


Percepções acerca das experiências com leitura e escrita em meio à sindemia covidica¹²

Perceptions about experiences with reading and writing amid the covid syndemic

Percepciones sobre experiencias con la lectura y la escritura en medio de la sindemia de covid

*Paulo Cesar Ricci Romão³
Elvira Cristina Martins Tassoni⁴*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17969>

Resumo: Diante da sindemia covidica de 2020, as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica necessitaram reorganizar-se de modo a promover a continuidade do trabalho num cenário mediado pelas novas tecnologias da informação e comunicação. Com isso, esse trabalho objetiva descrever a percepções de professores da Educação Básica acerca de sua prática pedagógica envolvendo a leitura e escrita de textos. Para a concretização dessa pesquisa, foi realizada a análise de entrevistas semiestruturadas com professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio da rede pública de Educação de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Em diálogo com autores que discutiram os desafios do período pandêmico, pode-se observar a influência das ferramentas tecnológicas em suas práticas, proporcionando maior intensidade no trabalho com textos multissemióticos em sala de aula. Apesar disso, configuram-se percepções distintas nas diferentes etapas da Educação Básica acerca do desenvolvimento das habilidades leitora e escritora mediante o enfrentamento da sindemia.

Palavras-chave: COVID-19. Prática pedagógica. Leitura. Escrita.

Abstract: Faced with the Covid syndemic of 2020, the pedagogical practices of Basic Education teachers needed to be reorganized in order to promote the continuity of work in a scenario mediated by new information and communication technologies. Therefore, this work aims to describe the perceptions of Basic Education teachers about their pedagogical practice involving reading and writing texts. To carry out this research, an analysis of semi-structured interviews was carried out with teachers from Early Childhood Education, Elementary and Secondary Education in the public education network of a city in the interior of the state of São Paulo. In dialogue with authors who discussed the challenges of the pandemic period, the influence of technological tools on their practices can be observed, providing greater intensity in working with multisemiotic texts in the classroom. Despite this, different perceptions emerge in the different stages of Basic Education regarding the development of reading and writing skills through confronting the syndemic.

Keywords: COVID-19. Pedagogical practice. Reading. Writing.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

² Esta pesquisa está vinculada aos estudos realizados pela ALFAREDE (Rede de Pesquisa em Alfabetização)

³ Filiação institucional: PUC-Campinas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3912020958254253>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2699-0837>. Contato: promaoster@gmail.com

⁴ Filiação institucional: PUC-Campinas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7025380679558216>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8968-3981>. Contato: cristinatassoni@puc-campinas.edu.br

Resumen: Ante la síndrome de Covid de 2020, fue necesario reorganizar las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación Básica para promover la continuidad del trabajo en un escenario mediado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo describir las percepciones de docentes de Educación Básica sobre su práctica pedagógica involucrando la lectura y escritura de textos. Para llevar a cabo esta investigación se realizó un análisis de entrevistas semiestructuradas a docentes de Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria de la red de educación pública de una ciudad del interior del estado de São Paulo. En diálogo con autores que discutieron los desafíos del período pandémico, se puede observar la influencia de las herramientas tecnológicas en sus prácticas, brindando mayor intensidad en el trabajo con textos multisemióticos en el aula. Pese a esto, emergen diferentes percepciones en las distintas etapas de la Educación Básica respecto del desarrollo de habilidades de lectoescritura a través del enfrentamiento a la síndrome.

Palabras clave: COVID-19. Práctica pedagógica. Lectura. Escritura.

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 demarca-se historicamente como um episódio ímpar na história da humanidade: o advento da COVID-19, um fenômeno global, que exigiu uma reconstituição de todas as práticas de relações humanas em nossa sociedade. Sob essa ótica, concordamos com Veiga-Neto (2020), o qual caracteriza esse fato não como uma pandemia, devido a seu alcance mundial, mas, como uma síndrome, pois essa designa uma doença que, indo além da concepção de uma enfermidade que afeta o mundo todo, também altera todas as esferas das relações humanas. Sendo assim, observa-se que os efeitos do novo coronavírus ultrapassam as questões de ordem sanitária e demandam novas diretrizes de organização social em todos os eixos da atividade humana, tais como na Economia, Segurança, Política e, em especial, na Educação.

Nesse âmbito, diante da bandeira de que “a Educação não pode parar”, as escolas reestruturaram-se para poder ofertar a continuidade de seus trabalhos por meio de novas formas de contato com pais, alunos e, até mesmo, com os próprios professores, enquadrando-se num modelo de afastamento social e não de isolamento total, visto que as relações de contato entre alunos e professores continuam ocorrendo, mesmo que se utilizando de outros suportes, como o envio de material impresso ou via internet. Dessa forma, o aluno não se isola do mundo. Em verdade, o aluno afasta-se fisicamente da escola, mas mantém contato com o mundo por meio da mediação de outras ferramentas e estratégias, como, por exemplo, através das redes sociais (Barbosa e Soares, 2021).

Dessa forma, dentro dos limites impostos e dos cuidados necessários para assegurar a saúde de todos, a principal ferramenta utilizada pelas escolas para a continuidade de seus trabalhos são as novas tecnologias da informação e comunicação, constituindo um cenário demarcado pelas aulas em regimes síncronos e assíncronos.



Diante desse novo panorama, cabe o questionamento: como se deram as experiências com as práticas pedagógicas num ambiente mediado pelas tecnologias da informação e comunicação, durante o enfrentamento da sindemia covídica e mesmo depois do retorno às salas de aula? Buscar a compreensão dessa questão mais do que descrever as experiências dos professores, permite validar e valorizar o seu trabalho, considerando-os agentes primordiais da Educação em nossa sociedade.

De modo a apresentar os resultados dessa pesquisa, iniciamos com uma revisão bibliográfica que permitiu uma primeira aproximação, por meio dos teóricos que discutiam a temática da sindemia covídica na Educação, bem como compreender as formas que escolas e professores, mundialmente, enfrentavam este fenômeno. Em seguida, apresentamos o desenho metodológico do trabalho, que consistiu na organização e realização de entrevistas semiestruturadas com professores da Educação Básica. Por fim, são elencados os resultados oportunizados pela construção e análise dos dados empíricos construídos por meio das entrevistas.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

De modo a compreender como se deram os primeiros movimentos de enfrentamento da sindemia covídica, no campo educacional, no ano de 2020, realizamos um trabalho de revisão bibliográfica em três bases de dados indexadas, a saber a plataforma Scielo, o acesso CAFe⁵, da plataforma CAPES, e a plataforma internacional ERIC. Essa revisão de literatura teve o caráter exploratório de modo a mapear a produção acadêmica realizada logo no início do enfrentamento da sindemia, em relação às escolas, aos professores e aos caminhos efetivados para a manutenção das aulas. Conforme Vosgerau e Romanowski (2014), a revisão de literatura trata-se de um mapeamento da temática em produções acadêmicas e, no caso desta pesquisa, objetiva uma compreensão maior dessa realidade emergente, em especial no campo educacional, mais do que na área da saúde. Com isso, foram elencados 80 artigos nacionais e internacionais, compondo um panorama que deixou perceptível as principais estratégias adotadas pelas escolas. Ressalta-se um prisma variado de bases teóricas nesses textos, denotando a complexidade do fenômeno sindêmico diante das pesquisas.

⁵ Refere-se à Comunidade Acadêmica Federada que confere acesso ampliado a serviços avançados e recursos digitais compartilhados, nacionais e internacionais, às instituições participantes.



Para a realização desta etapa, foram utilizados os booleanos “Educação” e “Pandemia” (cabe pontuar que não foi utilizado o descritor “sindemia” devido ao uso pouco frequente do termo, por mais que este seja adotado na construção desse texto). No caso em específico da plataforma ERIC, foram utilizados os descritores “Pandemic” e “Education”, utilizando-se um processo de filtragem por meio do Thesaurus proposto pela própria plataforma, devido ao número elevado de resultados – mais de 2000 textos encontrados. Nesse processo de filtragem, excluíram-se textos cujas temáticas enfocavam o Ensino Superior ou Técnico, por exemplo, mantendo aqueles com maior aderência à proposta desta pesquisa.

O resultado de tal procedimento é sintetizado por Romão e Tassoni (2023) e descreve, principalmente, três eixos desse processo: (i) as mudanças no cotidiano de professores e alunos, problematizando os efeitos do trabalho remoto emergencial na saúde, na vida e na atuação profissional de professores; (ii) as reflexões sobre educação, ensino e aprendizagem, destacando a necessária reestruturação do trabalho escolar e docente; (iii) e as políticas públicas, no que se refere ao acesso, especialmente de grupos mais vulneráveis.

De modo a atentar como tais elementos repercutem na percepção dos professores acerca de sua prática docente,

É importante pontuar as dificuldades enfrentadas pela implementação abrupta das mudanças propostas ante o afastamento social, que demandaram a reestruturação do trabalho docente em meio à própria prática, sem a possibilidade de planejamento para a consolidação das atividades chamadas remotas. Apesar disso, mesmo diante da dificuldade imposta pela crise emergente, as escolas conseguiram adequar-se e oferecer a possibilidade da continuidade dos estudos, apesar de suas limitações e das limitações dos alunos (Romão; Tassoni, 2023, p. 14).

Em outras palavras, a reestruturação do trabalho docente, não apenas com relação à leitura e escrita, mas como um todo, por mais que tenha sido sustentado pelo desenvolvimento de práticas mediadas pelo uso da tecnologia, foi demarcada por dificuldades que não podem ser deixadas de lado, como a carência de infraestrutura adequada e processos formativos que atendessem às necessidades dos professores nessa situação.

Justamente por isso, é relevante que destaquemos o papel dos docentes e de suas práticas pedagógicas efetivadas neste cenário: a reconfiguração dessas práticas se dá de maneira quase exclusiva por meio da reflexão dos próprios professores sobre como realizar seu trabalho.



Ainda sob esse aspecto, é importante demarcar o que exatamente tratamos por práticas pedagógicas. Para isso, sustentamo-nos em Franco (2016, p. 542)

São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

Ou seja, as práticas pedagógicas estabelecem-se enquanto ações pautadas de intencionalidade por parte do docente, cujos sentidos voltam-se para uma intervenção de ordem científica acerca de um dado objeto, dentro de seu contexto histórico-social. Mais ainda, em especial dentro de um cenário de mudanças emblemáticas no bojo das relações humanas, cabe pontuar, também, que

As práticas pedagógicas deverão se reorganizar e se recriar a cada dia para dar conta do projeto inicial que vai transmutando-se à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem. Há uma “insustentável leveza” das práticas pedagógicas, que permite a presença de processos que organizam comportamentos de adaptação/renovação decorrentes das transformações inexoráveis que vão surgindo nas múltiplas mediações/superações entre mundo e vida (Franco, 2016, p 548).

É justamente nessa “insustentável leveza” das práticas, como movimentos de adaptação e renovação, que se busca compreender as práticas pedagógicas relacionadas ao trabalho com a leitura e escrita no cenário pandêmico, por meio das percepções dos próprios professores sobre seu trabalho.

3 MÉTODO

De modo a buscar a compreensão dessas práticas pedagógicas, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas com professores e gestores de três escolas da rede pública de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo, a saber, uma escola municipal de Educação Infantil, uma escola municipal que atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma escola estadual que atende aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. A escolha por essas escolas, de diferentes etapas da Educação Básica, se deu com o objetivo de observar como as práticas pedagógicas organizaram-se em cada uma dessas etapas, permitindo uma visão longitudinal do enfrentamento da síndrome na Educação Básica.



A escolha da entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa alinha-se à uma forma de possibilitar a percepção de uma realidade única no contexto educacional: um cenário fluído e prenhe de mudanças constantes. As entrevistas aconteceram em dois momentos distintos. Além disso, a entrevista abre a possibilidade de construção de dados contextualizados frente a um problema social – nesse caso, as práticas pedagógicas diante da sindemia, dados esses permeados de flexibilidade na composição do diálogo, permitindo que o entrevistado possa demonstrar de maneira mais livre sobre os pontos que acha relevantes em sua percepção acerca do tema (Boni e Quaresma, 2005). Cabe pontuar também que os trabalhos selecionados durante a revisão de literatura constituíam-se de pesquisas que, de alguma forma, proporcionavam ferramentas pelas quais os professores pudessem expressar-se, seja de maneira mais objetiva, como em questionários, seja de maneira mais aberta, como, por exemplo, entrevistas. Dessa forma, a seleção dessa ferramenta busca alinhar-se às tendências encontradas no panorama traçado pela revisão de literatura.

O primeiro momento coincide com a retomada das atividades em regime presencial pelas escolas da Educação Básica – período esse que corresponde ao primeiro semestre de 2021, sendo as entrevistas realizadas entre maio e junho. Nesse momento, havia expectativas de um retorno presencial às aulas, o que exigia organizar e assumir um conjunto de protocolos sanitários, (re)adequando-se ao novo cenário, fortemente, ainda impactado pelas experiências recentes do distanciamento instaurado pela COVID-19. Nessas entrevistas exploramos os desafios iniciais da retomada das aulas nas escolas, bem como os desafios enfrentados durante o ensino remoto emergencial e o retorno da presencialidade parcial, e as formas de enfrentamento, as mudanças que foram necessárias e a avaliação feita sobre o vivido.

O segundo momento aconteceu em 2023, entre os meses de maio e junho, após o decreto oficial da Organização Mundial da Saúde em 05 de maio acerca do fim da sindemia. Retomamos o diálogo com os mesmos professores, de modo a buscar a validação das discussões realizadas anteriormente e observar as possíveis incorporações de novas práticas pedagógicas em seu cotidiano, agora numa perspectiva mais longitudinal das reflexões realizadas no primeiro momento de entrevista, considerando um período de um ano letivo da retomada total das atividades presenciais. Dessa forma, se tem uma visão mais concreta de que elementos oriundos do enfrentamento da sindemia consolidaram-se na prática pedagógica dos professores, já após um significativo intervalo de tempo da retomada das aulas presenciais.



Buscamos, assim, uma compreensão objetiva dessa realidade tão fluída e indeterminada que é a experiência da sindemia covídica, um cenário dinâmico, contraditório, mas ainda assim, passível de observação e análise:

Trata-se de lidar com uma realidade objetiva em movimento, não estática nem imutável. Movimento não linear, nem necessariamente “progressivo”, mas constituído de avanços, retrocessos, saltos qualitativos e mesmo paradas momentâneas, ainda que aparentes. Processo visto então como contraditório, em luta permanente, não como “progresso” ordenado, harmonioso, isento de conflito. Nesse sentido, um conhecimento mais verdadeiro e/ou crítico será aquele que retratar com maior fidelidade as contradições do real, em sua estrutura, dinâmica e gênese – ser e devir (Delari Jr., 2010, p. 14).

Com isso, foram realizadas duas entrevistas com um total de 10 professores, a saber, dois deles pertencentes à Educação Infantil, outros dois que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e seis professores que lecionavam tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Todas as entrevistas foram transcritas e submetidas à análise, norteando-se pelas percepções de cada professor acerca das práticas pedagógicas adotadas em seu trabalho com leitura e escrita, em sua respectiva área de atuação. De modo a apresentar os dados e resultados obtidos, todos os professores aqui serão identificados por meio de nomes fictícios, seguidos pela etapa da Educação Básica em que lecionavam, bem como em qual das entrevistas o excerto apresentado foi extraído.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em primeira instância, cabe pontuar que todos os professores demarcam a relevância das tecnologias da informação e comunicação como novas mediadoras das práticas pedagógicas realizadas no enfrentamento da sindemia covídica. Dessa forma, a incorporação de novas ferramentas se dá em dois sentidos: com o oferecido às escolas pelas redes de educação para a realização do trabalho emergencial remoto e, também, com a utilização de recursos próprios dos professores.

De modo a ilustrar o primeiro aspecto, observemos a fala de Maria:

Na rede atual, a atual gestora, a prefeita, ela comprou televisão. Nós recebemos tablets para continuar trabalhando, só que não veio o chip. A gente tem que trabalhar com o nosso próprio chip. Então, eu não fiz grupos de WhatsApp esse ano com os meus alunos. Se precisar, tem que usar o telefone da escola e, infelizmente, a internet não chegou nas nossas salas aqui nesse bairro específico. (Maria, EI – 1ª entrevista/2021)



Num primeiro momento, referente ao trabalho a ser realizado ainda com o afastamento social, a professora aponta os investimentos feitos pela rede municipal. Todavia, ressalta que a conexão com a internet desses aparelhos só podia ser realizada mediante a posse de um chip de dados pessoais por parte do professor. Nessa escola, mesmo com o retorno das atividades presenciais, em 2021, não havia acesso à internet. Quanto aos grupos de WhatsApp, a professora, em 2021, optou por não os criar, pois deveria usar o telefone disponibilizado pela escola – empecilho esse para a praticidade na utilização dessa ferramenta. Apesar disso, na segunda entrevista ela retoma essa prática, criando grupos com os responsáveis dos alunos, de modo a possuir maior interlocução com eles: “Olha, eu tenho um grupo de WhatsApp, mas só eu que sou administradora quando algum pai quer falar comigo eles me chamam no particular” (Maria, EI – 2ª entrevista/2023).

Observamos que o investimento público em equipamentos tecnológicos teve pouca efetividade, para algumas escolas, pois foi parcial – havia a ausência de recursos que viabilizassem um uso pleno, que pudesse contribuir para as práticas em sala de aula.

Isso acho que é algo tem que ser dito, independente de rede pública ou privada, o professor arcou com toda a tecnologia, tendo ou não, e eu descobri que eu não tinha. Eu não tinha nem internet de fibra na minha casa, nem computadores modernos. Meu celular era velhinho. Muitas colegas tiveram que comprar eletrônicos durante a pandemia e arcar com os custos disso. (Paola, EF – anos iniciais, 1ª Entrevista/2021)

Meu equipamento não era preparado para dar aula, que era pra usar em casa. Tive que comprar microfone, essas coisas, para eles poderem ouvir. No começo, eles não entendiam muito bem. (Olga, EF – anos finais e EM, 1ª entrevista/2021)

Além das dificuldades com relação à infraestrutura enfrentada pelos professores, pontua-se também uma carência formativa em relação ao uso desses recursos, como relatado abaixo:

A gente fez a formação, assim, mútua. Quem sabia um pouco mais ajudava outro, porque descobria uma maneira diferente, mais fácil, passava para o coleguinha, porque era muito difícil. Não tinha como essa formação também, é... a gente estava todo mundo isolados. HTPC⁶ zero, também online, não dava muito temp. Ninguém sabia. Então, todo mundo que descobriu uma maneira mais fácil, do jeito fácil pra colocar tal coisa e aí eu gravo não sei onde. (Ismália, EF – anos iniciais, 1ª entrevista/2021)

⁶ HTPC é a sigla para Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, momento no qual os professores reúnem-se entre si e com seus gestores, de modo a realizar atividades formativas e dialogar sobre o andamento das aulas. A atividade é remunerada e faz parte da carga horária docente.



Mesmo com tantos desafios, o trabalho com a leitura e escrita ocorreu mediado por ferramentas como celulares e tablets, por meio de conexões particulares de internet, e por meio da colaboração entre os professores, cada um ajudando e compartilhando, com os demais, as suas habilidades digitais e os saberes construídos no próprio fazer.

Nesse sentido, a orientação das práticas docentes parece sustentar-se numa relação solidária entre os professores, no compartilhamento de boas práticas, e na mobilização de uma criatividade instrumentalizadora, fatos esses também pontuados por Almeida e Dalben (2020) em seus trabalhos.

O uso das tecnologias como recurso para as aulas não se estagna no período de atendimento emergencial remoto. No retorno total às aulas presenciais, houve escolas que ofertaram melhores condições para o trabalho docente:

As salas de aula todas tem televisão, Smart TV, uma TV boa com internet. A internet de modo geral ela funciona bem, porque chegou depois. Não tinha e agora a TV faz parte da nossa rotina (...) A gente tem acesso ao YouTube para usar com as crianças então isso ajuda muito. (Paola, EF – Anos Iniciais – 2ª Entrevista/2023)

É justamente nesse cenário que podemos observar o efeito das tecnologias nas práticas pedagógicas no trabalho com a leitura e produção de textos. A título de exemplo, trazemos a atividade realizada pela professora Mirela:

Nós tínhamos que mandar um recado para vovozinha que tinha um lobo mau na floresta, mas não podia ser com bilhete, porque tinha que ser uma mensagem muito rápida. Eu perguntei para eles de que outra forma a gente poderia falar. Aí foi unânime: “pelo celular, pelo WhatsApp, mensagem de voz” (Mirela, EI – 1ª entrevista/2021)

As crianças não ficam alheias às influências das tecnologias, que compõem os artefatos culturais nos dias atuais. Além disso, já haviam vivenciado, durante a Educação Infantil, em período totalmente remoto, experiências com o uso do WhatsApp como ferramenta de comunicação em aulas síncronas e assíncronas, ouvir a história da Chapeuzinho Vermelho sendo contada pela professora em sala de aula, atividade essa que geralmente culminava na produção coletiva de um bilhete, gerou, por parte dos próprios alunos, a construção de uma mensagem de voz efetivamente produzida e enviada pelo celular.

Mais do que resultar num trabalho de produção oral por parte dos alunos, a atividade mediada pelo celular proporcionou uma produção autônoma e não apenas coletiva, fomentando a autoria, além de simular uma situação de comunicação real por meio do WhatsApp. Nesse sentido, nota-se a realização de trabalhos com textos em novos suportes



e, geralmente, de caráter multissemiótico, como vídeos, animações, clipes de músicas, áudios e vídeos de WhatsApp, utilização essa que se consolida após a retomada das aulas presenciais, fato que, sob a ótica dos professores de todas as etapas da Educação Básica, se dá graças à praticidade do uso do equipamento adquirido em algumas escolas e as habilidades desenvolvidas em sua trajetória, em especial durante o período remoto.

O contato com esses textos ocorre no movimento de enfrentamento da sindemia no período emergencial remoto e compõem um acervo de materiais textuais diversos, empregados agora nas aulas presenciais. O contato com esse tipo de texto parece, ainda, ser fruto da mediação imposta pela sindemia, que obrigou os professores a fazerem usos de recursos tecnológicos muitas vezes desconhecidos por parte de alguns deles. Após o retorno presencial, o acesso mais facilitado aos equipamentos em razão dos investimentos realizados mantém o uso de textos multissemióticos nas salas de aula, como observado no excerto abaixo:

Antes, quando eu queria usar [algum equipamento], eu tinha que fazer um agendamento, aí eu tinha que ligar computador, tinha que salvar o vídeo num pendrive... dava uma volta enorme para poder fazer (...) agora eu tenho uma estrutura que me favorece (Paola, EF – Anos Iniciais, 2ª Entrevista/2023)

Nesse caso, a professora refere-se ao uso de projetores ou televisores para a exibição de imagens ou vídeos em sala. Antes da sindemia, era necessária a locomoção para um ambiente específico, devidamente equipado e mediante agendamento prévio, para a realização de alguma atividade desse tipo. Com o investimento em infraestrutura, a professora pode fazer uso de tais equipamentos sem essa necessidade, conferindo mais praticidade e fluidez ao desenvolvimento de suas práticas.

Se a utilização de um texto em um suporte diferenciado do impresso, como um vídeo, por exemplo, antes exigia que o professor reorganizasse todo seu trabalho, envolvendo inclusive a locomoção da turma para outros espaços, a incorporação de elementos como a televisão e a rede de internet propicia uma agilidade muito maior no uso dessas ferramentas, que pode estimular o seu uso.

Do mesmo modo, se a leitura de textos multissemióticos torna-se mais comum, a produção deles também ganha espaço na sala de aula:

A gente fez uma atividade que era um planejamento de um podcast. Então eu falava “ah, se quiser entregar o roteiro digitado, pode entregar. Eu aceito”, porque é inevitável a tecnologia. A tecnologia entrou na vida deles, eles já aprenderam a usar tecnologia e também para estudar. Assim, talvez não do jeito ideal, mas eles já começam a dar esses passos para, de fato, incluir a tecnologia no estudo. (Olga, EF – anos finais e EM, 1ª entrevista/2021)



Foi trabalhada a questão do podcast. O podcast, essa interação. Quando eu deixava a tarefa de produção de podcast, eu falava “oh, vai lá, entrevista a mãe, entrevista o pai” e que eu via que eles me mandavam, me passavam essa produção, que eles foram atrás, a família se envolvendo. Isso é uma devolutiva de grande significativo. (Lupércio, EF – anos finais e EM, 1ª entrevista/2021)

Há, todavia, algumas ressalvas acerca das produções textuais realizadas durante o período emergencial remoto. A primeira delas relaciona-se com a questão da autoria. Devido ao afastamento exigido e a variáveis quanto ao uso da tecnologia por cada aluno (como, por exemplo, seu domínio de ferramentas tecnológicas, o acesso à internet, a presença de equipamentos adequados, a interferência de terceiros na realização de atividades), foram pontuados diversos questionamentos acerca da autoria dos trabalhos, sobremaneira nos textos escritos, em todas as etapas da Educação Básica:

Teve uma apostila que estava inteirinha feita pela mãe. E o que essa criança aprendeu? A gente sabe que não foi ela que fez, mas será que ela estava do lado a hora que a mãe estava escrevendo? Será que a hora que ela escreveu, alguém ajudou? Será que ela conseguiu sozinha descobrir as respostas? Então, a gente não tem esse parâmetro para saber de onde que vem a dificuldade que eles têm hoje. Então, isso que eu acho que é o difícil. (Ismália, EF- anos iniciais, 1ª entrevista/2021)

Outro elemento referente à produção textual é que, apesar de todo o período emergencial remoto ter sido mediado por ferramentas tecnológicas, é errôneo acreditar numa revolução digital total, sobretudo num país tão demarcado pela desigualdade. O uso das ferramentas tecnológicas ainda é limitado, elemento esse que limita também a utilização de algumas ferramentas.

Acerca disso, observemos a fala de Mário:

Por incrível que pareça, aluno gosta muito de tecnologia como celular para rede social. Para educação, é zero. Se você manda eles fazerem texto no Word, se você manda eles fazerem qualquer coisa no Excel, eles não conseguem fazer. Agora, em compensação, se pega o WhatsApp, se pega o Twitter, isso aí é outra história (Mário, EM – 2ª Entrevista/2023)

Para o professor, o contato com a tecnologia, por parte dos alunos, ocorre, em sua quase totalidade, no plano das redes sociais, deixando de lado ferramentas de edição de textos que são mais utilizadas com fins profissionais ou acadêmicos. A utilização de ferramentas associadas a redes sociais pode justificar também a percepção da professora Olga, sobre o modo como os alunos apresentam seus textos:

Na parte de coesão do texto deles, os textos deles não são coesos, são textos muito truncadinhos, picotadinhos. Eu sei que às vezes tem muito disso nessa produção que eles estavam acostumados pela internet, de mandar as mensagens aos poucos e não de estruturar um texto longo de uma vez (Olga, EF – anos finais e EM. 2ª entrevista/2023)

No contexto apresentado pela professora Olga, portanto, os alunos trazem à tona suas experiências anteriores com produções textuais elaboradas em ambientes virtuais, sobretudo aqueles que utilizam como suporte as redes sociais – cenário esse de comunicação síncrona e direta, de caráter fragmentário –, as quais não se correlacionam diretamente às expectativas da professora em relação a uma escrita de ordem mais acadêmica e estruturada nos padrões discursivos de textos produzidos em sala de aula.

O trabalho com a linguagem oral, escrita, visual em contextos de multimodalidade pressupõe considerar a variedade de possibilidades de comunicação dos tempos atuais. Embora a tecnologia abra um leque de alternativas e cenários diversos, os textos multimodais não se referem, exclusivamente, aos recursos tecnológicos. No Glossário Ceale, encontramos para o verbete multimodalidade reflexões que destacam

os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo. Essa diversidade de modos de comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros. Dessa forma, professores precisam preocupar-se, atualmente, em ensinar não só as habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também o metac conhecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento (Street, 2014, n/p).

Diante da diversidade de formas de circulação de textos se tem novos gêneros discursivos e, conseqüentemente, uma ampliação de práticas de letramento. No entanto, a inserção dos estudantes em tais práticas sustenta-se em uma formação que envolve competência técnica (conhecimentos linguísticos) e competência experiencial (conhecimentos práticos relacionados ao gênero discursivo e ao suporte). Desta forma,

O trabalho na escola [...] estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar [...] os discursos e significações, seja na recepção ou na produção (Rojo, 2012, p. 29).

As constatações e preocupações explicitadas pelos professores em relação à autoria, aos textos truncados, com problemas coesivos e ao desconhecimento ou pouca valorização de ferramentas auxiliares no uso da linguagem, nos levam a problematizar



alguns pontos. Abrir espaço em sala de aula para novas formas de dizer, de ler e de produzir textos é fundamental. No entanto, o que os estudantes trazem para o contexto de aprendizagem são conhecimentos que já possuem ou lançam mão de estratégias que consideram auxiliá-los a atender ao esperado na realização das atividades propostas pelos professores.

Ambas as situações precisam se articular a novos conhecimentos, ou seja, ao que ainda não conhecem. Nessas experiências desenvolvem-se compreensões conceituais em torno de conhecimentos específicos sobre a língua e a linguagem. Mafra e Barros (2023), com base em Kalantzis, Cope e Pinheiro, destacam quatro processos fundamentais para a produção de conhecimentos: experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar. O experienciar envolve articulações entre o que já se conhece e o novo.

Com base nisso, os processos de conceitualização caminham desde a elaboração de classificações e categorizações, até generalizações mais complexas. Na fase analítica, os estudantes operam tanto no campo funcional, estabelecendo “conexões lógicas, relações de causa e efeito, estrutura e função”; como em um viés crítico, avaliando “as perspectivas, os interesses e os motivos próprios e de outras pessoas”. No processo de aplicação, os estudantes têm a oportunidade de fazer usos dos “conhecimentos em situações reais ou simuladas para ver se funcionam de uma maneira previsível em um contexto convencional”, bem como fazê-lo de maneira criativa e inovadora, “expressando distintamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente” (Mafra; Barros, 2023, p. 38).

Para as autoras, esses processos não devem seguir uma ordem linear e nem hierárquica nas propostas das atividades em geral. Defendem que “é o objeto de ensino, associado ao contexto da ação didática, aos interesses dos estudantes e aos objetivos de aprendizagem que deve direcionar a mobilização dos processos de conhecimento” (Mafra; Barros, 2023, p. 39).

Sendo assim, os saberes linguísticos introduzidos no espaço escolar e oriundos dos ambientes cibernéticos podem tornar-se agora objetos de estudo e reflexão, propiciando um cenário novo de análise das estruturas linguísticas trazidas pelos alunos. Abre-se um leque de possibilidades – leque esse não pontuado pela professora – da criação de verdadeiros laboratórios linguísticos, como proposto por Possenti (2011), em que as produções textuais podem configurar um espaço para experimentação e formulação de conhecimentos de ordem gramatical por meio de testes e formulação de regras próprias das situações reais de uso da língua.



Nas percepções dos professores participantes da pesquisa acerca da aprendizagem dos estudantes em atividades de leitura e produções textuais é que encontramos maior divergência entre os que atuavam nas primeiras etapas da Educação Básica em relação aos que atuavam nas etapas finais.

Para os professores da Educação Infantil, por mais dificultosa que tenha sido a execução de seu trabalho em período emergencial remoto, ainda é possível perceber, em especial na retomada das atividades presenciais, um progresso no desenvolvimento das competências leitora e escritora por parte dos alunos:

A gente ouvia especialistas dizendo que essa defasagem ia ficar por uns 5, 6 anos e isso eu não posso dizer. Na sala de aula, as crianças, o que você pede para elas fazerem, elas estão fazendo. Então, essa defasagem que eles falavam, que ia ficar de 5 a 6 anos, na Educação Infantil, eu não percebi isso. Eu não notei isso. Pelo contrário, eles estão muito mais receptivos, porque eu acho que eles sentiram essa falta de estar na escola. (Mirela, EI, 1ª Entrevista/2021)

A percepção da professora sustenta-se, principalmente, em sua crença na maior adaptabilidade dos alunos nessa etapa da Educação Básica. Além disso, o próprio caráter do trabalho com os textos nessa etapa da escolaridade, muitas vezes de natureza mais fruitiva, parece justificar a percepção da professora acerca do contato dos alunos com as práticas de leitura e produção textuais.

Tal percepção não encontra eco no posicionamento dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e, principalmente, dos professores do Ensino Médio. Para esses, há um grande déficit no desenvolvimento das habilidades pertinentes ao trabalho com textos que não foi ainda superada e que traz uma prospecção muito mais negativa do futuro: “Na aprendizagem, quer dizer, quem estava, por exemplo, no oitavo ano, parou no oitavo ano, você entendeu?” (Mário, EM – 1ª entrevista/2021)

A fala de Mário parece corroborar as percepções de Olga, apresentadas anteriormente, acerca das dificuldades de escrita encontradas nos alunos. Há, portanto, sob a ótica desses professores, uma estagnação na aprendizagem, por mais diversa que essa tenha sido com o uso de novas ferramentas tecnológicas, que poderá (ou não) ser superada apenas com o trabalho em regime presencial.

Um dos elementos que pode justificar essa divergência é o modo como a avaliação é percebida pelos professores nos diferentes momentos da Educação Básica. Enquanto o Ensino Médio utiliza-se, em sua maioria, de provas formais e tradicionais, alinhando-se aos modelos de vestibulares, a Educação Infantil parece ater-se a outras perspectivas



conceituais e metodológicas da avaliação, que podem impactar na sua percepção acerca da própria prática e de como observam a aprendizagem de seus alunos:

Eu sempre acreditei numa avaliação processual. Eu não gosto de avaliar somente com prova. Eu acho isso muito arcaico e tanto é que, quando falamos que é prova, os alunos já ficam receosos, eles ficam com medo. Eles são pequenos ainda. Então eu gosto de avaliar eles dentro de um processo. É lógico que dentro das diretrizes, a gente precisa ter uma prova formal, mas a gente tem outras formas de avaliar (Mirela, EI – 2ª entrevista/2023)

Mirela faz referência ao processo avaliativo em outras etapas da Educação Básica, quanto à realização de uma “prova formal”, que na percepção da professora, são avaliações estruturadas numa perspectiva mais tradicional, configurando-se como uma espécie de registro e composição de notas, verificável por meio dos documentos que compõem o histórico dos alunos. Na perspectiva da docente, a tais avaliações – colocadas pela professora em segundo plano, o que pode ser inferido pelo uso das expressões “é lógico” e “mas” – somam-se atividades de avaliação de caráter processual – atividades essas preferidas pela professora ao observar o processo de aprendizagem de seus alunos.

Observando-se as percepções dos professores acerca de sua prática pedagógica, seja no momento de enfrentamento da síndrome covídica em si, seja após o fim do período remoto emergencial e na retomada das atividades presenciais, pode-se afirmar que a experiência da síndrome demarca um espaço dinâmico de reflexão sobre a própria prática docente. Ao tomarmos o termo experiência como “aquilo que me passa”, como apontado por Larrosa (2011), estamos nos referindo ao modo como elementos externos ao nosso cotidiano afetam não só o modo como agimos no mundo (nesse caso, em especial, mediante o trabalho pedagógico), como também algo que nos afeta em nossa subjetividade e na compreensão de nós mesmos (nesse caso, enquanto professores).

Com isso, as novas formas de trabalho com a leitura e a produção de textos, oriundas principalmente da mediação das novas tecnologias da informação e comunicação, inseridas em um novo espaço-tempo demarcado pela COVID-19 e o afastamento social exigido para o seu enfrentamento, proporcionam questionamentos e reflexões sobre a própria prática que oportunizam um movimento de formação dos professores para e na realização de seu trabalho. Questões como: *Quais as minhas intencionalidades enquanto professor? Como poderão se articular as minhas intenções com as necessidades dos alunos em meio a esse cenário de crise? Qual a realidade sócio-cultural desses alunos para o uso de novas ferramentas? Como essa realidade se relaciona com os objetos de saber?*



Tais questões afloram e movimentam o professor a (re)organizar suas práticas e (re)organizar a si mesmo como profissional.

Dessa forma, refletir sobre a prática docente mobiliza um conjunto de variáveis que oportuniza o desenvolvimento do próprio sujeito professor. Como apontado por Franco (2016, p.542): “Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente.”

Acerca disso, Dorigon e Romanowski (2012), ao discutirem as proposições de Dewey e Schön sobre a reflexão na formação docente, colocam-na em local privilegiado ao discorrer sobre o processo formativo do professor. Para as autoras, a reflexão acerca do exercício da própria prática faz parte da própria experiência docente, que incorpora elementos que movimentam a intencionalidade do trabalho pedagógico. Para as autoras:

A reflexão permite fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre sua ação, as razões para sua ação e as consequências desta. Portanto, a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que sua ocorrência. Os professores que refletem em sua ação estão envolvidos em um processo investigativo sobre si mesmos, como também, procurando melhorar seu ensino. Essa perspectiva pressupõe que ensinar é mais do que uma arte, é uma procura constante com o objetivo de dar condições para que aconteça a aprendizagem. (Dorigon; Romanowski, 2012, p. 16)

Ou seja, a reflexão sobre a prática constitui um elemento central da própria prática docente em si. As autoras, aproximam assim o trabalho pedagógico à ideia de arte, enquanto uma busca consciente e constante acerca da melhor forma de execução de uma atividade – nesse caso, a atividade docente.

Por fim, as reflexões dos docentes acerca dos modos pelos quais poderiam oportunizar práticas pedagógicas envolvendo atividades de leitura e escrita encontram eco nas proposições de Gudmundsdottir e Hathaway (2020), ao proporem que, apesar de todas as dificuldades encontradas durante o período da sindemia covídica, os professores e as estratégias desenvolvidas pelos mesmos foram – e ainda o são – o eixo fundamental para a continuidade do trabalho pedagógico. Nesse sentido, vamos além: o trabalho docente, em meio ao enfrentamento de uma crise, deixando de lado qualquer romantização desse período, oportuniza um espaço de reflexão não só sobre o trabalho com a leitura e a escrita, mas também acerca do próprio trabalho do professor em si e de seu papel numa sociedade em constante mudança.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a leitura e a escrita no enfrentamento da sindemia covídica tem como tônica a inserção das novas ferramentas de informação e comunicação como novos mediadores das práticas docentes.

Todavia, a mera inserção dessas ferramentas não consolida uma verdadeira revolução tecnológica nas escolas nem é a panaceia universal para as crises educacionais que enfrentamos (e continuaremos enfrentando). Em primeiro lugar, porque foram implementadas de maneira forçosa e forçada, obrigando professores a utilizarem-nas sem a devida formação para isso e recorrendo não só a recursos próprios, como também ao apoio dos colegas para a execução de suas práticas.

Nesse sentido, a força criativa dos professores não deve ser elemento para romantizar o enfrentamento da crise e varrer para segundo plano o papel do Estado em subsidiar a estrutura e a formação desses professores.

Levando-se isso em conta, o trabalho com textos possui como marco uma maior inserção de textos de caráter multissemióticos, tanto em práticas pedagógicas leitura quanto de produções textuais. Tal fato deve-se ao desenvolvimento de habilidades tecnológicas por parte dos professores ao lidar com o trabalho em regime emergencial remoto, além da possibilidade de uso de ferramentas tecnológicas incorporadas à sala de aula com as mudanças estruturais oriundas do enfrentamento da sindemia, com a aquisição de novos equipamentos por parte das escolas.

O alerta fica para os processos de ensino que, para além do uso de ferramentas e equipamentos que viabilizam a multimodalidade, precisam contemplar experiências diversificadas em que os saberes prévios dos estudantes se articulem com novos saberes, criando sentidos e ampliando os conhecimentos linguísticos, a fim de que novas produções sejam elaboradas de maneira crítica com potencial para a transformação, ou seja, mudanças em relação às situações iniciais ou anteriores. Especialmente em relação às *fake news* e às crescentes discussões acerca dos usos de inteligência artificial, é relevante a reflexão sobre a necessidade de se desenvolver práticas pedagógicas intencionalmente planejadas e recorrentemente avaliadas, aliando experiências, conceitualização, análise e aplicabilidade apropriada e criativa, consolidando atuações mais situadas e críticas, para além do desenvolvimento de habilidades e conceitos desarticulados de usos efetivos, em contextos impregnados de sentidos.



Por fim, as distintas percepções acerca do desenvolvimento das competências leitora e escritora durante e após o período emergencial remoto trazem questionamentos acerca da efetividade dessas ferramentas enquanto mediadoras em sala de aula, atentando-se para todas as variáveis envolvidas no uso das tecnologias em sala de aula. Novas pesquisas acerca da leitura e produção de textos com professores e alunos que enfrentaram a crise da COVID-19 podem elucidar os motivos de tais divergências nas percepções dos professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do (im)possível. **Educação & Sociedade** [online]. v. 41, p. 1-20, 2020. <https://doi.org/10.1590/ES.23968>

BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antonio. Educação Infantil e Pobreza Infantil em Tempos de Pandemia no Brasil: Existirá Um “Novo Normal”? **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 35-57, 2021. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79044>

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, janeiro-julho 2005.

DELARI Jr. Achilles. **Questões de método em Lev Vigotski: busca da verdade e caminho**. Estação Mir – arquivos digitais, 2010.

DORIGON, Thaisa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, 3(5), p. 8-22, 2012. <https://doi.org/10.22169/revint.v3i5.123>

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (online), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>

GUDMUNSDOTTIR, Greta Björk; HATHAWAY, Dawn M, "We Always Make It Work": Teachers' Agency in the Time of Crisis. **Journal of Technology and Teacher Education** Volume 28, Number 2, 2020. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216242/>

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>

MAFRA, Gabriela Martins; BARROS, Eliana Merlin Deganutti. A Pedagogia dos Multiletramentos: intersecções entre abordagens didáticas, processos de conhecimento e *design* em materiais didáticos. In: Pinheiro, P.; Azzari, E. F. (org.) **Multiletramentos em Teoria e Prática: Desafios para a Escola de Hoje – volume 2**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p.31-64.

POSSENTI, Sírio. **Questões de Linguagem: passeio gramatical dirigido – 1 ed**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.



ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: Rojo, R.; Moura, Eduardo (org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROMÃO, Paulo Cesar Ricci. TASSONI, Elvira Cristina Martins. Os efeitos da sindemia covídica na educação: uma revisão de literatura. **Educação Em Foco**, 28(1), 2023. <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2023.v28.41035>

STREET, Brian V. **Glossário Ceale**: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Frade, I. C. A. da S; Costa Val, M. da G.; Bregunci, M. das G. de C. (org.). Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**. online. v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-6236109337>

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014. doi: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08

