distanciamento social, para diminuir a contaminação em massa e maximizar o número de vidas salvas. Entretanto, tais estratégias impactaram as mais diversas áreas como a economia, a saúde, o comércio, a renda familiar, o convívio social e, inclusive, a educação.

Diante disso, o sistema educacional brasileiro, por que não dizer mundial, buscou, no ensino remoto emergencial, a alternativa para o desenvolvimento das atividades escolares e a saída para não “perder” o ano letivo. Esse novo modo de ofertar a educação foi um desafio para os agentes envolvidos no processo, pois, como apresentado por Oliveira e Pereira Junior (2020, p. 12), “enquanto os docentes precisam de ferramentas para preparar as aulas e fazê-las chegar aos estudantes, estes necessitam de recursos tecnológicos para acessar os conteúdos disponibilizados”.

Contudo, o acesso a esses recursos tecnológicos não ocorre de forma igualitária no Brasil. Da mesma forma que existem docentes e alunos que possuem os recursos (computador, celular), que possuem acesso e que sabem fazer uso de ambos, existem, também, aqueles que se quer possuem um celular, quanto mais um computador e internet em casa. Oliveira e Pereira Junior (2020) afirmam que o problema da falta de acesso aos recursos tecnológicos é ainda maior para os estudantes, atingindo 66,2%, em detrimento dos 17,4% de professores. No que se refere ao Norte, os resultados mostraram que a indisponibilidade de acesso aos recursos tecnológicos pelos professores foi a maior entre as regiões brasileiras, tendo alcançado 22,2%, um índice que ultrapassa em quase 5% o resultado geral do país, e em

8% a região Centro-Oeste, que apresentou a menor indisponibilidade de acesso, com apenas 14.3% dos professores, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1: Percepção dos professores sobre a indisponibilidade de recurso de alunos e professores da Educação Básica para realizar as aulas não presenciais de acordo com a região geográfica – Brasil, 2020



Fonte: Oliveira e Pereira Junior, 2020, p. 13.

No que diz respeito à falta de recursos apresentada pelos estudantes, o Gráfico 1 também mostra que o Norte alcançou a segunda posição (62,8%). Esse resultado, mesmo sendo menor, portanto, melhor que o resultado geral, ainda foi muito alto e teve, como uma de suas consequências, o afastamento de muitos estudantes das aulas remotas. Sendo assim, algumas alternativas foram adotadas no país com o intuito de alcançar os que não tinham acesso aos recursos tecnológicos, como o uso de material impresso em algumas unidades escolares, para retirada e devolutiva dos alunos em datas combinadas. Ademais, algumas redes de ensino também disponibilizaram aulas por TV ou rádio.

Embora utilizando estratégias diversificadas para prestar assistência aos milhares de alunos em isolamento social, estas não ocorreram da mesma forma nas regiões brasileiras. Segundo Oliveira e Pereira Junior (2020), enquanto no Sul 60% dos estudantes tinham aulas por TV ou rádio, no Norte, esse número era de aproximadamente 37%. Essa diferença acentua questões socioeconômicas que permeiam as desigualdades regionais. Diferença percebida, também, na indisponibilidade de recursos pelos professores, tendo alcançado o maior índice, que foi de 22%. Como efeito, vimos um distanciamento dos estudantes das atividades propostas durante esse período.

Um estudo publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) sobre o cenário de exclusão escolar no Brasil, no período pandêmico, apontou o Norte como a região com o maior número de crianças sem escola na faixa etária de 6 a 10 anos, cerca de 26%, um valor que ultrapassa a somatória das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, que totalizaram 25,9%. Em síntese, o ensino remoto provocou abandono, exclusão escolar, acentuando desigualdades econômicas e sociais.

4 Alfabetização e suas concepções

Quando se ouve falar em alfabetização, em ser alfabetizado, logo se faz a associação entre ler e escrever, entre conhecer as letras, as sílabas, as palavras. Todavia, a alfabetização a que se refere este artigo vai muito além da leitura e da escrita como aprendizagem de um sistema e envolve aprender a significar. Esse entendimento foi construído, paulatinamente, ao longo de um processo que envolve diferentes concepções teóricas e metodológicas sobre os modos de alfabetizar.

Desde os Jesuítas e durante um longo período da nossa história, a alfabetização foi concebida como uma ação mecânica, repetitiva, imitativa. Nessa concepção, conhecida como mecanicista, a língua possui um único significado, independente e totalmente desvinculada do seu contexto de produção. Dessa forma, para aprendê-la, basta recitar e repetir ao nível da memorização. Isso implica no entendimento de que escrever é codificar e ler é decodificar, assim, a alfabetização faz-se pela associação de fonemas e grafemas.

Diversos métodos de alfabetização integram essa concepção, a grande maioria mecanicista. A disputa dá-se entre dois grupos: analíticos e sintéticos. Os métodos analíticos, também conhecidos como globais, são aqueles que partem das unidades maiores da língua, como o conto, a sentença e a palavra. Os métodos sintéticos fazem o caminho inverso, pois partem da letra, da relação da letra com o som e da sílaba para a formação das palavras, por isso, são conhecidos como soletração, silabação e método fônico.

Carvalho (2005, p. 19) destaca que “os métodos tradicionais (fossem analíticos ou sintéticos) não deram conta de alfabetizar os grandes contingentes e alunos que acorriam às escolas”. De acordo com a autora, os mecanismos desenvolvidos pelos diferentes métodos nem sempre são compreendidos pelo aprendiz, principalmente, nos métodos sintéticos, em que a leitura fica em segundo plano e a preocupação centra-se no ensino de letras, na junção de sons, nas sílabas que se unem para formar palavras.

Colello (2021) critica essa concepção que, de forma fragmentada, ensina primeiro as letras, depois as sílabas simples, sílabas complexas, ortografia e gramática e, por fim, a produção e interpretação textual. Dessa maneira, formam-se alunos reféns de uma língua monológica, fragmentada, que não é tratada como um elemento de interação, o que não favorece o uso da língua para dizer o que pensam.

Soares (2020) chama a atenção para o fato de que:

cada “método de alfabetização” focaliza uma parte do complexo processo de aprendizagem do sistema alfabético, assumindo uma determinada faceta desse processo como sendo o todo. [...] mas, todos, privilegiando uma ou outra faceta, concentram-se no *objeto* da aprendizagem, o *sistema de escrita*, numa perspectiva de *como ensinar*, desconsiderando o *sujeito* da aprendizagem, *como a criança aprende* (Soares, 2020, p. 286-287).

Na contramão dos métodos, Braggio (1992) apresenta-nos outra concepção de alfabetização: o modelo psicolinguístico. Aqui, o sujeito passa a ser considerado o processador ativo do seu conhecimento. O olhar direciona-se para a maneira como ele aprende, para quais processos ele utiliza na aquisição da escrita. A alfabetização é vista como um processo de apropriação do sistema de representação da escrita alfabética. Assim, destaca-se o modo de aprender das crianças explicado através da formulação de hipóteses de escrita, presente nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

A perspectiva construtivista, representada pelas autoras tão logo acima citadas, promoveu importantes mudanças para alfabetização. Sobre isso, Soares aponta que essa perspectiva:

alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” – e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler”; [...] as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas “deficiências” ou “disfunções, na perspectiva dos métodos “tradicionais” – passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações (Soares, 2003, p. 10-11).

Essas mudanças difundiram-se em todo o Brasil, principalmente, a partir da implantação de um programa de formação continuada intitulado PROFA – Programa de

Formação de Professores Alfabetizadores – em 2001. Segundo Santos e Silva (2022), o PROFA fundamenta-se na teoria construtivista de base Piagetiana, tendo como um dos pontos fortes a visibilidade que dá a avaliação diagnóstica, baseada nas hipóteses de escrita. Esse modelo de avaliação ainda é utilizado por redes de ensino da Região Norte.

Embora proporcionando avanços em relação aos métodos mecanicistas, as hipóteses de aquisição do sistema de escrita alfabética não são capazes de explicar, em sua totalidade, como ocorre esse processo de alfabetização. A esse respeito, Smolka afirma que:

[...]as análises epistemológicas de Ferreiro, Teberosky e Palácio não podem dar conta, em termos político-pedagógicos, de fracasso da alfabetização escolar; porque, se bem que elas apontem para o significado e a importância das interações, elas investigam e procuram explicar o processo individual do desenvolvimento das noções infantis sobre a escrita, independentemente das relações sociais e das situações de ensino (formais ou informais). Elas mostram mais um fator que precisa ser conhecido e observado no processo de alfabetização, mas não resolvem – nem pretendem resolver – o problema. (Smolka, 2012, p. 79).

O que se evidencia, nessa reflexão sobre alfabetização, é que ela não pode ser vista por um único aspecto, mas, sim, como um processo multidimensional. Assim, Soares (1985), ao discutir as muitas facetas da alfabetização, defende uma articulação e integração entre as facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística.

A faceta psicológica procura explicar os processos psicológicos pelos quais o indivíduo aprende a ler e a escrever. Essa faceta destacou-se com os estudos de Emília Ferreiro, os quais pontuamos anteriormente. A faceta psicolinguística diz respeito à maturidade linguística da criança para aprender a ler e a escrever, ou seja, “as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não visual no processo de leitura, a determinação da quantidade de informação que é apreendida pelo sistema visual, quando a criança lê” (Soares, 1985, p. 22). Os usos sociais da língua fazem parte da faceta sociolinguística e mostram que o processo de alfabetização não ocorre da mesma maneira para todos, uma vez que a aquisição de qualquer sistema de comunicação é marcada por valores culturais, atitudes e pelo contexto social e econômico em que é usado. Por fim, a faceta linguística trata da transferência da forma sonora da fala para a sua forma gráfica. Essa faceta não é tão simples, pois, em nosso sistema de escrita, as relações entre sons e símbolos não ocorrem numa correspondência unívoca, o que requer um domínio progressivo de suas regularidades e irregularidades.

Outra dimensão do processo de alfabetização é a discursiva, que está na base da concepção defendida neste artigo, aquela que compreende a alfabetização como um processo discursivo, discutida por pesquisadoras como Smolka (2012) e Colello (2021). Tal perspectiva assume uma concepção sócio-histórica-ideológica de linguagem, na qual estão envolvidos todos os processos de aprendizagem que a criança estabelece como um sujeito sócio-histórico-cultural, que tem vivências, experiências, que tem uma variedade linguística, que está imerso em um mundo letrado, que participa de diversas práticas sociais, que faz o uso da linguagem escrita e aprende sobre ela em um processo dialógico inter e intrapessoal.

Ancorada nos estudos de Bakhtin, a concepção discursiva concebe a língua como uma prática social dialógica, como um processo que envolve polifonia (universo de falantes), dialogia (refere-se aos vários discursos que estão presentes na fala) e responsividade (ora compreendida como uma atitude de responder, ora como uma atitude responsiva). De acordo com Colello (2021), é nesse universo discursivo que a fala e a escrita, transitam. Portanto,

[...]cabe ao professor criar condições para que os alunos vivenciem efetivamente a língua escrita, pensem sobre o seu funcionamento e deem sentido ao ler e escrever, cabe ao docente aproximar as práticas sociais de comunicação dos propósitos didáticos, ou seja, associar a língua que se aprende na sala de aula ao contexto da própria vida (Colello, 2021, p. 31).

Concordamos com Colello, por isso, sabemos o quanto o ensino remoto foi prejudicial para a alfabetização, pois afastou as crianças dessas práticas sociais de comunicação com propósitos didáticos. Embora sabendo que o processo de alfabetização não ocorre, exclusivamente, numa relação aluno-escola-professor, podendo ocorrer em outros espaços, e mediados por outros sujeitos, a escola é, prioritariamente, o local onde esse processo se inicia e se consolida, pois, nela, o aluno tem acesso a outros sujeitos, a outras vivências, a outras linguagens e, aos poucos, nesse processo de interação, vai aprendendo a significar por escrito. Outrossim, Goulart (2014, p. 299) afirma que “a escola é o lugar de transformação de conhecimentos pelos novos significados que passam a recobrir o que já se sabia e pelas novas modalidades de saber”, assim, o distanciamento desse espaço, principalmente, considerando esse período inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, foi bem desafiador para o Norte e para o restante do país.

5 O que nos diz a pesquisa Alfabetização em Rede

Criada em 2020, a pesquisa Alfabetização em Rede, registrada na Plataforma Brasil, surgiu com o objetivo principal de conhecer e compreender como estava a situação da alfabetização de crianças no Brasil durante a pandemia da covid-19. O coletivo Alfabetização em Rede, em sua formação inicial, contou com a participação de 117 pesquisadoras(es) de 28 universidades, de 18 estados, distribuídas em todas as regiões do país, sob a coordenação da professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João Del-Rei, em Minas Gerais.

O público-alvo da pesquisa foram os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I que, na primeira etapa, tiveram que responder, entre os meses de junho e setembro, um questionário *on-line* do *Google Forms*, contendo 35 perguntas, sendo duas delas discursivas, e com dois focos principais: a alfabetização durante a pandemia; e a recepção da Política Nacional de Alfabetização do Governo Federal. A outra etapa da pesquisa aconteceu através da realização de Grupos Focais, nos quais foi possível ouvir alguns professores alfabetizadores previamente selecionados para essa participação.

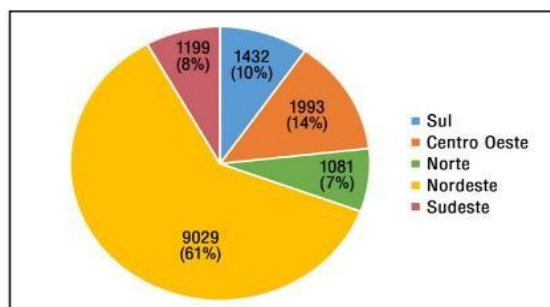
Por recorte, este artigo concentra a sua análise nos dados alcançados pela Região Norte na primeira etapa da pesquisa Alfabetização em Rede, trazendo os dados específicos referentes à alfabetização durante a pandemia, abordando, além do perfil dos docentes, questões como o acesso às tecnologias, a preparação para as aulas remotas e os desafios do ensino remoto no processo de alfabetização.

Em relação aos dados gerais da pesquisa, ao todo, 14.735 professores responderam ao questionário, o que equivale a, aproximadamente, 1,1% dos 1.341.138 docentes que atuavam nessas duas etapas de ensino em 2020, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2022.

A participação da Região Norte na pesquisa foi a menor de todas. Das 28 universidades participantes, apenas 2 eram do Norte (a Universidade Federal do Amapá e a Universidade Federal do Pará). Entretanto, em todos os 7 estados que compõem a região houve respondentes. E, por fim, dos 117 pesquisadores que compuseram, inicialmente, o coletivo Alfabetização em Rede, somente 7 eram da Região Norte.

O gráfico 2 reforça e ratifica o que foi dito, anteriormente, sobre a participação da Região Norte na pesquisa, uma vez que o público-alvo respondente foi de apenas 7%.

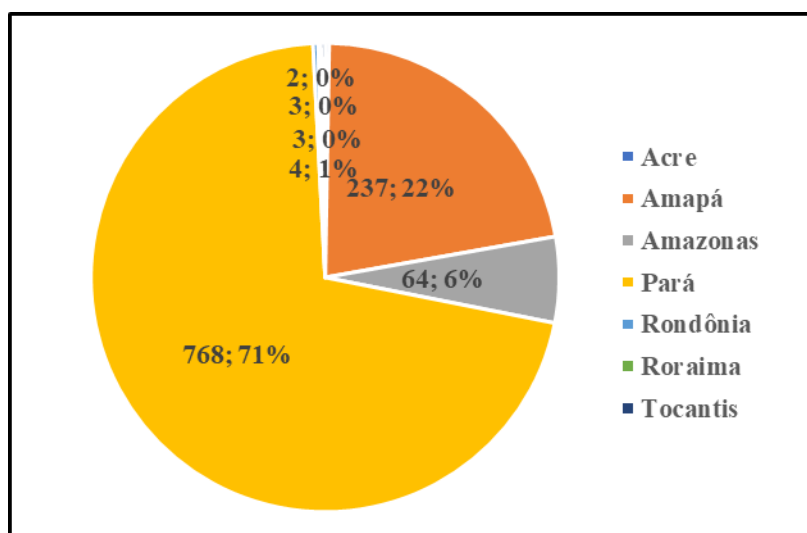
Gráfico 2 – Distribuição por região



Fonte: MACEDO, 2022.

O gráfico 3 apresenta o quantitativo de participantes por estados da Região Norte e permite-nos compreender que os estados que contaram com a parceria de universidades tiveram um número maior de respondentes. Roraima, Acre e Tocantins não chegaram a alcançar nem 1% de representatividade.

Gráfico 3 – Distribuição por estados da Região Norte



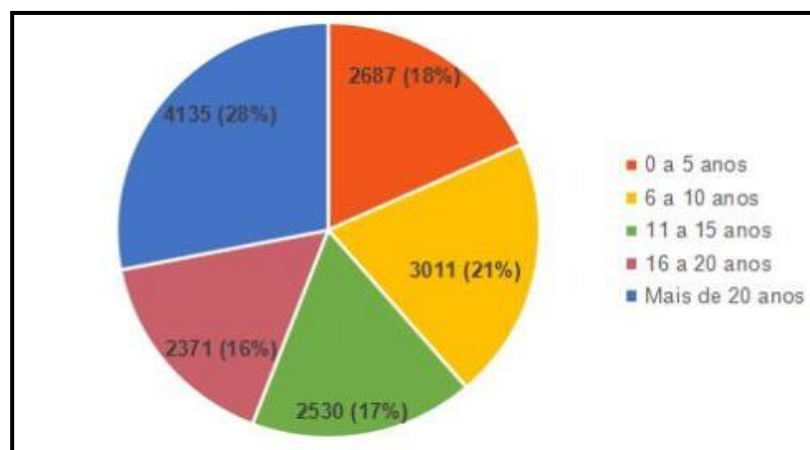
Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa AlfaRede, 2020.

No que tange à composição da amostra, dos 1.081 participantes da primeira fase da pesquisa, 46,25% se autodeclarou pardo, 33,5% não respondeu, 10,45% branco, 8,4% preto, 1,1% amarelo e 0,3% indígena. Quanto à formação inicial, 55% apresentam graduação, 42,8% especialização, 2% mestrado e 0,2% doutorado. Dos respondentes, 85,2% são graduados em Pedagogia e 14,8% em outras licenciaturas, como Letras, História, Geografia, Matemática, entre outras. A função ocupada por esses sujeitos na escola variava entre professores (897), coordenador ou supervisor pedagógico (115), diretor(a) (51) e 18 não identificaram o campo de atuação.

Em relação à etapa de ensino na qual atuam os participantes, constatou-se que 64,5% são profissionais do Ensino Fundamental I, ou seja, atuam diretamente com o ciclo de alfabetização. Desse total, a maior concentração de atuação está no 1º ano, com 229 professores(as), e a menor, no 4º ano, com 92. Tem-se, ainda, 139 professores(as) atuando no 2º ano, 120 no 3º ano e 117 no 5º ano.

Quanto ao tempo de experiência na docência, a Região Norte apresentou os seguintes resultados: 18,5% dos professores têm entre 0 e 5 anos de experiência; 19,5% possuíam entre 6 e 10 anos; 21,75% com 11 a 15 anos; 16,75% variando entre 16 e 20 anos; e 23,5% com mais de 20 anos de profissão. Esses resultados são bem próximos aos apontados nos dados gerais da pesquisa, como é possível comprovar no gráfico 4.

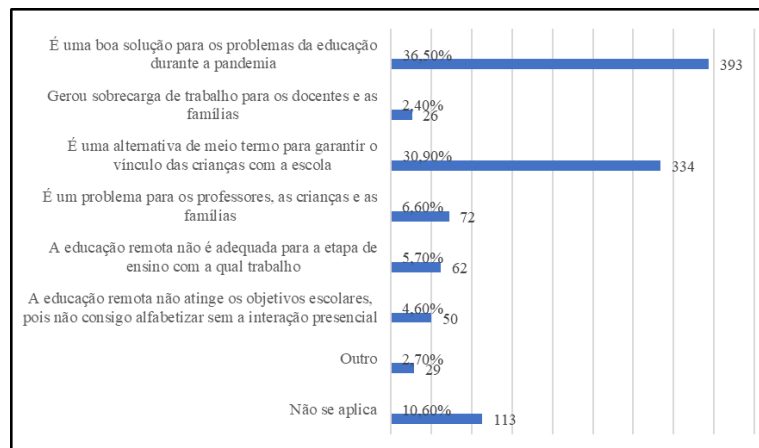
Gráfico 4 – Tempo de experiência no magistério



Fonte: MACEDO, 2022.

Os dados evidenciam que 73,3% dos respondentes atuaram de forma remota. Todavia, enquanto a análise estatístico-descritiva realizada por Macedo e Cardoso (2022) aponta que 55% dos professores acreditam que o ensino remoto é uma alternativa de meio termo para garantir o vínculo das crianças com a escola. No Norte, apenas 30,9% tem a mesma opinião e a maior parte (36,5%) acredita que o ensino remoto é uma boa solução para os problemas da educação durante a pandemia, como apontado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Avaliação do ensino remoto na Região Norte



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa AlfaRede, 2020.

Outro dado que chama a atenção, no Gráfico 5, é o percentual de apenas 2,4% de respondentes que consideram que o ensino remoto gerou sobrecarga de trabalho para os docentes e para as famílias, um número bem inferior, se comparado aos 22% mapeados nos dados gerais da pesquisa. Embora podendo escolher mais de uma possibilidade, os números indicam que todos escolheram apenas uma opção, o que nos leva a acreditar que a escolha foi feita considerando o que era compreendido como prioritário naquele momento.

Isso não quer dizer que as outras situações não se aplicam, pelo contrário; o fato de a maioria avaliar o ensino remoto como uma boa solução, não significa ignorar que ele gerou uma sobrecarga de trabalho para docentes e para familiares, ou, ainda, que não é adequado para os anos iniciais, ou que não atinge os objetivos escolares. Tal fato pode significar que, mesmo com todas as dificuldades e desafios impostos, o ERE mostrou-se a solução possível para o momento.

Quanto à avaliação da preparação para o trabalho remoto, 14,4% avaliaram como péssima, o que implicava em afirmar que não tiveram tempo e as orientações recebidas foram desarticuladas e insuficientes; um percentual bem alto de respondentes, 18%, acredita que nenhuma das opções se aplica; já 23% consideraram uma boa preparação com tempo e orientações suficientes para a execução do trabalho; e, por fim, 44,6% afirmam ter tido uma preparação razoável, ou seja, não tiveram muito tempo, mas as orientações recebidas foram adequadas.

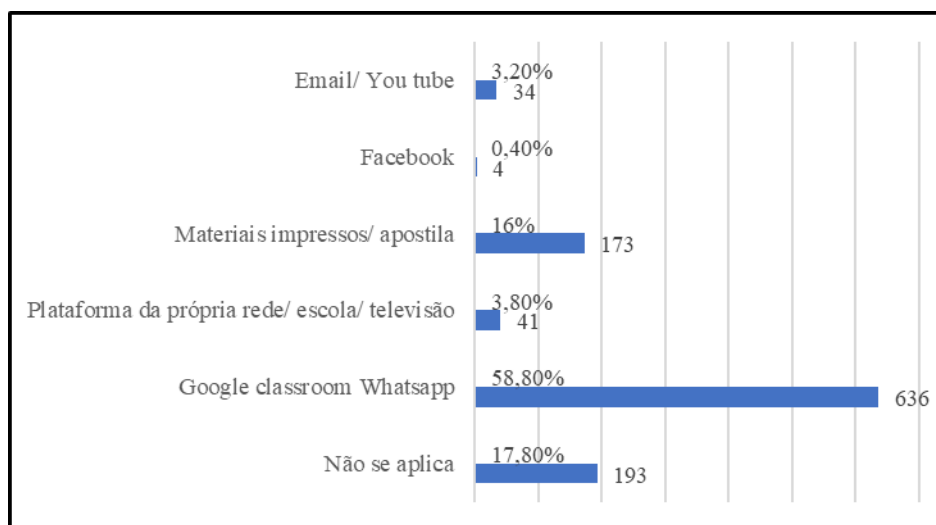
Esses dados são bem semelhantes aos identificados nos dados gerais da pesquisa, o que nos permite reproduzir as mesmas reflexões feitas por Macedo e Cardoso (2022), quando pontuam:

Entre os participantes, 26% afirmam que tiveram uma boa preparação, ou seja, tempo e orientações suficientes. Consideramos esse dado surpreendente, uma vez que o contexto da pandemia exigiu um conjunto de alterações nos modos de alfabetizar as crianças nas diversas redes de ensino. Evidentemente, esse dado requer uma análise mais aprofundada para uma compreensão sobre quem são os professores que tiveram uma boa preparação para o ensino remoto: estão em redes públicas ou privadas, nas grandes cidades ou no interior, em quais regiões e estados do país? O mesmo vale para os 14% que afirmam terem tido péssimas condições de preparação para o trabalho, com insuficiência de tempo e com orientações desarticuladas e insuficientes (Macedo e Cardoso, 2022, p. 26).

Quanto às ferramentas e às plataformas usadas no ensino remoto, o Gráfico 6 apresenta as opções e as escolhas feitas pelos respondentes da Região Norte. É importante destacar que, quando o questionário da pesquisa foi elaborado, não se tinha, ainda, “nenhum conhecimento da forma como o ensino remoto acontecia na educação básica” (Macedo e Cardoso, 2022, p. 26). Desse modo, a plataforma *Google Classroom* foi colocada na mesma opção que o *WhatsApp*, por acreditar que seguiria o mesmo padrão usado no ensino superior. Entretanto, os grupos focais revelaram que o *WhatsApp* foi o aplicativo que liderou, na educação básica, as aulas remotas.

Aqui, começa, então, uma das problemáticas: como ficavam as crianças que não tinham acesso a essa ferramenta ou a qualquer outra que exigisse o uso da internet? Embora o material impresso tenha sido uma alternativa para essa situação, é possível observar que apenas 16% se utilizaram dessa estratégia para alcançar as crianças sem acessibilidade digital.

Gráfico 6 - Ferramentas e plataformas usadas no ensino remoto



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa AlfaRede, 2020.

O próximo gráfico é um dos mais importantes da pesquisa, pois apresenta respostas para uma das questões mais centrais investigada: qual o maior desafio do trabalho remoto com a alfabetização?

Ao pensar em desafio, é importante lembrar que a alfabetização a que estamos nos referindo é aquela que ultrapassa a aquisição de um código linguístico, de uma mera codificação ou decodificação. A alfabetização da qual falamos é aquela em que o sujeito, um ser sócio-histórico-cultural, aprende a dar sentido ao que escreve ou lê.

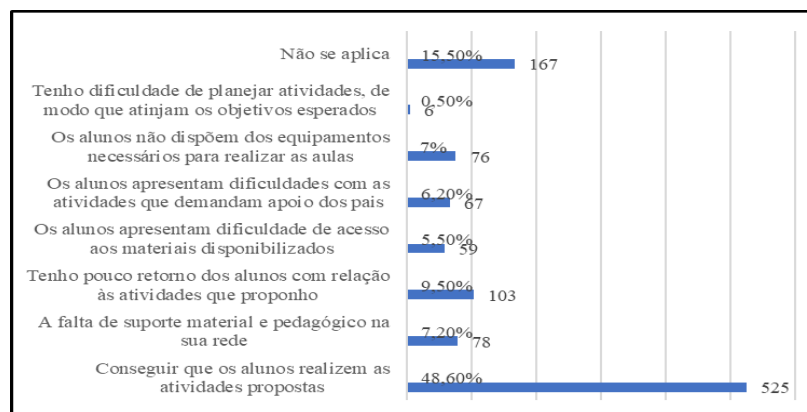
Assim como no Gráfico 5, um fato curioso repete-se no Gráfico 8. Embora podendo escolher mais de uma opção como desafios enfrentados, os números revelam que cada respondente assinalou apenas um desafio, portanto, aquele que realmente considerava como mais relevante. Isso não acontece nos dados gerais da pesquisa, pois o percentual de 216%, revela que alguns participantes pontuaram mais de um desafio, como mostra o Gráfico 7.

Gráfico 7: O maior desafio do trabalho remoto com a alfabetização - Brasil



Fonte: RECEPÇÃO, 2020

Gráfico 8 - O maior desafio do trabalho remoto com a alfabetização – Região Norte



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa AlfaRede, 2020.

Analisando o Gráfico 8, observa-se que a dificuldade não foi no planejamento, na escolha ou na seleção das atividades, principalmente, porque, como já pontuado anteriormente, mais de 50% dos respondentes têm mais de 10 anos de docência, ou seja, já possuem uma boa experiência no planejamento de atividades. Semelhante ao resultado geral da pesquisa, na Região Norte, o maior desafio do trabalho remoto com a alfabetização é conseguir que os alunos realizem as atividades propostas. Esse resultado, de fato, reflete a realidade do desafio que foi alfabetizar no ensino remoto. Entretanto, por mais que pareça uma situação diferente das outras e isolada, ela é fruto de um conjunto de desafios que culminam na não resolução das atividades. Por exemplo, se o aluno não dispõe dos equipamentos (impressos ou digitais), como ele conseguirá realizar as atividades propostas? Se o aluno precisa do apoio dos pais⁴ para a realização de algumas atividades, e não tem, como ele conseguirá realizar as atividades propostas? Se o aluno apresenta dificuldade de acesso aos materiais disponibilizados, como ele conseguirá realizar as atividades propostas? Enfim, vários fatores corroboraram para que os alunos não realizassem as atividades.

É interessante observar, ainda, que os outros desafios ficaram bem próximos um do outro, variando de 5,5% no quesito dificuldade de acesso ao material disponibilizado, até 9,5% para o pouco retorno dos alunos com relação às atividades propostas. O que se explicita, diante desses dados, é o papel que a escola e a interação entre os sujeitos têm no processo de alfabetização das crianças.

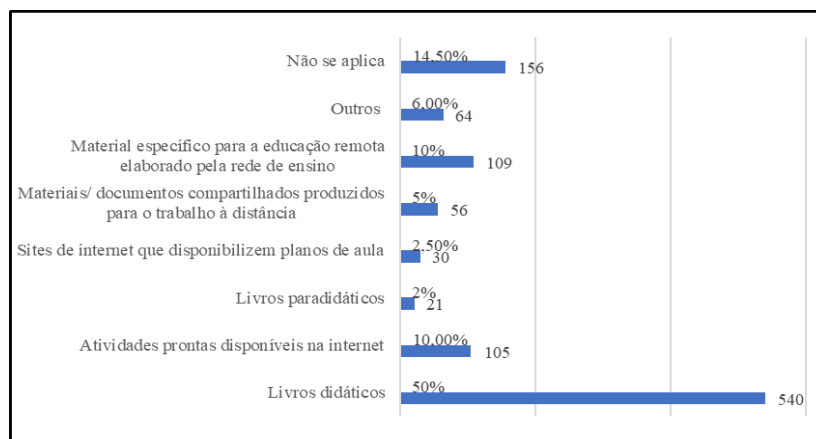
Sobre a participação dos alunos nas atividades remotas, 2,5% dos respondentes afirmaram que nenhum aluno está realizando as atividades, 3% responderam que todos estão realizando as atividades, 19,5% que não se aplica, 30% que a maioria está realizando as atividades e 45% que alguns estão realizando as atividades. Esses valores reforçam os dados discutidos sobre o desafio de conseguir que os alunos realizem as atividades.

Diversos foram os recursos e estratégias utilizadas no ensino remoto, como bem apresenta o Gráfico 9. Entretanto, o livro didático foi a principal estratégia utilizada (50%), seguida pelo uso de material específico produzido pela rede de ensino e de atividades prontas disponíveis na internet, ambas com 10% cada, uma diferença significativa em relação ao livro didático. Esse resultado reitera o que já se sabe sobre o livro didático: é o recurso educacional

⁴ A falta de apoio dos pais é um assunto muito complexo que precisaria de um aprofundamento maior, pois envolve vários aspectos, como sociais, culturais e econômicos.

mais utilizado nas salas de aula e continuou a ser no ensino remoto. Essa constatação, nesse contexto pandêmico, torna-se compreensível, principalmente, porque esse é um recurso acessível à maioria dos alunos, pois o Governo Federal, através do PNLD, envia para as escolas um exemplar por aluno, o que permitiu que os alunos levassem esse instrumento para as suas residências.

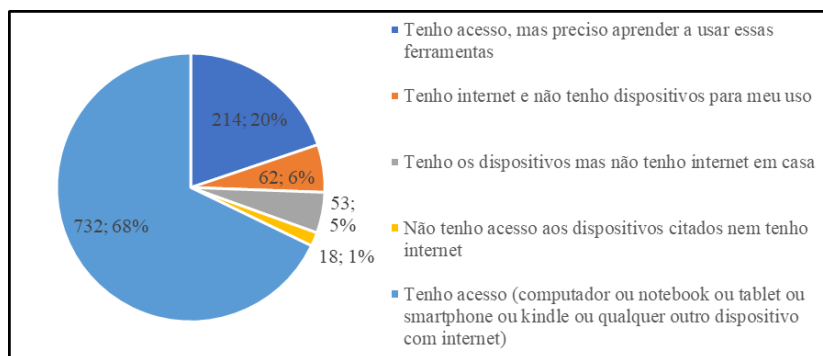
Gráfico 9 – Recursos e estratégias utilizadas no ensino remoto



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa AlfaRede, 2020.

Por fim, porém, não menos importante para essa análise, apresentamos o Gráfico 10, pois, como o ensino remoto ocorreu predominantemente através da internet, buscou-se compreender como se dava a acessibilidade dos respondentes às tecnologias e à internet.

Gráfico 10 – Acesso à internet e às tecnologias



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa AlfaRede, 2020.

Observou-se que a grande maioria, 68%, tem acesso à internet, a computador ou a algum outro dispositivo com internet. Entretanto, um número não tão pequeno, 20%, dos respondentes, tem acesso à internet, mas não sabem como utilizar ferramentas tecnológicas. E

apenas 1% dos participantes revelou não ter nem internet nem os dispositivos para uso pessoal.

Diante de tantos dados, cada um representativo de uma determinada realidade, um fato intrigante chamou a atenção: o alto índice de respondentes que optaram por escolher a opção “Não se aplica”. Sabemos que, para algumas perguntas, havia a possibilidade de mais de uma escolha de resposta. Entretanto, como já pontuamos, os dados da Região Norte revelam que, aqui, todos os respondentes escolheram apenas uma opção, o que nos faz questionar: por que um número tão alto optou pela opção “Não se aplica”?

Quando nos referimos à expressividade numérica, estamos considerando desde o menor índice apresentado, 10,4%, quando da avaliação do ensino remoto, até o maior deles, 19,5%, quando da avaliação da participação dos alunos nas atividades remotas. Será que a justificativa encontra-se na inadequação ou insuficiência de opções? Ou será que esses respondentes não estavam atuando diretamente na docência, portanto, escolhiam essa opção? Ou ainda, será que eram sempre as mesmas pessoas? Qual estado concentra o maior resultado? Enfim, muito ainda se tem a investigar com essa pesquisa para que, de fato, possamos ter a completude do entendimento sobre a alfabetização durante a pandemia.

6 Considerações finais

A alfabetização é um processo multifacetado e complexo que requer um conjunto de saberes e, principalmente, requer o envolvimento dos sujeitos aprendentes em situações concretas em que possa falar, ouvir, ler, escrever, interagir consigo mesmo, interagir com outro, ou seja, requer uma aproximação com práticas sociais de comunicação que possam ajudá-los a dar sentido ao que leem ou escrevem.

A pandemia e o ensino remoto reforçaram o importante papel desse espaço de aprendizagem e da mediação do professor e da inserção do aluno em práticas reais de interação. A pesquisa desenvolvida pelo coletivo Alfabetização em Rede foi relevante para que se pudesse ter uma dimensão de como estava a situação da alfabetização no país durante o período da pandemia. Neste estudo, analisamos os dados relativos à Região Norte gerados pela pesquisa do AlfaRede, buscando entender fatores que foram únicos nesse contexto regional.

Os resultados apresentados, em sua maioria, são muito próximos aos resultados gerais da pesquisa. Entretanto, no tópico avaliação do ensino remoto, houve divergência. Enquanto a

maior parte do país avaliou o ensino remoto como “uma alternativa de meio termo para garantir o vínculo das crianças com a escola”, a Região Norte considerou o ERE como “uma boa solução para o problema da educação durante a pandemia”. Observemos que esta parece ter um aprofundamento maior, uma chamada para o enfrentamento, fala de solução para o problema. Já, aquela, diz respeito a uma questão mais superficial, trata de vínculo com a escola, de meio termo, ou seja, apenas para que a criança não perca o contato. Podemos inferir, então, que o ensino remoto foi tomado como uma estratégia através da qual seria possível alcançar a aprendizagem das crianças e não como um empecilho, tanto é que a opção “sobrecarga de trabalho” ficou em último plano.

Logo, a maior dificuldade enfrentada pelas professoras alfabetizadoras da Região Norte foi “conseguir que os alunos realizassem as atividades propostas” e, como já pontuamos, essa dificuldade envolvia outras situações que ultrapassam a “não quero fazer”. A esse resultado acrescentam-se fatores sociais, econômicos, políticos.

Uma criança que vivia em uma condição de vulnerabilidade social e econômica, com famílias desestruturadas e dependentes financeiramente de um Bolsa Família, por exemplo, realmente, não iria conseguir realizar as atividades. Talvez porque não tivesse acesso aos recursos tecnológicos e aos artefatos necessários; ou, ainda, porque não foi disponibilizado material impresso; quem sabe o problema tenha sido a falta de apoio da família, pois, como o aluno não estava alfabetizado, era necessária a ajuda dos responsáveis; ou ainda, e talvez mais importante, a falta de políticas públicas que trouxessem acessibilidade e condições iguais de acesso para todos. Não que isso fosse resolver todos os problemas, mas daria condições de perceber as dificuldades da aprendizagem e, assim, seria possível planejar e replanejar as ações.

Em síntese, embora os desafios da alfabetização de crianças durante a pandemia da covid-19 tenham ocorrido em escala nacional, eles deram-se em maior ou menor escala nas diferentes regiões do país. A Região Norte, como vimos neste estudo, mostrou suas especificidades, divergindo de alguns dados gerais apresentados pela pesquisa Alfabetização em Rede. Assim, compreendemos que toda e qualquer ação que tenha como objetivo a recomposição das aprendizagens dos estudantes ou o enfrentamento de qualquer outro desafio que se impõe às escolas e a professoras(es) precisa considerar as diversidades locais e o modo como a Região Norte vivenciou a educação em tempos de pandemia e Ensino Remoto Emergencial.

Referências

- ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 — Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, dez. 2020. DOI: <https://bit.ly/3v8zfy9>.
- BRAGGIO, S.L.B. **Leitura e alfabetização** – da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- COLELLO, S. M.G. **Alfabetização**: o quê, por quê e como. São Paulo: Summus, 2021.
- GOULART, C. M. A. **A escrita de textos por crianças em processo de alfabetização**: aprendendo ciências. EdUECE – Livro 1, p. 289-300, 2014.
- MACEDO, M. do S. A. N. (Org.). **Retratos da alfabetização na pandemiada COVID-19**: resultados de uma pesquisa em rede. 1. ed. -São Paulo: Parábola, 2022.
- OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>
- SANTOS, T. C. dos S.; SILVA, E. F. da. Alfabetização no Acre: cenários, desafios e perspectivas da/para a formação dos professores e práticas escolares. In: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS; Tatiane Castro dos. **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 6. Rio Branco: Edufac, 2022, p. 47-62.
- SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Caderno de Pesquisa**. n.52, fev. 1985, p. 19-24.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr, 2004, Nº 25, p. 5-17. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>
- SOARES, M. Alfabetização: o saber, o querer, o fazer. In: MORTATTI, M.R.L; FRADE, I.C.A.S. (org.) **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 27-35. DOI: <https://doi.org/10.36311/2014.978-85-393-0539-1.p27-39>

SOARES, M. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

VASCONCELOS, M. E. de O.; ALBARADO, E. da C. Educação, formação docente e territorialidades amazônicas. **Revista Espaço Acadêmico** 20(223), 2020, p. 13-23. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/54489>

Artigo recebido em: 05-06-24 Artigo aprovado em: 30-08-2024 Artigo publicado em: 31-08-2024