

MODERNIZAÇÃO DEPENDENTE E A PANDEMIA DO COVID-19: reflexões sobre ensino presencial e não presencial

Sérgio Rafael Barbosa da Silva¹

Resumo

Entendemos que a pandemia do Covid-19 contribuiu para inaugurar um novo capítulo na organização do sistema educacional brasileiro colocando em pauta a mescla de ensino presencial e não presencial. Desse modo, a partir da implantação do ensino remoto na rede municipal de educação de Niterói, recorreremos a contribuição de Florestan Fernandes para pensar que o ensino não presencial pode ser problematizado por meio da ideia de modernização dependente. Nesse sentido, descrevemos aspectos presentes no processo de implantação do ensino remoto na rede municipal de Niterói e relatamos ideias presentes no debate sobre essa conjuntura em uma escola da rede, enfatizando o contexto da alfabetização dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental. As iniciativas que foram tomadas para reorganizar o ano escolar de 2020 durante a pandemia, na referida rede de ensino, representam um passo a mais na incorporação das práticas educativas dos professores do país ao ambiente virtual e sociocultural de plataformas educacionais criadas pelos países hegemônicos.

Palavras-chave: Modernização dependente; Ensino remoto; Pandemia.

DEPENDENT MODERNIZATION AND THE COVID-19 PANDEMIC: reflections on face-to-face and off-site teaching

Abstract

We understand that the Covid-19 pandemic contributed to inaugurating a new chapter in the organization of the Brazilian educational system, bringing to the fore the mix of face-to-face and non-face-to-face teaching. Thus, from the implementation of remote teaching in the municipal education network in Niterói, we resorted to Florestan Fernandes' contribution to think that non-presential teaching can be problematized through the idea of dependent

¹ Doutor em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Pedagogo na Fundação Municipal de Educação de Niterói. ORCID:

modernization. In this sense, we describe aspects present in the process of implementing remote education in the municipal network of Niterói and report ideas present in the debate on this situation in a school in the network, emphasizing the context of literacy for first-year elementary school students. The initiatives that were taken to reorganize the 2020 school year during the pandemic, in the aforementioned education network, represent a further step in the incorporation of the educational practices of the country's teachers into the virtual and sociocultural environment of educational platforms created by the hegemonic countries.

Keywords: Dependent modernization; Remote teaching; Pandemic.

MODERNIZACIÓN DEPENDIENTE Y PANDEMIA COVID-19: Reflexiones sobre la docencia presencial y no presencial.

Resumen

Entendemos que la pandemia Covid-19 contribuyó a inaugurar un nuevo capítulo en la organización del sistema educativo brasileño, poniendo en primer plano la mezcla de enseñanza presencial y no presencial. Así, a partir de la implementación de la enseñanza a distancia en la red de educación municipal de Niterói, recurrimos al aporte de Florestan Fernandes para pensar que la enseñanza no presencial puede problematizarse a través de la idea de modernización dependiente. En este sentido, describimos aspectos presentes en el proceso de implementación de la educación a distancia en la red municipal de Niterói y reportamos ideas presentes en el debate sobre esta situación en una escuela de la red, enfatizando el contexto de alfabetización para estudiantes de primer año de primaria. . Las iniciativas que se tomaron para reorganizar el año escolar 2020 durante la pandemia, en la citada red educativa, representan un paso más en la incorporación de las prácticas educativas de los docentes del país al entorno virtual y sociocultural de las plataformas educativas creadas por los países hegemónicos.

Palabras clave: modernización dependiente; enseñanza a distancia; pandemia

Introdução

Este trabalho consiste em uma reflexão sobre aspectos do ensino remoto na rede municipal de educação de Niterói no decorrer da pandemia de Covid-19. A reflexão realizada teve como base documentos, orientações e ideias difundidas pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEMECT) de Niterói, entre os meses de abril e dezembro de 2020, o debate em

reuniões com escolas do ensino fundamental do Polo 1 da rede de Niterói e a implantação do ensino remoto na Escola Municipal Nossa Senhora da Penha. As ideias apresentadas foram extraídas da atuação como pedagogo na Equipe de Articulação Pedagógica² (EAP) da Escola Municipal Nossa Senhora da Penha inter-relacionadas com o conceito de modernização dependente expresso por Florestan Fernandes no livro denominado *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*.

Estamos abordando o ensino remoto considerando essa modalidade de ensino a partir do entendimento definido pela SEMECT para a rede municipal de educação de Niterói. Esse entendimento foi parâmetro na escola em que trabalho para a realização das atividades escolares durante a pandemia. Em Niterói, as atividades escolares não presenciais foram digitais e físicas, destacando-se o ensino remoto, “aulas” síncronas e assíncronas realizadas por meio da plataforma *Microsoft teams*, a apostila *Cadernos caminhos de aprendizagens* e roteiros semanais de estudos.

O artigo será dividido em quatro partes. Na primeira parte iremos delinear os contornos gerais definidos pela SEMECT para o ensino remoto. Na segunda parte iremos nos deter na implantação do ensino remoto na Escola Municipal Nossa Senhora da Penha. Na terceira parte apresentaremos o contexto de alfabetização das crianças no ensino remoto. Por fim, indicaremos que as iniciativas adotadas para a implantação do ensino remoto na rede municipal de educação de Niterói podem ser problematizadas por meio do conceito de *modernização dependente*.

² O artigo nº 15 da portaria 087, de fevereiro de 2011, define a EAP.

Art. 15: A Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) de cada Unidade de Educação deverá ser constituída pelo Diretor, Diretor-Adjunto, Pedagogo, Orientador Educacional e/ou Supervisor Educacional, Secretário Escolar e Professor Coordenador de turno, conforme a modulação do quadro profissional da Unidade. **Parágrafo Único:** Caberá à Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) a organização e a gestão da Unidade de Educação, buscando favorecer a realização do trabalho pedagógico, articulando o coletivo escolar em torno da definição de objetivos sóciopolíticos e educativos e orientando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

A transformação imprevisível que aconteceu no cotidiano escolar da rede municipal de educação de Niterói, com a adoção do ensino remoto, remete ao fenômeno raro e surpreendente do aparecimento repentino de vários casos de uma doença respiratória letal identificada na cidade chinesa de Wuhan em dezembro de 2019.

Em dezembro de 2019, o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) da China identificou um surto de doença respiratória em trabalhadores de um mercado de alimentos de Wuhan, capital da província de Hubei. Posteriormente, identificou-se como causador da doença um novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2. O vírus pertence à família Coronaviridae e provoca uma doença respiratória, chamada de Covid-19 (FIOCRUZ, p. 4, 2021).

Imaginar a possibilidade de deslocamento rápido de uma doença respiratória letal pelo mundo até chegar em nosso país era um cenário impensado. Todavia, as notícias diárias sobre os acontecimentos na cidade de Wuhan e sobre o vírus SARS-CoV-2 (Covid-19) indicavam que o mundo poderia sofrer com um surto mundial de Covid-19. Infelizmente, as previsões que indicavam a propagação rápida do vírus pelo mundo se efetivaram. Em março de 2020, o vírus Covid-19 já havia atingido mais de 100 países nos cinco continentes do planeta, fato confirmado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que afirmou, em 11 de março de 2020, a existência de uma pandemia no mundo (FIOCRUZ, 2021).

A nova doença alterou drasticamente todo o planejamento realizado para o ano escolar de 2020 na rede municipal de educação de Niterói. Iniciamos o ano de 2020 em 06 de fevereiro e, devido à declaração de pandemia no mundo realizada pela OMS, as aulas presenciais foram interrompidas no dia 16 de março por meio do decreto municipal nº 13.506/2020, que reconheceu a razão de emergência na saúde pública e adotou como uma das medidas de enfrentamento ao vírus Covid-19 o fechamento das escolas.

Concomitante à suspensão das aulas, o governo municipal instituiu medidas legais para organizar o enfrentamento ao avanço da doença. Dentre essas medidas, temos o decreto nº 13.505, de março de 2020, que criou o gabinete de crise; o decreto nº 13.604, de maio de 2020, que estabeleceu o plano de transição para o novo normal; a deliberação do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 043, de agosto de 2020, que fixou as diretrizes para o protocolo de retorno às aulas presenciais e a portaria SEMECT/FME nº 02, de setembro de 2020, que estabeleceu diretrizes operacionais para o desenvolvimento de atividades escolares na rede municipal de Niterói durante o período em que vigorarem as medidas de distanciamento social.

As medidas legais adotadas pelo governo de Niterói na rede municipal de educação apontavam para decisões coordenadas pelo gabinete de crise e subordinadas à Secretaria Municipal de Saúde (SMS). Neste contexto, prevaleceu o entendimento de que o ano escolar de 2020 deveria ser retomado por meio de atividades escolares não presenciais.

Para cumprir o distanciamento social e garantir a realização de atividades escolares não presenciais foram estabelecidas ideias centrais pela portaria SEMECT/ nº 02, tais como: a) garantir a reorganização do calendário escolar; b) a reorganização do cômputo da carga horária presencial (entre 06 de fevereiro e 16 de março) e não presencial; c) rever a avaliação das aprendizagens; d) controlar a frequência funcional dos docentes etc.

Desse modo, destacamos a forma como foram caracterizadas as atividades escolares não presenciais na portaria nº 02. No artigo 5º, localizamos a definição de atividade escolar não presencial que serviu de base para a prática docente no ensino remoto.

Art. 5º para efeito desta portaria caracteriza-se atividade escolar não presencial toda atividade pedagógica planejada, organizada e mediada por professores com a finalidade de propiciar a construção de conhecimento, e disponibilizadas por meios:

I - digitais: videoaulas, aulas online (síncronas e assíncronas), conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, podcasts, meios televisivos e radiofônicos, links, correio eletrônico e aplicativos.

II - físicos: atividades propostas a partir de livros didáticos ou paradidáticos, pesquisas, estudo dirigido, apostilas, cadernos pedagógicos e revistas (SEMECT, 2020, pág. 2).

Além de definir que as atividades escolares não presenciais podem ser disponibilizadas por meio digital e físico, o artigo quinto da portaria nº 02 reflete o movimento disperso de comunicação com os alunos por meio digital que as escolas da rede começaram a fazer com o agravamento da pandemia a partir de abril de 2020. As possibilidades de comunicação por meio de plataformas, redes sociais e aplicativos (*google classroom, google meet, zoom, facebook, instagram, whatsapp*) ganharam força. Esse movimento de entrar em contato com os alunos e com suas famílias teve como preocupação inicial o objetivo de fazer com que os vínculos entre as escolas e os alunos não fossem desatados. Manter o contato foi a estratégia encontrada para conter a evasão de alunos das escolas.

Além disso, a preocupação com o cumprimento da carga horária e dos dias letivos exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, impulsionou a confecção de apostilas e o envio de atividades e exercícios para os alunos realizarem em casa por meio de redes sociais e aplicativos.

A dificuldade enfrentada pela SEMECT e pelas escolas para computarem a carga horária cumprida pelos alunos, tendo em vista que plataformas, redes sociais e aplicativos distintos estavam sendo utilizados como ambientes virtuais de aprendizagem, foi determinante para a implantação de uma única plataforma que fosse capaz de proporcionar o ensino remoto de maneira síncrona e assíncrona na rede municipal de educação de Niterói.

A plataforma escolhida para ser adotada na rede foi a *Microsoft teams*. O ensino remoto começou para todas as escolas municipais de Niterói por meio

dessa plataforma no mês de agosto. Inicialmente, recebemos a listagem permitindo o acesso dos professores à plataforma *teams*. A EAP enviou para os professores o e-mail de acesso, a senha e as instruções do primeiro acesso. Aconteceram várias formações³ destinadas aos professores, professores de apoio especializado, pedagogos, orientadores educacionais, supervisores educacionais e diretores, cujo tema da formação foi o mesmo para todos, *Reunião de apresentação e tutoriais da plataforma Microsoft teams*.

Depois que os profissionais da educação envolvidos diretamente com as atividades escolares não presenciais possuíam o acesso à plataforma e já haviam frequentado as formações sobre o ambiente virtual de aprendizagem, a finalidade a ser alcançada era transferir todas as atividades pedagógicas não presenciais, propostas pelos professores para os alunos por meios digitais e físicos entre os meses de abril e julho, para a plataforma *teams*. Esse procedimento possuía o propósito de garantir o registro oficial capaz de garantir o cômputo da carga horária.

Cabe ressaltar, o ambiente de aprendizagem virtual não foi o único instrumento para garantir a carga horária dos alunos, o trabalho docente realizado na plataforma *teams* estava articulado aos sete volumes da apostila denominada *Cadernos caminhos de aprendizagens* e aos quarenta roteiros semanais de estudos. As apostilas e os planos de estudo foram elaborados pela Fundação Municipal de Educação (FME) em parceria com as escolas e disponibilizados no portal pedagógico da FME.

Neste contexto, as reuniões virtuais de planejamento pedagógico das escolas municipais de Niterói foram terreno fértil para a articulação do ambiente virtual de aprendizagem (plataforma *teams*) com os *cadernos caminhos de aprendizagem* e com os roteiros semanais de estudos. Essas iniciativas abriram um novo horizonte para a rede, o ensino remoto.

³ Formações realizadas de forma virtual sobre o funcionamento da plataforma *teams* com carga horária de 6h, distribuídas em três dias.

Implantação do ensino remoto: as circunstâncias de uma escola de primeiro e segundo ciclos.

Atuo como pedagogo em uma escola que possui somente os anos iniciais do ensino fundamental, primeiro e segundo ciclos. Iniciamos o ensino remoto a partir do mês de abril de 2020, por meio de grupos de *whatsapp*. Para cada grupo de referência existente na escola, criamos grupos específicos que seguiram a mesma nomenclatura utilizada no ensino presencial, ou seja, utilizamos a sigla GR (grupo de referência), o número do ano de escolaridade e a letra correspondente ao grupo para denominar os grupos formados no *whatsapp*. No total, formamos doze grupos de *whatsapp*, seis grupos no turno da manhã (GR1A, GR2A, GR3A, GR3B, GR4A e GR5A) e seis grupos no turno da tarde (GR1B, GR2B, GR3C, GR4B, GR5B e GR5C).

Por meio do *whatsapp*, cada professora regente, as professoras de apoio especializado e os professores especialistas (arte e educação física) começaram o ensino remoto enviando exercícios e atividades para os alunos expressas nas apostilas confeccionadas pela escola, desde o momento em que suspensão das aulas aconteceu até o mês de junho. Rever os conteúdos curriculares disponibilizados nas apostilas consistiu na estratégia inicial.

A transferência de conteúdos curriculares das apostilas para o aplicativo *whatsapp* ocorreu de forma gradual e, nesse percurso, foi ficando evidente para a EAP e para os professores as seguintes situações: a) Precisaríamos fazer de tudo para que a interação acontecesse da melhor forma possível (organização dos horários das “aulas”; comunicação constante com as famílias e com os alunos; estabelecimento de regras para os grupos de *whatsapp*); b) Ficaríamos atentos às dificuldades que as famílias e os alunos estavam passando durante a pandemia, sempre tendo o cuidado de ouvir e de passar uma mensagem positiva de apoio e de solidariedade; c) Na comunicação com os alunos daríamos ênfase aos recursos ilustrativos (figurinhas, imagens, emojis, ícones, símbolos) que atraíssem a atenção das crianças para as atividades; d) decidimos pesquisar

conteúdos explicativos disponíveis nas plataformas gratuitas da internet que possuíam relação com as atividades e com os conteúdos curriculares enviados pelo *whatsapp*; e) identificamos que uma parte das crianças dependia do telefone celular dos responsáveis para acessar ao grupo de *whatsapp* e, por isso, a participação efetiva em tempo real, ou seja, estar *on-line* no horário previsto para a “aula” não era possível; f) Uma parte das famílias tem dificuldade para se comunicar pela internet.

Nesse sentido, mesmo o *whatsapp* sendo um aplicativo utilizado pela maioria da comunidade escolar, percebemos que a maioria dos alunos não conseguiu acompanhar as explicações dos professores e devolver os exercícios e as atividades propostas por este caminho. Na média, a participação dos alunos nos grupos de *whatsapp* foi de 20%, participação muito abaixo daquela alcançada no ensino presencial.

As crianças matriculadas na escola possuem a faixa etária entre 6 a 11 anos, a maioria delas, quando foi decretada a pandemia, não possuía um *smartphone* e internet a sua disposição para acompanhar as postagens dos professores. Neste contexto, os alunos dependiam do *smartphone* de algum familiar para realizar e enviar as atividades propostas. A falta do *smartphone* e/ou da internet no ensino remoto trouxe situações difíceis para o trabalho docente, especialmente, no que se refere ao cumprimento da carga horária de trabalho, tendo em vista que boa parte dos alunos entrava em contato com os professores para tirar dúvidas no turno da noite e, em alguns casos, até aos finais de semana, extrapolando as horas semanais de trabalho docente.

Cabe ressaltar que a implantação do ensino remoto na rede municipal de Niterói estava associada a medidas para garantir a segurança alimentar das crianças. Desse modo, cestas básicas e auxílio emergencial foram disponibilizados pelo governo municipal para as famílias que possuíam crianças matriculadas na rede, bem como foram disponibilizados kits escolares (material escolar, cadernos, apostilas, jogos educativos e livros de literatura infanto-juvenil) produzidos pela FME em parceria com as escolas.

O anúncio da plataforma *Microsoft teams* como ambiente virtual de aprendizagem que daria o suporte para a organização do ensino remoto com “aulas” síncronas e assíncronas foi muito bem recebido pelos professores da escola. Afinal de contas, a plataforma *teams* possuía uma gama de recursos muito superior aos recursos disponíveis no aplicativo *whatsapp*.

Após o anúncio oficial do ambiente virtual adotado pela rede municipal de Niterói e da liberação do acesso dos professores e da EAP à plataforma, no mês de agosto de 2020, o movimento realizado na escola foi para informar que o ensino remoto iria deixar de acontecer pelo *whatsapp* e passaria para a plataforma *teams*. Além disso, auxiliamos os alunos no ingresso à plataforma, informando como aconteceria o primeiro acesso, que todos receberiam um *e-mail* com um *link* liberando o acesso e permitindo a criação de uma senha.

Devido à grande quantidade de dúvidas, a escola decidiu fazer um vídeo explicativo sobre a plataforma *teams* abordando as instruções para o primeiro acesso dos alunos, disponibilizando-o nos grupos de *whatsapp* de cada grupo de referência

Superada a etapa do acesso à plataforma por professores e alunos a expectativa era de que o ensino remoto realizado pelo *whatsapp* chegaria ao fim. No entanto, essa expectativa não se confirmou porque a plataforma *teams* trouxe mais dificuldades de acesso para os alunos do que o aplicativo *whatsapp*. A plataforma era mais pesada, ocupava mais memória da máquina utilizada pelos alunos para acompanhar as atividades propostas pelos professores. A solução para a dificuldade de acesso dos alunos, anunciada pela SEMECT, era distribuir *tablets* e um plano de dados móveis.

Enquanto a solução não chega às mãos dos alunos, percebemos que não seria fácil usar todos os recursos disponíveis na plataforma no decorrer do ensino remoto, mesmo acessando pelo *link*, ao invés de baixar o aplicativo, alguns *smartphone* não rodam bem todas as funções da plataforma, a maioria dos alunos possui pacotes de dados móveis que não permitem eles ingressarem na plataforma para participarem do ensino remoto, nos momentos síncronos e

assíncronos, porque os dados móveis que possuem acabam em poucos minutos de navegação dentro do ambiente virtual de aprendizagem.

Desse modo, a todo momento, no decorrer das “aulas” síncronas, temos crianças que não conseguem abrir a câmera de seu aparelho para participar da aula, as falas das crianças saem picotadas e incompreensíveis, é comum os alunos saírem e voltarem para a “aula” várias vezes, em poucos minutos, devido a problemas de conexão com a internet. Os poucos alunos que conseguem participar e acompanhar as aulas síncronas, precisam aprender a estudar em ambientes extremamente barulhentos, com televisão alta, pessoas conversando em seu entorno, maquinários em funcionamento, irmãos pequenos distraíndo-os e outras tantas situações inesperadas. A instabilidade da plataforma também ocorre em alguns dias o que inviabiliza as “aulas” síncronas e assíncronas.

As práticas pedagógicas docentes com a finalidade de proporcionar aos alunos familiaridade com a plataforma *teams* ficam muito limitadas quando os alunos que não sabem ler e escrever, ou leem com muitas dificuldades, não recebem a ajuda de uma pessoa alfabetizada ao seu lado para navegar pela plataforma e na resolução das atividades escolares. Podemos afirmar que o ano escolar de 2020 foi um ano de adaptação, no qual professores, equipe de articulação pedagógica, alunos e familiares se habituaram ao ambiente virtual de aprendizagem.

Alfabetização e ensino remoto: encontro improvável

O ensino remoto trouxe circunstâncias imprevistas para o processo de alfabetização das crianças. Tendo em vista que a fase da alfabetização se consolida no primeiro ciclo do ensino fundamental, na escola em que trabalhamos, percebemos que as crianças do primeiro e do segundo ano do ensino fundamental foram as que apresentaram mais dificuldades para acompanhar o ensino remoto.

As crianças do primeiro ano de escolaridade mal tiveram as primeiras experiências no ensino fundamental, estavam na fase de transição e adaptação

da educação infantil para à escola do ensino fundamental, e passaram a se adaptar ao ensino remoto. Enfrentar essa situação exigiu muitos debates e trocas de experiência sobre situações de aprendizagem em que as dificuldades dos alunos para realizar produções textuais e leitura pudessem ser transferidas da sala de aula para o ensino remoto.

Neste contexto, o debate e as trocas de experiência nas reuniões virtuais de planejamento pedagógico demonstraram professoras, professoras de apoio especializado, pedagogos e direção preocupados, angustiados, aflitos ao perceber que os alunos possuíam muitas dificuldades para aprender a escrever e a ler. Neste caso, quando debatemos sobre as dificuldades dos alunos, várias trocas de experiências ocorreram. Falas que demonstraram comprometimento e vontade de mudar a realidade dos alunos. No entanto, percebemos que o comprometimento e a vontade de mudar dialogavam, em um primeiro momento, com uma alternativa que atraía alguns professores: a possibilidade de colocar em prática no ensino remoto um método de alfabetização que resolvesse as dificuldades dos alunos.

A meu ver, inicialmente, a implantação do ensino remoto na escola em que trabalho acentuou os aspectos técnicos da educação. Tutoriais sobre a plataforma *teams* disponíveis na internet acentuavam essa característica. Nesse sentido, quando surgiu o debate sobre método de alfabetização que proporcione aos alunos superarem suas dificuldades na leitura e na produção textual, remetendo aos aspectos técnicos da relação ensino-aprendizagem, decidimos lembrar que na área da educação existem concepções afirmando que o processo de ensino e aprendizagem não fica restrito a utilização de técnicas de ensino.

Desse modo, em primeiro lugar, foi importante afirmar, baseado em Vera Candau (2014), que a busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica e a reflexão sistemática sobre eles são papéis da didática.

A didática tem como objeto de estudo o processo ensino-aprendizagem, e não nos deixa esquecer que toda prática pedagógica está impregnada, explícita ou implicitamente, de concepções sobre esse processo.

Conforme Candau (2014), para que o processo ensino-aprendizagem seja compreendido, devemos analisá-lo considerando sua multidimensionalidade. A tarefa consiste em articular as dimensões humana, técnica e político-social.

Nesse sentido, a contribuição de Candau (2014) incita pensarmos que as dimensões humana, técnica e político-social fazem parte da prática pedagógica e considerarmos que a exigência da reflexão didática é buscar soluções para os problemas da prática sem conceder primazia a uma única dimensão do processo ensino-aprendizagem. Ao adotarmos a postura de buscarmos um método que resolva as dificuldades dos alunos durante a alfabetização, estamos concebendo que a leitura e a produção textual das crianças podem ser reduzidas a um elenco de procedimentos vinculados às técnicas de ensino. Usando outros argumentos, tal como Vera Candau (2014), Ana Luiza Smolka (2012) critica a redução da prática pedagógica na alfabetização a conjunto de técnicas.

Cabe ressaltar que a contribuição de Candau (2014) e Smolka (2012), dentre outros autores, foi utilizada nas formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do estado do Rio de Janeiro (PNAIC/RJ) na cidade de Niterói em 2019. Naquele momento, no que se refere à alfabetização, a perspectiva discursiva de alfabetização defendida por Smolka (2012) norteava as formações do PNAIC na rede municipal de Niterói, servindo como base para o processo de alfabetização nas escolas e para a elaboração dos referenciais curriculares da rede.

Ao recorrer a perspectiva discursiva de alfabetização, debruçamo-nos em situações de aula relatadas por Smolka (2012) no decorrer de sua pesquisa. As situações expostas por Smolka (2012) nos ajudaram a pensar sobre práticas que privilegiam as técnicas de ensino sem dialogar com o conhecimento prévio das crianças. Vejamos uma situação que aconteceu em sala de aula no decorrer da pesquisa de Smolka (2012),

“Na lousa está escrita em letra cursiva:

Palhaço - Telha - Palha - Toalha - Folha

Dois adultos (...) perguntam, apontando a primeira palavra:

- Quem sabe ler o que está escrito aqui?

Duas crianças respondem:

- *Palhaço!*

E a turma em coro, repete:

- *Palhaço!*

Um adulto aponta a segunda palavra e as crianças “leem”:

- *Palhaço!*

Apontam a terceira palavra. As crianças “leem”:

- *Palhaço!*

As crianças leem “palhaço” também para as outras palavras escritas na lousa. A professora estava na lição do “lha” do “palhaço”.

O desânimo da professora foi evidente. Ela havia escrito, apontado, lido, ensinado, feito as crianças repetirem e copiarem.

Por que as crianças não liam direito?

(SMOLKA, 2012, p. 62).

Conforme Smolka (2014), entendemos que na situação acima temos um exemplo de um texto lido para as crianças que foi montado por adultos com a preocupação exclusiva em evidenciar determinadas propriedades estruturais da escrita. A lição do lha de palhaço se constitui como um texto que não foi escrito para ser ouvido e apreciado pelas crianças, não é um texto para funcionar como história. A expectativa da professora não é alcançada, e ela fica desanimada com as respostas. De acordo com Smolka (2012), a suposição da professora sobre a atividade não se confirmou,

A professora supõe que o que é igual é necessariamente, perceptualmente, mais simples, mais fácil, e que ela espera que as crianças não só identifiquem as semelhanças entre as palavras, mas estabeleçam a identidade gráfico-sonora do “lha”. (SMOLKA, 2012, p. 63).

Segundo Smolka (2012), a lição elaborada e executada pela professora revelou a utilização de um método de alfabetização, alicerçado por um programa misto (global-silábico), no qual a apresentação de cada vogal com as

consoantes simples é realizada, em seguida, vai se acrescentando aos poucos, os conjuntos consonantais e as consideradas dificuldades.

A professora utiliza estratégias de ensino, baseadas em determinadas concepções de como as crianças aprendem a ler e a escrever: estabelece uma relação entre sílaba ensinada e um objeto ‘concreto’ que ela supõe ser conhecido das crianças; fixa (repete) bem um fonema, uma sílaba de cada vez e gradua o nível das dificuldades. Escreve palavras com a mesma sílaba na lousa, procurando garantir que as crianças copiem certo para não ‘gravarem’ errado (SMOLKA, 2012, p. 62, grifos do original).

Ao proceder dessa forma, podemos dizer que alguns aspectos foram ignorados pela professora. Em primeiro lugar, não existe uma relação gráfico-sonora uniforme e imutável quando falamos e escrevemos a palavra palhaço. Ao pensar que a palavra palhaço mantém o mesmo sentido e significado para todas as crianças presentes na aula, a professora ignorou que o reconhecimento das palavras acontece também na contraposição, na diferença, e não se dá somente na comparação. “Escrever “paliasso” tem exatamente o mesmo efeito sonoro, como falar “paião” tem o mesmo efeito semântico [se bem que não tem o mesmo efeito social] (SMOLKA, 2012, p. 63, grifos do original).

De acordo com Smolka (2017), a perspectiva discursiva da alfabetização considera concepções de aprendizagem e de linguagem que levam em conta o processo de construção, interlocução e interação das crianças, dialogando com as necessidades e as condições de vida das crianças fora da escola.

Alfabetização implica leitura e escritura entendidos como momentos discursivos, neste caso, a linguagem é compreendida como prática social.

Quando propusemos, há três décadas, a *alfabetização como processo discursivo*, era para a linguagem como produção humana, histórica, cultural, como prática social da qual as crianças participam e dela se apropriam, que chamávamos atenção (SMOLKA, 2017, p. 31, grifos do original).

Conceber a linguagem como prática social abre várias possibilidades para o processo de alfabetização realizado no cotidiano escolar. Uma dessas possibilidades é pensarmos em produções textuais que levem em consideração a autoria das crianças. Smolka (2012) afirma que a literatura infantil é um elemento mediador no processo de aquisição da escrita.

Nesse sentido, pensamos o processo de alfabetização no ensino remoto sem recorrermos a utilização de um método de alfabetização. Elaboramos uma pequena biblioteca virtual e associamos as propostas de produções textuais das crianças às histórias de literatura infantil selecionadas pelas professoras. No decorrer do ano escolar de 2020, percebemos que garantir a autoria das crianças que estão na fase de alfabetização no ensino remoto consiste em um grande desafio porque a maioria das famílias escreve as produções textuais no lugar dos alunos. A pressa em mostrar para as professoras que as crianças estão conseguindo alcançar avanços significativos colabora para o surgimento de produções textuais realizadas por pessoas alfabetizadas que auxiliam as crianças no ensino remoto.

Ensino remoto e desigualdades educacionais

A chegada do ensino remoto no ensino fundamental da rede municipal de Niterói contribuiu para colocar assuntos em contraste. Destacamos por hora a oposição entre ensino presencial e ensino remoto. Em geral, devido às possibilidades de comunicação por meio da plataforma *teams*, de redes sociais e de aplicativos, a ideia de que o ensino remoto é avançado em relação aos padrões convencionais das aulas do ensino presencial prevaleceu em alguns debates realizados na rede.

A meu ver, esse contraste remete à ideia de efetuar mudanças no cotidiano escolar substituindo metodologias consideradas antigas por metodologias consideradas modernas. Entendemos que as mudanças ocasionadas pelo ensino remoto não são naturais e, por isso, podem ser problematizadas pelo conceito de modernização dependente.

O conceito de modernização dependente remete a contribuição de Florestan Fernandes no livro *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Encontramos nessa obra a explicação de Fernandes (2009) sobre transformações no modo de produção capitalista que proporcionaram a superação do colonialismo na América Latina, fomentando na região um novo tipo de imperialismo denominado pelo autor de *capitalismo dependente*.

Conforme Fernandes (2009), o novo imperialismo demandava um padrão de modernização ao mesmo tempo intensivo, extensivo e exigente. Não se movia apenas pelo impulso de extrair os resultados, atuava fornecendo ideias, instituições, técnicas e valores sociais capazes de dimensionar a economia, a cultura e a sociedade.

Desse modo, a absorção de ideias, instituições, valores e técnicas sociais que os países latino-americanos experimentaram, por causa da expansão do mercado capitalista moderno, foi uma mudança que pode ser denominada modernização dependente.

Nos países latino-americanos a integração do trabalho livre e a integração nacional do mercado interno orientaram a implantação de uma nova infraestrutura econômica para auxiliar um novo ciclo de acumulação do capital. Em meados do século XX, essas mudanças consistiram em:

Um processo básico de diferenciação econômica, de estratificação social e de desenvolvimento urbano-comercial ou urbano-industrial, aparecia como *flat* da evolução histórica interna. As similaridades estruturais com as sociedades centrais, a fusão e dissimulação de interesses privados “nacionais” com interesses privados “estrangeiros” através das instituições econômicas, sociais e políticas, a aparência de que os centros de decisão estavam se autonomizando ao mesmo tempo em que se internalizavam e, principalmente, a ilusão de que a cultura importada era uma fonte de autonomização cultural, econômica e política, forjaram uma consciência falsa da situação. Assim, ignorou-se o que representava a modernização dependente e criou-se um estado trepidante de euforia, que proclamava cada “progresso importado” como uma conquista valiosa, seja para “independência nacional”, seja para a “consolidação da democracia” (FERNANDES, 2009, p. 131, grifos do original).

A modernização dependente permitiu a substituição da forma de dominação exercida pelos países hegemônicos do modo de produção capitalista

sobre os países da América Latina. O colonialismo foi substituído por mecanismos de mercado, dinamismos culturais e processos políticos indiretos. Sabemos que o ensino remoto não era a preocupação de Fernandes (2009) ao usar o conceito de modernização dependente. Porém, a implantação da plataforma *teams* na rede municipal de educação de Niterói, a meu ver, pode ser problematizada a partir desse conceito porque importamos para as escolas um ambiente virtual de aprendizagem pensado e gestado fora do contexto histórico e social vivido pela comunidade escolar.

Nesse sentido, entendemos o ensino remoto por meio da plataforma *teams* como o estabelecimento de um padrão que consiste no fornecimento de ideias, técnicas e valores sociais, dimensionando práticas educativas realizadas nas escolas de Niterói. Desse modo, ressaltamos que as mudanças no conteúdo curricular da rede para atender as necessidades dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem reforçam a ideia de que o ensino presencial está sendo superado pelo ensino remoto, reafirmando, no caso específico da alfabetização, práticas educativas instrumentais baseadas na memorização e na repetição desordenada de fragmentos de palavras.

A implantação de um ambiente virtual de aprendizagem entendido como um mecanismo de evolução do ensino esconde os usos variados e diferentes atributos que a plataforma *teams* assume ao ser utilizada em várias regiões do planeta. Ou seja, entendemos que o uso da plataforma varia de acordo com o contexto histórico e social da escola em que está sendo utilizada. Neste caso, ressaltamos que é importante considerar que as condições de acesso e participação nas “aulas” remotas não estão garantidas de antemão.

Iniciar o ensino remoto sem garantir que os alunos tenham acesso a microcomputadores de uso pessoal e a planos de dados de internet móvel consiste em um processo de modernização dependente.

Considerações finais

A pandemia trouxe novos desafios para o trabalho docente. A implantação do ensino remoto fez com que o planejamento pedagógico fosse

repensado. Dentre as práticas de ensino repensadas, destacamos a dificuldade para alfabetizar por meio do ambiente virtual de aprendizagem. Sabemos que a alfabetização é um grande desafio no ensino presencial, no entanto, o ensino remoto implantado na rede municipal de educação de Niterói por meio da plataforma *Microsoft teams* reforçou o aspecto técnico da relação ensino-aprendizagem.

A explicação sobre o acesso à plataforma e a utilização das guias e dos recursos de navegação dentro do ambiente virtual foi disponibilizada em tutoriais padronizados, a Microsoft não disponibilizou tutoriais para crianças ainda não alfabetizadas, ou seja, os mesmos tutoriais destinados aos alunos do nono ano do ensino fundamental eram destinados aos alunos do primeiro ano de escolaridade. Desse modo, coube aos professores e às escolas criarem estratégias para ensinar as crianças não alfabetizadas a permanecer nas “aulas” remotas.

No entanto, mesmo assim, constatamos que os alunos não alfabetizados possuíam muitas dificuldades para interagir, principalmente, as crianças que não conseguiam participar das “aulas” usando câmeras. As dificuldades para acessar, se conectar, entender o ambiente virtual e interagir com os professores contribuíram para que alguns alunos desistissem de participar do ensino remoto. A frequência nos momentos síncronos e assíncronos foi muito baixa, em torno de 20%.

Entendemos, baseados na contribuição de Smolka (2012), que a alfabetização implica leitura e escritura como momentos discursivos, neste caso, a linguagem é entendida como prática social, considerando que a palavra transforma e redimensiona a ação humana. Na perspectiva da alfabetização como processo discursivo “(...) não é o pensamento individual que se insere na realidade objetiva e comum, mas é a realidade social e funcional da ‘palavra’ que, entre outras coisas, constitui a subjetividade” (SMOLKA, 2012, p. 89, grifos no original).

Nesse sentido, entendemos que o discurso interior das crianças traz as marcas do discurso social e que a literatura infantil e as histórias em quadrinho

promovem diálogos pertinentes para o processo de escritura porque proporcionam o fluir do significado. Para o fluir do significado ocorrer, entendemos ser necessários muitos momentos de leitura e de escritura, garantindo a autoria das crianças nas produções textuais. Porém, no ensino remoto ou nas apostilas, percebemos que as crianças não alfabetizadas são interrompidas no processo de escritura. As pessoas alfabetizadas que acompanham os alunos do primeiro e do segundo ano do ensino fundamental presentes nas “aulas” escrevem no lugar dos alunos, cerceando os diálogos entre os professores e as crianças. Os diálogos interrompidos por meio de tarefas realizadas por quem não deveria fazê-las consistem em mais um desafio do ensino remoto. No processo de alfabetização não podemos abrir mão do conhecimento prévio das crianças.

Os esforços realizados pelo governo municipal para auxiliar as famílias foram importantes, as cestas básicas e o auxílio financeiro, previstos no decreto nº 13.506/2020, contribuíram para amenizar a pobreza. Mas, o ano escolar de 2020 terminou sem que os tablets e os planos de internet móvel fossem disponibilizados aos alunos.

Neste contexto, a meu ver, a pandemia escancarou a necessidade de incluir digitalmente uma parcela grande da comunidade escolar. Implantar uma plataforma educacional sem combater as desigualdades sociais da comunidade escolar é contribuir com processos de modernização dependente, em que interesses estrangeiros e nacionais atuam de forma integrada, sem conseguir proporcionar o funcionamento pleno de um ambiente virtual de aprendizagem moderno, não atendendo as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Referências

CANDAU, Vera (Org.). Papel da didática na formação de educadores. In: CANDAU, VERA. *A didática em questão*. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. São Paulo: Global, 2009.

FIOCRUZ. Plano de contingência da Fiocruz diante da pandemia da doença pelo SARS-CoV-2 (Covid-19). 2021. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/coronavirus-2019-ncov-publicacoes-da-fiocruz>>. Acessado em: 10 de junho de 2021.

NITERÓI. Conselho Municipal de Educação (CME). Deliberação nº 043, de 27 de julho de 2020. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/prefeitura/rj/niteroi>>. Acessado em: 06 de junho de 2021.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEMECT). Portaria nº 02, de 15 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/prefeitura/rj/niteroi>>. Acessado em: 06 de junho de 2021.

SMOLKA, Ana Luiza. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.