

# **RESSIGNIFICAÇÕES POSSÍVEIS NA ALFABETIZAÇÃO: O DESAFIO DAS AULAS VIRTUAIS**

**Izabella Marques Corrêa<sup>1</sup>**

## **RESUMO**

O presente trabalho pretendeu analisar as possíveis ressignificações da prática de ensino envolvendo a alfabetização no contexto das aulas virtuais. Há muitos pontos para destacar, que resvalam questões da democratização do acesso ao ensino, falta de preparação dos professores para trabalhar com o formato remoto, eficácia ou não do trabalho que vem sendo feito e se o mesmo se constitui como EaD. A experiência que serviu de campo para a análise vem sendo realizada com uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada, localizada em região nobre no município de Niterói (RJ).

**PALAVRAS-CHAVE: CIBERCULTURA; ALFABETIZAÇÃO; LINGUAGEM; RESSIGNIFICAÇÃO; AULAS VIRTUAIS.**

## ***ABSTRACT***

The present article intended to analyze the possible new meanings of teaching practice involving literacy in the context of virtual classes. There are many points to highlight, which highlight issues of democratization of access to education, lack of preparation of teachers to work with the remote format, effectiveness of the work being done or not, and whether it constitutes EaD (distance education). The experience that served as a field for the analysis has been carried out with a class of 1st Year of Elementary Education in a private school, located in a prime area in the city of Niterói (RJ).

**KEYWORDS: CYBERCULTURE; LITERACY; LANGUAGE; RESIGNIFICATION; VIRTUAL CLASSES**

## **Introdução: contextualizando a reflexão**

O cenário atual que vivemos em virtude da pandemia do corona vírus (COVID 19) evidenciou uma cadeia de reconfigurações sociais, afetando significativamente os modos de viver dos sujeitos e é inegável considerar o expressivo uso da *internet* e de dispositivos eletrônicos.

---

1 Mestre em Educação pelo ProPed – UERJ (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Professora da educação básica nas redes privada e pública.

A comunidade escolar mundialmente se flagrou com uma nova emergência de dar conta dos projetos escolares, ainda que interrompidos fisicamente por conta do fechamento das escolas diante do enorme avanço da pandemia do COVID-19. Tal nova realidade trouxe demandas urgentes, desconhecidas e inesperadas a todos os atores sociais envolvidos nos processos de ensino. Uma das possibilidades encontradas foi o trabalho remoto via Internet, com equipe docente gravando vídeos para disponibilizar aos discentes ou com transmissões ao vivo nas plataformas devidas, produzindo novos saberes e circulando no ciberespaço e, evidenciando a ampliação da possibilidade de uma educação *online*.

A ideia sobre oferecimento de uma educação *online* remete a muitos exercícios de pensamento sobre o alcance de suas possibilidades, pois ainda que a tecnologia esteja cada vez mais presente na vida dos sujeitos, alguns ainda apresentam resistência aos seus usos. Dessa forma, ao falar de educação *online*, estamos nos referindo também a novas possibilidades de construção de conhecimento na contemporaneidade. Barbosa (2008) reforça que

[...] com a contribuição do desenvolvimento tecnológico, urge pensar que a aprendizagem não se restringe e tampouco se efetiva somente dentro das instituições educativas (p. 3).

Nesse sentido com a gigantesca inserção das tecnologias na vida das pessoas, no cotidiano, novas práticas pedagógicas vêm sendo problematizadas trazendo à tona novas peculiaridades aos processos de ensino, ressignificando o currículo escolar.

Para analisar as relações entre sujeito e dispositivos eletrônicos cada vez mais em destaque na contemporaneidade, é fundamental considerar a cibercultura. Por cibercultura:

[...] todo o aparato que converge mídias por meio da expansão das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) considerando todas as interações em uma sociedade mediatizada e midiaticizada (SANTAELLA, 2013).

A cibercultura então constitui um espaço tempo de produção de novas linguagens e novas práticas de leitura e escrita. Dessa forma, podemos considerar que a cibercultura provocou e provoca transformações nas relações culturais produzindo novos conhecimentos. Portanto, podemos analisar que sentidos atravessam a relação entre cibercultura e alfabetização, pois o corpo escolar faz uso dos recursos eletrônicos

em seus cotidianos e a sala de aula também pode ser encarada como um “microciberspaço” dentro de um ciberespaço cada vez mais em crescimento. Por ciberespaço podemos compreender como

[...] um ambiente de conexões e de informações em rede, onde pessoas, dados, computadores e outros dispositivos podem se conectar independentemente de localização física. É um espaço multidimensional tomado de informações, simulando ambientes de interação entre os usuários por meios de interfaces amigáveis e diferentes linguagens (MARTINS, 2017, p.43).

Ao considerar a sala de aula virtual como um “microciberespaço”, podemos encarar que o sentido de interação das propostas síncronas com as crianças reforça ainda mais a ideia da cibercultura como troca de conhecimentos de forma compartilhada e conectada, constituindo uma nova configuração comunicacional. Para tanto, Lemos (2004) destaca que:

A cibercultura pode ser (em alguns setores já é) um fator de enriquecimento baseado na troca de conhecimentos, na apropriação criativa, no desenvolvimento de uma forma de trabalho coletiva compartilhada (p.14).

Ainda sobre a sala de aula virtual constituindo-se como um “microciberespaço”, é interessante considerarmos esse espaço como um espaço de também autoria de professores e estudantes, pois somos praticantes e produtores de novas linguagens criando novas narrativas a partir das ferramentas digitais. Nesse caminho, o ciberespaço também pode facilitar a construção de novos tipos de textos, visto que o formato impresso dos textos não é mais o único no processo de letramento.

A reconfiguração do espaço escolar como parte do ciberespaço nos remete à ideia de educação ubíqua, diante de variadas opções de dispositivos eletrônicos para que os sujeitos possam acessar independente do lugar que possam estar, desde que possuam condições de acesso para tal. De acordo com Martins (2017) apoiada em Barbosa (2008), “educação ubíqua é um processo que pode ocorrer em qualquer tempo e lugar, de forma adaptada, contínua e integrada ao cotidiano do aprendiz” (p.54).

Diante do que foi colocado nas linhas anteriores, a educação *online* é integrante do entendimento de educação ubíqua, porém, nem toda proposta de educação *online* pode ser considerada como EaD (educação a distância) por exemplo. O campo da EaD possui um terreno próprio de formação, com diferentes experiências docentes e discentes EaD (educação a distância), metodologias próprias, e que demorou um tempo

expressivo para ser reconhecida e legitimada como campo da educação. Segundo Costa (2017), por educação a distância entendemos como uma

[...] modalidade de educação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação, a fim de proporcionar a interação entre professor e estudante; que passou por momentos históricos, desde cursos por correspondência até aos nossos dias, por meio de cursos que usam a Internet; e que hoje, no Brasil, tal modalidade está largamente amparada em legislação específica (p.59).

A opção escolhida ao se referir aos recursos tecnológicos utilizados para a reflexão remete aos dispositivos eletrônicos tais quais *tablets*, *smartphones*, computadores no estilo PC, *notebooks* e outros são comumente utilizados no formato das aulas virtuais. Tais recursos se constituem como artefatos culturais, trazendo possibilidades de compreensão de novos espaços-tempos nos processos curriculares (ALVES, 2004). Para tanto, é pertinente considerar como os atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem transformam, significam e ressignificam o uso dos dispositivos eletrônicos nos fluxos cotidianos, em especial no formato das aulas virtuais.

### **Refletindo cibercultura e alfabetização: produções de sentidos**

Como fundamentação teórica sobre alfabetização para a reflexão, consideramos a perspectiva do letramento, na qual a alfabetização está para além do processo de decodificação do código escrito. Os estudos de Smolka (2012) se referem a uma perspectiva de alfabetização como um processo discursivo e a linguagem possui relação direta com o desenvolvimento dos sujeitos. Magda Soares e Antônio Augusto Gomes Batista (2005) destacam como letramento:

[...] o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita (p.49).

Ao considerar a perspectiva de letramento mencionada acima, podemos inferir que um sujeito letrado não se restringe às funções automatizadas da leitura e da escrita, e sim é envolto em um corpo de funcionalidades do uso da escrita e da leitura no contexto no qual está inserido, contemplando um vasto aparato de articulações com práticas da linguagem que proporcionem vivências significativas de aprendizagem nos sujeitos educandos, em processos de apropriação do SEA (Sistema de Escrita

Alfabética) e compreensão de princípios alfabéticos que permitem que a criança escreva com autonomia. E como profissionais da educação básica e agentes alfabetizadores, podemos analisar como o próprio conceito de letramento vem sendo ressignificado em um mundo cada vez mais atravessado pelos usos dos artefatos tecnológicos na vida daqueles que participam do processo educativo.

No processo de letramento, os sujeitos elaboram novas estratégias de produção de conhecimento diante das transformações culturais no contexto em que estão inseridos, vivenciando situações significativas de leitura e escrita. Nesse cenário, os artefatos tecnológicos então não se referem apenas a um corpo de ferramentas tecnológicas, mas constituem-se como linguagem, pois o sujeito a produz, significa e a ressignifica de diferentes formas e a escola não escapa desse processo, incorporando práticas e competências de leitura e escrita presentes na sociedade.

Ao considerar a imbricada relação entre letramento e cibercultura, é importante trazer à baila o letramento digital e como o mesmo emerge cada vez mais em um ciberespaço com sujeitos cada vez mais conectados, tal temática perpassa vários pontos, pois faz uso de diferentes linguagens digitais, visto que crianças de turmas de alfabetização no cenário atual encontram-se em processo de alfabetização, mas já possuem níveis expressivos de letramento digital, fazendo uso dos artefatos tecnológicos desde menores, evidenciando novas formas de aprender e de se comunicar. Nesse sentido, as linguagens digitais provocaram transformações no processo de ensino e aprendizagem e o letramento digital acaba por expandir diversas possibilidades de escrita e de leitura. Ainda sobre letramento digital, segundo Menezes, Couto & Santos (2019):

O letramento digital então envolve um conhecimento acerca destes dispositivos de informação e comunicação, além de habilidades de leitura escrita para produzir conhecimentos nos ciberespaços (p.38).

Outro ponto que é válido destacar quando tratamos de letramento digital, acena para o que pode ser considerado como letramento. Um sujeito letrado é apenas aquele que vive um processo formal de alfabetização? Ou que faz uso de diversas formas de linguagem sem aparentemente dominar o os códigos de leitura e escrita? Podemos então

dessa forma, encarar a perspectiva do letramento como também uma ampliação do próprio conceito de alfabetização. Soares e Batista (2005) colocam que

[...] esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária (p.47).

Nesse quadro, é interessante analisarmos que letramento digital e alfabetização estão tão imbricados, que primeiro então mostra-se como indissociável do processo de alfabetização considerando as crianças da alfabetização também como sujeitos da cibercultura e que vivenciam diferentes situações de aprendizagem no ciberespaço.

Diante do que foi colocado nas linhas anteriores, podemos destacar na presente reflexão sobre que tipo de leitor e escritores estamos formando em virtude da cibercultura na contemporaneidade atravessando as práticas alfabetizadoras, levando em conta o leitor imersivo, que como colocamos, já apresenta noções de letramento e alfabetização digital. Pois, a expansão e a naturalização da cibercultura pelas gerações mais recentes transformaram significativamente as formas de nos comunicarmos de nossa sociedade, e tal quadro incumbiu a entrada das tecnologias digitais na escola, evidenciando sua apropriação por parte também das crianças das turmas de alfabetização, passando a considerar leitores do tipo imersivo (leitores a partir da pós-modernidade e situados na cibercultura) nesse processo (SANTATELLA, 2009).

As crianças das turmas de alfabetização da atual geração recebem estímulos de escrita e leitura diferentes se compararmos a crianças de três décadas anteriores, período no qual, os artefatos tecnológicos eram outros e não havia tanta oferta de navegação pela *Internet*, não havendo por exemplo, *smartphones* ou *tablets* e muito menos *sites* como o *YouTube*, que oferece vasto conteúdo infantil. Ou seja, as crianças das turmas de alfabetização da atualidade já entram no processo formal de alfabetização com uma bagagem de letramento digital, devido ao uso das hipermídias que já fazem, constituindo também como experiência de leitura de mundo (Freire, 2005), ao compreenderem e interpretarem o mundo em que vivem e a cibercultura integra tal mundo. Para tanto, trazemos a contribuição de Tapscott (1999):

Na Internet, as crianças controlam grande parte de seu mundo. É uma coisa que elas mesmas fazem: elas são usuárias e são ativas. Não observam apenas, mas participam, perguntam, discutem, argumentam, brincam, compram, criticam, investigam, ridicularizam, fantasiam, procuram e informam (p.24).

Ainda sobre crianças que estão em turmas de alfabetização na contemporaneidade, considerando as crianças que possuem acesso a computadores e demais artefatos tecnológicos semelhantes, podemos inferir que a interação das crianças com esses tipos de artefatos já é algo naturalizado por elas, evidenciando uma linguagem rápida e até intuitiva. Pois, mesmo não possuindo níveis de leitura formal avançados, a leitura textual (imagens nas hipermídias) é realizada de forma muito prática pelas crianças, que demonstram saber exatamente em que lugar clicar ou mexer, fazendo com que tal leitura seja instantânea.

Diante do que foi colocado acima, temos o hipertexto como nova possibilidade de texto em uso na contemporaneidade, pois o mesmo, mostra-se como uma linguagem de síntese, com recursos da oralidade e da escrita de forma bem distinta do formato impresso, em um contexto sem a representação linear de um texto impresso.

Nesse sentido, podemos considerar que as crianças das turmas de alfabetização e que possuem acesso aos mais variados artefatos tecnológicos, além de possuírem recursos até sofisticados em níveis de letramento digital, fazem uso de novas formas de linguagem e de comunicação, atribuindo novos sentidos e usos ao código escrito, ressignificando a perspectiva do letramento na alfabetização.

Além das crianças que vivenciam níveis de letramento digital, temos também os educadores. Porém tal vivência ocorre em outro nível de configuração, visto que os profissionais da educação são de gerações anteriores à atual, portanto possuem outra relação com os artefatos culturais tecnológicos e principalmente com tais artefatos da contemporaneidade. Podemos considerar que há uma parcela significativa de profissionais da educação que apresentam muita resistência ao uso de tais recursos, mas muitas vezes por uma lacuna de alfabetização tecnológica, ainda desconhecendo maneiras de utilizá-las de forma a contribuir pedagogicamente. Nesse ínterim, é pertinente refletirmos como os níveis de letramento digital afetam os agentes educadores.

## **Aulas virtuais: vivências durante a pandemia**

A prática de ensino no formato remoto vem sendo muito polemizada na contemporaneidade, pois envolve o campo da EaD (educação a distância) e de como em tão pouco tempo, professores e professoras tiveram que dar conta de trabalhar de forma remota sem o mínimo de formação para isso. É válido apontar também sobre o trabalho em educação remota para crianças sem a supervisão física do professor e com as famílias tendo que lidar com situações similares ao *homeschooling*.

As aulas começaram a acontecer no formato remoto com transmissões síncronas ao vivo a partir da última semana do mês de março com uma turma com 23 crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental em uma escola privada localizada em região nobre na cidade de Niterói (RJ). A escola da vivência relatada trabalha com os segmentos do Ensino Fundamental (1º e 2º Anos) e Educação Infantil, desde o berçário até turmas do Grupo III (equivalente ao Jardim III). Para a Educação Infantil, a equipe de docentes grava vídeos que são disponibilizados cerca de 3 vezes por semana na plataforma específica AGENDA.edu e no ambiente virtual de aprendizagem *Google Classroom*. Para o Ensino Fundamental, a escola acreditou ser mais significativo realizar transmissões ao vivo com as crianças de segunda a sexta, por acreditar que com crianças maiores a forma de interação seja diferente e que as crianças iam se sentir autoras do processo. A escola se posiciona como adepta do socioconstrutivismo, inspirando-se na perspectiva educacional de Reggio Emilia, uma cidade no Norte da Itália, que desenvolveu uma forma de trabalhar que é reconhecida mundialmente.

A decisão de realizar transmissões síncronas com as turmas do Ensino Fundamental da escola se deu pela oportunidade de contato visual e possibilidade de interação entre crianças e equipe docente que esse tipo de formato proporciona. As crianças demonstraram muito contentamento ao reencontrarem seus colegas, ainda que pela tela de um computador, *tablet* ou *smartphone*. A auxiliar da turma também participa, bem como a coordenadora pedagógica da escola, que abre o *link* da reunião.

O uso das plataformas de transmissão para aulas e também do sistema *Google Classroom* para disponibilização de matéria (tarefas de casa e *links* para a realização das mesmas), bem como instruções às famílias sobre as aulas da semana, constitui o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado pela turma. Segundo Weber; Santos & Cruz (2004), os ambientes virtuais de aprendizagem



[...] permitem a convergência de linguagens e mídias, o que pode potencializar práticas de letramentos e alfabetização em situações formais de aprendizagem e formação, uma vez que crianças e jovens já se apropriam direta ou indiretamente de tais potenciais (p.59).

Os encontros começaram pelo aplicativo *Zoom* pelo tempo máximo de 45 minutos (tempo de duração permitido pelo *Zoom*) com todas as 23 crianças conectadas de segunda a sexta-feira, com horário determinado. A primeira semana consistiu basicamente em uma adaptação do uso da plataforma e combinados, tais quais o uso do microfone, das câmeras individuais, da organização para que todos não falassem ao mesmo tempo, com aulas de duração de 40 minutos (tempo máximo que o *Zoom* permitia).

As atividades da primeira semana consistiam em dinâmicas de grupo que as crianças já estavam acostumadas na sala de aula, como adedanha, jogos matemáticos e confecção de origamis com variadas adaptações, tentando manter um caráter lúdico de com muita participação das crianças considerando as circunstâncias e as possibilidades.

A professora faz um planejamento semanal que apresenta à escola (enviando por e-mail à direção todas as sextas-feiras de manhã). O primeiro planejamento foi muito difícil em virtude da insegurança da professora com muitos questionamentos, como por exemplo: planejar atividades atrativas, viáveis e significativas.

Outro ponto que é importante destacar sobre a viabilidade das aulas virtuais é sobre as condições para a realização, como um ambiente calmo para crianças e professores, sem interferências sonoras. Pois, em uma dinâmica familiar não é fácil lidar com tais demandas. Além disso, questões relacionadas à saúde mental tanto das crianças, famílias e professores nesse processo com muitas pressões.

O *Zoom* apresentou falhas de segurança na primeira semana de abril. Como alternativa de plataforma para as aulas virtuais, a escola passou a utilizar o *Google Meet* (também conhecido como *Hangout Meet*). Através de um código de acesso, professores e estudantes conectam em um horário específico para a aula e assim tem sido desde então. Diferente do *Zoom*, o *Google Meet* não possui tempo máximo estimulado para a transmissão.

Os encontros com todas as 23 crianças presentes mostraram-se um pouco confusos, desorganizados e barulhentos, pois a turma é formada por uma maioria de crianças bem participativa, que gosta de compartilhar ideias e trocar impressões. Dessa forma, fora necessário encontrar novos arranjos de organização para que as crianças pudessem participar atendendo suas necessidades. Como alternativa, optamos por dividir a turma em 3 grupos (dois grupos de 8 e um de 7 crianças), nos horários das 14h, 15h e 16h respectivamente. Cada encontro com cada grupo dura aproximadamente 50 minutos e a cada quinzena de dias, há uma troca na divisão dos grupos. Com a divisão em grupos, a forma de trabalhar ficou mais organizada e as crianças puderam então participar com maior qualidade e a transmissão melhorou significativamente. Anteriormente, com as 23 crianças conectadas ao mesmo tempo em um único horário, a transmissão falhava muitas vezes, os microfones ativavam e desativavam aleatoriamente diversas vezes as crianças não se ouviam e não escutavam a professora. O saldo da divisão em grupos vem sendo positivo.

Depois da fase de adaptação, os grupos passaram a ficar mais entrosados e a professora conseguiu encontrar um bom ritmo de trabalho, passando também a usar os livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática (Coleção Aprender Juntos – Edições SM). As crianças da turma demonstram entusiasmo quando realizam atividades dos livros, servindo como demanda de interesse das crianças e como material de apoio para a professora. O uso do livro didático é envolto por polêmicas sobre sua limitação, porém aqui ele está sendo um material funcional. A turma também vem desenvolvendo um projeto sobre o espaço, planeta Terra e meio ambiente. Tal projeto também desperta muito interesse e as crianças gostam bastante. Dessa forma, muitas propostas de trabalho com a turma são sobre a temática do projeto, com compartilhamento de tela do *Power Point*, com *slides* para explanação de algum assunto relacionado e em seguida, com momento de discussão e troca.

As propostas de atividade também apresentam listas de palavras de assuntos que a turma demonstra interesse para trabalhar escrita e leitura, com compartilhamento de tela pelo *Word* para as anotações referidas, além de compartilhamento de *Power Point* com conteúdo expositivo. Ainda em Língua Portuguesa, trabalhamos produções textuais (a professora é a escriba e há compartilhamento de tela), gêneros textuais (poema, parlenda, cantigas de roda, trava-línguas, adivinhas, convites, textos instrucionais como

receita e regras de jogo e recontos diversos). Tais propostas de produção textual também dão novos sentidos ao ato de escrever nos encontros virtuais.

Durante os encontros virtuais também são realizadas propostas de atividades específicas de desenvolvimento da oralidade, com momentos de interações orais – questionar, sugerir, argumentar e interpretação oral de textos, bem como atividades com possibilidades que as crianças avancem em suas hipóteses de leitura e escrita.

O objetivo de trabalhar produções escritas desenvolvidas na experiência que aqui serve de relato vai além da ideia de textos escolarizados (feitos na e para a própria escola), contemplando as dimensões das finalidades da escrita para além do espaço escolar em um mundo que se afirma como um ciberespaço cada vez mais consolidado no qual os sujeitos atribuem novos sentidos ao contexto sociocomunicativo, com destaque para um caminho percorrido por aquilo que é encarado como linguagem (textos orais, em seguida escritos e na contemporaneidade, os textos digitais). Para tanto, Santaella (2007), coloca que:

O critério empregado para a divisão em seis ciclos culturais (oralidade, escrita, impressão, massificação, mídiatização, ciber) que tenho adotado está baseado na gradativa introdução histórica de novos meios de produção, armazenamento, transmissão e recepção de signos no seio da vida social (p. 124).

Podemos então, como educadores em tempos de cibercultura, evocar a seguinte problematização: como esses formatos de textos se hibridizam no ciberespaço pelos sujeitos educandos?

Além das propostas durante os encontros virtuais, a professora explica a “tarefa de casa”, um encaminhamento de propostas para as crianças realizarem após o encontro virtual. A orientação também é disponibilizada por escrito no ambiente virtual *Google Classroom*. Tais encaminhamentos geralmente são páginas dos livros didáticos a fazer, atividades em arquivo de *Google.doc* colocadas no ambiente virtual da turma sobre temáticas que a turma vem trabalhando, vídeos do *YouTube* destinados ao público infantil a respeito dos assuntos trabalhados nos encontros e toda sexta-feira, há um *link* disponibilizado no ambiente virtual da turma de um livro em formato digital para as crianças lerem (livros de literatura infantojuvenil) incentivando a leitura deleite das crianças, ou seja, o prazer pelo ato de ler (SOARES, 1999).

Como registro de realização das tarefas de casa, algumas famílias disponibilizam imagens das atividades propostas enviando-as por mensagem privada na sala virtual do *Google Classroom*. A equipe pedagógica sugere que as famílias façam tal registro, mas não é obrigatório.

Durante o tempo dos encontros virtuais com a turma, muitas crianças sugerem propostas para as próximas atividades demonstrando interesse em muitos assuntos. Tais sugestões auxiliam à professora da turma na elaboração do planejamento semanal.

O uso dos artefatos tecnológicos remete a uma ideia de praticidade e objetividade, porém há outras dinâmicas envolvidas no formato das chamadas aulas remotas que parecem simples e práticos. Em muitos momentos, a professora da experiência aqui relatada flagrou-se bem angustiada por não ter conhecimento necessário sobre funcionalidades da tecnologia, bem como falhas na conexão da *Internet*. Outras angústias que acometeram a professora foram: ter repertório criativo para elaborar propostas que fossem convidativas e atraentes para as crianças, falta de organização no ambiente doméstico para os encontros virtuais (barulho em casa, por exemplo, e outras demandas domésticas e familiares), exposição das aulas com as famílias assistindo e possíveis julgamentos, receio por estar realizando um bom trabalho para manutenção do seu emprego, já que durante a pandemia, muitas pessoas ficaram desempregadas. A situação de angústia também se aplica à organização das famílias com suas necessidades domésticas e com muitos responsáveis realizando *home office* neste período, preocupando-se em proporcionar um ambiente calmo para que as crianças pudessem participar dos encontros virtuais.

Ainda sobre o quadro de angústia que a professora do presente relatou viveu, sobre uma cobrança interna de desenvolver propostas articuladas e que despertassem o interesse das crianças, levando em conta esse novo lugar de encontro da turma, essa nova sala de aula – uma sala com cada criança em sua casa, é importante atentarmos para que tipo de ambiente alfabetizador esse “microciberespaço” está constituindo. Pois, de acordo com Mello e Barros (2017): “os cenários de aprendizagem necessitam ser pensados como espaços/tempos interdisciplinares e interculturais” (p. 46).

O retorno das crianças vem sendo muito positivo, com elogios às propostas. Os encontros não passam de 50 minutos, pois depois desse tempo, fora observado um cansaço das crianças.

Muitas escolas que aderiram aos encontros virtuais com as turmas visando uma manutenção escolar se percebem em meio a polêmicas com a discussão sobre o retorno às aulas ainda na pandemia. Quais as condições efetivas para tal retorno? É possível retornar sem vacina? Há defesas inflamadas tanto pelos que consideram o retorno possível e também por aqueles que consideram tal retorno completamente inviável. São inúmeras questões envolvendo camadas muito profundas de análise, uma delas é a desigualdade escancarada sobre as condições necessárias para esse retorno nas escolas públicas e nas escolas particulares, com realidades bem distintas. Ainda que muitos gestores da rede privada sustentem falas afirmando que suas escolas têm condições para o retorno, outras tantas escolas da também rede privada não possuem.

Diante de um quadro de fechamento de muitas escolas, principalmente escolas de educação infantil, há um cenário de pressão por parte dos donos de muitas instituições privadas para o retorno, mesmo com indicativos científicos, como a Fiocruz por exemplo, ressaltando que ainda não é o momento para tal retorno. E pensando em um talvez possível retorno, como ele acontecerá? Tal possibilidade envolve muitos aspectos, como condições efetivamente sanitárias para isso e preparação da equipe para tanto. Ainda, como estudantes e equipe escolar estarão emocionalmente aptos para isso diante de um cenário tão incerto?

Há muitas falas circulando sobre tal possibilidade e uma delas refere-se ao formato das aulas, considerando um ensino mesclado entre aulas remotas e aulas presenciais com medidas de distanciamento. Para falar desse novo formato, fala-se também em ensino híbrido, porém, processos de hibridismos culturais na escola já existem muitos antes da pandemia, visto que a escola é atravessada por processos de hibridização cultural e a cibercultura faz parte disso, reconfigurando o próprio currículo também como híbrido. Para tanto, trazemos a contribuição de Soares (2011):

[...] há uma diversidade de questões que estão marcadas por um grande hibridismo no âmbito do qual se produzem e entrelaçam uma pluralidade de sentidos de currículo e de cultura recontextualizados a partir de discursos de diferentes matrizes teóricas e campos de conhecimento (p.377).

Portanto, podemos considerar que o currículo escolar se recontextualiza por meio dos processos de hibridismos culturais que ocorrem e no atual contexto, novas

práticas escolas por meio dos encontros virtuais e no possível retorno das escolas evidenciam ainda mais tais práticas.

### **Considerações provisórias**

O trabalho desenvolvido com as crianças no formato das aulas remotas aponta para uma série de problematizações, tais quais: a eficácia desse tipo de aula para crianças de uma turma de alfabetização, a desigualdade notória envolvendo crianças da rede pública que muitas vezes não têm possibilidade de uso da *internet*, a falta de preparação dos professores para trabalhar com esse formato, a questão da não possibilidade de deixar de prestar um serviço por parte das escolas particulares, pois as mesmas dependem do pagamento das mensalidades e se não há pagamento, como prestar o serviço?

As práticas de ensino vêm sendo transformadas e o currículo vem se hibridizando. Dessa forma, a cibercultura se integra ao processo de alfabetização, nos remetendo à reflexão sobre os tipos de leitores e escritores que vêm sendo formados diante de tantos artefatos que ressignificam o uso da escrita e a preocupação com a construção do conhecimento para além de julgamentos favoráveis ou não envolvendo dispositivos eletrônicos.

Como agentes educadores e considerando a reflexão proposta nas linhas anteriores é interessante pensarmos na imbricada relação entre alfabetização e cibercultura que destaca um cenário de letramentos múltiplos, ressignificando o papel da leitura e da escrita na contemporaneidade. Pois os processos de construção do conhecimento ocorrem através das experiências dos sujeitos com o mundo, no qual os artefatos culturais tecnológicos estão presentes. Portanto não há como cessar considerações, elas estão em aberto para o exercício constante de análise.

### **Referências bibliográficas**

ALVES, Nilda. **Imagens de Tecnologias nos Cotidianos das Escolas, Discutindo a Relação “local universal”**. In: ROMANOWSKI, Joana Paulim, MARTINS, Pura Lúcia Oliver e JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Orgs.). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**. V.2 Curitiba: Champagnat, 2004;

BARBOSA, Débor N. **Em direção à educação ubíqua: aprender sempre, em qualquer lugar, com qualquer dispositivo.** CINTED-UFRGS, v. 6, n. 1, jul. 2008;

COSTA, Adriano Ribeiro da. **A Educação a Distância no Brasil: Concepções, histórico e bases legais.** Revista Científica da FASETE, 2017. Disponível em [https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/12/a\\_educacao\\_a\\_distancia\\_no\\_brasil\\_concepcoes\\_historico\\_e\\_bases\\_legais.pdf](https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/12/a_educacao_a_distancia_no_brasil_concepcoes_historico_e_bases_legais.pdf), acessado em 20 – 06 – 2020;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 45º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005;

LEMOS, André. **Cibercultura, cultura e identidade. Em direção a uma “Cultura Copyleft”?**. Contemporânea, vol.2, nº 2 p 9-22, dezembro de 2004;

MARTINS, Vivian. **Os cibervídeos na educação online: uma pesquisa-formação na cibercultura.** 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017;

MELLO, Diene Eire; BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Didática do online: reflexões para o ensino superior.** In: MELLO, Diene Eire; FERNANDES, Terezinha. (orgs.). **Ensino Superior: educação a distância e e-learning.** 1. ed. Santo Tirso: Whitebooks, 2017, p. 41-55;

MENEZES, Karina Moreira; COUTO, Raqueline de Almeida & SANTOS, Sheila Carine Souza. **Alfabetização, letramento e tecnologias.** Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 52 p., 2019;

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação Ubíqua - Repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Editora Paulus, 1ª. Edição, 2013;

\_\_\_\_\_. **O perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2009;

\_\_\_\_\_. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** 2 ed. São Paulo: Paulus, 2007;

SANTOS, Edméa & RIBEIRO, Mayra. **Letramento Digital: por uma atuação autoral na cibercultura.** In: **Múltiplas Linguagens nos Currículos.** SANTOS, Edméa; SANTOS, Rosemary dos; PORTO, Cristiane (organizadoras). João Pessoa: Editora da UFPB, 2017;

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 6. ed., 1993;

SOARES, Magda & BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005;

SOARES, Magda. **Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 28-05-2020;

\_\_\_\_\_. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et all. (orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999;

SOARES, Glória Regina Graçano. **Currículo e cultura: algumas interlocuções teóricas**. Revista Contemporânea de Educação N ° 12 – agosto/dezembro de 2011;

TAPSCOTT, Dan. **Geração Digital: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net**. Tradução de Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: Makron Books, 1999;

WEBER, Aline; SANTOS, Edméa & CRUZ, Mara Monteiro da. **Letramentos e alfabetizações na cibercultura: crianças e jovens em rede, desafios para educação**. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.32, n.62, p.59-73, jun. 2014, acessado em 29 de junho de 2020, disponível em <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/240>.