

Narrativas docentes de si em cartas virtuais: sentimentos e sensações de professoras alfabetizadoras em tempos de pandemia

Patrícia Ignácio

 <https://orcid.org/0000-0003-2145-2957>

Caroline Braga Michel

 <https://orcid.org/0000-0002-6171-4125>

Resumo

Este artigo objetivou analisar os sentimentos e as sensações de alfabetizadoras narrados em cartas virtuais produzidas a partir de suas experiências pessoais, formativas e profissionais durante o ensino remoto, em decorrência da Pandemia da Covid-19. A pesquisa consistiu em um estudo documental de 68 cartas escritas por professores em um curso de educação continuada no ano de 2020. Os resultados evidenciam narrativas permeadas por sentimentos de solidão, tristeza, medo e sensação de incapacidade, os quais foram identificados na interface das relações estabelecidas consigo, com os outros e com as verdades, e abordam preocupações relativas ao processo de alfabetização e à experiência docente em tempos pandêmicos. Ao mesmo tempo, referem a importância do compartilhamento na produção de sensações de segurança, motivação e inspiração.

Palavras-chave: narrativas de si; cartas; professoras alfabetizadoras; alfabetização; ensino remoto.

Teacher narratives of themselves in virtual letters: feelings and sensations of literacy teachers in times of pandemic

Abstract

This article aimed to analyze the feelings and sensations of literacy teachers narrated in virtual letters produced from their personal, formative and professional experiences during remote teaching as a result of the Covid-19 pandemic. The research consisted of a documentary study of 68 letters written by teachers in a continuing education course in the year 2020. The results show narratives permeated by feelings of loneliness, sadness, fear and a sense of incapacity, which were identified at the interface of the relationships established with you, with others and with the truths and address concerns related to the literacy process and teaching experience in pandemic times. At the same time, they refer to the importance of sharing in the production of feelings of security, motivation and inspiration.

Keywords: narratives of oneself; letters; literacy teachers; literacy; remote teaching

Introdução

O período de pandemia da Covid-19 foi marcado, particularmente, por um conjunto de experiências de si até então nunca vividas pela humanidade. O distanciamento social, a obrigatoriedade do uso de máscaras, o acesso restrito e limitado aos serviços públicos e demais atividades — instituídos por leis federais, estaduais e municipais — produziram novos/outros modos de ser, de estar e de se relacionar em sociedade. Engendradas em meio a novos saberes, poderes e práticas de si, tais experiências incidiram fortemente sobre as vidas dos sujeitos, transformando as relações destes consigo mesmos, com os outros e com a verdade (FOUCAULT, 2010).

Constituídas a partir daquilo que “lhes passou”, tocou-lhes ou lhes aconteceu, essas experiências transformam o sujeito. Assim sendo, o sujeito da experiência “perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera”, como tal, também, ‘sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido’ a estes outros tempos.” (LARROSA, 2002, p. 25). Tal sujeito, em função das mazelas desses tempos de distanciamento social, passou a apresentar mudanças em seus modos de ser, pensar e agir.

Em se tratando das experiências docentes em tempos pandêmicos, os impactos foram forjados por normativas que restringiram, de forma abrupta e sistemática, as atividades presenciais e, com isso, colocaram em suspenso um conjunto de saberes e de fazeres até então considerados válidos e adequados pelo campo da Educação para os processos de ensino e de aprendizagem. No Rio Grande do Sul, esse cenário se instaurou a partir de março de 2020, de acordo com o estabelecido no Decreto Estadual n.º 55.115, de 12 de março do mesmo ano. Ainda no referido mês, o Ministério da Educação emitiu a Portaria n.º 343, tratando sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digital nos diferentes níveis de ensino.

Tais normativas propuseram a continuidade das atividades letivas, em caráter excepcional, por meio do ensino remoto emergencial; modalidade essa que emergiu marcada por possíveis desdobramentos do ensino presencial e delineada a partir das limitações impostas pelo quadro sanitário internacional. Sobre isso, é preciso frisar que as aulas “remotas não podem ser comparadas às presenciais por saber que, em meio aos atropelos de querer manter suposta normalidade, instituições alegam ter havido ‘apenas’ a transposição do real para o

virtual” (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 07), e não um trabalho voltado à construção coletiva de novos saberes e fazeres docentes, considerados potentes para a modalidade de ensino vivenciada.

Em linhas gerais, pode-se dizer que o ensino remoto emergencial foi caracterizado, na Educação Básica, especialmente no primeiro ano de pandemia (2020), pelo envio de atividades por meio de ferramentas como o *WhatsApp*, o *Facebook*, o *e-mail* ou, ainda, pela retirada de atividades impressas nas escolas e/ou elaboradas pelas professoras, como *kits* com materiais concretos, jogos, entre outros. O contato entre docentes e estudantes ficou, não raras vezes, restrito aos aplicativos de mensagem ou de chamadas de vídeo. Nesse contexto, inúmeros foram os limites enfrentados por professores e professoras em decorrência das condições de internet, da ausência de computadores ou celulares e/ou do uso compartilhado de um único aparelho por vários integrantes de uma família, da falta de espaços adequados nas casas para que os estudantes desenvolvessem as atividades e da dificuldade das famílias em retirar e/ou retornar as tarefas (ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020; MACEDO, 2022).

Todavia, mesmo em meio a essas condições, os docentes não mediram esforços para produzir diferentes formas de ensino e contribuir com os processos de aprendizagens, uma vez que os estudantes não podiam contar com sua intervenção pedagógica presencial. No caso de dois municípios do Rio Grande do Sul, professoras alfabetizadoras demandaram da Secretaria Municipal de Educação e da universidade um curso de formação continuada para que partilhassem suas angústias e práticas bem como qualificassem suas ações.

A partir dessa experiência formativa, desenvolvida no ano de 2020, e do contexto em que foi produzida, interessou às autoras deste texto analisar os sentimentos e as sensações vivenciadas por essas professoras no primeiro ano de pandemia, na interface das relações estabelecidas consigo, com os outros e com as verdades. Com esse intuito, foram analisadas narrativas, de 68 alfabetizadoras, elaboradas a partir de suas experiências durante o ensino remoto, as quais foram materializadas por meio da escrita de cartas virtuais trocadas entre as cursistas. Esses registros permitem observar as experiências pessoais, formativas e profissionais que — em meio a textos, contextos e dispositivos — operavam sobre suas vivências naquele tempo. Isto é, as narrativas de si possibilitam ver um conjunto de elementos relacionados a essa vivência em um momento histórico recente, o presentismo (DOSSE, 2012).

Ressalta-se que as narrativas são aqui entendidas como capazes de expressar “quem

somos como sujeitos autoconscientes, capazes de dar um sentido a nossas vidas e ao que nos acontece.”¹ (LARROSA, 2011b, p. 2, tradução nossa). Trata-se “de um jogo de interpretações.”² (LARROSA, 2011b, p. 2, tradução nossa). Dizendo de outro modo, “o que somos não é outra coisa que não seja o modo como nos compreendemos”³; a forma “como nos compreendemos é análoga ao modo como construímos textos sobre nós mesmos”⁴; e o modo como são esses textos “depende de sua relação com outros textos e dos dispositivos sociais nos quais se realiza a produção e a interpretação dos textos identitários.”⁵ (LARROSA, 2011b, p. 2, tradução nossa).

Dentre as ferramentas possíveis para capturar as narrativas, optou-se pela carta, devido à compreensão de que ela “permite maiores liberdades do que outros estilos. Nela, o que interessa é a relação, esse diálogo em que cada um converse consigo mesmo quando se dirige ao outro.” (NÓVOA, 2015, p. 24). Ademais, a carta se constitui em um tipo de gênero discursivo que posiciona remetente e destinatário como sujeitos ativos de uma relação dialógica. Outrossim, trata-se de um “enunciado individual, que reflete condições específicas de uma dada esfera da atividade humana; neste caso, a esfera da vida cotidiana” (CAMARGO, 2011, p. 102) em tempos pandêmicos.

Diante do exposto, salienta-se que este texto está organizado em três seções. Nelas, são apresentados, respectivamente, o contexto de produção das narrativas docentes materializadas nas cartas virtuais e a discussão teórica de conceitos basilares; os aspectos teórico-metodológicos do estudo; bem como as análises urdidas na articulação destes com o *corpus* selecionado.

Cartas virtuais: as narrativas de si em uma ação de formação continuada

É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo. (LARROSA, 2011a, p. 69)

O desejo de tornar visíveis as experiências de si e as singularidades de professoras alfabetizadoras em meio à pandemia da Covid-19 emergiu de um curso de formação

¹ “quién somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar un sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa.”

² “de un juego de interpretaciones.”

³ “lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos.”

⁴ “como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos.”

⁵ “depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad.”

continuada ofertado na modalidade de Educação a Distância, logo nos primeiros meses do distanciamento social, a saber: julho e agosto de 2020. Considerando a conjuntura pandêmica, assim como a complexidade dos processos de formação e de aprendizagem nesse contexto — os quais deslocaram os espaços e os tempos até então instituídos nas escolas para as residências familiares —, optou-se por uma formação ancorada nos princípios da partilha, da reflexão, da discussão, do trabalho colaborativo, em que as professoras refletissem acerca de seus saberes e fazeres, de modo a se sentirem amparadas mediante as necessidades emergentes.

A partir das necessidades do coletivo de professoras, teve-se como objetivos na ação de formação continuada: identificar práticas de alfabetização e de letramento realizadas no período de suspensão das aulas presenciais e oportunizar a socialização das ações e dos desafios que vinham sendo enfrentados pelas docentes. Logo, o curso foi ofertado para 85 alfabetizadoras que atuavam, no ano de 2020, em turmas do primeiro, do segundo e do terceiro ano do Ensino Fundamental de 2 municípios pertencentes à região metropolitana e à mesorregião metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Para tanto, foi estabelecida uma parceria entre uma universidade federal da região e duas Secretarias Municipais de Educação; realidade essa que não foi observada em muitas redes de ensino, haja vista as poucas ações de formação continuada durante o período de ensino remoto.

As temáticas e as atividades desenvolvidas no decorrer da formação tiveram como mote as demandas apresentadas pelas professoras em um questionário enviado anteriormente ao início do curso, sendo recorrentes as problemáticas vinculadas às especificidades do processo de alfabetização e às *expertises* da docência nesta etapa da escolarização (SOARES, 2020). Resumidamente, essas demandas foram relativas aos desafios enfrentados pelas professoras na prática pedagógica, como o uso de ferramentas tecnológicas, o distanciamento das crianças, as estratégias didático-pedagógicas para acompanhar o processo de aprendizagem, a elaboração de planejamentos semanais, quinzenais e/ou mensais a partir das dinâmicas das famílias, entre outros aspectos.

Objetivando assegurar um espaço formativo colaborativo, participativo e coletivo, a atividade extensionista *on-line* adotou estratégias que envolveram fóruns de discussão, palestras sobre temáticas selecionadas pelas cursistas, escrita de cartas, rodas de conversas com socialização de práticas pedagógicas produzidas e desenvolvidas pelas próprias docentes

em tempos de pandemia e outras mais. Dentre essas, foi possível observar que a estratégia que mais mobilizou as narrativas docentes, as escritas de si, foram as cartas virtuais.

Intencionando um movimento reflexivo, as escritas individuais foram encaminhadas em dois momentos do curso. A primeira proposta, logo no início da formação, tinha como intuito que as professoras refletissem sobre seus cotidianos, as mudanças em suas rotinas, seus sentimentos, os principais desafios e as possíveis trajetórias/percursos percorridos no que diz respeito ao desenvolvimento do processo de alfabetização naqueles primeiros meses de pandemia de Covid-19. A segunda proposta, na última semana do curso, objetivava o envio de resposta à carta recebida. Para além de estabelecer um diálogo com a colega, as professoras poderiam elencar nas cartas virtuais as contribuições da ação formativa, bem como os sentimentos e percepções em relação a suas vivências pessoais, formativas e profissionais.

A proposta da experiência da escrita de si representou, portanto, um convite para que as cursistas registrassem sentimentos, angústias, deslocamentos e experiências pessoais, formativas e profissionais. Significou “se mostrar”, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro” (FOUCAULT, 2010, p. 156), uma vez que, ao narrar para si ou para o outro, o sujeito dá-se a ver e ver-se e, nesse movimento, é orientado por elementos históricos, culturais e sociais contingentes, enuncia o que viu de si mesmo. Entretanto, como salienta Larrosa (2011a, p.65), “o visível vai em paralelo com o dizível.” O dizer-se narrativo expressa elementos ordenados temporalmente pelo próprio narrador, bem como aqueles que deseja dizer ou ocultar.

Assim, pelas condições de produção, entende-se que “as cartas não são uma escrita fabricada, na medida em que se inserem na realidade cotidiana de quem as escreve e no cotidiano de quem as lê e recebe.” (CAMARGO, 2011, p. 20). À vista disso, a correspondência é compreendida como

alguma coisa mais do que um adestramento de si mesmo pela escrita, através dos conselhos e advertências dados ao outro: constitui também uma certa maneira de se manifestar para si mesmo e para os outros. A carta torna o escritor “presente” para aquele a quem ele a envia. E presente não simplesmente pelas informações que ele lhe dá sobre sua vida, suas atividades, seus sucessos e fracassos, suas venturas e desventuras; presente com uma espécie de presença imediata e quase física. [...] “Se ficamos contentes por termos os retratos de nossos amigos ausentes [...] uma carta nos regozija muito mais, uma vez que traz os sinais vivos do ausente, a marca autêntica de sua pessoa. O traço de uma mão amiga, impresso sobre as páginas, assegura o

que há de mais doce na presença: reencontrar”⁶ (FOUCAULT, 2010, p. 155-156).

Trata-se de um encontrar/reencontrar de forma “presente”, ainda que de modo virtual, capaz de oportunizar uma partilha entre as alfabetizadoras e de narrar como (re)inventavam, (re)interpretavam, (re)configuravam outros modos, saberes e fazeres docentes em meio ao ensino remoto na interface das relações consigo mesmas, com outros e com as verdades nesse período. Isso porque “a carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe” (FOUCAULT, 2010, p. 153), suscitando movimentos do pensamento.

Desse modo, as correspondências permitiram ao grupo de professoras não só problematizar, partilhar e discutir questões relacionadas aos sentimentos e às sensações em meio ao processo de alfabetização remoto, mas também agir sobre suas experiências e sobre as experiências das demais docentes. Por conseguinte, as cursistas constituíam relações conscientes consigo, em que se interpretavam, a partir das histórias que contavam para si e para as outras (LARROSA, 2011a).

Ademais, percebendo que “essas histórias são construídas em relação às histórias que ouvimos e que lemos e que, de alguma forma, nos interessam”⁷ e que “essas histórias pessoais que nos constituem são produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais mais ou menos institucionalizadas”⁸ (LARROSA, 2011b, p. 1, tradução nossa), oportunizou-se o compartilhamento dessas por meio de cartas virtuais, de modo a preservar e salvaguardar as memórias dessas professoras, as quais, não raras vezes, são condenadas ao descaso e ao esquecimento (CUNHA, 2013). Essa etapa se constituiu em um dos procedimentos adotados para a análise dessas narrativas, conforme descrito na próxima seção.

⁶ Foucault cita Sêneca.

⁷ “esas historias están construidas en relación a las historias que escuchamos y que leemos y que, de alguna manera, nos conciernen.”

⁸ “esas historias personales que nos constituyen están producidas y mediadas en el interior de determinadas prácticas sociales más o menos institucionalizadas.”

Percurso metodológico

Para a produção das narrativas, no início e no término da ação de formação continuada, foi proposta a escrita de uma carta virtual destinada a outras cursistas, por meio de sorteio, respeitando as especificidades de cada rede de ensino. Após o sorteio, caberia às docentes o envio da correspondência para o respectivo *e-mail* das remetentes selecionadas e a postagem de uma cópia no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*. Ainda que solicitado, nem todos os arquivos foram anexados na plataforma, dispondo-se somente da confirmação do envio por *e-mail*. Assim, do total de 85 cursistas, foram postadas 68 cartas virtuais⁹. Dessarte, as dinâmicas de escrita e de troca de cartas virtuais entre as alfabetizadoras integrantes do curso de extensão foram utilizadas, neste estudo, como dispositivo de pesquisa e de intervenção (KASTRUP; PASSOS; ESCÓSSIA; 2009).

Ressalta-se que as cartas virtuais foram aqui assumidas como capazes de delimitar *“lugares e momentos particulares na história dos sujeitos e da cultura”* (CAMARGO, 2011, p.19, grifos da autora), haja vista estarem imbricadas de práticas culturais. Dizendo de outro modo, constituem-se em formas possíveis de rastreamento das práticas culturais, visto que demarcam a história e a cultura de um tempo. Ressoam os sentidos atribuídos pelas professoras em um dado momento histórico e, por isso, são consideradas enquanto registros repletos de relações de poder, de jogos de sentido e de significação. São textos que não apresentam a veracidade do passado, mas que *“nos permitem conhecer um acontecimento somente mediante indícios”* (VEYNE, 1998, p. 15) e, por isso, precisam ser desestruturados, cindidos, desmontados e analisados a partir de suas condições de produção. Assim sendo, as escritas de si se constituem *“em material privilegiado, talvez menos como comprovação, talvez mais como indício, como pista que instiga a outras descobertas, a outros entrecruzamentos, a outras decifrações. A conexões, nem sempre superficiais.”* (CAMARGO, 2011, p. 30).

Na esteira desse entendimento, o desafio foi *“rastrear os motivos, os modos, os procedimentos que configuram essas práticas escritas e inscritas”* (CAMARGO, 2011, p. 56) durante a vivência do ensino remoto. Por isso, as 68 cartas foram lidas de forma aleatória, objetivando mapear os conteúdos temáticos que reverberavam as experiências das professoras alfabetizadoras em tempos de pandemia. Assim sendo, foram criados quadros analíticos com o

⁹ Processo aprovado pelo Comitê de Ética número: 36333320.0.0000.5151

registro das redes de ensino que as docentes integravam, dos nomes das autoras, da data de envio das cartas, do ano escolar em que atuavam e dos conteúdos temáticos. Essa organização facilitou a leitura e a identificação das regularidades e dos contrastes presentes nas narrativas para a produção de dados. É oportuno sublinhar que não foi objetivo da análise exaurir os temas contidos nas cartas, mas deixar ver alguns dos movimentos do pensamento das docentes (FOUCAULT, 2010) em meio à implementação do ensino remoto emergencial no ano de 2020. Ressalta-se, ainda, que, para preservar a identidade das professoras e em função do elevado número de participantes, optou-se por substituir seus nomes por números, de forma aleatória.

Quanto à caracterização do público envolvido na pesquisa, destaca-se que as professoras possuíam, majoritariamente, graduação em Pedagogia, sendo que somente 5% tinham curso de Magistério como formação inicial. Cerca de 90% possuíam pós-graduação *lato sensu* abrangendo diferentes áreas de estudo, como Gestão Educacional, Educação Especial e Inclusiva, Orientação e Supervisão Escolar, Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia e Alfabetização e Letramento.

Em relação ao tempo de experiência na docência, observou-se uma assimetria entre as 2 redes de ensino, uma vez que, em uma delas (município A), a maior parte das professoras (89%) lecionava entre 1 e 5 anos na Educação Básica e, na outra (município B), o período variava de 16 a 23 anos. Consequentemente, o tempo referente ao exercício da docência em turmas de alfabetização era díspar, variando de 1 a 4 anos e de 11 a 20 anos. Há de considerar, ainda, que as professoras lecionavam com turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental, e algumas em turmas multisseriadas, o que incidia em adversidades distintas, de acordo com as especificidades da alfabetização de cada ano escolar, relacionadas à alfabetização inicial ou à consolidação e ao desenvolvimento dessa.

Essa caracterização é relevante na medida em que evidencia que as professoras, mesmo em fases diferentes do ciclo de vida profissional — fosse no período de início de carreira, da estabilização, da diversificação ou do questionamento (HUBERMAN, 1995) —, enfrentaram desafios similares, decorrentes do impacto da pandemia no campo educacional. E, por isso, tiveram que, em meio ao medo, às angústias, às difíceis condições de trabalho, questionar suas práticas, buscar motivação e conhecimentos de diferentes ordens para encarar o desafio de alfabetizar em meio à pandemia.

No que se refere à materialidade das cartas produzidas no início e no término do curso,

todas foram digitadas e enviadas em arquivo *Word* ou *PDF*, mesmo não tendo sido essa uma orientação explícita na proposta. Notou-se, ainda, que algumas cursistas formataram seus documentos intencionando seguir alguns protocolos da escrita epistolar (CUNHA, 2013): data, localidade, identificação do destinatário e da escola em que atuavam, breve apresentação profissional — em alguns casos —, despedida, assinatura. Esses elementos denotam não só o uso das regras dessa tipologia de escrita, mas também uma inscrição nas escritas de si.

Em média, as cartas tiveram uma página, entretanto, mesmo concisas, apresentam as marcas de um tempo, as memórias de um contexto, o cotidiano e as experiências vividas em uma época tão díspar, os quais possibilitam, por meio de uma análise no presentismo, rastrear vestígios dos sentimentos e das sensações experienciadas por alfabetizadoras de duas redes de ensino do Rio Grande do Sul.

A leitura atenta e cuidadosa das 68 cartas evidenciou a recorrência de algumas temáticas. Estas foram, posteriormente, agrupadas, culminando nas seguintes categorias analíticas: (i) as relações das professoras consigo e com os outros (docentes, alunos e familiares) que produziram outras formas de ser e estar professora alfabetizadora; (ii) a emergência de novas formas de estabelecer e manter as relações interpessoais (vínculos afetivos), bem como de diversos sentimentos, como a sobrecarga, a insegurança e a sensação de incapacidade em tempos pandêmicos; (iii) a emergência de novas/outras verdades do campo da Educação acerca dos processos de ensino e de aprendizagem que impulsionaram a reinvenção como ordem do discurso; (iv) a constituição de uma rede colaborativa para o fortalecimento da docência. Esses dados se entrecruzam; por isso, serão apresentados, na seção seguinte, de forma articulada, haja vista estarem imbricados.

Sentimentos e sensações de professoras alfabetizadoras em tempos de pandemia

a experiência de si está constituída, em grande parte, a partir das narrações. O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. (LARROSA, 2011a, p. 48)

O ato de narrar-se, para si e para o outro, evidencia as histórias de um tempo, os signos e significados de um vocabulário datado e as diferentes narrativas a partir das quais produzimos nossa narrativa e nossa experiência de si. Portanto, para além da descrição de fatos isolados que marcaram o período de pandemia da Covid-19 no processo de alfabetização, as cartas das professoras expressam a forma como estas foram se constituindo em suas relações consigo, com os outros e com as verdades em um contexto educacional histórico, social e cultural de excepcionalidades.

Isso porque

fomos pegos de surpresa e de repente tudo se transformou, nossa sala, quadro, mesa, cadeiras, alunos não estavam mais lá, e um novo cenário foi criado, o computador e o telefone tomaram o lugar do velho quadro, e o barulho, o sorriso e as brincadeiras das crianças se transformaram em meras fotos e vídeos. (PROFESSORA 1, MUNICÍPIO B, 2020)

Tudo mudou e, conseqüentemente, novas/outras formas de ser, estar e conviver enquanto professora alfabetizadora foram produzidas. Dado que as “problematizações são históricas, particulares e contingentes, a ‘experiência de si’ é também histórica, particular e contingente.” (LARROSA, 2011a, p. 55).

Nesse contexto de excepcionalidade, por um lado, foram postos desafios às docentes em decorrência das suspensões das aulas presenciais no início de março de 2020 (BRASIL, 2020a), tais como a ausência física, o tempo e a quantidade de atividades a serem propostas para as crianças realizarem em casa e a necessidade de mediação das famílias na execução do planejamento. Por outro lado, estratégias foram criadas a fim de viabilizar a continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem: o uso de ferramentas tecnológicas tanto para a manutenção do vínculo quanto para o desenvolvimento das tarefas por parte das crianças de forma autônoma; a entrega das atividades na escola e, em alguns casos, na casa dos alunos; a criação de tarefas voltadas para os espaços e os tempos das casas, entre outros. Fato é que tanto os desafios quanto as possibilidades incidiram em inúmeras (re)organizações, (re)configurações e (re)invenções no planejamento e na prática pedagógica de alfabetizadoras (AUTORAS, 2021).

Nesse ínterim, não somente as concepções relativas ao espaço e ao tempo das instituições de ensino e aos saberes e fazeres docentes foram colocadas em suspenso, mas também regimes discursivos diversos, os quais acarretaram implicações nas verdades que

perpassam tanto o Campo da Educação quanto as experiências de si, as relações interpessoais, as tecnologias e suas relações com a educação e os processos de ensino e de aprendizagem. A exemplo, cita-se o uso do celular, muitas vezes mantido, anteriormente à pandemia da Covid-19, alheio às tarefas escolares. Esse aparelho passou de "uma ferramenta que até o devido momento era tão temida por nós em sala de aula [...], veja só, que ironia, pois não aceitávamos o uso do celular por nossos alunos, e hoje é o principal [vínculo] e instrumento que nos aproxima." (PROFESSORA 2, MUNICÍPIO A, 2020). Outro recurso geralmente subutilizado nas práticas pedagógicas presenciais que emergiu como potente dispositivo didático no ensino remoto foi a internet: "nossa, a internet nunca foi tão útil e tão consumida por nós professores, alunos e família, pois através deste recurso conseguimos transmitir um pouco de conhecimento, conteúdos, construção do processo de ensino aprendizagem." (PROFESSORA 2, MUNICÍPIO A, 2020).

Essas experiências operaram fortemente sobre os processos de ensino e de aprendizagem instituindo novas/outras verdades acerca dos saberes e dos fazeres docentes no processo de alfabetização bem como outras formas de ser e estar professora alfabetizadora no ensino remoto. Em um contexto de quarentena, "olhar" o celular e a internet, a partir de outra perspectiva (para além da utilidade de comunicação e lazer), por exemplo, possibilitou às professoras se apropriarem dessas ferramentas e lhes instituírem outros usos, agora como aliados do fazer docente. Segundo dados da pesquisa *Alfabetização em Rede*, a qual integraram 14.735 professores de 18 estados de todas as regiões do país, 71,58% dos respondentes indicaram utilizar o *WhatsApp* como alternativa de sala de aula virtual, por ser considerado mais acessível do ponto de vista socioeconômico (MACEDO; CARDOSO, 2022). Observou-se, assim, que o uso de aplicativos, especialmente o *WhatsApp*, foi uma realidade nacional, e não só das professoras que integraram o curso de extensão.

Diante disso, além de propiciar o vínculo entre professoras e alunos, o celular e a internet permitiram a continuidade das atividades letivas por meio de diferentes plataformas e aplicativos. Entretanto, como ressaltam Brito e Santos (2022), Guizzo, Marcello e Müller (2020), ainda que o *WhatsApp* e a internet tenham emergido como alternativas para dinamizar os processos de ensino e de aprendizagem, na realidade, o que se identificou, no desenvolvimento do ensino remoto, é que nem todos os estudantes possuíam acesso a essas ferramentas e suportes tecnológicos, dada a condição de desigualdade social enfrentada no território

brasileiro.

Outrossim, o atravessamento imediato dos procedimentos tecnológicos, instituídos em tempos de excepcionalidade, mudaram e reajustaram as relações entre docentes, estudantes e responsáveis e/ou familiares, produzindo outras formas de ser e estar alfabetizadora.

Nesse cenário,

professoras precisaram aprender a preparar materiais didáticos (atividades, videoaulas, recados motivacionais etc.), mas também a lidar com aplicativos e/ou ambientes virtuais nos quais disponibilizar esses materiais. Suas rotinas alteraram-se bruscamente, pois, além de planejar, também precisaram aprender a gravar, estar *online* e sanar dúvidas. Crianças, por sua vez, precisaram aprender não só com suas professoras, cujas aulas virtuais foram disponibilizadas inclusive em plataformas como *YouTube*, mas também com seus próprios responsáveis, num espaço completamente familiar (suas casas), ainda que num tempo flexível, negociável. Pode-se dizer que essas novas noções de espaço e tempo estão imbricadas com a produção de novos modos de pensar a educação e os processos pedagógicos. (GUIZZO; MARCELLO; MÜLLER, 2020, p. 7, grifo das autoras)

Ao que parece, a reinvenção esteve na ordem do discurso e se mostrou ainda mais potente durante a quarentena. Ao fim e ao cabo, “somos insistentemente convocados a uma adaptação em nossas práticas mais prosaicas, mas também à sua [nossa] permanente reinvenção” (GUIZZO; MARCELLO; MÜLLER, 2020, p. 7). Ações como criar materiais, reorganizar e adaptar atividades, conhecer e aprender a manusear ferramentas tecnológicas, articular objetos do conhecimento com práticas dos cotidianos das casas, prever tempos e horários de realização das tarefas em dinâmicas distintas às das escolas, estiveram na pauta das inventividades das alfabetizadoras.

Capturadas e subjetivadas pelo discurso da reinvenção, as docentes o narraram, de forma reiterada e recorrente, ao descrever suas relações consigo, com os outros e com os processos de ensino e de aprendizagem. Depreende-se que havia certo consenso de que era preciso encontrar outros modos de ser professora, reinventar-se enquanto alfabetizadora. Foi necessário “abrir a janela. Porém, sabendo que o que se vê quando a janela se abre nunca é o que havíamos pensado ou sonhado, nunca é da ordem do ‘pre visto’. Por isso, a pergunta ‘de que outro modo’ não pode ser outra coisa que uma abertura.” (LARROSA, 2014, p. 75). Foi preciso, pois, agir sobre si, operar modificações nas experiências docentes até então realizadas. Tornou-se imperativo estar aberta a novas/outras práticas e saberes pedagógicos, agora regidos

pelas limitações do ensino remoto (PROFESSORAS 2, 3, 4, 25, 36, 43, MUNICÍPIO A, 2020).

Em linhas gerais, fica evidente nas cartas “a certeza de que nada é definitivo, que as buscas pelos saberes são constantes e que gradualmente nos reinventamos e nos adaptamos ao novo. [...] Novos tempos, novas descobertas e a busca pela reinvenção.” (PROFESSORA 53, MUNICÍPIO A, 2020). Isso porque “essa pandemia veio pra mostrar que [...] não estamos tão apegadas nessas avaliações [notas, provas e índices], mas sim, fazer o nosso aluno aprender de um jeito novo, muitas vezes por conta própria.” (PROFESSORA 13, MUNICÍPIO B, 2020).

Nota-se, portanto, por meio dessas narrativas, que a escrita pessoal e na primeira pessoa, “em relação à sua história e ao mundo onde se movimenta” (MALATIAN, 2020, p. 195), oportunizou às professoras uma reorganização de ideias e de ações e as desafiou a conhecer mais sobre si e suas formas de conviver e atuar enquanto docentes no período pandêmico. Esse movimento também esteve expresso por tantas outras professoras alfabetizadoras que integraram a pesquisa nacional *Alfabetização em Rede* (MACEDO, 2022).

Essas novas/outras verdades produziram inúmeros efeitos nas experiências profissionais e nas relações interpessoais estabelecidas pelas professoras, tais como sentimentos de desconforto, de insegurança e de incapacidade, como pode ser observado na carta reproduzida a seguir:

Colega e amiga,

Esses últimos dias têm sido um grande desafio para todas nós profissionais da Educação. Estamos unidas, todas nós, ajudando umas as outras! E como isso tem feito toda a diferença em nosso dia a dia. Já choramos, passamos noites sem dormir, nos desesperamos, nos sentimos totalmente incapazes de enfrentar esse desafio. [...] Então hoje estamos aqui, firmes e fortes como nunca, vivendo um dia após o outro com muita determinação e coragem para enfrentar essa batalha que nos foi imposta. Agradeço pelo teu suporte, pelas longas conversas, pelos desabafos diários e pelo carinho de sempre. TUDO VAI PASSAR LOGO... OBRIGADO!!!!!!!!!! (PROFESSORA 68, MUNICÍPIO B, 2020).

Como citado pela Professora 68, a batalha imposta, repentinamente, em virtude dos desdobramentos e dos impactos da Covid-19 no campo educacional foi vivenciada, individualmente, de forma árdua, em meio a sentimentos como tristeza, angústia, sensação de solidão, preocupação com a própria saúde e com o bem-estar dos outros, com receio “de pegar e passar a doença para alguém e ter a doença pior, enfim.” (PROFESSORA 10, MUNICÍPIO B,

2020). Além disso, houve “medo do desemprego, medo da falta de renda, medo da fome, medo da violência, medo de um dever que se abre sem quaisquer garantias, medo da certeza crescente de que não voltaremos a ser o que éramos.” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 2). Sentimentos esses que, infere-se, tenham sido experienciados pelos demais envolvidos no processo educacional em nível mundial, uma vez que as famílias e as crianças também tiveram que reorganizar suas rotinas.

Ressalta-se, desse modo, que a sensação de exaustão e de sobrecarga de trabalho, referida pelas autoras no artigo "A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente", assim como os demais sentimentos salientados acima, também foram reincidentes nas narrativas das participantes da formação. É elucidativo a esse respeito o seguinte excerto:

Apesar de estarmos em casa em isolamento, a rotina da casa, dos filhos, mais as inúmeras tarefas da escola e o atendimento aos pais e famílias em período integral se torna uma tarefa que parece que não daremos conta nunca, estamos sempre correndo atrás [...], enfim estamos nos desdobrando e nos reinventando. (PROFESSORA 25, MUNICÍPIO A, 2020).

As inúmeras tarefas da casa e da escola e o período destinado a elas também tiveram que ser reorganizados, haja vista as novas demandas e rotinas instituídas a partir do distanciamento social. Outra relação com o tempo pareceu imperar. Conforme Hartog (2020, p. 52), a pandemia do coronavírus conduziu à instauração de um tempo novo, “da perturbação no presentismo. Denuncia-se seu curto prazo e considera-se a extensão dos danos que ele gerou.” (LARROSA, 2011a, p. 69). Parecem emergir, assim, imbricadas, perspectivas outras que evidenciam a fragilidade do ser humano, a flexibilidade do tempo, a necessidade de cuidado consigo e com o outro, que problematizam os espaços e os tempos presentes e convidam a uma tomada de “consciência de si estruturada no tempo da vida” (LARROSA, 2011a, p. 69), neste caso, no tempo de quarentena, um tempo em que somavam e se interpenetravam demandas pessoais, formativas e profissionais das docentes:

Meu sentimento diante de tudo que estamos vivendo, parece que não vamos dar conta de tantos afazeres, não está sendo nada fácil conseguir conciliar aulas remotas para duas escolas, os afazeres de casa, filha pequena que precisa e tem que ter o tempo pra ela, muitas vezes, ela é minha fonte de energia para que consiga seguir mantendo tudo em ordem por aqui. (PROFESSORA 11,

MUNICÍPIO B, 2020)

Todavia, mesmo diante da sensação de sobrecarga de trabalho, “de tantas cobranças, muitos ainda [estão] achando que não estamos fazendo nada, que estamos de férias.” (PROFESSORA 21, MUNICÍPIO B, 2020). Discursos em disputa, jogos de poder, que fazem circular concepções acerca da escola e do ser professor em tempos pandêmicos, desanimaram e desestabilizaram as professoras. Na mesma medida, a instituição de ensino foi o local em que alunos, familiares e/ou responsáveis buscavam apoio para conseguir administrar as restritas condições de aprendizagem. A escola passou a ser o local em que as famílias buscavam e entregavam as atividades propostas pelas professoras e eram acolhidas, de portas abertas, tendo amparadas algumas de suas necessidades. A casa foi reorganizada para, em suas dependências, acomodar as crianças e as famílias, seus pertences escolares e/ou os suportes tecnológicos utilizados para realizar as tarefas, além das atividades profissionais dos adultos. Nesse contexto, as professoras se desdobraram, colocando-se à disposição das famílias em tempo integral, para dar contas das demandas.

Como se observa pelo exposto, a emergência de diversos sentimentos e sensações, tais como a sobrecarga de trabalho, a sensação de incapacidade e a insegurança instigaram as professoras a refletir sobre suas ações cotidianas e a criar outras formas de viver, de se relacionar, de conceber os processos de alfabetização remota e de compreender o espaço e o tempo durante o período da Covid-19. Esse movimento de pensamento foi mobilizado pela necessidade de sua reinvenção e de seu cotidiano.

Nesse processo, o acesso a informações e formações, como sublinharam a Professora 14 e tantas outras docentes, foi crucial. Apesar dessas experiências, o que mais lhes restaram foram incertezas: “Será um ano perdido para as crianças que estão em processo de alfabetização? É possível alfabetizar a distância? [...] Como aprender apenas com auxílio do aparelho de telefone?” (PROFESSORA 51, MUNICÍPIO A, 2020).

Será que o objetivo do nosso planejamento está sendo consolidado? A quantidade diária de atividades está sendo suficiente? Qual será o olhar da família para o desenvolvimento destas atividades? E, sem falar do retorno destas atividades, como fazer a correção? E, tem aqueles alunos que não retornam as atividades. (PROFESSORA 15, MUNICÍPIO A, 2020).

E as incertezas acerca do ensino remoto prosseguiram nas narrativas: como encontrar

“um modo dos alunos continuarem estudando mesmo a distância?” (PROFESSORA 32, MUNICÍPIO A, 2020). “Me angustia muito também essa incerteza de quando retornaremos, se conseguiremos recuperar as aulas e como esses alunos irão para o ano seguinte.” (PROFESSORA 17, MUNICÍPIO A, 2020). A falta de alguns dos elementos estruturais considerados fulcrais no processo de alfabetização — a saber, interação professor e aluno e aluno e aluno, quadro, caderno, jogos didáticos, tempos e espaços específicos para o ensino e para a aprendizagem (sistematizados a partir de intervenções pedagógicas que intencionam a alfabetização), acompanhamento das aprendizagens e produção de estratégias a partir de avaliações diagnósticas individuais — incidiram em sensações e sentimentos ainda não experienciados por essas alfabetizadoras.

A ausência da presencialidade, por exemplo, fez com que a Professora 27 (MUNICÍPIO A, 2020) expressasse ser

frustrante o momento que estamos vivendo [...], pois em sala de aula temos os resultados positivos ou negativos imediatos, e para nós esse afastamento nos causa dúvidas e angústias, pois por mais que possamos nos dedicar e se fazermos presentes, estão questionando e julgando nosso trabalho, o que deixa nós, professores, extremamente magoados.

Isso porque todo um conjunto de experiências de si enquanto alfabetizadoras foi colocado em suspenso perante docentes de todo o mundo. O vírus pareceu fazer evaporar a segurança e as certezas de um dia para outro, como bem salientou Boaventura Santos (2020). Com a falta destas, as preocupações das professoras se ampliaram.

O fato de não estar lado a lado com os alunos, auxiliando-os, abraçando-os e incentivando-os (PROFESSORA 19, MUNICÍPIO A, 2020) foi motivo de angústia e de ansiedade entre as participantes da formação. A “sensação de impotência para atuarmos com nossos alunos” (PROFESSORA 4, MUNICÍPIO A, 2020), de impotência “para seguir em frente” (PROFESSORA 27, MUNICÍPIO A, 2020) e, em alguns casos, de impotência por não poder contar com o auxílio das famílias (PROFESSORA 36, MUNICÍPIO A, 2020), aliada ao sentir-se “angustiada, inquieta e, às vezes, incapaz por estar longe dos pequenos” (PROFESSORA 20, MUNICÍPIO A, 2020), resultou em um sentimento de culpa, como refere a Professora 32 (MUNICÍPIO A, 2020): “Mediante todas essas incertezas da pandemia, mesmo sabendo que a culpa não é da gente, quando vejo meus alunos com dificuldades seja de leitura, cópia, enfim...

me sinto frustrada.”

Nessa perspectiva, sentimentos de incapacidade, de insegurança e de preocupação com o desenvolvimento de seu trabalho e dos processos de aprendizagem dos estudantes são identificados de forma pujante nas narrativas: “Fizemos tudo que está ao nosso alcance para que melhor [pudéssemos] atender nossos alunos nas aulas remotas, mas sinto que tudo o que faço nunca é o suficiente.” (PROFESSORA 10, MUNICÍPIO B, 2020). Já a Professora 36 afirmou ficar “sem chão, sem norte, sem ter o que fazer para auxiliar meu aluno no seu desenvolvimento cognitivo e acabo por enviar tarefas impressas, que eles tenham condições de [fazer] sozinhos, para não perderem o vínculo com a escola.” (PROFESSORA 36, MUNICÍPIO A, 2020).

A solução encontrada foi preparar “experiências (atividade) com muito carinho para as crianças e para os pais, pensando na melhor experiência que [estivesse ao] alcance de todos. E recebendo alguns vídeos das crianças, matando um pouquinho da saudade, tentando ficar perto das crianças mesmo longe.” (PROFESSORA 49, MUNICÍPIO B, 2020). Essas atividades foram produzidas de forma colaborativa entre as colegas de trabalho, em especial a partir das experiências que partilhavam na ação formativa desenvolvida pela universidade em parceria com as Secretarias de Educação.

Ao que parece, a constituição de uma rede colaborativa para a socialização de experiências docentes de si e de práticas pedagógicas possíveis em tempos de excepcionalidade fez com que as participantes se sentissem mais seguras. Por conseguinte, nota-se que, no espaço dialógico das cartas virtuais, trocas e partilhas pedagógicas, desabafos, compartilhamentos de situações ordinárias do cotidiano e reinvenções de si e de sua docência ecoaram nas escritas. Sob as premissas de uma “formação coletiva [que] supõe também uma atitude constante de diálogo, debate [...] indagação colaborativa” (IMBERNÓN, 2009, p. 59-60), cada integrante transfigurou-se em corresponsável por sua formação e pela formação das colegas. Sobre isso, é importante ressaltar que foram poucas as redes de ensino que conseguiram estruturar uma ação de formação continuada para atender as demandas de professoras e professores brasileiros. Na ausência dessas, os encontros de compartilhamentos foram promovidos, não raras vezes, pelas próprias professoras, atuassem elas nas mesmas ou em distintas instituições, como identifica-se nas narrativas expostas a seguir:

Reconheço que as informações passadas, nos cursos de formação continuada para professores, são inúmeras e um tanto complexas para quem não pratica atividades *online* com seus alunos, então, decidi convidá-la para praticarmos a simulação de atividades como [se] estivéssemos com os alunos.

Desta forma, seria possível consolidar as aprendizagens de alfabetização *online*, na prática, com uma colega de profissão, onde não haveria problema algum se ocorressem possíveis erros, uma vez que, no momento de planejar as aulas *online* para os alunos, estaríamos muito mais seguras e confiantes para melhor orientá-los (PROFESSORA 22, MUNICÍPIO B, 2020)

Nós três estamos planejando em conjunto, montamos um grupo de *WhatsApp* para definir os conteúdos que priorizaríamos em cada mês, fizemos pastas compartilhadas no *drive*, cada uma lança as atividades que acha mais interessante para as crianças, depois fazemos chamadas pelo *Meet* para escolhermos as atividades. Enfim, estamos trabalhando bem juntas. (PROFESSORA 37, MUNICÍPIO A, 2020)

E para nós, professores vamos nos fortalecendo umas com as outras, nos cursos, nas formações, nos seminários e claro com o retorno que temos dos nossos alunos. (PROFESSORA 5, MUNICÍPIO A, 2020)

Aos poucos, na tessitura das cartas, medos, angústias, tristezas e inseguranças da docência alfabetizadora em tempos de pandemia cederam espaço às sensações e aos sentimentos de segurança, união, motivação e inspiração em decorrência da constituição de uma rede colaborativa. Mesmo distantes, de mãos virtualmente dadas e de braços remotamente unidos, as professoras reconfiguraram as experiências de si — até então representadas por um trabalho isolado, árduo e solitário — compreendendo que “juntas seguiremos mais forte e unidas para superar este desafio de alfabetizar a partir do ensino remoto.” (PROFESSORA 43, MUNICÍPIO A, 2020). Esse compartilhamento de sentimentos, de sensações, de preocupações e de dicas de práticas e estratégias pedagógicas, foi produzido por “um coletivo que não deixa de existir, mesmo quando as condições são sensivelmente desfavoráveis.” (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 4).

Percebe-se, assim, que as escritas de si, possibilitaram compartilhar um regime de sensibilidades/sociabilidades (CUNHA, 2013) que revelou tanto de si quanto do outro e do coletivo. As narrativas socializadas permitiram fortalecer a identidade das docentes em um período no qual a experiência de si na docência alfabetizadora encontrava-se tão fragilizada pela sobrecarga de atividades oriundas do trabalho remoto e das tarefas cotidianas, pelas divergências entre os espaços e os tempos da escola e das casas e pelas dificuldades de desenvolvimento e de acompanhamento do processo de alfabetização. Provavelmente porque,

como já ressaltado, as escritas de si, materializadas nas cartas, agem sobre aquele que envia, mas também sobre aquele que recebe e, nessa cinesia, ao perceber que os seus anseios, dificuldades, demandas e desafios são análogos aos de outrem, as sensações e os sentimentos de segurança, motivação e inspiração emergem, proporcionando “uma motivação para continuar firme nesta jornada.” (PROFESSORA 1, MUNICÍPIO A, 2020).

A esse respeito, Imbernón (2009) enfatiza a relevância da motivação como mote central na formação continuada, por estar fortemente relacionada à autoestima. O autor ainda evidencia o quanto a partilha e a colaboração são elementos importantes nos processos formativos e na constituição do coletivo, considerando que uma “prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas. Explicar o que acontece, o que se faz, o que não funciona, e o que teve sucesso, [...] partilhar as alegrias e tristezas que surgem, no difícil processo de ensinar e aprender.” (IMBERNÓN, 2009, p. 64). Esse movimento, durante o tempo de excepcionalidade, gerou marcas profundas na docência das alfabetizadoras assim como em suas identidades, produzindo outras formas de ser e estar professora. Essas marcas, expressas nas escritas de si, geraram sentimentos e sensações que modificaram as relações interpessoais (vínculos afetivos) consigo e com os outros, assim como incidiram fortemente nas práticas e nos discursos das professoras, como procurou-se mostrar no decorrer deste texto.

Considerações Finais

Seremos alfabetizadoras de um tempo, em que as escolas se fecharam, ficaram vazias, mas nossa força em levar o conhecimento superou tudo isso, pois, quando se escolhe ser professor, tudo é possível! (PROFESSORA 27, MUNICÍPIO A, 2020)

O presente texto teve como objetivo analisar os sentimentos e as sensações narrados em cartas virtuais redigidas por professoras alfabetizadoras que vivenciaram, no primeiro ano da Covid-19, o ensino remoto. Produzidas a partir de experiências pessoais, formativas e profissionais dessas docentes, as 68 cartas escritas em meio ao curso de formação continuada, ofertado no ano de 2020, permitiram analisar: um regime de sensibilidades, o qual mostrou as relações das professoras consigo, com os outros (docentes, alunos e familiares); as outras formas de ser e estar professora alfabetizadora em tempos pandêmicos; a emergência de novas formas de estabelecer e manter as relações interpessoais (vínculos afetivos), bem

como de diversos sentimentos, por exemplo, a sobrecarga de trabalho, a insegurança e a sensação de incapacidade em tempos pandêmicos; e a emergência de novas/outras verdades do campo da Educação acerca dos processos de ensino e de aprendizagem que impulsionaram a reinvenção como ordem do discurso.

Desse modo, os excertos narrativos expostos no decorrer do texto evidenciam um conjunto de sentimentos, tais como a solidão, a tristeza, o medo, a frustração e a sensação de incapacidade e sobrecarga de trabalho docente e de demandas pessoais, os quais foram identificados na interface das relações estabelecidas pelas professoras consigo, com os outros e com as verdades produzidas durante o ensino remoto. Pelas escritas de si, foi possível observar que esses sentimentos e sensações emergiram em virtude das repentinas mudanças ocasionadas pela pandemia da Covid-19 — marcada pelo distanciamento social, pela suspensão das aulas presenciais e pelos deslocamentos dos espaços e dos tempos das escolas para as residências familiares — e indicaram uma necessidade de (re)inventar-se, de apresentar respostas às demandas e às dificuldades apresentadas pelas condições sociais, políticas, culturais e sanitárias de um dado momento histórico.

Os tempos difíceis, como registram as professoras, foram vivenciados em meio ao medo do vírus, à preocupação com seu bem-estar e com a saúde dos outros, às incertezas em relação aos saberes e aos fazeres docente em uma época de excepcionalidade e às outras/novas verdades emergentes que produziram outras/novas formas de compreender a vida em sociedade, os saberes e os fazeres no campo da Educação. Esses elementos operaram, como mostram as cartas virtuais, tanto nas experiências pessoais quanto nas formativas e profissionais das professoras alfabetizadoras.

De mais a mais, as escritas de si, propostas a partir de uma ação de formação continuada, ancorada nos princípios da partilha, da reflexão e do trabalho colaborativo, também denotam uma tentativa de aproximação entre autoras e destinatárias não só pela similaridade de sensações e de sentimentos vivenciados, mas também pela oportunidade de reencontrar colegas, pelos laços de novos vínculos estabelecidos, pela escuta e acolhimento proporcionados e pelas qualificadas aprendizagens. A percepção de não estar sozinha, identificada a partir da partilha e das trocas possibilitadas por meio das narrativas, parece ter sido a mola propulsora para sensações de amparo e de pertencimento, fortalecendo a identidade docente das alfabetizadoras.

O que se percebe é que as cartas virtuais, produzidas por professoras alfabetizadoras em meio ao ensino remoto, deixaram rastros de existência, marcas de práticas culturais urdidas em um momento tão díspar. Delinearam uma docência distinta e expressaram experiências de si produzidas na interface das relações consigo, com os outros e com as verdades, em um período em que o distanciamento social e a reinvenção faziam parte da ordem do discurso.

Referências

ALFABETIZAÇÃO EM REDE. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 – Relatório Técnico (Parcial). *Revista Brasileira de Alfabetização*, [S. l.], n.13, p. 185-201, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2020465>. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 10.282 de 20 de março de 2020*. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10282.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Brasília, DF: MEC, [2020]b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 10 março 2023.

BRITO, A. E.; SANTOS, F. das C. C. N. Diferentes nuances da alfabetização no Piauí durante a pandemia da Covid-19. In: MACEDO, M. S. A. N. de (org.) *Retratos da Alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022. *E-book*.

CAMARGO, M. R. R. M. de. *Cartas e escrita: práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CUNHA, M. T. S. Do coração à caneta: cartas e diários pessoais nas teias do vivido... *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 59, p. 115-142, jul./dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/his.v59i2.37036>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/37036/22828>. Acesso em: 10 jun. 2021.

DOSSE, F. História do Tempo Presente e Historiografia. *Tempo e argumento*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-22, jan./jun. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180304012012005>. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012005>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15483.076>. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483>. Acesso em: 26 fev. 2022.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos V: Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 144-162.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, F. A.; MULLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. *Educação em Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. 1-18, 2020. DOI:

<http://orcid.org/0000-0003-1080-2210>. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186910/172429>. Acesso em: 10 mar. 2023.

HARTOG, F. A Covid-19 e as perturbações no presentismo. Tradução Fernando Alvim.

ArtCultura, Uberlândia, v. 22, n. 41, p. 50-56, jul./dez. 2020. DOI:

<https://doi.org/10.14393/artc-v22-n41-2020-58640>. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/58640>. Acesso em: 10 mar. 2023.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IGNÁCIO, Patrícia; MICHEL, Caroline Braga. O planejamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. *Dialogia*, São Paulo, n. 39, p. 1-18, e20620, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/39.2021.20620>. Acesso em: 10 março 2023.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC>. Acesso em: 10 jan. 2023.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação*. 8. ed.. Petrópolis: Vozes, 2011a. p. 35-86.

LARROSA, J. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, J. (org.). *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes, 2011b. *E-book*.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e sentido).

MACEDO, M. S. A. N. de. *Retratos da Alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022. *E-book*.

MACEDO, M. S. A. Nunes de; CARDOSO, A. L. J. Alfabetização de crianças na pandemia da Covid-19 no Brasil: uma análise estatístico-descritiva. In: MACEDO, M. do S. A. N. de. *Retratos*

da Alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022. E-book.

MALATIAN, T. Narrador, registro e arquivo. In: PINSKY, C. B.; LUCA, T. (org.) *O historiador e suas fontes*. 1. ed. 6. reimpr. São Paulo: Contexto, 2020. p. 195-222.

NÓVOA, A. Carta a um jovem historiador da Educação. *Historia y Memoria de la Educación*, [S. l.], n. 1, p. 23-58, 2015. DOI: 10.5944/hme.1.2015.14111. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/14111/12822>. Acesso em: 10 mar. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. *Decreto Estadual nº 55.115 de 12 de março de 2020*. Rio Grande do Sul: Governo do Estado, [2020]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-55115-2020-rio-grande-do-sul-dispoe-sobre-medidas-temporarias-de-prevencao-ao-contagio-pelo-covid-19-novo-coronavirus>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SANTOS, B. de S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289/209209213529>. Acesso em: 10 mar. 2023.

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

VEYNE, P. *Como se escreve a história. Foucault revoluciona a história*. 4. ed. Brasília, DF: UnB, 1998.

Recebido em março 2023.

Aprovado em maio 2023.