



LEANDRA APARECIDA DE SOUSA SOUZA

**ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO: PERCEPÇÕES
DOCENTES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A
LEITURA E A ESCRITA**

**LAVRAS - MG
2023**

LEANDRA APARECIDA DE SOUSA SOUZA

**ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O
TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LEITURA E A ESCRITA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

**LAVRAS - MG
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Sousa Souza, Leandra Aparecida de.

Alfabetização no ensino remoto: percepções docentes sobre o
trabalho pedagógico com a leitura e a escrita / Leandra Aparecida
de Sousa Souza. - 2023.

116 p.

Orientador(a): Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Letramento. 2. Formação de Professores. 3. Ensino remoto. I.
Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Título.

LEANDRA APARECIDA DE SOUSA SOUZA

**ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O
TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LEITURA E A ESCRITA**

**LITERACY IN REMOTE EDUCATION: TEACHER PERCEPTIONS ON
PEDAGOGICAL WORK WITH READING AND WRITING**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADO EM 15 DE FEVEREIRO DE 2023.

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart UFLA

Profa. Dra. Giovanna Rodrigues Cabral UFLA

Profa. Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo UFSJ

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

**LAVRAS - MG
2023**

*Dedico esta escrita a Deus que colore minha
vida com muito amor.*

AGRADECIMENTOS

Deus disse em Coríntios 16:14 “Que tudo que vocês fizerem seja feito com amor” e esse amor enche meu coração de gratidão a Deus por me amar incondicionalmente e sustentar-me todos os dias da minha vida e me presenteou com o meu esposo Adelucas companheiro de todos os momentos, meu exemplo diário de dedicação, amor e paciência. Que cuida com muito esmero de mim e das nossas filhas a Beatrice e a Isabelle que enche nossa vida de felicidades, amor, descobertas, desafios e alegrias todos os dias.

Gratidão ao meu papai Gabriel exímio contador de histórias e que sempre junto de minha mãe Dulce se empenharam para que meus irmãos e eu estudássemos. Ao meu irmão Tiago e sua esposa Carol sempre presentes em minha vida. E o meu irmão Gabriel e sua esposa Mônica, pais do meu sobrinho Rafael, pelo exemplo de dedicação e persistência. E ao meu filho Leonardo primeiro amor.

Gratidão a minha professora e orientadora Ilsa por se fazer presente em minha vida, carregar seus ensinamentos e seu exemplo dentro do meu coração.

Gratidão a Ufla por me acolher durante minha formação inicial e continuada e aos professores da graduação, da pós graduação e do mestrado profissional em educação e as professoras Giovanna e Socorro que contribuem diretamente na minha dissertação. E aos meus colegas de estudo que contribuíram em minha formação, em especial a Francielle que se tornou parceira de escrita e amiga querida.

Agradeço as professoras alfabetizadoras e a supervisora que participaram desta pesquisa contribuindo para os objetivos e que se tornaram minhas colegas de trabalho e a escola na qual leciono que me acolheu com tanto amor e carinho. A supervisora Giane e a diretora Patrícia que acreditaram e me apoiaram enquanto professora alfabetizadora.

RESUMO

O contexto pandêmico causado pela Covid-19 exigiu dos professores novos conhecimentos em relação ao uso de recursos tecnológicos para elaboração dos conteúdos pedagógicos e para ministração das aulas de forma remota, o que demandou reorganização e apreensão dos modos de ler e escrever em ambientes digitais para propostas de ensino e de aprendizagem com crianças em processo de alfabetização. Frente a essa situação questiona-se: quais os recursos pedagógicos foram utilizados durante o ensino remoto emergencial, para o processo de alfabetização? de que forma as atividades pedagógicas, especificamente, de leitura e de escrita foram realizadas por professoras alfabetizadoras nesse contexto de pandemia? Diante disso, esta pesquisa assumiu como objetivo refletir sobre a percepção de professoras alfabetizadoras em relação às propostas de atividades pedagógicas de leitura e de escrita, durante o ensino remoto emergencial, que constituíram o Plano de Atividades para Casa (PAC). Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, por meio de dois procedimentos de coleta de dados: a aplicação de um questionário e a realização de entrevista coletiva, com professoras alfabetizadoras, que atuaram no primeiro semestre de 2021. A análise dos dados a pesquisa apoiou-se nos estudos de Soares (2002) e Morais (2005) sobre o processo de alfabetização e letramento, nos estudos de Rojo (2012; 2016) sobre letramento digital e nos estudos de Tardif (2014) e Nóvoa (1999) referentes à formação de professores e aos saberes docentes, entre outros autores que discutem as temáticas em destaque. A partir dos dados da pesquisa foi possível identificar os recursos multimídias utilizados para o trabalho pedagógico durante o ensino remoto, como o *Google Meet* e o *WhatsApp*. As respostas das professoras demonstraram que as percepções em relação às propostas pedagógicas se direcionaram a três pontos, como ao processo de formação continuada para o ensino remoto, às atividades de leitura e escrita desenvolvidas durante o ensino remoto e à relação família e escola, no ensino remoto. A pesquisa evidencia que a elaboração de um material impresso pelas professoras alfabetizadoras da escola, compondo o PAC, aponta a sensibilidade das professoras enquanto educadoras, revelando sua identidade profissional, a preocupação com o conteúdo a ser lecionado, o cuidado ao transmitir saberes e conhecimentos, a partir da realidade dos estudantes. Esta pesquisa tem como produto educacional: a realização de uma oficina pedagógica aos professores alfabetizadores sobre a contação de histórias e o reconto como prática pedagógica de alfabetização na qual o estudante é o protagonista do aprendizado.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Formação de Professores. Ensino remoto.

ABSTRACT

The pandemic context caused by Covid-19 demanded new knowledge from teachers regarding the use of technological resources for the elaboration of pedagogical content and for teaching classes remotely, which demanded reorganization and apprehension of the ways of reading and writing in digital environments to proposals for teaching and learning with children in the literacy process. Faced with this situation, the following question arises: what pedagogical resources were used during emergency remote teaching, for the literacy process? How were pedagogical activities, specifically reading and writing, carried out by literacy teachers in this pandemic context? Therefore, this research aimed to reflect on the perception of literacy teachers in relation to the proposals for pedagogical reading and writing activities, during emergency remote teaching, which constituted the Home Activities Plan (PAC). To this end, a descriptive research, with a qualitative approach, was developed through two data collection procedures: the application of a questionnaire and the holding of a collective interview, with literacy teachers, who worked in the first half of 2021. The analysis Based on the data, the research was based on studies by Soares (2002) and Morais (2005) on the process of literacy and literacy, on studies by Rojo (2012; 2016) on digital literacy and on studies by Tardif (2014) and Nóvoa (1999) referring to teacher training and teaching knowledge, among other authors who discuss the highlighted themes. From the research data, it was possible to identify the multimedia resources used for pedagogical work during remote teaching, such as Google Meet and WhatsApp. The teachers' answers showed that the perceptions regarding the pedagogical proposals were directed to three points, such as the process of continuing education for remote teaching, the reading and writing activities developed during remote teaching and the relationship between family and school, in teaching remote. The research shows that the elaboration of a printed material by the literacy teachers of the school, composing the PAC, points out the sensitivity of the teachers as educators, revealing their professional identity, the concern with the content to be taught, the care in transmitting knowledge and knowledge, from the reality of the students. This research has as an educational product: the realization of a pedagogical workshop for literacy teachers on storytelling and retelling as a pedagogical practice of literacy in which the student is the protagonist of learning.

Keywords: Literacy. Literacy. Teacher training. Remote teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem da capa do PAC e as atividades pedagógicas	57
Figura 2 – Imagem de atividades do PAC 2º Ano	58
Figura 3 – Imagem das atividades do PAC 1º Ano	59
Figura 4 – Imagem da apresentação da oficina na escola municipal	94
Figura 5 – Imagem do reconto pelas professoras alfabetizadoras	95
Figura 6 – Imagem da professora Leandra contando a história.....	96
Figura 7 – Imagem reconto das residentes pedagógicas e preceptoras ...	96
Figura 8 – Imagem dos materiais para a construção dos fantoches	97
Figura 9 – imagem dos fantoches confeccionados	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questionário	47
Quadro 2 – Questões para a entrevista coletiva	48
Quadro 3 – Perfil das professoras alfabetizadoras	48
Quadro 4 – Análise de conteúdo	50
Quadro 5 – Recursos multimídias utilizados	52

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	14
2 ALFABETIZAÇÃO	19
2.1 Alfabetização: apropriação de escrever e ler	19
2.2 Alfabetização: letramento e percepção de mundo.....	22
2.3 Alfabetização: a leitura literária e o espaço da escrita	23
2.4 Alfabetização e letramento digital	26
3 FORMAÇÃO DOCENTE E TRABALHO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO	29
3.1 Formação docente: o que se compreende por ser professor.....	30
3.2 O professor alfabetizador como mediador das práticas de leitura e escrita.....	33
3.3 A formação do professor para o ensino remoto emergencial	36
4 METODOLOGIA.....	40
4.1 Contornos da pesquisa	40
4.2 Contextualizando a pesquisa	43
4.3 Instrumentos de coleta de dados	45
4.4 Sujeitos da pesquisa: as professoras alfabetizadoras	48
4.5 Metodologia de análise de dados	49
5 ANÁLISE DOS DADOS	51
5.1 O trabalho pedagógico com a leitura e a escrita durante o ensino remoto	51
5.2 O Plano de Atividades em Casa (PAC).....	54
5.3 Percepções das professoras alfabetizadoras sobre o ensino remoto	60
5.4 Formação docente e desenvolvimento profissional durante o ensino remoto.....	60
5.5 Atividades de leitura e escrita desenvolvidas durante o ensino remoto	64
5.6 Alfabetização e a relação família e escola, no ensino remoto	69
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
6.1 Reflexão sobre a atuação como professora durante o ensino remoto.....	77
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL.....	86
APÊNDICE B – ENTREVISTA COLETIVA	100

APRESENTAÇÃO

Sou professora duas vezes! Com alegria e gratidão amo dizer essa frase. E realmente sou duplamente licenciada. Quando eu estava no 3º ano do ensino fundamental minha professora perguntou o que eu queria ser quando crescer? Professora de crianças, foi minha resposta. Esse querer foi adiado ao longo de minha vida por ter me tornado mãe, quando meu filho completou 7 anos conheci o Programa de apoio pré-universitário (PREUNI), curso pré-vestibular ofertado de forma gratuita pela Universidade Federal de Lavras, participei de 3 edições.

Ingressei em 2009 na Universidade Federal de Lavras (UFLA) em Licenciatura em Educação Física. Durante a graduação, fui orientada pela professora Doutora Priscila Carneiro Valim Rogatto, desenvolvi minhas pesquisas junto ao do Laboratório de Pesquisa em Psicologia do Exercício (LAPPEX) onde investigava os motivos de adesão de idosos a programas de atividade física, e participando como monitora do projeto de extensão Atividade Física e Saúde para a Vida, ministrando aulas para os idosos participantes, e o tema do meu trabalho de conclusão de curso foi a motivação de prática de atividade física por idosos. Concomitante fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), minhas primeiras experiências de ensino aprendizagem em escolas estaduais e municipais de uma cidade do Sul de Minas Gerais, orientada pelo professor doutor Fábio Pinto Gonçalves dos Reis. Durante a graduação em Educação Física escrevi resumos, artigo e participei de seminários e congressos.

No final da graduação fui ser monitora junto ao Centro de Regional de Iniciação ao Atletismo (CRIA – Lavras), orientada pelo saudoso professor Fernando Roberto de Oliveira, desenvolvendo atividades de iniciação ao atletismo para crianças de 06 a 12 anos denominados de *Pequerruchos*. O professor sempre dizia “nunca será só atletismo”, portanto, meu marido e eu fomos os monitores de cultura, levávamos as crianças para conhecerem os diferentes espaços da universidade, visitas aos museus e as exposições, explorávamos o campus universitário, jogávamos, brincávamos, caminhávamos pelas trilhas, ajudávamos nas tarefas de casa e estudávamos as matérias do currículo escolar delas, aulas de iniciação musical, aulas de balé, palestras no departamento de nutrição, visitas ao horto florestal, ao departamento de zootecnia, ministrávamos treinos de iniciação ao atletismo e outros esportes. Às sextas feiras as crianças liam livros que nós dois levávamos e me arriscava a ler histórias para os *Pequerruchos*. Como monitores de atletismo meu marido e eu aprendemos a ser professores comprometidos com a formação integral das crianças e sermos professores para além do esporte.

Em 2015 ingressei no programa de pós-graduação *Latu Sensu* Gênero e Diversidade na Escola, orientada pela professora doutora Cláudia Maria Ribeiro onde problematizei as diferenças de brincadeiras para meninas e para meninos nas aulas de educação física. E, nesse mesmo ano, lecionei numa escola estadual a disciplina de educação física.

Em 2016 ingressei novamente na licenciatura em Pedagogia e já nos primeiros dias conheci minha atual orientadora a professora doutora Ilsa do Carmo Vieira Goulart e iniciamos o projeto de leitura com os *Pequerruchos*, ela gentilmente me acolheu e me ajudou a caminhar pela contação de histórias e atividades de leitura e escrita para com eles. E adentrei a Iniciação Científica estudando sobre a contação de histórias e atividades de leitura e escrita, sendo desenvolvida junto ao *Pequerruchos*. As experiências com as crianças foram narrar histórias para elas, ilustrar, recontar e dramatizar leituras literárias. Criamos uma história de uma experiência vivenciada em um treino na pista de atletismo e essas experiências culminaram no trabalho de conclusão de curso, resumos e artigo. E eu continuava a estudar e estar professora da educação básica.

Em 2021 atuei com meus dois diplomas na Educação Integral em duas escolas estaduais sendo uma com a disciplina de Estudos Orientados e a outra Esporte e Recreação e aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo de minha trajetória como discente pesquisadora. E neste mesmo ano fui admitida no programa de Mestrado Profissional em Educação orientada pela professora Ilsa e investigo a alfabetização e letramento no período pandêmico.

No ano de 2022 marca o início de minha trajetória como professora regente de turma e no primeiro ano do ensino fundamental, uma turma de alfabetização, o objeto de estudo desta pesquisa, e estou vivenciando o retorno presencial das crianças e observado as dificuldades em relação a não terem frequentado a escola nos dois anos anteriores. É desafiador e prazeroso o processo de ensino na alfabetização.

Como professora busco por atividades lúdicas criando jardins de histórias, momentos de reflexão sobre a escrita e leitura, contação de histórias, escritas espontâneas, ilustrações que coloreem nosso cotidiano aliando o brincar e o aprender em prol de uma educação que partilha os conhecimentos.

Quero agradecer a meus professores da educação básica, as professoras e professores das graduações e mestrado e em especial as minhas orientadoras Priscila, Cláudia e Ilsa e orientadores Fábio e Fernando, que marcaram minha essência enquanto professora e pesquisadora. A Universidade Federal de Lavras que me oportunizou ser professora duas vezes. E aqui não posso deixar de mencionar meu pai que me levava no colo até o ônibus escolar me

contando histórias e dizendo as mesmas palavras que diz para as minhas princesas “estuda e depois vira fazendeira”. Bom, eu escolhi ser professora e me emociona relembrar minha trajetória permeada por sonhos, escritas, leituras e ministração de aulas num processo de ensino aprendizagem carregado de experiências compartilhadas.

Sou professora duas vezes, e com a pandemia surgiu a inquietação de investigar sobre as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores da educação básica durante o ensino remoto, optando pela alfabetização na vertente da leitura e escrita.

1 INTRODUÇÃO

No início de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) anunciou o surto da doença COVID-19, como uma emergência de saúde pública de gravidade internacional e em março de 2020 fora caracterizada como pandemia. O contexto de pandemia mundial modificou as nossas relações sociais, implementando o distanciamento social como forma de prevenção.

Diante disso, no dia 20 de março o Senado aprovou o decreto de Estado de Calamidade Pública no Brasil (Decreto legislativo nº 6. Neste contexto, as instituições de ensino ficaram impedidas de ministrar aulas presenciais. Contudo, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) publicou uma Nota Técnica sobre a Portaria MEC Nº 544/2020 e um Parecer CNE/CP Nº 05/2020, orientando a reorganização do Calendário Escolar e indicando a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia, causada pela COVID-19, em toda as etapas da educação básica.

Dessa forma, o ano de 2020 foi marcado como o ponto de partida de uma nova realidade em que a humanidade buscou ressignificar sua forma de viver, em decorrência do contexto pandêmico do novo coronavírus (SARS-Cov-2). A atuação docente foi impactada com o fechamento das escolas e se fez necessário a adaptação dos docentes, dos discentes, da comunidade escolar e da família para enfrentar os desafios propostos por essa etapa onde as escolas se adaptaram a estar fechadas e buscar uma forma de ensinar não presencial.

Essa situação exigiu dos professores novos conhecimentos em relação ao uso de recursos tecnológicos para elaboração dos conteúdos pedagógicos e para ministração das aulas de forma remota, o que demandou reorganização e apreensão dos modos de ler e escrever em ambientes digitais para propostas de ensino e de aprendizagem com crianças em processo de alfabetização. Além de recursos pedagógicos voltados aos estudantes sem acesso à internet.

O desafio pedagógico, neste contexto de pandemia, foi aliar os conhecimentos próprios da escola com a gama de conhecimento do mundo digital como possibilidades que o acesso instantâneo à informação proporciona para as crianças e para os educadores. As maneiras de ensinar foram adaptadas ao cotidiano das comunidades e suas especificidades, possibilitando várias formas de ensino aprendizagem. Em algumas localidades, como no caso do município onde se desenvolveu esta pesquisa, o ensino ocorreu na forma não presencial e os professores observaram as informações pertinentes à escola aliada ao uso da tecnologia dentro da sala de aula e usá-la a favor de alfabetizar e letrar as crianças cumprindo com o papel da escola na sociedade que é educar para a cidadania, auxiliando os escolares a serem cidadãos reflexivos e críticos participantes ativos em nossa sociedade.

Durante o isolamento social o uso dos recursos tecnológicos mediados pelas plataformas de comunicação online foram os pilares da comunicação entre os professores e as crianças, porém, algumas crianças não tinham por algum motivo acesso aos mecanismos de comunicação digital, portanto, houve a necessidade de adaptação da forma de ensino aprendizagem para elas. Na escola municipal, que participou desta pesquisa, foram disponibilizados materiais impressos para estes estudantes que os buscavam e posteriormente o entregavam com as respostas nas instituições de ensino no qual se encontravam matriculados.

A alfabetização ganhou outros contornos e as professoras alfabetizadoras tiveram que reformular as propostas de ensino da leitura e da escrita para acontecerem de forma remota, buscando novos conhecimentos para alfabetizar nesse período de isolamento social, como conhecer e aprender a usar os recursos multimídias e os dispositivos digitais disponíveis para que os processos de ensino e aprendizagem se concretizem. Nunca antes a educação tinha passado por um período tão rápido de ressignificação pedagógica, desafiando os professores a buscarem por uma formação continuada necessária a este momento, em que a humanidade foi sujeita ao isolamento, como forma de prevenção à propagação da SARS-Cov-2.

As tentativas de superar os desafios demonstraram uma ávida procura pelo “saber-ser” e o “saber-fazer”, conforme nos aponta Tardif (2014), trata-se de uma relação em que estão ligados as atitudes e comportamentos por meio da socialização e da percepção da realidade que o envolve. Por isso, a necessidade social impulsionou um saber lecionar, um saber aprender de forma rápida e com alternativas motivadoras, para que os estudantes não tivessem prejuízo no rendimento escolar no período pandêmico. Diante de todo esse cenário, Almeida e Dalben (2020) explanam sobre as condições dos professores e estudantes diante desse momento pandêmico, em que as escolas foram fechadas, mas o ensino aprendizagem precisava continuar. Ocorreu a união da comunidade escolar para que esse processo continuasse. Os desafios surgidos foram amenizados por meio da reinvenção da prática docente, como salientam:

A despeito de ser a única opção plausível, dadas as incertezas sobre a duração das medidas de isolamento, a implementação do ensino remoto se mostra via de mão dupla: por um lado, permite que o afastamento seja físico, mas não completo, com manutenção de contato social em meio virtual; por outro, traz, de maneira subjacente, o aumento das desigualdades educacionais já demasiadamente expressivas no sistema educacional brasileiro. Diante desse dilema, em contraponto a nada fazer, coube aos profissionais buscar formas de se reinventar para manter seu exercício docente (ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 03).

Frente aos desafios enfrentados pelos professores durante o ensino remoto, nos vimos incentivados a refletir sobre como os professores compreenderam este momento da educação, o que colocou a pesquisa diante das questões referentes à formação continuada como

fundamento para a reinvenção das práticas pedagógicas, salientando que a formação de professores deve ser constante para sanar as demandas pedagógicas. Outro aspecto que a pesquisa evidenciou foram as dificuldades dos professores em lidar com o letramento digital. Almeida e Dalben (2020) explicitam que

Acompanhar o processo para compreender como os profissionais estão enfrentando os desafios dadas suas condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas de trabalho, apresenta-se como caminho interessante: informativo do agora, é ação potencialmente promissora para alimentar estudos futuros (ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 4).

O isolamento social impôs a reinvenção do cotidiano e do espaço tempo em prol dos estudos não presencial e das relações repensadas por meios tecnológicos. A reinvenção do cotidiano revelou vários caminhos para motivar os estudantes e Menezes (2020) discorreu sobre as atividades contar histórias, ressaltando a literatura literária como uma aliada na formação de leitores e escritores, destacando a relevância deste estudo para compreender as demandas pedagógicas pós pandemia no contexto da alfabetização, por isso contar histórias se mostrou uma estratégia possível, considerada “potente para metamorfosear relações entre pessoas, entre seres, entre corpo e Terra, na intenção de vivermos de modo responsável com o todo. A reflexão sobre a vida humana na relação com as demais, a noção de coletivo, de dano e vulnerabilidades sem dúvida é um dos legados da pandemia Covid-19” (MENEZES et al, 2020, p. 2).

Nesse sentido, alguns estudos desenvolvidos no Núcleo de Estudos em Linguagens Leitura e Escrita (NELLE) têm se dedicado à trazer uma reflexão a respeito da formação dos professores alfabetizadores, como os estudos de Azarias (2019), que buscou analisar quais os momentos que delimitaram o percurso de formação de professores alfabetizadores, ao descrever o quanto os cursos de formação continuada contribuem para a prática pedagógica em relação à alfabetização, de modo a demonstrar que os conhecimentos adquiridos em experiências vivenciadas e no processo de formação acadêmica são acionados para garantir a atuação e saberes que o professor alfabetizador utiliza.

Contudo, diante da situação de um ensino remoto, algumas pesquisas têm apresentado uma reflexão a respeito dos desafios enfrentados pelos professores com a utilização dos recursos multimídias durante o ensino remoto emergencial, como por exemplo os estudos de Casagrande (2021). O estudo procurou investigar como as professoras das turmas de maternas II e III, de uma instituição da rede particular de ensino, se apropriaram e empregaram os recursos multimídia e os dispositivos digitais e tecnológicos para a elaboração de atividades de leitura e contação de histórias para crianças durante o período de ensino remoto.

Durante a pandemia a observou que o contato das crianças com a literatura por meio de recursos tecnológicos¹ foi cada vez maior concordando com os achados de Goulart e Casagrande (2021) a ação leitora se configura numa nova concepção de interação do leitor com os textos digitais, em que a “demarcação de modos de interação entre o leitor e o texto se mostra em outros comportamentos, posturas e gestos assumidos diante da obra digital, o que requer do leitor habilidades leitoras ampliadas, a fim de construir o sentido do texto em multimodalidade” (GOULART; CASAGRANDE, 2021, p. 15).

A formação dos professores de acordo com Tradif (2014) é a relação dos saberes experienciais com os saberes necessários permeou a implementação do ensino remoto durante pandemia, que utilizou os recursos tecnológicos a favor da aprendizagem. Nessa direção, a pesquisa pretende olhar para a percepção docente em relação as atitudes de aprender pedagogicamente a lidar com os novos desafios de ensinar aos discentes de forma remota, para as ações que nortearam o despertar de interesse pelo conteúdo lecionado, para que o processo educativo acontecesse de maneira dinâmica e efetiva.

Diante da situação de isolamento social causada pela Covid-19, este estudo tem como questões norteadoras: Quais os recursos pedagógicos utilizados durante o ensino remoto emergencial? De que forma as atividades pedagógicas, especificamente, de leitura e de escrita foram realizadas por professoras alfabetizadoras nesse contexto de pandemia? Quais os desafios docentes encontrados nesse percurso de aprendizagem nessa situação inusitada de ensino implementada na rede de educação com intuito de que as crianças fossem alfabetizadas de forma remota?

Nessa perspectiva, esta pesquisa assumiu como objetivo refletir sobre a percepção de professoras alfabetizadoras em relação às propostas de atividades pedagógicas de leitura e de escrita, durante o ensino remoto emergencial, que constituíram o Plano de Atividades em Casa (PAC). Desta forma, neste estudo priorizamos um olhar mais direcionado para as atividades que constituíram o Plano de Atividade em Casa (PAC), instituído pela rede municipal de ensino, de uma cidade localizada no Sul de Minas Gerais, na qual as professoras alfabetizadoras atuaram, durante o ensino remoto emergencial. Embora o PAC contemplasse todas as

1 Em seus estudos sobre o tema leitura infantil digital, Casagrande (2019) destacaram o quão recente são os estudos com o tema alfabetização e letramento. Em sua pesquisa bibliográfica encontraram em estudos como dissertações, teses e monografias 9 pesquisas voltadas para a alfabetização e letramento “no qual o foco foi a habilidade leitora nos suportes digitais” (CASAGRANDE, 2019, p.34). A maioria dos seus achados revelam a respeito do letramento digital e sua crescente demanda educacional com o uso em salas de aula como uma ação pedagógica relevante e para isto “basta que o profissional docente crie estratégias pertinentes pautadas na mediação desses recursos digitais, auxiliando crianças em seu processo de ensino-aprendizagem” (CASAGRANDE, 2019, p.34).

disciplinas curriculares, para este estudo optamos por centrarmos nas propostas pedagógicas de leitura e escrita. Para isso, estabelecemos como recorte temporal o primeiro semestre de 2021, por se tratar do período em que as professoras ministraram os conteúdos pedagógicos através das plataformas digitais, denominado nessa rede municipal de ensino, de estudo remoto emergencial.

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, por meio de dois procedimentos de coleta de dados: a aplicação e um questionário e a realização de entrevistas, com professoras alfabetizadoras como meio de reconhecer e compreender quais os recursos pedagógicos utilizados pelas professoras alfabetizadoras no primeiro semestre de 2021, como pontos de imersão no cotidiano das professoras alfabetizadoras. A metodologia permitiu uma entrevista mediada pela pesquisadora que voltou os olhares ao objeto de pesquisa que é a alfabetização em tempos de isolamento social.

Este texto está dividido em capítulos, iniciando com a introdução seguida do capítulo que trata sobre a alfabetização e o letramento, em seguida uma revisão bibliográfica voltada para os estudos de alfabetização, letramento e formação de professores no período de março de 2020 a agosto de 2021, seguimos para o tópico que aborda a formação docente e o trabalho pedagógico de alfabetização. Vamos conhecer a metodologia, os sujeitos da pesquisa e as percepções deste trabalho e chegamos ao produto educacional que é a oficina pedagógica voltada para professoras que atuam na alfabetização.

2 ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização aqui é concebida como as práticas de leitura e escrita utilizadas no contexto sociocultural como meio de comunicação e compreensão social entre o eu e o outro. A escrita e a leitura são ensinadas com a intencionalidade de fazer sentido e fazer parte da vida dos estudantes e o professor como mediador desse processo elabora ações pedagógicas criando possibilidades para que o estudante leia e escreva com autonomia e criticidade compreendendo o contexto sociocultural que está inserido.

Na atualidade o letramento digital vem sendo amplamente utilizado nos processos educacionais e nos apresenta as possibilidades da leitura digital por meio de *tablets*, *smartphones* como relatado nos estudos de Goulart e Casagrande (2021) se destacando com as novas possibilidades de leitura e escrita dentro e fora da escola.

Nessa direção, este capítulo está subdividido em 4 seções que abordam as concepções de alfabetização enquanto a apropriação do escrever e ler e seu uso social, de letramento como a percepção do mundo que nos rodeia, do deleite da leitura literária e o espaço da escrita que se encontra com o mundo digital e do letramento digital devido ao uso dos recursos tecnológicos como ferramentas aliadas no processo de ensino aprendizagem.

2.1 Alfabetização: apropriação de escrever e ler

As atividades de leitura e a escrita se revelam no cotidiano, pois ler e escrever significa estar inserido no mundo social da escrita e politicamente as competências e conhecimentos das letras desenvolvidas nos permite romper com estigmas e barreiras sociais e nos tornar cidadãos pertencentes a sociedade e capazes de decodificar o mundo escrito.

Nessa perspectiva, entendemos que a alfabetização se trata dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita organizado e sistematizado por uma instituição escolar, dentro de um contexto que faça sentido para o estudante, o que permitirá compreender o mundo a sua volta. Os estudos de Soares (2014) nos auxiliam nessa compreensão, ao escrever que:

A pessoa que aprende a ler e escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever, – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 2014, p.36).

Mas o que podemos compreender por alfabetização? A palavra alfabetização trata-se da técnica de apreensão do sistema linguístico, como descrito por Soares (2014):

É esse sistema de representação que se materializa no sistema alfabético, que é um sistema notacional: ao compreender o que a escrita representa (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), é preciso também aprender a notação – os grafemas – com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons mínimos da fala – os fonemas.

Em síntese, alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala (SOARES, 2014, p.21).

Importante ressaltar que a alfabetização pode ser compreendida como uma prática social, que vai além de aprendizagem e do domínio da técnica de notar as letras, as sílabas e as palavras, a alfabetização entendida como trabalho de apreensão da língua escrita e a habilidade de uso desse sistema linguístico, como assinala Soares (2014):

É importante destacar que, na prática pedagógica, a aprendizagem da língua escrita, ainda que inicial, deve ser tratada como uma totalidade: a alfabetização deve integrar-se com o desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético – com o letramento; embora os dois processos tenham especificidades quanto a seus objetos de conhecimento e aos processos linguísticos e cognitivos de apropriação desses objetos, dissociá-los teria como consequência levar a criança a uma concepção distorcida e parcial da natureza e das funções da língua escrita em nossa cultura (SOARES, 2014, p. 21).

O processo de escrita da criança trata-se de um simbolismo de segunda ordem que se desenvolve ao longo da infância por meio da coordenação de diferentes ações de representação de signos. Por isso, Vygotsky (1991) descreve que o processo de construção e formação do simbolismo perpassa as relações sociais que acontecem ao longo de sua infância, desde o domínio dos gestos, da aquisição da fala, da representação imaginária, do grafismo infantil até o conhecimento das letras culminar na escrita de palavras, frases e textos (GOULART, 2016).

A criança aprende a falar, depois a rabiscar, desenhar e futuramente os signos e símbolos que depois que são decodificados se transforma na escrita. Ainda se destaca que as crianças se comunicam com o mundo por meio das brincadeiras e são elas quem atribuem significados aos objetos e estes cumprem funções de acordo com as atribuições e os gestos que conferem a eles seus significados e este processo culmina na assimilação da escrita.

As crianças iniciam o processo de alfabetização na educação infantil, que segundo Goulart (2015) trata-se de um processo de “inserção cultural” que pode ser percebido como espaços de articulação da linguagem, a partir da expressividade, da interatividade e de práticas de letramento, ações que estão interligadas e que complementam, mas será no primeiro ano do ensino fundamental em que a alfabetização se estabelecerá com mais ênfase:

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior

desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças (BRASIL, 2018, p. 58).

A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se refere aos dois anos iniciais do ensino fundamental, ocorrendo um encurtamento desse período, sendo que a alfabetização, em outros documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) discorrem que a alfabetização se dá até o 3º ano do ensino fundamental. Tais documentos fazem referências aos ciclos de alfabetização e, para além de aprender as letras as crianças precisam fazer o uso social da leitura e escrita compreendendo e interpretando o mundo ao seu redor. Silva (2014), para o glossário da Ceale sobre o Ciclo de Alfabetização, escreve sobre a importância da continuidade do tempo de alfabetização sem interrupções:

O tempo escolar passa a ser organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais adequados às metas propostas pelo currículo escolar. Nesse sentido, o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é compreendido como um tempo sequencial de três anos, ou seja, sem interrupções, por se considerar, pela complexidade da alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas um ano letivo. Logo, constitui-se como um período com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos de forma contínua e progressiva, ao longo de três anos (SILVA, 2014, s.p.).

Quando se fala de alfabetização pensamos logo em codificar e decodificar as palavras, porém alfabetização vai além, visto que a alfabetização também é proporcionar a inserção no mundo da escrita através da interação e a interpretação de diversos textos, que circulam socialmente, como descrito por Morais (2005):

Até hoje a maioria dos que se dedicam à alfabetização – professores, psicólogos ou lingüistas – usa de forma corriqueira três expressões para referir-se ao sistema de escrita alfabética, à leitura e à escrita dos alunos principiantes. Estamos falando das palavras “código”, “decodificar” “codificar”. Elas parecem ter se cristalizado com o tempo, de modo a impedir que busquemos formas mais adequadas para nomearmos o mesmo objeto e fenômenos a que se referem. Vemos que hoje, apesar de muitos terem incorporado a ideia de que “alfabetizar-se não é só saber codificar e decodificar”, isto é, que o indivíduo precisa dispor de um mínimo de conhecimentos letrados para atuar como sujeito alfabetizado, o uso das três expressões, girando em torno da ideia de código, parece inarredável (MORAIS, 2005, p. 29).

A alfabetização e o letramento se complementam, pois, quando a criança lê e interpreta o mundo a sua volta o faz de maneira natural, pois a leitura e a escrita fazem parte do seu cotidiano, assimilando através de conhecimentos prévios de sua habilidade e competência para contextualizar e integrar o ambiente a sua volta.

2.2 Alfabetização: letramento e percepção de mundo

A sociedade ao longo de sua existência percebeu que compreender o mundo letrado vai além do escrever e ler, se faz necessário compreender os vários signos e símbolos que se completam para a compreensão do mundo letrado, assim Soares (2003) escreve sobre “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2003, p.6).

O letramento e alfabetização resultam da aprendizagem do indivíduo em relação ao mundo social, a forma como se lê o mundo através das experiências e conhecimentos adquiridos desde o nascimento, quando as emoções são a primeira forma de interação com as pessoas que o cercam, passando pelo conhecimento corporal, pela expressões dos desenhos e da percepção do mundo, através das cores e formas culminando na aprendizagem dos símbolos e signos, que faz com que a interação social aconteça através das diversas linguagens que compõe o ser humano, num processo de assimilação do conhecimento que se perpetua ao longo da nossa existência.

Ler, escrever e interagir com o mundo a nossa volta é a construção de sentido da nossa existência, a aprendizagem nos enche de conhecimento de saberes para explorar as possibilidades infinitas de interação social e esta vai além das relações fonema-grafema, pois as formas, cores e texturas compõem o nosso cotidiano e um indivíduo letrado compreende esse mundo interagindo com o outro de maneira articulada.

Os escritos de Kleiman (2010) revelam que cada criança percebe os ideogramas de acordo com suas vivências sociais e a escrita deverá se relacionar com a leitura de mundo que cada sujeito carrega. Uma criança que ouve histórias apresentará com maior facilidade durante o processo de alfabetização, pois já vivencia o imaginar que a leitura proporciona. Uma outra criança que não apresenta o hábito de ouvir histórias apresentará maiores dificuldades e o professor deve ser o mediador desse processo desenvolvendo estratégias pedagógicas a partir das quais se sinta motivada a aprender a escrever.

A história narrada assume um papel de facilitadora da aprendizagem, pois esta atividade estimula a imaginação da criança que aguça a curiosidade em aprender novos caminhos para o

mundo imaginado carregado de símbolos a serem esmiuçados para aumentar o repertório de aprendizados e a possibilidade de registro visual da sua imaginação através dos desenhos, da leitura e da escrita “ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 101).

2.3 Alfabetização: a leitura literária e o espaço da escrita

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, a palavra processo traz a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que as ações que envolvem o letramento literário começam muito antes da criança ingressar na escola, iniciam com ações sociais, como as cantigas de ninar, como as rodas de contação de causos, como as leituras feitas antes de dormir, entre outras, e continuam por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes.

A escrita e a leitura nos rodeiam cotidianamente, o uso social que delas fazemos determinam o relacionamento com o letramento, como reflete Souza e Cosson (2011, p. 102), visto que se trata de “conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica”.

O letramento literário é o uso social que se faz a partir da escolha de um livro e o diálogo que se mantém com este até culminar no processo de aprendizagem, como discorre Souza e Cosson (2011):

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

A leitura literária nos permite interagir os nossos sentimentos e a expressá-lo através da “literatura que é uma experiência a ser realizada” (COSSON, 2018, p.17) sendo um

conhecimento do outro incorporado em nós mesmos, sem desfazer nossa identidade como expressa Cosson (2018):

A literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2018, p. 17).

O ato de ler é a interação entre o autor e o leitor, onde o leitor se apropria da abertura do autor que escreve dialogando com os personagens dos seus diálogos com os personagens e muitas vezes ao ler o leitor se intenta em deixar sua voz narrar “deixar lugar no texto para vozes diferentes, dissonantes, múltiplas” (PAULINO, 2003, p. 14), as vozes do leitor que conduz a leitura.

O leitor por meio da narrativa dos textos atribui sentidos ao mundo que o cerca, sendo que “o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (COSSON, 2018, p. 27), tornando o texto literário um diálogo entre as pessoas e o mundo tornando a literatura uma fonte de comunicação, na qual vivenciamos os vários aspectos que nos proporcionam a leitura literária, como uma experiência de mergulho nas obras de literatura.

A leitura literária está intimamente ligada à exploração de diversos gêneros literários e a sua interpretação e a relação que o leitor estabelece com a leitura e em diversos lugares, não somente na escola, porém Cosson (2018) destaca que:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2018, p. 30).

O letramento literário se entrelaça não existindo uma variedade de tipos como relata (SOARES, 2002, p. 144) “não há, propriamente, uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno”, portanto letramento entendido como o uso social da leitura e escrita se revela em várias facetas que resulta no uso social, como percebemos e nos relacionamos com o mundo das letras e o sentido que atribuímos a ele no processo de interação com a sociedade.

Ao lermos nos apropriamos da escrita do outro, nos constituindo socialmente através das experiências dos outros “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência (COSSON, 2018, p.20) a

leitura literária nos leva a experimentar o mundo através das narrativas dos autores, nossa imaginação compreende o mundo “ transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas (COSSON, 2018, p.20), por isso, a literatura se torna especialmente importante no cotidiano escolar, formando e preparando o leitor para os desafios que a literatura tem e precisa manter dentro e fora da escola.

A leitura e a escrita se entrelaçam sendo o fio condutor da atividade humana, na qual o indivíduo se constitui e se expressa no mundo letrado:

O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrito encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana (COSSON, 2018, p. 19).

Nos revela Soares (2002) que está sendo introduzido cada vez mais a escrita e a leitura digital por meio dos recursos tecnológicos e na atualidade com a inserção do estudo não presencial ficaram evidenciado o uso das tecnologias digitais pelos professores na educação e no processo de alfabetização. Retornando ao texto de Soares (2002), ela revela os espaços de escrita marcados por ela pela tipografia e a escrita digital, “Todas as formas de escrita são espaciais, todas exigem um “lugar” em que a escrita se inscreva/escreva, mas a cada tecnologia corresponde um espaço de escrita diferente” (SOARES, 2002, p.149), portanto a escrita se dá de formas diferentes dependendo do espaço no qual escrevemos. No papel as letras são desenhadas manualmente, nas telas elas são inseridas de forma digital.

Os espaços da escrita interferem nas relações do leitor com o texto, (SOARES, 2002, p.149) “O espaço de escrita condiciona, sobretudo, as relações entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto”, em um livro, revista, páginas de caderno o leitor pode ir e vim naquela página, retomar o texto a partir de um determinado ponto. Nas telas, o texto apresenta algumas características diferenciadas como evidencia Braga (2003) ao discorrer que a escrita digital ou eletrônica que se evidencia como formas alternativa de construção textual que se caracteriza pelos recursos midiáticos que vão além do papel. Ela afirma que “os recursos digitais disponíveis favorecem a complexa integração dos aspectos verbal e visual. Integração que caracteriza a construção bimodal de uma parte significativa dos textos atualmente em circulação” (BRAGA, 2003, p. 68).

Os diferentes tipos de textos interagem com o leitor de formas próprias e contribui para de que forma ocorre a interação do leitor/escritos/autor e contribui para os saberes escolares,

sendo aqui considerados os textos para alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.

2.4 Alfabetização e letramento digital

Uma nova forma de concepção de estudar se abriu durante a pandemia, em que o isolamento social foi instituído como elemento indispensável a manutenção da vida. As instituições e a comunidade escolar se viram obrigados a fechar as portas e se adaptarem a nova realidade, adotando o ensino remoto como uma forma de continuidade das práticas educativas. Onde antes o uso de celular era muitas vezes proibido, agora ele se tornou o aliado, o interlocutor entre professores e estudantes, nesse sentido Rojo (2016) leva em consideração a cultura do conhecimento científico e dos estudantes e o letramento se dá com toda a leitura necessária para a compreensão dos diversos textos que circulam em nosso meio. Todos os componentes, os elementos desse tipo de texto:

Na verdade, se pensarmos na própria escrita e nos textos escritos, a escrita tem uma mancha de página, tem uma diagramação, a escolha do tipo de caligrafia, de serifa, de tipografia; portanto, a escrita é imagem também, não é só linguagem escrita propriamente dita. Há muito tempo os textos, seja de jornal, seja de livro didático, trazem também infográficos, mapas, que são sobretudo imagens e a escrita inserida nessa imagem (ROJO, 2016, p. 8).

O letramento digital traz uma nova concepção do espaço de escrita e da leitura, sendo as folhas substituídas pelas telas e os textos não apresentam influência das escritas de antes ou depois e sim daquela janela que está aberta, como escreve Soares (2002):

No computador, o espaço de escrita é a tela, ou a “janela”; ao contrário do que ocorre quando o espaço da escrita são as páginas do código, quem escreve ou quem lê a escrita eletrônica tem acesso, em cada momento, apenas ao que é exposto no espaço da tela: o que está escrito antes ou depois fica oculto (embora haja a possibilidade de ver mais de uma tela ao mesmo tempo, exibindo uma janela ao lado de outra, mas sempre em número limitado) (SOARES, 2002, p. 150).

O letramento digital implica em conhecer e saber usar os recursos midiáticos que nos rodeiam e que usamos para nos comunicar:

Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via e-mail, sms, WhatsApp. A busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade. Um dos aspectos do letramento amplificado pelos ambientes digitais é o acesso à informação. A internet é um espaço no qual todas as pessoas conectadas podem postar conteúdos – em blogs, sites ou nas redes sociais. Sendo assim, há muita informação disponível, e cabe ao leitor estar mais atento do que nunca à autoria, à fonte da informação,

além de ter senso crítico para avaliar o que encontra. (RIBEIRO; COSCARELLI, 2014, 181).

O letramento delineado pelo advento das mídias digitais, que necessariamente perpassa pela educação formal, passa a acontecer dentro e fora dos muros escolares. Enriquecendo o processo de ensino aprendizagem que se adaptou as novas demandas da nossa sociedade, quando as tecnologias passaram a fazer parte do cotidiano dos estudantes. Vale ressaltar aqui que uma parcela dos estudantes, da escola em que realizamos as entrevistas, por algum motivo não tem acesso à internet ou a recursos digitais suficientes para acompanhar as aulas no formato online, portanto além das adaptações ao uso dos recursos digitais, os professores se preocuparam em levar os conhecimentos através de recursos pedagógicos aos estudantes sem acesso digital.

As tecnologias vinham ganhando espaço no ensino da leitura e escrita e na forma de ensino aprendizagem, antes da inserção do ensino remoto, como menciona (BASONI; CANI; JANDRINI, 2019, p. 56):

Nesse tipo de aprendizagem, as tecnologias digitais são imprescindíveis como ferramentas facilitadoras do processo de mediação pedagógica e de interação entre os sujeitos da ação educativa (docente, discente, tutor, pedagogo etc.). Para um uso eficiente e eficaz dessas ferramentas, no entanto, há de se desenvolver habilidades e competências para a leitura e a escrita em ambientes digitais. Isso porque, nesse novo contexto digital, é preciso selecionar, organizar, compartilhar informações e navegar pelos textos de forma significativa.

As tecnologias são aliadas do processo de ensino aprendizagem há tempos, porém se evidenciou como uma das formas viáveis de mediar o conhecimento durante o isolamento social. Os recursos digitais foram aliados durante o ensino remoto evidenciando a leitura digital, como relatado nos escritos de (BASONI, CANI; JANDRINI, 2019, p. 56) “os recursos digitais se fazem presentes em uma parte considerável das atividades realizadas para efetivação do processo de ensino-aprendizagem, tornando as estratégias de leitura digital uma habilidade indispensável para o desenvolvimento das tarefas requeridas”. E, assim, se deu esse período remoto de ensino, como estudante e como professora, aprendi a aprender com a intermediação das tecnologias, a me relacionar de forma mais intensa com os recursos digitais escritos, lidos e falados permeando minha formação continuada.

A leitura e a escrita são aprendidas e o computador nos apresenta novas possibilidades de leitura, vamos aprendendo a interagir e ressignificar as possibilidades reveladas pelo texto tecnológico e através dele é possível adquirirmos conhecimento:

As múltiplas textualidades, impostas nos espaços transitados por leitores, vão construindo diferentes matizes que se estabelecem na tríade leitor-texto-

leitura, requerendo do ato de ler delineamento e ressignificação. Nos últimos anos, a presença do computador e, principalmente, da internet tem alterado de forma significativa as práticas de leitura e de escrita. Isso porque os parâmetros utilizados para uma leitura de textos impressos não são os mesmos para uma digital; esta irá demandar outros tipos de competências e habilidades para ocupar seu papel na produção do conhecimento (BASONI; CANI; JANDRINI, 2019, p. 57)

As telas mediadoras do conhecimento se revelam como um novo letramento, uma nova compreensão da escrita e leitura, revelando que é necessário nos adaptamos a novas aprendizagens. SOARES, (2002, p. 152) conclui que:

A tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

O ensino remoto propôs novas possibilidades de ensino aprendizagem, mas a alfabetização não perdeu sua essência de construção do conhecimento em um contexto social, como compreendida nos escritos de Macedo e Almeida (2020) e:

Entendemos que a alfabetização na escola é uma prática social e cultural que envolve diferentes saberes, discursos, crenças, valores e instrumentos: é uma prática que envolve um conjunto de formas de usar a linguagem e construir sentidos, as quais, no nosso entendimento, devem mirar a apropriação crítica, pelos alunos, da cultura escrita (MACEDO; ALMEIDA, 2020, p.35-36).

A alfabetização no período de estudo remoto sofreu mudanças pedagógicas para que as crianças continuassem o processo de aquisição da escrita e da leitura como forma de interpretação e seu uso social em suas casas, ressignificando o processo de ensino aprendizagem. E alguns casos as aulas foram ministradas mediadas pelo uso do celular ou computador, em outros casos as atividades foram impressas e entregues aos aprendizes.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E TRABALHO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO

As discussões sobre a formação docente partem da concepção do professor como mediador dos saberes escolares, com destaque a sua ávida busca pelos saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, movido por saberes plurais, como relata Tardif (2014). O que cabe refletir, juntamente com Freire (1996, p.13), que não há troca de saberes sem a relação docente/discente destacando que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” e o aprender vem antes do ensinar de forma ética e crítica com competência científica e amorosidade com as definições e concepções políticas: “Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz” (FREIRE, 1996, p.13).

O professor se constitui das suas vivências, de suas experiências sociais e culturas como ser humano, a sua individualidade está impregnada na sua prática docente assumindo sua identidade respaldada pelos aprendizados teóricos e científicos. Frente a essa questão, Freire (1996, p.23) escreve que o que “importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”.

O professor também é um estudante e na formação continuada encontra-se com novos saberes, novas concepções de ensino, novos modos para investir nas potencialidades dos educandos e os levando a aprenderem a serem seres críticos e políticos constituídos de saberes e conhecimentos prévios e enaltecendo sua autonomia.

A formação de professores no período pandêmico foi desafiadora no contexto social em que: em um dia estávamos nas escolas lecionando para os estudantes, no outro as instituições foram fechadas e os professores, necessariamente, buscaram por uma formação para o ensino remoto emergencial instituído como recurso pedagógico para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, este capítulo discute em três seções sobre a compreensão por ser professor, um ser humano com experiências, com saberes aprendidos na academia e como este se revela na sua prática cotidiana. Logo após tratamos do ser professor alfabetizador mediador das práticas de leitura e escrita, para em seguida discutir sobre a formação de professores para o ensino remoto emergencial na cidade de origem desta pesquisa.

3.1 Formação docente: o que se compreende por ser professor.

A formação docente pode ser compreendida pela busca constante de saberes que entrelaçam as ações de ensino e de aprendizagem, com a finalidade de aprimoramento da atuação como professor, seja nas relações com os estudantes, seja na relação com o conhecimento na elaboração e organização das práticas pedagógicas que refletem os saberes adquiridos. O professor constrói sua prática a partir de diferentes saberes durante o processo de ensino e de aprendizagem, que advém de diferentes fontes de saberes, como assinala Tardif (2014) esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais. Tais saberes provêm dos livros didáticos, de conteúdos disponibilizados em documentos oficiais, dos currículos das disciplinas, das experiências sociais vivenciadas pelos docentes, dos conhecimentos construídos nas experiências pessoais e em contextos escolares, familiares e culturais.

O constituir-se docente tem sua base na busca pelo conhecimento aliando o conjunto de conhecimentos culturais e sociais com a experiência pessoal em prol do transmitir conhecimento, com vistas a compartilhar os aprendizados e a ensinar os conteúdos propostos nas orientações curriculares, bem como as competências que na BNCC são definida das como a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana e do mundo do trabalho, de acordo com a intencionalidade da proposta pedagógica.

O professor deve se atentar aos conteúdos curriculares sem deixar de lado os conhecimentos de fora dos muros escolares, ou seja, valorizar os saberes vivenciados pelas crianças, para que assim a educação faça sentido na vida do estudante e seja qualificada como esperamos. O professor não forma apenas estudantes, ele forma seres reflexivos atuantes na sociedade. Pessoas capazes de criticar, problematizar, opinar, pensar as soluções ou os conflitos que o torna parte da sociedade.

Refletindo sobre os escritos de Nóvoa (1999), percebemos que o professor se constitui a partir de suas histórias de vida como importante faceta do ser professor, de sua subjetividade juntamente com os saberes científicos entrelaçados com seu autoconhecimento e autorreflexão formando sua identidade profissional. Os professores ora vistos como multiplicadores pedagógicos, passam por um processo de humanização a partir da década de 1980. A formação inicial do professor na academia é a base pedagógica que constitui o docente, mas ela não se descola do indivíduo, pelo contrário ela se cola ao seu ser criando um professor carregado de experiências e conhecimentos científicos e este transmite o conhecimento através de um método

pedagógico, um conhecimento significado e ressignificado. Assim como já dizia Larrosa (2002) que a experiência nos constitui, nos cerca, faz parte do nosso ser e estar professor.

Antes de sermos reconhecidos como professores, somos pessoas impregnadas de experiências sociais e culturais, a partir dessas vivências observamos e construímos uma compreensão sobre o que é ensinar, pois já fomos estudantes e nos relacionamos em outros contextos ou em diferentes níveis de instituições de ensino. Diante disso, os saberes acadêmicos e individuais se entrelaçam como escreve Tardif (2014, p. 19) “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.”. A formação docente acadêmica é parte do processo de se tornar professor, não se dissocia da individualidade, mas se complementam.

Os saberes acadêmicos trazem o respaldo teórico que guia a prática cotidiana e esta se impregna da individualidade e autonomia do professor que leciona os conteúdos curriculares pedagógicos rodeados por suas vivências profissionais e pessoais enriquecendo a intencionalidade de ensinar.

A identidade docente se constrói a partir da escolha se ser professor estudando, aprendendo, vivenciando na teoria ou na prática; é ter disponibilidade e investir nas potencialidades das crianças e jovens, acreditar que eles são capazes de aprender sem desprezar seus conhecimentos prévios e saberes, escolhendo o melhor método de ensino, que se encaixe nas suas expectativas e individualidade.

Ser professor leva em consideração sua postura diante dos sucessos e insucessos seus e dos estudantes. É refletir sobre sua ação, sobre as possibilidades de fazer igual ou diferente:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1999, p. 16).

A identidade do professor é construída por cada um indivíduo que carrega em si as experiências acadêmicas, pessoais e sociais que nos rodeiam, visto que somos: “Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam à nossa maneira de ensinar à nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 1999, p.17).

Os apontamentos de Tardif (2014) contempla a subjetividade do professor e seus modos de ensinar o colocando como autor responsável pelo processo de ensino aprendizagem, do

processo educativo dos estudantes, da escola. Tratando o professor como ator competente e sujeito do conhecimento, valorizando a identidade do professor durante o processo educativo.

Em suas observações, Nóvoa (2017) traz uma concepção de formação de professores para a profissionalização da formação onde as instituições precisam se comprometerem e agirem no processo de formação profissional do professor com o desafio de aliar os saberes acadêmicos com o cotidiano escolar defendendo a aproximação do campo de formação com o campo de atuação.

A formação profissional universitária se estabelece em cinco pilares: a disposição pessoal no qual quem decide ser professor precisa compreender a profissão e em sua formação passa por momentos de autoconhecimento e autorreflexão, o futuro professor se enraíza entre as dimensões pessoais e profissionais, “no caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos” (NÓVOA, 2017, p. 16), aprender a ser professor precisa ser intenso em sua vida cultural e científica para constituir elementos de trocas com os estudantes. Ser ético em todos os campos para que se estabeleça uma relação concreta com a profissão e com as crianças alicerçada em valores e a preparação para agir num ambiente de incertezas e ter elementos para “responder e decidir perante situações inesperadas. No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades” (NÓVOA, 2017, p. 17)

Escolher ser professor exige dos estudantes dos cursos de licenciatura o comprometimento e a responsabilidade com o ato de ensinar. O conteúdo a ser ensinado está determinado pela BNCC, o que não impede de se partilhar diversos conhecimentos, dividir diferentes saberes próprios da sociedade, ou que emergem da necessidade do cotidiano. Ser professor é se relacionar com o outro de forma intensa em todas as dimensões humanas.

Por isso, no contexto de formação inicial ou continuada dos docentes temos as discussões que se inclinam especificamente para a organização das matrizes curriculares, dos estágios como ação formativa, como os estudos de Pimenta e Lima (2008) e Pimenta (2012), pois, precisa levar em consideração a formação acadêmica e o cotidiano da escola para a aproximar os diferentes saberes que subsidiam as duas instituições, de modo a garantir uma formação mais concreta, mais voltado ao contexto da realidade escolar, dando respaldos ao futuro professor para exercer sua profissão.

A formação inicial do professor dá lugar à formação continuada, esta é vista como uma ação inacabada e se lapida no cotidiano escolar onde o professor não é um mero reprodutor de

conteúdo, mas o esculpido do estado bruto, ou seja dos saberes em processo de consolidação que os estudantes trazem de forma incompleta, que ao aguçar a curiosidade e o interesse, revela a beleza dos saberes humanos. O professor reinventa, explora, ressignifica, reconfigura, está em busca na dimensão ética da metodologia de ensino que aproxime o conteúdo escolar, acadêmico e pessoal das relações entre professor e estudante.

Nesse sentido, Veiga (2008, p.12) enuncia que a formação de “professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica”.

A formação continuada do professor deve ser um momento de reflexão crítica da prática aliada a teoria entrelaçando-as, passando necessariamente pelo discurso teórico em busca da mudança, pensando a prática anterior para melhora da de amanhã (Freire, 1996, p.20):

Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

A formação do professor deve ser continuada observando demanda social que se modifica ao longo da historicidade dos tempos. A prática docente passa pela reflexão, problematização e ação dos saberes mobilizados ao entrar na escola e perceber que as pedras preciosas mais belas são forjadas pelas mãos dos ourives e cada uma tem seu próprio brilho.

3.2 O professor alfabetizador como mediador das práticas de leitura e escrita

Ser professor alfabetizador é ter o olhar pedagógico de uma prática intencional para que o estudante se aproprie da leitura e escrita de forma significativa de acordo com seu contexto social. O professor alfabetizador é o mediador entre o que já se sabe e o que precisa aprender para a apropriação do sistema de escrita compreendendo-o através da leitura. Nesta direção, Távora (2010) descreve:

Que o papel do professor alfabetizador é de singular importância uma vez que caberá a esse profissional exercer em suas práticas pedagógicas estratégias de trabalho que intencionem a apropriação da leitura e da escrita de maneira significativa para seus educandos, elencando com isso, as concepções sobre a escrita e a leitura dos alunos advindos de seu contexto social e cultural. Apropriar-se dessa atitude implica ao professor alfabetizador saber lidar com diversificadas estratégias de atuação na organização de seu trabalho pedagógico uma vez que as subjetividades de seus alunos vão variar de acordo com a história de vida de cada um a partir de seu meio cultural vigente (TÁVORA, 2010, p. 12-13).

Conhecer o educando e o meio social no qual está inserido se faz necessário para que o processo de educação faça sentido para estudantes e professores para que se sintam pertencentes a aquele grupo que conversa entre si, conhecer a comunidade escolar, seus valores, conceitos e modos de viver aproxima os envolvidos no processo educacional e essa educação passa a fazer sentido para ambos se tornando algo próximo e palpável para cada um.

A criatividade é um meio fomentador da prática do professor alfabetizador, ou seja, o professor alfabetizador tem um olhar voltado para os conhecimentos anteriores ao processo de alfabetização dos estudantes e se apropria de práticas criativas para agregar maior interesse e despertar a criança para a compreensão da leitura e da escrita. A criatividade que advém da curiosidade, a criatividade como uma das exigências do ato de ensinar que nos leva a fazermos algo, neste sentido, para Freire (1996, p.17) “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”, a criatividade em ministrar os ensinamentos de uma nova concepção que rompe com a mesmice.

Existem vários métodos para alfabetizar as crianças, porém são receitas pré-formatadas que não se aplicam a todas as crianças e nem as professoras alfabetizadoras já que o ser professor parte do constituir-se professor de cada pessoa que opta por compartilhar saberes nas instituições de ensino. Em seus escritos Soares (2016), descreve que os métodos são para utilizar os materiais pedagógicos voltados para a alfabetização como silabários, apostilhas, livros didáticos entre outros e que, revertendo o conceito de métodos de alfabetização. Dessa forma a autora nos assinala que é necessário:

Alfabetizar com método: orientar a criança por meio de procedimentos, que fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética (SOARES, 2016, p.331)

Não há um método para se ensinar os saberes escolares, a sensibilidade do professor o leva a usar de sua criatividade para desenvolver as atividades pedagógicas de acordo com as especificidades da turma, criando, recriando, ressignificando as ações pedagógicas de acordo com a bagagem cultural do grupo de crianças a serem alfabetizadas.

Os métodos de ensino diferentes são utilizados pelos professores. Para uma determinada turma, a metodologia do ensino da leitura e escrita utilizando o silabário faça sentido ou não. A sensibilidade e a autonomia do professor alfabetizador fazem a diferença nessa percepção do

que funciona ou não em determinada turma, Soares (2016) deixa claro sobre a questão dos métodos:

Uma alfabetização bem-sucedida não depende de **um método**, ou genericamente de **métodos**, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em terão condições de intervir de forma adequada – aqueles/aquelas que **alfabetizam com método** (SOARES, 2016, p. 333-334).

A criatividade pedagógica determina a ação intencional da aprendizagem da leitura e da escrita com significado levando a criança a compreender além da leitura e da escrita das palavras, mas o uso social que fazemos com a escrita e leitura compreendendo o mundo a nossa volta, por meio das informações da nossa sociedade leitora e escrita.

A metodologia de ensino é parte do processo pedagógico e importante no processo de alfabetização, porém, a interpretação e compreensão do processo de leitura e escrita mediado pelo professor alfabetizador é o que traz significado para as crianças inseridas nesse processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

O contexto do ensinar a leitura e a escrita para além dos materiais didáticos disponíveis é incrementado com a percepção e sensibilidade do professor alfabetizador criando ações pedagógicas significativas para seus discentes. Como destacado por Goulart (2007) a alfabetização voltada apenas para o ensino da linguagem escrita e lida perde seu sentido histórico cultura aprisionado a criança apenas aos saberes conteudistas levando ao apagamento do conhecimento, em que a “linguagem, assim, é encarada como objeto independente das pessoas que a utilizam, como um sistema fechado, imune aos tempos e os espaços. Os apagamentos que essa visão da linguagem efetua atuam, centralmente, no aprisionamento do sujeito” (GOULART, 2007, p.97).

Os professores em um sala de aula conhecem várias mundos interpretados, sentido, vivenciado de formas diferenciadas de acordo com a individualidade dos discentes e as práticas pedagógicas podem ou não valorizar o sentido de pertencimentos, pois “a linguagem tem papel fundador nesse processo, não só do ponto de vista da singularidade dos sujeitos, mas também nas construções das suas marcas de pertencimento a determinado grupo social” (GOULART, 2007, p. 100), portanto as práticas pedagógicas de alfabetização devem levar em consideração o que as crianças carregam com si sobre as experiências que vivenciam na sociedade. Goulart (2007) faz menção ainda da importância de se alfabetizar letrando onde as práticas pedagógicas visam ampliar o repertório de conhecimentos dos estudantes e não a mera reprodução da saber

escrever e saber ler, colocando as crianças como protagonistas do conhecimento aprendendo a partir das suas vivências e não meramente dos escritos já produzidos.

O ensinar a ler e escrever precisa fazer sentido para a criança, precisa ser intencional e apropriar-se do cotidiano das crianças para que ela se sinta pertencente a aquele espaço acolhedor e significativo para ela.

A formação de professores seja ela inicial ou continuada traz elementos para que o professor reflita sobre sua prática docente e agregue novos conhecimentos que fomentará suas práticas pedagógicas. Conhecer, refletir e problematizar sobre a prática docente constitui novos saberes que agregados as ações pedagógicas traz novos e importantes elementos ao processo de ensino aprendizagem.

3.3A formação do professor para o ensino remoto emergencial

Com o avanço da pandemia da SARS-CoV-19 nos primeiros meses de 2020, o decreto municipal nº 15.339, de 17 de março de 2020 deliberou o fechamento das instituições escolares no município por 60 dias, pausando as atividades escolares de forma presencial. As medidas protetivas foram se prorrogando ao longo do referido ano sendo instituído o ensino remoto emergencial. Como disposto no decreto nº 15.641, de 08 de janeiro de 2021, houve a implementação do teletrabalho pelos servidores municipais, incluindo os professores da rede municipal de ensino como medida de proteção a SARS-CoV-19.

A circular nº 30/2021/SME relata o plano de retomada as atividades escolares que estabelece a criação de um grupo de *WhatsApp* por turma com um professor responsável por repassar as informações pertinentes as demandas pedagógicas, estabelecendo o aplicativo como meio de interação entre a comunidade escolar e o uso da plataforma *Google Meet* como recurso pedagógico utilizado para reuniões e ministração de aulas para as crianças com acesso as mídias digitais.

Diante disso, os professores passaram a desenvolver as atividades pedagógicas e realizar cursos de formação continuada, oferecidos pela secretaria municipal de educação, buscando incrementar seu repertório de saberes digitais, que era a demanda daquele momento,-para a retomada do ensino de forma não presencial.

Com isso, foi promulgada uma circular contendo as informações sobre o trabalho pedagógico do professor a partir da elaboração do Plano de atividades em Casa (PAC). O PAC consistiu na organização de um caderno de atividades com os conteúdos das diferentes disciplinas, desenvolvido pelos próprios professores “de acordo com as habilidades e

competências do ano atual, conectados com o livro didático e se atentando às defasagens do ano anterior” (LAVRAS, 2021, p. 02). O PAC foi elaborado pelos professores e revisado pelas coordenadoras das unidades escolares.

Na referida escola onde esta pesquisa se desenvolveu, o PAC foi entregue mensalmente a todos os estudantes na forma impressa, durante o ano de 2021. Os pais e ou responsáveis compareciam na escola municipal quando solicitados através do aplicativo de comunicação WhatsApp ou por ligação telefônica, para buscar o PAC na escola e avisados sobre a data de entrega com as atividades realizadas pelos estudantes e já levavam o próximo exemplar para casa.

Além dos PAC a secretária disponibilizou aos estudantes do município aulas lecionadas por professores através do Programa Educa TV Lavras. As aulas eram transmitidas via Youtube, na tv Câmara e/ou pela plataforma do *Google Meet*. No caso das escolas da rede municipal de ensino as aulas síncronas, aconteciam de forma remota pela plataforma do *Google Meet* e ministradas pelas professoras regentes de cada turma. Conforme mencionado pelas professoras entrevistadas as aulas foram ministradas pelo *Google Meet*, ocorriam uma vez por semana com duração de 50 minutos com elaboração atividades complementares, sanar as dúvidas das crianças quanto aos conteúdos curriculares ou quanto à compreensão e resolução das atividades propostas pelo PAC.

Aos professores foram disponibilizados tutoriais de como utilizar os recursos adotados pela SME com encontros virtuais para a devida formação e esclarecimento das dúvidas, contribuindo com a formação continuada dos professores da rede municipal de ensino, preparando-os para essa nova concepção de lecionar os conteúdos curriculares de forma não presencial.

Em agosto de 2021 as aulas retornaram no formato presencial no sistema híbrido, mantendo aulas de forma remota, pois as crianças que poderiam estar em casa e acompanhar as atividades de forma não presencial, não eram obrigatórias a presença do estudante na escola. As crianças que frequentavam aulas presenciais com duração de 2h30min realizavam as atividades pedagógicas de acordo com suas necessidades a partir da avaliação diagnóstica que realizaram. Após esse horário as professoras alfabetizadoras permaneciam na escola planejando as atividades pedagógicas e uma vez por semana acessavam a plataforma do *Google Meet* para ministrar aulas aos estudantes, em que os pais e /ou responsáveis que optaram por não frequentarem as aulas de forma presencial, bem como para as que frequentavam, caso desejassem.

Como o número de criança por sala era limitado o grupo foi dividido em dois e as crianças alternavam as semanas que iam a escola e na semana que se encontravam em seu domicílio continuavam a realizar as atividades impressas.

Estudiosos como Almeida e Dalben (2020) relatam como ocorreu o ensino remoto em outros estados brasileiros, como no estado do Paraná, que se assemelha a diretrizes do município pesquisado:

O ensino remoto proposto constitui-se basicamente pela disponibilização de aulas a ser assistidas e atividades a ser desenvolvidas pelos estudantes. As aulas são transmitidas pela televisão aberta e reproduzidas pela plataforma *YouTube*, e as atividades, disponibilizadas na plataforma *Google Classroom* e em meio impresso para aqueles sem acesso aos mecanismos digitais. As atividades virtuais são elaboradas, disponibilizadas, acompanhadas e controladas pela própria SEED e os professores têm como única opção manter, alterar ou complementar essas atividades (ALMEIDA; DALBEN, 2020, p.5).

O ensino remoto emergencial foi instaurado com o recurso de aprendizagem para continuação do ano letivo escolar na grande maioria dos estados brasileiros como afirmou o estudo de Fernandes, Isidório e Moreira (2020) que descreveram sobre a superação dos desafios frente ao isolamento social, utilizando as “plataformas on-line, videoaulas gravadas e compartilhamento de materiais digitais como recurso para o ensino remoto, sendo que a maior parte dos estados adotou mais de uma ferramenta no ensino não presencial” (FERNANDES; ISIDÓRIO; MOREIRA, 2020, p.9), destacando o ensino remoto como uma nova forma de interação entre professores e estudantes e a comunidade escolar.

A circular nº 048/2021/SME descreve as funcionalidades pedagógicas das plataformas utilizadas e material didático no ensino remoto emergencial e a circular 050/2021/SME sobre o cumprimento dos profissionais da educação de 4 horas presenciais por 2 dias semanais nas referidas unidades escolares respeitando o horário da sua turma e o restante dos dias em regime home office cumprindo as demandas pedagógicas referentes a sua função na escola.

O PAC poderia ser postado nos grupos de *WhatsApp* nos períodos estabelecidos pela SME e o professor tinha autonomia de postar atividades complementares para os estudantes. A entrega presencial dos PAC continua nas unidades escolares onde as crianças foram matriculadas. Discorria sobre a aplicação da avaliação diagnóstica através dos *WhatsApp* ou *Google Meet* para grupo de duas ou três crianças. Na escola municipal onde esta pesquisa ocorreu, a gestão optou por entregar os PAC apenas na forma impressa.

Essas atividades de aulas não presenciais se estenderam pelo primeiro semestre de 2021 que corresponde ao recorte temporal desta pesquisa. As atividades de alfabetização seguiram os procedimentos descritos nos moldes oficiais estabelecidos pela SME.

As atividades do PAC atendiam as crianças que tinham acesso as plataformas digitais e as que não tinham acesso virtual. O PAC permitiu que todas as crianças matriculadas tivessem acesso ao conteúdo curricular de alfabetização, para os componentes curriculares do 1º e 2º ano do ensino fundamental abarcando o ensino da leitura e escrita.

O isolamento social destacou as desigualdades educacionais ao constatar que nem todos os estudantes possuíam acesso a equipamentos ou a internet para participarem das atividades virtuais. Sobre essa desigualdade Almeida e Dalben (2020) destacaram sobre a reinvenção do estar professor no contexto de pandemia:

A despeito de ser a única opção plausível, dadas as incertezas sobre a duração das medidas de isolamento, a implementação do ensino remoto se mostra via de mão dupla: por um lado, permite que o afastamento seja físico, mas não completo, com manutenção de contato social em meio virtual; por outro, traz, de maneira subjacente, o aumento das desigualdades educacionais já demasiadamente expressivas no sistema educacional brasileiro. Diante desse dilema, em contraponto a nada fazer, coube aos profissionais buscar formas de se reinventar para manter seu exercício docente (ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 03).

Um adendo a ser destacar aqui é a participação da família no processo educativo das crianças, já que elas eram a ponte entre o PAC e seus filhos indiferente se havia acesso ou não as plataformas digitais. Os pais assumiram o papel de mediadores dos saberes, não assumindo o papel dos professores, mas mediadores entre a escrita e a leitura a seus filhos durante o ensino não presencial.

Os professores se adaptaram a nova concepção de ensino, se capacitando para o novo em pouco tempo e lecionaram assumindo um novo espaço de troca de saberes que é o estar atrás de um aparato tecnológico ou através de um material didático escrito, a sua interação com o estudante e com a sua família foi desafiadora, porém cumpriu a sua finalidade que é a troca de conhecimentos escolares e o mediar da leitura e escrita para as crianças do primeiro e segundo ano do ensino fundamental.

4 METODOLOGIA

Esta seção abordará a coleta de dados ocorrida em uma escola municipal por meio de uma entrevista coletiva que nos oferece o suporte metodológico para responder aos objetivos desta pesquisa.

Nos revela quem são as professoras alfabetizadoras que integram os dados e a instituição escolar na qual leciona, caracterizando as ações pedagógicas desenvolvidas durante a pandemia. E os processos de interpretação dos dados culminando no entendimento sobre as ações pedagógicas desenvolvidas durante o ensino remoto emergencial.

4.1 Contornos da pesquisa

A pesquisa realizada caracteriza-se por uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, a partir de dois procedimentos de coleta de dados: a realização de um questionário respondido individualmente, descrevendo quem são, sua formação inicial, tempo de carreira e de atuação na alfabetização que tem por finalidade identificar e caracterizar as entrevistadas sem ferir o sigilo. O outro instrumento utilizado foi a realização de uma entrevista coletiva, a partir de questões semiestruturadas, com a finalidade de compreender quais as ações pedagógicas realizadas pelas professoras alfabetizadoras no marco temporal desta pesquisa.

O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LÜDKE e ANDRÉ, 2018, p.13), captando as percepções dos sujeitos da pesquisa para com as questões pretendidas. A análise dos dados coletados se deu pelo confronto entre os dados as observações coletadas e a literatura científica relativa ao assunto abordado. O pesquisador deve se atentar ao:

Cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções. Deve, por isso, encontrar meios de checá-las, discutindo-as abertamente com os participantes ou confrontando-as com outros pesquisadores para que elas possam ser ou não confirmadas (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p.14).

A validação dos dados colhidos e sua criticidade de acordo com a literatura inerente de forma a tratá-los sem causar prejuízos a pesquisa, os dados coletados passam por uma criteriosa análise e são revisitados com a finalidade de manter a idoneidade da pesquisa, pois permeiam a cientificidade da pesquisa tornando-a objeto de futuras pesquisas e investigações acerca do tema abordado.

A entrevista coletiva como espaço de fala e escuta sobre as ações pedagógicas de leitura e escrita que foram realizadas pelas professoras alfabetizadoras. Por isso, constituiu-se o pilar desta pesquisa a entrevista coletiva, ou seja, a valorização da oralidade que revela “as

particularidades tanto do indivíduo quanto do grupo social a que se refere” (GOULART, 2013, p.4), ou seja segundo Goulart (2013, p.04) a entrevista “registra as fases mais transitórias, mais sutis e mais efêmeras das mudanças de uma sociedade”. As questões levantadas durante a entrevista coletiva pelas professoras alfabetizadas oferecendo respostas que subsidiaram os dados coletados com intuito de investigar as práticas pedagógicas de alfabetização durante o período do ensino remoto emergencial, do primeiro semestre de 2021, quando as professoras alfabetizadoras e a comunidade escolar, adaptaram-se ao estudo não presencial instituído como recurso pedagógico de ensino.

Diante disso, a pesquisa assume como o objeto de estudo as ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras durante o primeiro semestre de 2021, que constituíram o Plano de Atividades em Casa (PAC), bem como as percepções sobre a prática pedagógicas por meio da entrevista coletiva.

Durante uma entrevista coletiva de acordo com Kramer (2007, p. 64) é um espaço de trocas em que as pessoas podem escutar as opiniões de outros e o “conhecimento é compartilhado e confrontado, a diversidade é percebida face a face”. A entrevista coletiva pode ajudar a esclarecer um tema ou um assunto em questão, de modo que os entrevistados expõem pontos de vistas diferentes sem ferir o ponto de vista do outro. Kramer (2007, p. 66) expõe que:

Os objetivos das entrevistas coletivas são: identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer os aspectos polêmicos (a respeito de que não há concordância); provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre ela.

As entrevistas proporcionam uma riqueza de interações entre os entrevistados, demonstrando um emaranhado diversificado de ideias e argumentos que a compõem:

Trata-se de um momento oportuno de interação entre os envolvidos, não se limitando à troca de palavras, mas antes refere-se a uma relação, entre pessoas, instigada por uma curiosidade, pelo interesse em ouvir o que o outro sabe, pensa e entende sobre o assunto, provocada pelos gestos, sons não formalizados em palavras, olhares, expressões faciais e corporais, compondo dessa maneira uma riqueza de informações que devem ser acumuladas no bojo da entrevista (ASSIS; GOULART, 2022, p. 66)

A entrevista coletiva foi realizada na sala de reuniões da escola em que as professoras trabalhavam. Em um primeiro momento agendamos um encontro na escola com as 6 professoras que atuavam como regentes de turma do 1º e 2º ano do ensino fundamental e a supervisora para explicar os objetivos da pesquisa e convidá-las a participarem da entrevista.

Como pesquisadora fui à escola, elaborando as questões, fazendo a mediação durante a entrevista coletiva observando os passos descritos por Assis e Goulart (2022) são quatro momentos. O primeiro é a delimitação da pesquisa e seleção de quem será entrevistado “a determinação de - a quem se destina e/ou de quem participará da entrevista - torna-se a tônica do procedimento metodológico de uma pesquisa de campo” (ASSIS; GOULART, 2022, p. 68). O segundo momento é caracterizado pelo contato e convite sobre a pesquisa para os entrevistados e agendamento do encontro para a mesma. O próximo momento, o terceiro é o da realização da entrevista trata-se do momento da entrevista: “quando ocorre uma relação direta e síncrona com o participante, entram em cena a linguagem como comunicação e expressividade. É uma ocasião em que, na relação pesquisador e entrevistado, se intensificam os modos de se compreender o significado da palavra proferida” (ASSIS; GOULART, 2022, p. 69).

O quarto momento é o debruçar do pesquisador sobre o texto transcrito e interpretar as respostas respaldado pela literatura pertinente. De acordo com Assis e Goulart (2022, p. 70):

Trata-se de uma etapa em que o pesquisador, após a transcrição da entrevista, precisará trabalhar de modo mais elaborado com o material coletado, no caso, as respostas, os comentários ou os depoimentos registrados. Nesse momento será necessário debruçar-se sobre um texto, num ato de se lapidar palavras, articulado pela interação que migra da oralidade para escrita, num trabalho de reflexão e análise a partir da engenhosidade e meticulosidade.

Os instrumentos de coleta de dados foram elaborados de forma a sustentar o método científico escolhido para que esta se valide cientificamente:

Tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas que se queira confirmar, ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato.

Nas investigações, em geral, nunca se utiliza apenas um método ou uma técnica, e nem somente aqueles que se conhece, mas todos os que forem necessários ou apropriados para determinado caso. Na maioria das vezes, há uma combinação de dois ou mais deles, usados concomitantemente (MARCONI; LAKATOS, 2022, p. 191).

Conforme escreve Barbour (2009), a entrevista foi gravada em áudio para posteriores análises de evidências verbais e para a realização da transcrição detalhada. A condução do pesquisador deve evitar os desvios do objetivo da entrevista, portanto, a pesquisadora realizou perguntas geradoras com intuito de estimular a interação durante a entrevista coletiva contribuindo para alcançar os objetivos.

4.2 Contextualizando a pesquisa

Foram convidadas para fazer parte desta pesquisa professoras alfabetizadoras que atuavam em uma escola da rede municipal de ensino de uma cidade do Sul de Minas Gerais que lecionavam no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, período determinado pela legislação educacional como alfabetização. Porém, as diretrizes da LDB (1996) discorrem que a alfabetização ocorre também nos anos posteriores aos iniciais, como um processo de educação das crianças contínuo.

Como recorte temporal estabelecemos o primeiro semestre de 2021, que foi o período de isolamento social, em que as aulas, no referido município, foram ministradas por intermédio do ensino não presencial, mediado pela mídias digitais, como medida de proteção sendo instituído o distanciamento social necessário a proteção contra SARS-CoV-2.

As professoras alfabetizadoras convidadas manifestaram o interesse em participarem da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando em participar voluntariamente da entrevista sobre o contexto de trabalho pedagógico em período de pandemia. O questionário elaborado com a finalidade de caracterizar as professoras alfabetizadoras foi entregue previamente e agendada a entrevista coletiva.

A entrevista coletiva foi realizada dia 06 de outubro de 2021, na sala de reunião de uma escola municipal do sul de Minas Gerais. Participaram da reunião 6 professoras alfabetizadoras que lecionam para o primeiro e segundo ano de alfabetização e a supervisora durante o recorte temporal do primeiro semestre de 2021, período que devido aos protocolos de enfrentamento a SARS-CoV-2, foi instituído o isolamento social com a ministração de aulas via material didático que os pais e/ou responsáveis pelos estudantes buscavam bimestralmente na escola e semanalmente as professoras se encontravam com os estudantes de forma remota através do aplicativo *Google Meet*, e utilizavam os recursos do aplicativo *WhatsApp* para tirar dúvidas pedagógicas e para avisos gerais de interesse da comunidade escolar.

Todos os nomes das envolvidas na pesquisa foram resguardados a fim de preservar as identidades, sendo as professoras alfabetizadoras identificadas por PA1, PA2, PA3, PA4, PA5 e PA6 (professoras alfabetizadoras) e SPA (supervisoras das professoras alfabetizadoras) e a escola municipal onde as professoras alfabetizadoras atuam foi denominada de EM.

Na escola, fui recebida pela diretora e supervisora, que agendaram com as professoras a entrevista numa tarde de quarta-feira ensolarada e com temperatura quentes próprias das tardes de primavera. As professoras alfabetizadoras assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, porém houve algumas recusas na participação da entrevista. Portanto das 9

professoras alfabetizadoras, 6 participaram da entrevista, sendo que duas delas foram professoras do primeiro e segundo ano e as outras quatro professoras atuam no primeiro ano. Diante disso, foi entregue às professoras alfabetizadoras, que aceitaram participar da pesquisa, os questionários de identificação pessoal que foram todos respondidos e entregues no dia marcado.

Nos reunimos na sala de reunião da escola onde tem cerca de 20 cadeiras de estofado preto organizadas em forma circular, uma mesa de tamanho médio, de cor cinza onde observei materiais escolares e um computador sobre a mesma que fica ao lado de uma janela grande que ocupa o espaço entre as paredes que determinam o tamanho da sala. A janela fica para a rua de trás da escola, o que permite observar que se trata de uma via calma e tranquila com pouco movimento de pedestres e veículos, com casas de arquitetura não atual. Ao entrar na sala observamos uma porta de cor marrom em sua lateral que vim a descobrir ser o almoxarifado da escola e em sua lateral algumas prateleiras de estrutura em aço na cor cinza aparando materiais pedagógicos armazenados em pequenos baús e caixas transparentes de tamanho médio organizados por categorias elaboradas pela escola.

No almoxarifado tem muitas prateleiras com estrutura em aço de cor cinza que aparam diversos materiais escolares como cadernos, lápis de cores variadas, colas, borrachas, papéis de diferentes cores e texturas entre outros materiais. O cheiro do almoxarifado lembra coisas guardadas a tempo, um cheiro característico de outras escolas, as quais já tive oportunidade de conhecer o almoxarifado. O almoxarifado é estreito e tem uma janela pequena na rua vizinha a rua descrita acima, por hipótese esse cheiro me remete a falta de circulação do ar e entrada de sol, promovendo o cheiro de “guardados”.

O cheiro não invade a sala de reuniões. Esta apresenta luminárias compridas com luzes brancas que estavam apagadas, já que as cortinas de cor bege do tipo que veda a entrada de luz estavam abertas. Em cada um dos quatro suportes das luzes tinha uma espécie de mandalas com desenhos do tema jardim: borboletas, joaninhas. Sapinhos e abelhinhas todas coloridas e cheias de flores compondo o cenário criado nas mandalas.

A supervisora ao adentrar no recinto fechou a janela e ligou dois ventiladores de torre para deixar o clima mais ameno para nós todas. Ajeitamos as cadeiras de modo a nos aproximar um pouco mais já que éramos 8 pessoas.

Cerca de 5 minutos depois as professoras adentraram a sala de reunião. Apresentei-me a elas como mestrande, estudante e pesquisadora da Universidade, como também expus os objetivos da entrevista e solicitei a permissão de todas para gravar a entrevista no celular sem

imagens, apenas as vozes delas seriam gravadas com a finalidade de ter acesso em outros momentos a todo o conteúdo da entrevista e todas concordaram.

Também perguntei o nome de cada uma e para qual série lecionavam. A supervisora me questionou se poderia participar e intervir na entrevista se julgasse necessário e eu concordei e ela passou a fazer parte da minha pesquisa em decisão posterior ao dia da entrevista.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

Esta pesquisa de caráter qualitativo busca nas vivências das professoras no cotidiano escolar as evidências para se compreender as problemáticas educacionais. É um mergulho no processo educacional de ensinar e de aprender se preocupando com as ações que entremeiam os processos pedagógicos e não como produto final, observando o que se propõe a estudar no tempo acontecido, nas observações interagindo com os sujeitos escolares em situação de contexto pandêmico. Em decorrência do isolamento social do novo coronavírus (SARS – COV-2), a pesquisa se adaptou as medidas para que a saúde e o bem-estar, assim como o respeito as regras de distanciamento social para não coloquem em risco de contaminação os sujeitos envolvidos na pesquisa e a pesquisadora, em comum acordo, o contato com as alfabetizadoras foi realizado de forma presencial observando os protocolos de prevenção.

A pesquisa parte de uma suposição, mas em seu caminhar pode se deparar com novos aspectos, pois o cotidiano escolar pode sofrer alterações, enriquecendo o objeto que se pretende estudar, especificamente ocorridos durante a pandemia, interagindo com as descobertas ao mergulhar nos aspectos do estudo, o qual relata de forma intensa os acontecimentos para que os leitores se aprofundem compreendendo o processo como parte dos achados, como balizador das conclusões, das verificações, permitindo que os achados sejam apresentados em diversos formatos como desenhos, escritos, fotos e mais recursos necessários a interação com o ambiente investigado.

Para compreender como as professoras desenvolveram as atividades pedagógicas e quais os recursos utilizaram durante o período do primeiro semestre de 2021, realizaremos dois procedimentos de coleta de dados: a aplicação e um questionário e a realização de uma entrevista com um roteiro pré-elaborado.

Optamos pela realização de uma entrevista coletiva, por meio de um diálogo estabelecido entre as participantes e a pesquisadora com um grau de liberdade, em que as professoras alfabetizadoras encontraram espaço para expor suas reflexões acerca da sua prática e suas percepções de como está lidando com esse novo instrumento de alfabetização. Lüdke e

André (2018) descrevem o processo de entrevista como um instrumento válido de pesquisa quando se propõe a investigar a problematização da pesquisa social:

Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. A liberdade de percurso está, como já foi assinalado, associada especialmente à entrevista não estruturada ou não padronizada (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p.34).

A entrevista coletiva aconteceu com hora marcada de acordo com a disponibilidade das entrevistadas e foi realizada de forma consensual entre ambas as partes e a pesquisadora respeitou o horário acordado, que seria a duração de 30 minutos, guiada por um roteiro contendo 7 perguntas que vão de encontro com os anseios desta pesquisa de forma a conduzir as falas para se alcançar os objetivos de compreender como elas estão lidando com a forma de alfabetizar a distância. Todas foram avisadas que a entrevista foi gravada para futura observação da pesquisadora e será totalmente sigilosa o conteúdo da gravação.

Os materiais pedagógicos utilizados pelas professoras foram disponibilizados e poderão compor os escritos da pesquisa através das reflexões de modo a enriquecer e complementar as falas/respostas das professoras alfabetizadoras.

As respostas das entrevistadas foram analisadas criteriosamente e levaram alguns aspectos em consideração, pois cada indivíduo enxerga de uma forma individual o mundo a sua volta e somos tendenciosos a enxergar o que queremos de acordo com nossa formação cultural, social e seletiva.

A análise do material coletado de forma estruturada e com a finalidade esclarecida se torna um objeto de pesquisa válido na abordagem qualitativa e de grande relevância na compreensão do objeto estudado que no caso deste estudo é a alfabetização em tempos pandêmicos.

Após acordado o dia e local da entrevista, foi explanado pela pesquisadora o detalhamento dos objetivos desta pesquisa e os seguintes esclarecimentos: (1) que se trata de uma pesquisa acadêmica com intuito de compreensão dos saberes que movem as ações pedagógicas de leitura e escrita na fase de alfabetização em contexto remoto; (2) que as professoras tem liberdade para se expressarem, sendo esta pesquisa sigilosa; (3) que ao finalizar a pesquisa uma cópia digital da mesma lhe será enviada; (4) ao término da pesquisa será realizada uma oficina com tema a ser definido como produto da pesquisa.

No momento da entrevista coletiva, as perguntas foram direcionadas as professoras alfabetizadoras e a supervisora em forma de conversa temática, cada professora respondeu individualmente ou não as questões, e tinha espaço para complementar ou argumentar a resposta uma das outras e de se abster de não responder alguma questão. A entrevista coletiva foi gravada para transcrição das respostas e posteriormente serem analisadas.

As questões elaboradas de acordo com os objetivos deste estudo foram as seguintes, primeiramente compondo um questionário, que foi entregue às professoras de modo a responder de forma escrita, como demonstra no quadro 1 as perguntas e a sua intencionalidade de caracterização da amostra.

Quadro 1 - Questionário

Questões	Caracterização da amostra
<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual sua idade? 2. Qual estado civil? 3. Quanto tempo atua no magistério? 4. Qual o ano de sua graduação? E qual o curso de graduação? 5. Quais os cursos de formação continuada você participou? 6. Atua a quanto tempo na alfabetização? 7. Fez algum curso de formação específico sobre alfabetização? 	Perfil da Professora Alfabetizadora
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais materiais utiliza como base para preparar as suas aulas? 2. Faz uso da internet para preparar suas aulas? Quais Plataformas de pesquisa utiliza? 	Recursos multimídias utilizados
<ol style="list-style-type: none"> 1. Descreva os desafios encontrados no ensino remoto. 2. Quais aspectos você indicaria como consequências positivas decorrentes do ensino remoto? 3. Quais aspectos você indicaria como consequências negativas decorrentes do ensino remoto? 	Percepção sobre o trabalho pedagógico durante o ensino remoto

Fonte: Dados da pesquisa.

As questões da entrevista coletiva foram elaboradas como mediadoras para se alcançar os objetivos de compreender a percepção das professoras alfabetizadoras em relação as propostas pedagógicas de leitura e escrita, a sua formação continuada para lidar com as questões referentes a lecionar de forma remota e a participação dos familiares durante o ensino remoto. O quadro 2 descreve as perguntas norteadoras e as perspectivas a serem analisadas.

Quadro 2 – Questões para entrevista coletiva

Questões	Perspectivas a serem analisadas
1. Fale um pouco da realidade de trabalho em contexto remoto. 2. Como está sendo desenvolvido o trabalho pedagógico com a leitura e escrita em contexto remoto? 3. De que modo vocês percebem a interação das crianças com as plataformas digitais ou outros recursos digitais durante o ensino remoto?	O trabalho pedagógico durante o ensino remoto
1. Quais são as maiores dificuldades ao planejar práticas pedagógicas em ambientes digitais ou de forma remota para crianças em fase de alfabetização? 2. Como você percebe a participação as crianças nas atividades de leitura e escrita realizadas de forma remota? 3. Como acontece a socialização das correções das atividades de leitura e escrita com as crianças?	Modos de execução das atividades de leitura e escrita
4. Qual é o papel da família no processo de ensino e aprendizagem de forma remota?	Participação da família

Fonte: Dados da Pesquisa.

4.4 Sujeitos da pesquisa: as professoras alfabetizadoras

As professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa lecionaram na escola municipal no ano de 2021 no 1º ou 2º ano do ensino fundamental. Com idade entre 30 e 49 anos, casadas e lecionam a mais de 5 anos na alfabetização. A maioria concluiu a graduação em pedagogia e algumas possuem duas formações. Todas já realizaram algum curso de formação continuada, mas nem todas na área de alfabetização. A supervisora das professoras alfabetizadoras participou das entrevistas compondo as análises. O quadro a seguir demonstra o perfil individual das participantes da pesquisa:

Quadro 3 – Perfil das professoras alfabetizadoras

Professoras	Idade	Graduação	Tempo de Magistério	Tempo de Alfabetizadora	Formação Continuada
PA1	49	Pedagogia	20	20	Sim
PA2	43	Pedagogia	23	20	Sim
PA3	30	Normal Superior	6	6	Sim
PA4	32	Pedagogia	8	5	Sim
PA5	28	Pedagogia	6	5	Sim
PA6	40	Pedagogia	20	18	Sim
SPA	41	Pedagogia	20	1	Sim

Fonte: Dados da pesquisa.

Das 6 professoras entrevistadas apenas 2 são efetivas no município, as outras 4 foram contratadas para atuarem no ano letivo de 2021. A supervisora é efetiva. Todas as professoras lecionam nos turnos vespertino e matutino.

As professoras relataram que para preparem suas aulas utilizam como base a apostila disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), livros didáticos, atividades disponíveis na internet que atendam às necessidades dos estudantes.

As 6 professoras fazem uso da internet para preparar e ministrar suas aulas, pesquisando em plataformas, como: *Google, Youtube*, utilizando de plataformas de videoconferência como: o *Google Meet, Zoom*, entre outros, que apresentaremos de forma mais detalhada no próximo capítulo.

4.5 Metodologia de análise de dados

A análise dos dados aconteceu concomitantemente com a análise da conversa com a literatura pertinente ao tema desta pesquisa e relevante para apropriar-se dos achados e interpretando-os após a compreensão do tema estudado, levando em consideração as respostas cedidas pelas professoras:

Terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o “salto”, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido. Esse acréscimo pode significar desde um conjunto de proposições bem concatenadas e relacionadas que configuram uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros naturalística (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 58).

O procedimento de análise das entrevistas foi permeado pela análise de conteúdo onde, o pesquisador procura compreender as particularidades, estruturas ou modelos a que remetem as falas dos entrevistados. Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa: “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 47).

Para Bardin (2011) há três fases que devem conter a análise de conteúdo, sendo elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

A primeira fase, ou seja, a pré-análise, entendida como a fase de organização do material ocorreu a transcrição das entrevistas seguida pela exploração do material, ou seja, a leitura e reflexão das respostas das professoras alfabetizadoras. Após iniciamos o tratamento dos resultados – a inferência e interpretação: voltado para os resultados, nesta fase o pesquisador procurara torná-los significativos e válidos seguindo os objetivos da pesquisa compreendendo para além das respostas das entrevistadas.

Após os procedimentos iniciais, iniciamos a organização do material coletado separando os questionários de identificação de acordo com a ordem das respostas das perguntas, atribuindo-lhes nomes fictícios de PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6 e CPA para manter o sigilo das suas identidades.

Durante a transcrição da entrevista já voltei os meus pensamentos para a literatura que embasa este estudo, compreendendo quem são as professoras entrevistadas e identificando algumas de suas falas que sobressaíram e nos levando a refletir sobre a relevância ou não da sua fala que dialoga com objetivo desta pesquisa.

O quadro a seguir revela a fases da análise e as ações realizadas. Durante a pesquisa acontece a revisitação das ações sempre que necessário, não sendo estático e isolada cada fase.

Quadro 4 – Análise de conteúdo

Fases da análise	Ações realizadas
Pré-análise	Aplicação do questionário. Traçado do perfil das professoras alfabetizadoras
Exploração do material e tratamento dos resultados	Realização da entrevista coletiva. Gravação em áudio da entrevista. Transcrição da entrevista.
Inferência e interpretação	Apontamento de palavras e expressões que foram atenuantes nas respostas das professoras. Organização das respostas a partir das percepções das professoras das atividades realizadas durante o ensino remoto.

Fonte: Dados da pesquisa.

A leitura e releitura das entrevistas leva a esmiuçar elementos que relacionem o perfil das professoras alfabetizadoras com suas ações pedagógicas caracterizando a pertinência das respostas e sua a recorrência levantando hipóteses que se aprofundaram no próximo capítulo.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo aborda as análises dos dados coletados que se encontra dividido em dois blocos de reflexão: o primeiro dedica-se a descrever as atividades desenvolvidas durante o período remoto emergencial para as turmas de alfabetização e o segundo dedica-se à análise da entrevista coletiva.

Primeiramente nos debruçamos a compreender quais os recursos pedagógicos utilizados pelas professoras alfabetizadoras para o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita durante o ensino remoto. Os recursos pedagógicos utilizados pelas professoras alfabetizadoras foram recursos de mídias digitais, juntamente com o material produzido por elas, para auxiliar o processo de ensino aprendizagem da escrita e leitura e seu uso social que foi denominado de PAC.

A análise das respostas cedida na entrevista coletiva e o Posteriormente nos dedicaremos a analisar as respostas cedidas a partir da entrevista coletiva com as quais estabeleceremos um diálogo estabelecido com a literatura científica nos auxiliou a compreensão do processo pedagógico da alfabetização e letramento no segundo semestre de 2021 no primeiro e segundo ano do ensino fundamental. A reflexão se pauta em excertos das respostas que as professoras alfabetizadoras e supervisora, cedidas pela entrevista coletiva realizada com em uma escola municipal e da observação do material pedagógico disponibilizado aos estudantes do primeiro e segundo ano de alfabetização do ensino fundamental. Estabeleceu-se a análise de conteúdo de acordo de Bardin (2011) a partir da inferência e interpretação dos dados como método científico de validação da pesquisa e entendimento dos dados.

5.1O trabalho pedagógico com a leitura e a escrita durante o ensino remoto

A partir das respostas das professoras foi possível elencar algumas hipóteses a respeito do trabalho pedagógico desenvolvido durante o ensino remoto, bem como foram levantados os recursos utilizados, acompanhados de alegações sobre as formações realizadas para a utilização dos recursos multimídias e dispositivos digitais pelas professoras. A não participação em curso de formação continuada significativa que as levassem a compreender a modalidade de ensino remoto e o uso dos recursos digitais mais profundamente e explorando todas as possibilidades pedagógicas no ensino da leitura e escrita.

As professoras entrevistadas se detiveram a usar as plataformas sugeridas pelos profissionais da secretaria de educação como o *Google Classroom*, o *Google Meet* e o WhatsApp, e o uso de ferramentas pedagógicas que essas plataformas disponibilizam. Citando,

por exemplo, o *Jamboard* que simula a versão digital do quadro em branco onde os professores escrevem, desenham, incluem notas, destacam as escritas, inserem notas adesivas, que faz parte dos recursos pedagógicos do *Google Classroom*.

A descrição dos recursos pedagógicos, de multimídia e suas finalidades podem ser observadas no quadro a seguir:

Quadro 5 – Recursos multimídias utilizados

Recurso Pedagógico	Recursos multimídias	Finalidade de uso
Plataformas digitais	<i>Google Meet</i> <i>Google Classroom</i>	Lecionar as aulas dos conteúdos disciplinares, tirar dúvidas sobre o conteúdo e sobre a resolução do material impresso, para as crianças que tinham acesso à internet e aos aplicativos das mídias.
Recurso multimídia	<i>Jamboard</i>	Tornar a aula interativa e atraente utilizando o quadro virtual.
Redes sociais	<i>WhatsApp</i>	Utilizados em grupos por série de ensino e por turmas, para tirar dúvidas, enviar livros de literatura infantil incentivando a leitura e escrita dos estudantes e para os recados pertinentes a comunidade escolar.
Material didático	PAC (Plano de Atividades em Casa)	Material didático elaborado em conjunto pelas professoras e supervisora de cada unidade escolar como material didático para o ensino da leitura e escrita para todos os estudantes da rede municipal. (Inclui-se aqui os estudantes sem acesso à internet e aos aplicativos utilizados durante o ensino remoto).

Fonte: Dados da pesquisa

O uso das ferramentas tecnológicas como ferramentas de alfabetização foi uma novidade imposta radicalmente com o surgimento da pandemia da SARS-cov-19 apresentou desafios imediatos para as professoras alfabetizadoras, tanto quanto para os estudantes como para as famílias deles, e passou a fazer parte como suporte de encontros virtuais para a comunidade escolar como um todo que foi de alguma forma impactada pelo uso das tecnologias como ferramenta de comunicação no período de isolamento social.

Diante de uma realidade de isolamento social, imposta repentinamente, o uso das tecnologias foi aprendido, ou parcialmente compreendido, de forma quase que instantânea trazendo a necessidade de uma formação continuada, que também aconteceu de maneira

inusitada: de forma remota e em curto prazo de tempo disponível, a fim de para buscar recursos multimídias possíveis para que o ensino ocorresse e, conseqüentemente, os desafios e as dificuldades foram inevitáveis.

As professoras alfabetizadoras da escola municipal que fazem parte desta pesquisa explicitaram desafios em relação aos recursos que utilizaram durante o ensino remoto como “Para mim foi o uso das tecnologias” (PA1), “Para mim também”(PA2), buscando aprender a lidar com as ferramentas digitais sugeridas pela SME, as quais as professoras alfabetizadoras não faziam constante, nem usavam nas salas de aula e com o período de isolamento passaram a utilizar como ferramenta pedagógica para lecionarem de forma remota para os estudantes.

As professoras alfabetizadoras se depararam com um novo ambiente alfabetizador mediado por telas e precisaram reinventar e ressignificar suas práticas pedagógicas se deparando com um mundo novo a ser explorado “Os aplicativos, eu tive que aprender a mexer, o acesso ao Classroom pra mim foi difícil. Aí, depois, passou pra o outro que foi o Google Meet. A gente tinha mais familiaridade com os aplicativos do Google em geral. Eu ainda tenho dificuldades” (PA1), a sua fala teve concordância pelas outras professoras alfabetizadoras. A fala vai de encontro com a pesquisa de Fernandes, Isidório e Moreira (2020, p.06) que evidencia os desafios pelos profissionais da educação diante do uso da tecnologia durante o ensino remoto emergencial:

Os desafios perpassam por várias áreas, desde a implantação de recursos tecnológicos físicos até a formação dos profissionais. Além disso, os docentes apresentam perfis profissionais diversos, com níveis diferentes de proficiência dos recursos tecnológicos aplicados à educação. Diante do novo desafio, a possibilidade de trabalhar via internet com alunos evidenciou soluções e obstáculos para muitos professores. Neste sentido, a preparação para nova modalidade nacional de ensino deu-se por meio da ação de professores multiplicadores, por um processo de colaboração entre equipes de docentes, os quais obtinham conhecimentos prévios sobre tecnologias da informação e comunicação e repassavam-nos aos colegas de profissão.

Como percebemos nos escritos de Fernandes, Isidório e Moreira (2020), toda a comunidade escolar enfrentou desafios durante o ensino remoto, então, podemos considerar a questão complexa dos estudantes que estavam iniciando o processo de alfabetização, que devido ao isolamento social como medida de enfrentamento a SARS-CoV-2, adentraram ao mundo da leitura e escrita com atividades realizadas de forma remota e com orientações que aconteceram por meio do ambiente virtual, diante do exposto observamos que as ações pedagógicas do ensino da leitura e escrita durante o ensino remoto contribuíram para a aprendizagem das crianças com o suporte dos pais e/ou responsáveis durante as ações desenvolvidas.

5.2O Plano de Atividades em Casa (PAC)

Com o ensino remoto emergencial estabelecido, houve a necessidade de se criar um recurso pedagógico a ser disponibilizado aos estudantes para a continuidade dos estudos necessários para concluir a carga horária e o currículo de cada etapa do ensino a qual as crianças têm direito. Como proposta de continuidade às práticas educativas, a secretaria municipal de educação (SME) a qual a escola municipal (EM), participante desta pesquisa, está inserida, definiu a utilização de recursos tecnológicos para a ministração de aulas juntamente com o material pedagógico impresso denominado Plano de Atividades em Casa (PAC) que atendeu às demandas de todos os estudantes da rede municipal de ensino, sem exclusão, já que o PAC foi pensado para atender aos estudantes com acesso e/ou sem acesso às plataformas digitais por quaisquer motivos.

O primeiro PAC foi elaborado, pelas supervisoras de toda da rede municipal de ensino e direcionados a cada ano escolar. As atividades que compuseram o PAC eram voltadas às demandas curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental e abordavam todas as disciplinas, como: língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, história, arte, educação física e ensino religioso.

Os demais PAC foram elaborados em cada escola em colaboração entre as professoras, conforme o ano em que atuavam no ensino fundamental. Portanto, as professoras alfabetizadoras dos 1º e 2º anos elaboravam os PAC, conforme as respectivas turmas. Em relação ao PAC a professora alfabetizadora PA3 destaca como foi: “no papel eles tem [tiveram] acesso a uma sequência didática”, ou seja, eram atividades pedagógicas com a finalidade de inserir um conteúdo específico como ferramenta de ensino e aprendizagem. As supervisoras revisavam os PAC e sugeriam ou não alterações. No ano letivo de 2021 foram elaborados oito PAC, sendo dois por bimestre.

Para a elaboração do PAC as professoras utilizaram-se de algumas premissas como relatado “Então, primeiro a gente fez uma avaliação diagnóstica. No primeiro momento foi a distância [...]. A partir daí começamos a elaborar o planejamento em conjunto com a supervisora, de acordo com o desenvolvimento dos nossos alunos, né? Então, a gente trabalha com o signo, o som das... das letras, o som das palavras e até frases, a gente já está nessa, nesse nível de ainda, de ensino” (PA1). Para a elaboração do PAC as professoras realizavam o planejamento do conteúdo de cada disciplina levando em consideração instrumentos como a avaliação diagnóstica, os documentos legais que orientam os currículos como a LDB (BRASIL,

1996) e a BNCC (BRASIL, 2018) que descrevem as habilidades e competências a serem ensinadas na alfabetização.

Os exemplares de PAC eram impressos na própria escola, uma cópia para cada estudante, agrupados por disciplina dentro de um mesmo volume. Continham em média 6 atividades para cada componente curricular distribuídas em duas páginas impressas em frente e verso. Apesar de nos exemplares sugerirem atividades para a semana 1 e para a semana 2, os estudantes tinham um prazo de cerca de 4 semanas para resolver as questões propostas no PAC.

As professoras auxiliavam as crianças e familiares quantos as suas dúvidas, lecionavam os conteúdos disciplinares e interagiam com a comunidade escolar através dos aplicativos como o *Google Meet* e o *WhatsApp*.

Os PAC eram corrigidos pela professora responsável por cada turma e arquivados na escola para que as crianças tivessem acesso a correção após o retorno presencial na instituição escolar. As correções levavam em conta a aprendizagem do estudante e a percepção individual das professoras sobre a realização da resolução dos exercícios propostos. O professor de educação física da escola municipal corrigia a parte do PAC destinado ao componente de educação física.

Na rede de ensino municipal são atribuídos os conceitos A, B ou C, como caráter definidor das notas. O conceito A corresponde ao acerto entre 80% e 100% das atividades propostas. O conceito B entre 79 e 50% dos acertos e o conceito C para aqueles estudantes que acertaram menos de 49% das questões. Considera-se apto para a próxima série as crianças que durante o ano lhe foram atribuídos os conceitos A ou B. As crianças com conceitos C são submetidas a atividades de recuperação ao longo e no final, se necessário, do ano letivo. Durante o primeiro semestre de 2021 foram atribuídos os conceitos A ou B para os estudantes levando em consideração o contexto social daquele momento como acordado entre a equipe pedagógica da escola municipal.

Para corrigir o PAC, as professoras alfabetizadoras utilizavam dois critérios para os estudantes frequentavam as aulas online onde, durante as aulas as professoras alfabetizadoras tiravam as dúvidas e corrigiam as atividades e corrigiam os PAC impressos quando retornavam para a escola, levando em consideração os aspectos pertinentes a aprendizagem dos estudantes. Algumas atividades eram corrigidas durante as aulas online, cabe ressaltar que o quadro citado se refere ao programa *Jamboad* que é um recurso da plataforma *Google for Education*, que apresenta funcionalidade de um quadro virtual:

As atividades que a gente corrigia nas aulas síncronas, a gente corrigia em tempo real com eles, né? Eles mostram, a gente vê se está correta ou não, aí a gente emprega a forma correta ou no quadro ou no papel e mostra pra eles.
- Olha presta atenção aqui! Está certinho, está igual ao que você fez? O que está faltando? (PA1)

A respeito da correção das atividades impressas as professoras se deparavam com uma situação recorrente que era o perceber que nem sempre as atividades eram realizadas pelas crianças, como evidencia a fala das professoras: “fazíamos as intervenções necessárias, mas o resultado do que vinha impresso...” (PA1), “... nem sempre sabe se é real ou não” (PA3), ou seja, percebia-se que algumas atividades eram realizadas por terceiros, mais à frente retomaremos esse assunto.

As crianças que não tinham acesso aos recursos de mídias, as professoras corrigiam o PAC impresso com as respostas dos estudantes avaliando fatores como o convívio no início dos estudos remotos, e pela observação e identificação se foram os estudantes ou não que responderam as atividades, como observamos no relato “e os trabalhos que vinham escritos, vinham muito com letra de mãe, ou tudo correto: escrita espontânea, diagnóstica, diagnóstica e escrita das mães” (PA2). Portanto percebia-se que alguns pais ou responsáveis realizavam as atividades ou falavam a resposta correta para os estudantes.

A partir dessas análises levando em consideração os fatores supracitados as professoras alfabetizadoras atribuíam um conceito A, B ou C para os estudantes. Porém, o atribuir de conceitos não qualificava o grau de aprendizado dos estudantes durante o ensino remoto, mas sim quantificava, de acordo com a proposta pedagógica de escola a capacidade de o estudante ingressar numa turma continuada no próximo ano letivo.

De acordo com a resposta da supervisora ao ser questionada sobre os recursos pedagógicos “A gente seguia o PAC” (SPA), ou seja, o PAC se destacou como uma ação pedagógica relevante durante o primeiro semestre de 2021, por ser o recurso pedagógico que balizou o processo de ensino aprendizagem durante o isolamento social, além de se destacar por ter sido um material que não excluiu nenhum estudante, pois todos os estudantes matriculados utilizaram o PAC como recurso pedagógico de ensino aprendizagem e como instrumento de avaliação do conteúdo curricular mínimo a ser aprendido para sua promoção ao próximo ano do ensino fundamental.

A iniciativa de formular um material pedagógico para a rede municipal de ensino, imprimiu um caráter identitário ao material pedagógico, já que a partir do segundo exemplar cada escola o elaborou de acordo com as especificidades dos estudantes efetivando, assim sua importância nesse momento peculiar mundial pelo qual a população atravessou.

Abaixo observamos o exemplo de uma capa de PAC do 1º ano e algumas atividades de língua portuguesa sobre a criação de uma manchete de jornal, como atividade inicial do módulo e logo depois a indicação da leitura com o mesmo tema.

Figura 1 – Imagem da capa do PAC e as atividades pedagógicas.

The image shows two pages of a 'Plano de Atividades em Casa' (PAC) for 1st grade Portuguese. The left page is the cover, and the right page contains activities.

Left Page (Cover):

- Logo: 'Estudando em Casa' with a house icon and 'SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO'.
- Central graphic: 'PAC' in red above a blue house icon, with a red arrow pointing to the right.
- Title: 'PLANO DE ATIVIDADES EM CASA'.
- Subtitle: 'PAC 9 - UNIDADE 1' and 'LÍNGUA PORTUGUESA - 1º ANO'.
- Form fields: 'Aluno(a):', 'Professor(a):', 'Entregue em', and 'Data para devolução:'.
- Footer: 'EDUCATV LAVRAS', 'PAC na mão Aula na tela', 'Participe das aulas pelo Google Meet.', and a QR code.

Right Page (Activities):

- Header: 'Estudando em Casa' and 'SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAVRAS'.
- Section: 'PAC 9 – PLANO DE ATIVIDADES EM CASA – 1º ANO UNIDADE 1 – A HORA E A VEZ DO JORNAL LÍNGUA PORTUGUESA'.
- Form fields: 'Aluno (a):', 'Escola:', 'Ano Escolar:', 'Turma:', and 'Data da realização da atividade:'.
- Section: 'PRIMEIRA SEMANA' with a star icon.
- Section: 'PONTO DE PARTIDA' with a cartoon character icon.
- Section: 'JORNAL DA CRIANÇA' with a cartoon character icon and the text 'EXPLICA AS NOTÍCIAS!'.
- Section: 'AGORA, CHEGOU A NOSSA VEZ! QUE MANCHETE VOCÊ GOSTARIA DE LER NOS JORNAIS DE AMANHÃ?'.
- Section: 'ATIVIDADE 1- ESCREVA E ILUSTRE A SUA MANCHETE' with a downward arrow icon and a large empty box for drawing.
- Section: 'HORA DE CONHECER' with a book icon.
- Section: 'ATIVIDADE 2: FICHA 40' and 'HORA DO TEXTO: A HORA E A VEZ DO JORNAL'.
- Page number: '1'.

Legenda: Exemplo da capa de uma PAC elaborado para p 1º ano do ensino fundamental e de uma atividade de língua portuguesa.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Observamos abaixo as atividades do PAC para o segundo ano de língua portuguesa que sugere a leitura de um texto e em seguida um jogo com o objetivo de compreender o texto. As atividades de matemática trazem ações do cotidiano que nos levam a perceber as medidas que nos cercam e a sugestão de atividades a serem realizadas.

Figura 2- Imagem de atividades do PAC 2º Ano.

Estudando em Casa

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAVRAS
PAC 9 - Plano de Atividades em Casa - 2º Ano
Unidade 1 – Tem diversão na floresta!

Aluno(a): _____
Escola: _____
Ano Escolar: _____ Turma: _____
Data da realização da atividade: _____

PRIMEIRA SEMANA 

PONTO DE PARTIDA



Estamos chegando na reta final do ano letivo de 2021. Espero que você tenha aproveitado e se divertido bastante!
Leia o texto da página 195.

HORA DE CONHECER

TEM DIVERSÃO NA FLORESTA

 Exploração e descoberta

Com a ajuda de um adulto, leia a **página 196**.

Hora do jogo 1
O PRÍNCIPE VOLTOU

Com a ajuda da sua professora monte o tabuleiro. Na **página 197**, você encontra as regras do jogo. Leia com bastante atenção. Agora é só jogar e se divertir aprendendo.

1

Estudando em Casa

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAVRAS
PAC 9 – Plano de Atividades em Casa
Unidade 1 – Matemática – 2º Ano

Aluno(a): _____
Escola: _____
Ano Escolar: _____ Turma: _____
Data da realização da atividade: _____

PRIMEIRA SEMANA 

PONTO DE PARTIDA

CONTANDO OU MEDINDO



Olá, crianças!!!
Nesta unidade, iremos estudar situações do nosso dia a dia que envolvem contar e medir objetos cotidianos.

Vamos pensar em nossas ações hoje? Você percebeu que em todas nossas ações estão presentes contagens e medições?
Por exemplo: quanto tempo dura meu banho? Quanto de água gastei?

HORA DE CONHECER

 Suas experiências

LABORATÓRIO

Com ajuda da sua família ou professora, realize as atividades da **página 286 e 287**.

 Exploração e descoberta

HORA DO EXPERIMENTO: “O que contam as embalagens?” 

1

Legenda: Exemplos de atividades de língua portuguesa e de matemática elaboradas para o PAC do 2º ano do ensino fundamental.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A seguir observaremos um exemplo de PAC com atividades elaboradas pelas professoras do 1º ano com o conteúdo voltado para alfabetização e letramento quanto ao conhecimento das letras e a composição das palavras, dos encontros vocálicos, da interpretação de textos e inferências que levam a compreensão da escrita.

Figura 3: Imagem das atividades do PAC 1º Ano.

LÍNGUA PORTUGUESA

BOLA



1 - COPIE A PALAVRA EM DESTAQUE.

2 - QUANTAS LETRAS TEM A PALAVRA?

3 - QUAIS LETRAS SE REPETEM?

LÍNGUA PORTUGUESA - ATIVIDADE 3

1 - ESCREVA O SEU PRIMEIRO NOME.

2 - ESCREVA A PRIMEIRA LETRA DO SEU NOME.

3 - QUAL A ÚLTIMA LETRA DO SEU NOME?

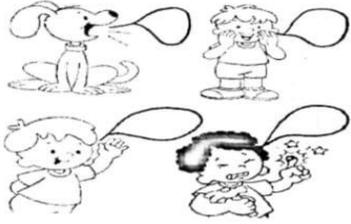
4 - CONTE QUANTAS VOGAIS POSSUI CADA PALAVRA:

	MACACO	
	LEÃO	
	ELEFANTE	
	JACARÉ	

LÍNGUA PORTUGUESA

COMPLETE OS BALÕES COM AS PALAVRINHAS CERTAS:

OI AU AI EI



OBSERVE AS PALAVRAS E ESCREVA SOMENTE OS ENCONTROS VOCÁLICOS NOS QUADRINHOS.

			
MELANCIA		LIMÃO	
			
COELHO		PEIXE	

LÍNGUA PORTUGUESA

DE OLHO NO CORONAVÍRUS



Oii!
MEU NOME É
CORONAVÍRUS

1 - QUAL O NOME DO VÍRUS?

2 - QUANTAS LETRAS ELE TEM?

3 - ESCREVA EM SEU CADERNO AS VOGAIS ENCONTRADAS NO NOME DO VÍRUS:

4 - AGORA, ESCREVA AS CONSOANTES:

LÍNGUA PORTUGUESA

1 - ESCREVA AS LETRAS QUE FALTAM NO ALFABETO.

	B	C	D		F	G	H	I	
K	L		N	O	P	Q	R	S	T
U		W	X		Z				

2 - DESCUBRA AS PALAVRAS PROCURANDO NO QUADRO.

1	LA	2	NA	3	VE	4	TA
5	PO	6	LO	7	DE	8	TE
9	BO	10	DA	11	CA	12	DO

1 + 4 = _____ 5 + 8 = _____
 3 + 1 = _____ 9 + 11 = _____
 2 + 10 = _____ 9 + 6 = _____
 1 + 12 = _____ 7 + 12 = _____

Legenda: Exemplos de atividades de língua portuguesa que compuseram o PAC do 1º ano do ensino fundamental.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

5.3 Percepções das professoras alfabetizadoras sobre o ensino remoto

A partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), nos dedicamos à inferência e à interpretação dos dados coletados a partir das respostas cedidas pelas professoras. Destacamos nas respostas os enunciados que sobressaíram de modo a indicar como o trabalho pedagógico foi percebido ou compreendido durante o ensino remoto, a partir das quais foi possível classificar em três categorias, identificadas como percepção em relação à: (a) Formação docente e desenvolvimento profissional durante o ensino remoto; (b) Atividades de leitura e escrita desenvolvidas durante o ensino remoto e (c) A relação entre família e escola, no ensino remoto.

5.4 Formação docente e desenvolvimento profissional durante o ensino remoto

A formação docente é permeada por um tempo de dedicação a estudar e refletir sobre uma determinada demanda pedagógica a qual o professor busca por novos saberes para aprimorar a prática em sala de aula. Percebemos nas falas das professoras alfabetizadoras como foi desafiador aprender uma nova concepção de ensino aprendizagem repentinamente e como o resultado se mostrou satisfatório, mesmo num curto espaço temporal:

[...] primeiro considero que é um desafio, acho que um ano após, ainda continua sendo um desafio, porque nunca houve na educação algo nesse sentido, embora a tecnologia já estivesse aí, né... batendo na porta, eu acho que a educação, como que eu posso dizer, ela precisou sim de um empurrão, poderia ter sido um empurrão com mais preparo, né? Porque foi assim muito no susto e todo mundo aprendeu um auxiliando o outro, meio que batendo a cabeça, mas acho que pra educação, de modo geral, foi uma oportunidade muito boa. Hoje, porque hoje a gente trabalha, a gente conta com ferramentas que já existiam e que na pandemia, naquela demanda que a gente tinha acabava que a gente ficava muito ali ligado no tradicional, o livro, o quadro, o giz, uma vez ou outra o data show. Então a gente está vendo que a possibilidade é muito maior e, essa geração, então, estas crianças estão muito ligadas em tecnologia, então hoje nas aulas eu vejo que tudo aquilo que antes era muito tradicional a gente apresenta no jogo e eles interagem muito mais. (PA1).

Observamos que a implementação do ensino remoto emergencial trouxe um novo contexto nos modos de ensinar e aprender para a educação e os professores se adaptaram e resignificaram suas práticas rapidamente.

Em seus escritos Almeida e Dalben (2020) relatam como o isolamento social imposto pela pandemia impactou a rotina dos professores que repentinamente tiveram alteradas sua rotina e ambiente escolar, que passou da instituição escolar para os espaços das residências familiares, onde os professores ficaram durante o isolamento social, sendo que a tela do computador passou a ser o objeto de ligação e de interação entre estudantes e os professores.

A favor da adesão ao ensino remoto está a aparente capilaridade do sistema digital, com acesso à Internet por dispositivos móveis como *notebooks* e *smartphones*. Mesmo viável sob mediação de diferentes meios (impresso, TV, rádio), podendo ocorrer de maneira síncrona, ao mesmo tempo, ou assíncrona, em horários diferentes, desde o início da comercialização mais ampla da Internet, seu principal formato tem sido o virtual *online* (ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 02).

Outro estudo que revela a funcionalidade do ensino remoto emergencial que ressalta “que no Ensino Remoto o aluno tem um acompanhamento do professor de forma síncrona, ou seja, docente e discentes conseguem através de meios digitais a interação necessária para aplicação da aula no horário das aulas presenciais” (FERNANDES; ISIDÓRIO; MOREIRA, 2020, p.03), expresso em “Inclusive dar aula que a gente teve que aprender fazendo. Tirou o professor da zona de conforto de alguma forma, inclusive correr atrás daquilo que a gente não sabia e, diante disso, a gente pode verificar que os alunos tiveram uma receptividade muito grande, gostaram desse novo formato” (PA3) e ressaltado por (FERNANDES; ISIDÓRIO; MOREIRA, 2020, p. 03) “o aluno possui um feedback instantâneo do professor da disciplina em tempo real, na maioria dos recursos digitais utilizados o professor consegue reproduzir a tela do notebook e variados arquivos de mídia, sejam powerpoint ou vídeos”.

Com isso, a formação continuada se deu nos mesmos moldes do lecionar, ou seja, mediado pelos aparatos tecnológicos. A busca pela capacitação, mesmo com alguns degraus no percurso, como sugere a PA3, que exigiu um esforço pessoal, de modo que “[...] a gente foi se adaptando aos poucos e a busca pelo saber se mostrou eficiente”, foi um compromisso assumido pelas professoras alfabetizadoras entrevistadas. Nóvoa (1999) defende que o docente que busca por uma formação continuada a partir das suas vivências pessoais encontra espaços e tempos para adaptar sua prática sem deixar sua identidade de lado.

As professoras relataram apresentar dificuldades durante o ensino remoto com o uso das tecnologias, porém, apesar dos desafios diante dos aparatos tecnológicos evidenciou-se que obtiveram êxito no uso das tecnologias, notavelmente ao continuarem lecionando, utilizando-se da tecnologia durante o período necessário a prevenção da SARS-CoV-2.

A SME disponibilizou curso de formação continuada para o uso das tecnologias pelo formato ensino remoto. Ao perguntarmos sobre se foi realizado um curso de formação para o trabalho com as tecnologias, as professoras comentaram que:

Sim, só que assim, eu tenho muitas dificuldades é por compreensão, se não for aqui é aqui. Essa questão de que faz assim, faz assado, aquela tal de online. Eu me coloco no lugar do aluno. Se eu tento ser o mais simples possível com eles, porque falar ali e mostrar às vezes, eu estou ali e não estou nem enxergando o que está escrito, então, assim, esses cursos online de ensino por plataformas, que eu participei eu não compreendi totalmente, não. (PA2).

Outra professora destacou que “tem que ser na prática, eu só aprendi a hora que eu peguei fui e fiz e perguntei pra um, perguntei pra outro, aí ali o pessoal, aí eu consegui aprender” (PA3). Evidenciado pela fala “até porque nós como professores, fizemos o curso mesmo sendo online, então, nós tivemos uma pequena noção, não é?” (PA1). Percebemos que mesmo diante das dificuldades as professoras alfabetizadoras buscaram por outros meios de aprender como perguntar para um colega que já saiba utilizar as plataformas, ou mesmo sentar diante do computador e ir descobrindo as funcionalidades dos aplicativos, empenhando-se em se qualificarem assumindo o professorado diante da situação desafiadora que foi o lecionar de forma remota.

As formações para as professoras das escolas da rede municipal foram disponibilizadas pela equipe da SME, por meio de vídeos instrucionais disponibilizados na Plataforma *Youtube*. As formações foram fracionadas em diversos vídeos com uma duração de poucos minutos, com instruções acerca da utilização das plataformas que foram sugeridas para a ministração de aulas durante o ensino remoto. Os vídeos iniciavam com o acesso a plataforma, depois exemplificava como utilizar as diversas funcionalidades voltadas para o ensino e aprendizagem.

Foi sugerido que todas os professores da rede assistissem as aulas expositivas de ensino da utilização das plataformas e que praticassem o seu uso antes do início do ensino remoto para os estudantes. Cada professor realizou a formação continuada ofertada nos horários e dias individuais e não houve um controle da frequência da participação.

Desafios são pontes estreitas que nos levam a aprender algo, a buscar pelo conhecimento leva a superação das dificuldades impostas. Enfrentar as dificuldades com o uso dos recursos multimídias, com as plataformas de videoconferência, por exemplo, de como abrir uma sala, de como apresentar um arquivo do Microsoft PowerPoint, incitava a necessidade de aprendizado, mas antes requereu o enfrentamento das limitações individuais no uso das tecnologias. Nesse sentido, Nóvoa (1999, p. 15) destaca que as “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”, favorecendo o atravessar da ponte contemplando pontos importantes favorecendo mudanças significativas para a educação, conferindo sucesso na nova modalidade que se deslumbra.

A formação dos professores, enquanto sujeitos identitários, por mais desafiadora que pareça o aprendizado se consolidou quando a prática ou a aplicabilidade dos conhecimentos necessários são alcançados como observamos na resposta da professora ao comentar que: “eu só aprendi a hora que eu peguei fui e fiz e perguntei pra um, perguntei pra outro, aí ali o pessoal, aí eu consegui aprender” (PA3). Nesse comentário, podemos evidenciamos a percepção da

necessidade de agir, de que a busca pela formação deve partir do querer aprender do professor, como reflete Freire (2017, p. 22) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Ou seja, nós professores precisamos refletir sobre o que aprendemos para colocar em prática na sala de aula. Freire (2017) ainda nos leva a refletir que a mudança ocorre a partir do querer individual, da disponibilidade do professor para aprender o novo e mudar sua atitude.

Ao refletirmos sobre as respostas da entrevista coletiva, que as professoras alfabetizadoras se engajaram em ações pedagógicas a partir da percepção de que ensino o remoto exigia outros saberes, o empenho em aprender a lidar com as tecnologias, buscar conhecer as plataformas, buscar novos meios de ensinar foi consolidada quando elas deixam transparecer a preocupação com a formação de si mesmas. Contudo, as professoras também demonstram uma percepção em relação ao processo de aprendizagem, visto que se preocupavam com as crianças que não participavam dos encontros remotos, se tinham acesso aos recursos multimídias, como as aulas nas plataformas de videoconferência, se sabiam manuseá-los: “Até porque, nós como professores, fizemos o curso mesmo sendo online, então, nós tivemos uma pequena noção, não é? E a criança ela teve algum curso? Alguma coisa, ou ela aprendeu lá na casa dela, do jeito que o pai dela [sabia]” (PA1); “Não.” (PA6); “Geralmente elas têm acesso [apenas] ao celular” (PA2).

Evidenciamos a percepção das professoras alfabetizadoras do quanto foi complexo e desafiador o processo de aprendizagem para os estudantes durante o ensino remoto, se preocupando em identificar os saberes dos estudantes para além do conteúdo, como evidencia alguns autores sobre a importância de partirmos de pressupostos que as crianças carregam consigo experiências ao adentrar nas séries de alfabetização (SOARES 2003; SOARES 2014; VYGOTSKI, 1991).

Apesar das dificuldades enfrentadas, a percepção sobre a necessidade de usar as tecnologias como meio de ensino, durante o ensino remoto, teve repercussões na formação das professoras. Dessa forma, percebermos que os professores acionaram diferentes saberes que, de acordo com Tardif (2014, p. 19), o saber profissional está relacionado a diversos que provém da sociedade, das relações construídas entre colegas na instituição escolar, de cursos de especialização, da formação inicial nas universidades, enfim, de uma diversidade de relações construídas com o conhecimento. A formação docente advém dos conhecimentos acadêmicos, porém vai além sendo constituída no reconhecer-se como professor que não se dissocia da individualidade, dos conhecimentos e saberes pessoais, mas se complementam.

5.5 Atividades de leitura e escrita desenvolvidas durante o ensino remoto

A percepção sobre as atividades realizadas sobre a leitura e a escrita, durante o ensino remoto, demonstrou que as propostas pedagógicas foram elaboradas de forma diferenciada e lúdica, muitas vezes, de forma que a criança pudesse desenvolver compreensões sobre o sistema de escrita alfabético, voltadas para a alfabetização, mas adaptadas ao contexto de ensino mais independente, em um ambiente fora da escola e sem o apoio imediato do professor.

Como descreve Soares (2016) as professoras não se preocuparam com métodos de ensinar e sim com o processo de alfabetização desenvolvendo atividades de escrita e leitura que orienta a aprendizagem das crianças como evidenciado na fala “Nas minhas aulas a gente utiliza muito jogos de completar, jogos de troca letra, jogo de misturar letras, sempre direcionados dentro de uma história, de um contexto” (PA4). A professora alfabetizadora contextualizou atividades lúdicas para incentivar o processo de compreensão do sistema de escrita alfabético, propiciando a aprendizagem e reconhecimento das letras, das palavras, utilizando materiais diferentes e, também, utilizando-se da literatura infantil, com base na leitura literária como um recurso de envolvimento e de contextualização temática do ensino.

A fala da supervisora revela a intencionalidade das ações pedagógicas na qual ao se perceber que um determinado conteúdo não fora consolidado ocorria a retomada do mesmo:

A gente seguia o PAC e seguia a apostilha. A gente também teve um olhar para aquilo que era a necessidade então, por exemplo, se a gente percebia que eles... que eles não se envolveram, que não foi trabalhado, a gente não ficava ali só na apostila, a gente teve essa abertura de retomar o que era necessário para eles. Então, a gente fez isso o tempo todo, conforme a necessidade que ia surgindo (SPA).

Frente a um contexto educativo diferente, sem a possibilidade de uma intervenção direta com as crianças, a supervisora aponta que havia uma percepção referente a aprendizagem das crianças, frente ao qual se planejavam ações pedagógicas. Essa percepção demonstra a intencionalidade frente a alfabetização das crianças, mesmo no contexto de distanciamento buscava-garantir uma aprendizagem significativa, real e contextualizada.

Diante das evidências, podemos consideramos que a alfabetização fora vislumbrada como uma prática social, como reflete Soares (2014, p. 38) “a hipótese é que aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros”, ou seja, a criança que aprende a ler e a escrever e faz uso social transforma seu cotidiano em vários aspectos importante na formação enquanto sujeito social produtora de cultura.

A criança aprende através das vivências sobre o mundo grafocêntrico, ou seja, o mundo que registra e produz conhecimento por meio da escrita, revelando que ao se alfabetizar letrando a criança produz sentido, pois esta está em contato com o seu mundo rodeado pelas letras (SOARES, 2014). As professoras mencionaram que as crianças no processo de assimilação das letras e sílabas aprendem por meio da oralidade, da percepção da relação entre grafema e fonema, por isso “as crianças precisam olhar na boca para aprender a falar o som” (PA2); “é a gente trabalha mais o oral, principalmente o primeiro ano, não é?” (PA5). Este aspecto do processo de aprendizagem revelou-se uma preocupação central de como ensinar as crianças através da oralidade de forma remota, uma vez que nem todas as crianças tinham acesso às aulas síncronas.

O letramento digital revelou-se durante o ensino remoto emergencial através da utilização das plataformas aproximando as professoras e os estudantes e a família e permeando as ações de ambos caracterizando a aprendizagem “nós estamos aprendendo acertando e errando. E os meninos que a gente conseguiu trazer para a aula síncrona, para fazer de acordo com o que precisava para, pro material impresso” (PA1), e os resultados dessa forma de ensino se evidencia na fala “os que sempre participaram da aula online já estão lendo, alguns ou outros já começando” (PA2). E assinalam algumas estratégias “[...] os que nunca participaram da aula online estão naquela fase ainda do alfabeto até a gente tenta buscar. Vai e volta, não é? Igual você falou, vai no alfabeto, vai pra frente, volta um pouquinho no alfabeto, pra está dando esse reforço, não é? Está como eu falei, intervenção nesses alunos que falei” (PA2).

A professora alfabetizadora PA1 clarifica que mesmo separada dos estudantes pelo espaço físico, mediada pelas telas e utilizava alguns recursos pedagógicos para alfabetizar como observamos em sua fala:

Eu trabalho com o alfabeto com eles. Eu falo:

- A. (tom de voz baixo)

Aí o aluno:

- O que?

Falo:

- A. (tom de voz médio)

Aí eu falo assim pra ele:

- A. (tom de voz alto)

Aí ele entende, entendeu? A alfabetização demanda isso, a gente tem que olhar para o aluno, ele tem que ouvir o som, ele tem que ver a boca abrir e fechar. Então é isso! (PA1).

A sua fala traz pistas de que as professoras se preocupavam em como ensinar o conteúdo de forma remota, no período de adaptação buscavam aliar as práticas anteriores com as novas práticas exigidas pelo formato digital.

A estudiosa sobre alfabetização, Magda Soares defende que é necessário aliar o processo de alfabetização ao letramento, ou seja, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos numa dinâmica de alfabetizar e letrar. Percebemos o avanço da tecnologia e o uso de celulares por adultos e crianças e no contexto pandêmico o celular se revelou como a ponte entre professores e estudantes para a ministração das aulas de forma remota “dá pra perceber que eles estão olhando pra gente. E é bonitinho, eu acho uma gracinha. Eles colocam o uniforme. Eles colocam uniforme em casa. Então, é assim, eu percebo que tem ali uma dedicação. É uma aulinha deles, é um momento deles [de estudo]. É pouquinho, mas eles contam com isso” (SPA).

Os aplicativos de celulares foram utilizados durante o ensino remoto e a participação dos estudantes foram expressos nas falas “a minha turminha tem um grupo muito assíduo, eles participam sim, eles gostam, [participam] assim que abro o Google Meet para falar” (PA5); “tem todo um processo para postar e no *Google Meet* é mais uma conversa ali, mais online, naquela hora. Mais ao vivo, mais interessante” (PA1). O aplicativo *WhatsApp* foi utilizado para que as professoras esclarecessem as dúvidas das crianças e dos pais e ou responsáveis, quanto aos conteúdos disciplinares, para os recados pertinentes a comunidade escolar e para envio de textos literários.

As professoras alfabetizadoras utilizavam os aplicativos para incentivar o hábito da leitura enviando obras literárias digitalizadas em arquivos *PDF*, disponibilizadas semanalmente para as crianças por meio dos grupos de *WhatsApp*. As professoras orientavam os pais e/ou responsáveis para que lessem as histórias para as crianças. Essa foi uma proposta marcada pela percepção da necessidade de ampliar o repertório de leitura das crianças e conforme, Souza e Cosson (2011, p. 102), do letramento literário, que “responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica”.

A leitura literária no processo de alfabetização e letramento através de “textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102) e esta se insere no espaço escolar como ferramenta pedagógica evidenciando a contribuição da leitura literária na alfabetização.

O uso dos aparatos tecnológicos na perspectiva dos multiletramentos defendido por Rojo (2012) busca o uso das tecnologias na sala de aula como meio de produção cultural a partir da interação com os textos digitais que apresentam uma nova concepção de leitura e interação

com as páginas escritas no mundo virtual. A interação dos estudantes se concretiza pela autonomia em relação aos aprendizados que culminaram no que a sociedade esperava:

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade (ROJO, 2012, p.27).

No contexto pandêmico, a autonomia dos estudantes foi mediada por telas, sendo que os aplicativos possibilitaram o acessar os conteúdos disciplinares lecionados pelos professores com regras a serem seguidas pelas crianças como pronunciado nas falas “a câmera fica ligada, eles não ligam o microfone na vez de falar. A gente faz a chamada no início pra poder incluir todos e não deixar ninguém (PA1); “e dá pra perceber que eles estão olhando pra gente. E é bonitinho, eu acho uma gracinha. Eles colocam o uniforme. Eles colocam uniforme em casa. Então é assim, eu percebo que tem ali uma dedicação. É uma aulinha deles, é o momento deles. É pouquinho, mas eles contam com isso (SPA); “Desde o início foi estipulado as regrinhas, né?” (PA1); “já era a regrinha do uniforme, a câmera ligada e o microfone desligado. Você só vai abrir quando for chamado. Todas as regrinhas eles pegaram direitinho” (SPA).

Uma evidência que as atividades pedagógicas procuraram manter uma rotina de estudo, de forma parecida com dinâmica estabelecida nas salas de aulas, foi a utilização do PAC que é um material pedagógico impresso com atividades voltadas para o ensino aprendizagem dos estudantes com acesso e sem acesso à rede de internet.

Outra evidência dessa rotina das práticas escolares, durante o ensino remoto, constituiu-se nos encontros em videoconferência, com dias e horários agendados com as crianças através das telas de computadores ou de celulares, conforme a realidade de cada família. Como em destaque nas respostas da PA1 e da SPA foi necessário estabelecer regras para esse encontro em videoconferência: como deixar câmera ligada, deixar o microfone desligado. No início da aula as professoras faziam a chamada, conversavam com as crianças, explicavam as atividades.

Durante as aulas remotas, as professoras utilizavam o aplicativo *Jamboard* e/ou o recurso *PowerPoint*: “é no papel eles tem uma sequência didática. Agora no trabalho online a gente usa o *Jamb*, a gente utiliza aquele... aquele que a gente faz os bilhetes, como é que chama?” (PA3), é o “*PowerPoint*” (SPA), para enriquecer os conteúdos curriculares.

O *Jamboard* trata-se de um aplicativo dentro do *Google for Education* que se assemelha a um quadro inteligente com ferramentas de escrita se assemelhando com a lousa das salas de aula, podendo ser usado em tempo real durante os encontros síncronos realizados pelo *Google Meet*. O *PowerPoint* – software para editar slides para apresentações de conteúdos – teve várias

funcionalidades no contexto do ensino remoto, o que tornou a escrita dos conteúdos mais atrativa, rebuscada com a inserção de imagens, com o uso de diferentes formas e cores das letras, utilizado para escrever recados da instituição. A sequência didática mencionada pela PA3 é uma referência ao PAC.

As professoras alfabetizadoras trouxeram reflexões acerca das aprendizagens referentes à alfabetização pela observação do PAC, pelo contato estabelecido de forma virtual e posteriormente com a volta do ensino “híbrido” – nomenclatura para indicar um momento em que aconteciam as aulas presenciais juntamente com as atividades remotas – ressaltamos aqui que a data da realização da entrevista ocorreu durante o retorno das atividades presenciais no sistema híbrido na escola municipal, portanto, algumas das falas das professoras alfabetizadoras trazem a percepção de alfabetização levando em consideração os períodos diferentes de ensino para além do primeiro semestre de 2021.

A partir do uso dos recursos pedagógicos e tecnológicos nas escolas do município, as professoras demonstraram que houve iniciativas que buscaram auxiliar o processo de alfabetização das crianças, e assim, como descrito em outras localidades nos estudos de Macedo e Almeida (2020); Ávila e Macedo (2022) e Leandro, Chagas e Teixeira (2022) o uso de aplicativos e de materiais pedagógicos impressos foram utilizados para alfabetizar e letrar as crianças das séries iniciais do ensino fundamental. Os estudos revelam algumas lacunas durante o estudo remoto, ressaltando o empenho dos docentes frente aos desafios que foram minimizados com a busca de estratégias pedagógicas para ensinar a escrita e a leitura mediados pelos recursos multimídias, pelas telas de computadores e celulares, bem como pela parceria com as famílias, o que apresentaremos a seguir.

5.6 Alfabetização e a relação família e escola, no ensino remoto

Uma hipótese levantada perante as ações pedagógicas que sobressaíram durante a pré-análise das entrevistas foi a colaboração dos pais nesse processo exercendo o papel de mediadores do conhecimento mesmo sem formação pedagógica (não generalizando todos os pais) que se empenharam para que seus filhos compreendessem o conteúdo lecionado como dito pela PA1 “e ele [referindo-se aos pais] não tem normal [curso superior para formação de professores], muito menos a didática para ajudar as crianças a desenvolverem as atividades em casa”, evidenciando que mesmo sem formação os pais foram fundamentais durante o período de isolamento onde a comunidade escolar se adaptou ao contexto social, como concluiu Silva (2022):

Durante a pandemia ficou evidente, o papel crucial da família para o desenvolvimento da aprendizagem durante esse processo no qual as mudanças atingiram desde os(as) docentes que tiveram toda sua rotina modificada e transformaram suas casas em salas de aula e se esforçam a cada dia para se reinventarem e ajudar os estudantes do melhor modo possível, como também os estudantes e suas famílias que tiveram que se adequar a uma nova realidade, na qual a casa se tornou um ambiente escolar de trocas de conhecimento diário (SILVA, 2022, p. 08).

Em seus escritos Silva (2022) descreve um relato de experiência no estado do Rio Grande do Norte em que a escola usou o *Google Meet* para a ministração de aula destacando que os professores e os pais passaram por uma formação para utilizar a plataforma, com a finalidade de alinhar as ações do estudo remoto, destacando a importância das aulas “as atividades e as aulas ao vivo no *Google Meet* foram as questões mais dialogadas entre as famílias e a escola, tendo em vista que eram ações que exigiam a presença e a ajuda dos adultos responsáveis pelos estudantes” (SILVA, 2022, p.08). Observamos a importância da formação quanto a nova demanda do ensino remoto e na escola entrevistada não houve uma formação para os pais “para o uso das plataformas utilizadas durante o ensino remoto emergencial, porém, os pais auxiliaram seus filhos de forma efetiva como destacado na fala da PA 1 “As crianças que estavam online progrediram muito mais do que as que entraram agora e não participaram, não é?”, entraram agora se refere ao ensino híbrido.

Os pais desempenharam o papel de mediadores do uso das telas das telas, auxiliando as crianças a utilizarem os aplicativos, em sua pesquisa Silva (2021) descreve a percepção dos pais em relação ao ensino remoto, sobre as dificuldades e engajamento dos pais para auxiliar seus filhos, seja adquirindo pacotes de dados seja auxiliando no uso dos aplicativos seja realização das atividades propostas e conclui que “há que se considerar que houve um esforço

coletivo para a superação das dificuldades” (SILVA, 2021, p. 40). Os pais das crianças que utilizaram o material pedagógico mediarão o ensino sem o auxílio dos aparatos tecnológicos.

As professoras mencionaram que as crianças que utilizaram apenas o material impresso obtiveram conhecimentos diferenciados dos estudantes que participaram das aulas de forma remota evidenciado na avaliação diagnóstica realizada após o início do ensino híbrido “só no impresso. É o que aconteceu também, que foi bem visível na primeira avaliação que a gente fez nas crianças” (PA1), portanto, o ensino remoto emergencial contribuiu na alfabetização dos estudantes. As crianças que realizavam somente as atividades impressas encontraram maiores desafios no retorno as aulas como exemplificado na fala da PA2:

Os que sempre participaram da aula online já estavam lendo, alguns ou outros bastantes ou outros já começando. Os que nunca participaram da online estão naquela fase ainda do alfabeto até a gente tenta buscar. Vai e volta, né? Igual você falou, vai no alfabeto, vai pra frente, volta um pouquinho no alfabeto, pra tá dando esse reforço, né? Está como eu falei, intervenção nesses alunos que falei.

Na percepção das professoras alfabetizadoras os pais se preocupavam muito com relação à nota que seria atribuída aos filhos, como explicita “O importante para eles é a nota” (PA1) e com os acertos dos filhos “Os pais querem que os filhos acertem as perguntas de todo jeito. Se as crianças não souberem, eles contam para as crianças, porque, eles acham... eles ficavam com vergonha do filho errar a pergunta” (SPA). Os pais compreendem a escola através da quantificação da averiguação da aprendizagem, uma visão reducionista perante a observação da consolidação das crianças perante um conteúdo, valorizando a nota em detrimento da legitimidade do processo da alfabetização.

Outro destaque nas respostas das professoras quanto a relação da família com as aulas através do *Google Meet* é a dificuldade de os pais entenderem que se aprende com os erros, que o conteúdo ministrado às vezes não é apreendido instantaneamente, mas é o suporte para uma aprendizagem posterior:

A gente vê isso e percebe isso durante a hora que ficamos [com eles]. E nem é uma aula de 50 minutos que a gente tem. A gente tem as vezes para tirar uma dúvida da criança, pra levar um conteúdo que ele precisa para desenvolver um trabalho que foi enviado, não é? Impresso. Então, são situações que interferem diretamente no que a criança aprende. Como que ela desenvolve aquela atividade. E os pais não têm [consciência] disso, não é? (PA1).

Observamos na fala das professoras o mesmo comportamento das famílias que recebiam apenas o PAC impresso, por não terem acesso ao aparato digital para as aulas remotas. A fala da PA2:

E os trabalhos que veem escrito, vem muito com letra de mãe, ou tudo correto: escrita espontânea, diagnóstica, diagnóstica e escrita das mães. Eu olho e ponho assim no meu relatório: “Alfabetico”? Como? [...] É porque os pais querem que tire [a nota] 10, então, ou eles dão a resposta ou até mesmo fazem com a letra deles, então assim...

Os estudantes participavam das aulas com o auxílio dos pais para acessarem a plataforma digital e participavam das aulas realizando as atividades pedagógicas desenvolvidas, atentos às novas regras estabelecidas. Os combinados foram construídos conforme a necessidade de uso dos recursos multimídias: “Só tem o combinado de só falar aquele que a gente convidou. Um de cada vez.” (PA3), as regras estabelecidas faziam parte da disciplina durante a aula. A PA1 reafirma os combinados “A câmera fica ligada, eles não ligam o microfone na vez de falar”. As professoras interviam junto aos pais quando julgavam necessário durante o período de aulas quanto a sua participação na realização das atividades:

Eu acompanho todas as aulas, elas têm muito carinho com isso, com os pais. Às vezes os pais estavam xingando os meninos. Elas falavam assim:
 - Oh papai calma, espera aí, faz assim papai. Espera agora deixa a criança fazer, sai um pouquinho de perto, deixa a criança fazer.
 Fulaninho olha aqui para a professora.
 Então, assim, elas [as crianças] tentavam ajudar e orientar a família. “Papai espera, agora deixa a criança”. Porque eles [os pais] faltavam responderem ali mesmo (SPA).

Ao falar com os estudantes as professoras também levavam em consideração que os pais estavam presentes naquele ambiente, acompanhando as crianças, aproveitando para explicar que: “A gente vai aprender juntos, não tem problema a gente errar gente, não tem medo de errar, se errar a gente vai consertar que a gente está aqui pra aprender (PA1). Observamos que as regras orientavam as crianças e os pais ou responsáveis, de modo que os envolvidos participassem das aulas remotas e realizassem as atividades propostas e os envolvidos eram desafiados a compreender que errar faz parte do processo, que o saber é construtivo na perspectiva que ao problematizar os erros adquirimos conhecimento (BRASIL, 2018).

O período do ensino remoto foi desafiador para os professores, estudantes, família e gestores, como destacado nas considerações de Klein e Aragão (2021) que ao estudarem diversas publicações acerca da temática do ensino remoto, as ferramentas utilizadas e a participação da comunidade escolar durante o ensino remoto, “foi uma resiliência por parte de mães e educadores na busca da continuação dos estudos das crianças mostrando a importância que a nossa educação principalmente nesta fase tem como formação de indivíduos e proteção perante sociedade” (KLEIN; ARAGÃO, 2021, p. 18). Acertos e erros ocorreram durante o ensino remoto, a disposição ao enfrentar o novo, a busca pelo conhecimento subsidiaram o

ensino aprendizagem que aconteceram num contexto histórico que nos revelou uma nova forma de pensar e agir socialmente enriquecendo as experiências da sociedade e criando novas possibilidades na disseminação dos saberes humanos.

Sabidamente Freire (1996) já refletia sobre os saberes docentes que permeou o estar docente durante o ensino remoto “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p.32), ou seja, o ser docente se constitui na busca constante pelo conhecimento e para além, nessa reflexão e incluiu a busca pelo saber do ser humano que vivencia e experiencia as problemáticas culturais e sociais.

O uso dos recursos tecnológicos pela comunidade escolar evidenciou letramento digital compreendido nesta pesquisa como o uso das mídias sociais no ensino aprendizagem evidenciado durante o ensino remoto caracterizado pela ampla divulgação dos meios de ler e escrever digitais com uma rápida adaptação aos termos, processos, hardwares e softwares utilizados numa adaptação brusca pelos professores e estudantes como mencionou Ribeiro (2020), e as tentativas de aproximação com a rotina escolar dentro das instituições com o ambiente domiciliar durante o ensino remoto, revelando novos aprendizados durante a tentativa de aproximação das ações pedagógicas presenciais com as remotas, caracterizando a continuação do processo de ensino aprendizagem durante o isolamento social utilizando os recursos digitais e apropriando-se deles, reorganizando o ambiente de ensino aprendizagem estabelecendo um local e momento de estudo durante o ensino remoto emergencial, como escrito por Ribeiro (2020):

Trazemos de nossas experiências de sala de aula física nossas âncoras para o que vamos fazer em ambiente virtual, até que, se somos sensíveis ao que fazemos e à nossa assistência, passamos a produzir ajustes e adaptações em nossas práticas, até que as coisas pareçam mais confortáveis e compreensíveis para todos/as. Isso é aprender. Estamos todos/as aprendendo, de todos os lados das telas (RIBEIRO, 2020, p.455).

A pandemia nos permitiu sair da zona de conforto das aulas presenciais das atividades pedagógicas direcionadas à alfabetização, nos impulsionou a conhecer as possibilidades tecnológicas auxiliares a esses processos e trouxe novos aliados compreendidos como facilitadores no processo de ensino e aprendizagem. Novas formas de ensinar, novos conceitos de aprendizagem, novos significados, evidenciando que estamos em constante processo de aprendizagem ávidos por novos saberes, novas formas de ensinar, novas concepções pedagógicas gerando uma nova concepção de interação entre professores, estudantes e pais

caminhando rumo ao horizonte demarcado pela leitura e escrita levando em consideração seu uso social.

A situação de um ensino remoto fez com que os professores buscassem aprimorar seus saberes e uso dos recursos digitais, encarar de frente o letramento digital como sugere as reflexões propostas por Soares (2002) que nos incita a utilizar os recursos tecnológicos como aliados para a leitura e escrita no contexto digital, nos colocando frente a cultura eletrônica, dos textos digitalizados, onde as páginas se tornam telas, a escrita manual se torna digitalizadas nos levando a refletir sobre o conceito de letramento que é entendido por Soares (2002) como um conceito plural, por isso seria melhor nomearmos de “letramentos”.

Para a autora o que ocorre é que em “certos aspectos essenciais, esta nova cultura do texto eletrônico traz de volta características da cultura do texto manuscrito: como o texto manuscrito, e ao contrário do texto impresso, também o texto eletrônico não é estável, não é monumental e é pouco controlado” (SOARES, 2002, p. 154). A escrita antes de forma física e em diferentes espaços como argila, papiro, folhas com limites definidos, a escrita digital ganha novos contornos:

No computador, o espaço de escrita é a tela, ou a “janela”; ao contrário do que ocorre quando o espaço da escrita são as páginas do códice, quem escreve ou quem lê a escrita eletrônica tem acesso, em cada momento, apenas ao que é exposto no espaço da tela: o que está escrito antes ou depois fica oculto (embora haja a possibilidade de ver mais de uma tela ao mesmo tempo, exibindo uma janela ao lado de outra, mas sempre em número limitado) (SOARES, 2002, p. 150).

As fronteiras da escrita impressa em ações escolares, conforme escreve Soares (2002), iniciaram o rompimento durante o ensino remoto, em que as professoras puderam buscar outros sentidos na prática pedagógica da leitura e da escrita, por meio dos livros de literatura infantil digitalizados, onde se pode ler em uma tela. Como a autora conclui: a tela foi o espaço de leitura e escrita vivenciada a qual se fez presente no cotidiano das aulas remotas, ou seja, seu texto foi colocado em prática a partir do uso das telas do computador ou do celular, sua conclusão se materializou:

Pode-se concluir que a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela (SOARES, 2002, p.152).

Diante do exposto, podemos refletir que a situação de ensino remoto provocou também certa expansão do uso social da escrita e leitura em contexto digital através do uso dos recursos

tecnológicos para a leitura de texto, que há tempos nos rodeiam, mas somente durante a pandemia passou a ser a ponte entre o conhecer e o aprender. O celular outrora não permitido o seu uso em sala de aula, passou a se o meio de comunicação indispensável entre os professores e estudantes e pais. Através das telas lemos, escrevemos e aprendemos rapidamente que a tecnologia é uma aliada pedagógica e um recurso saturado de informações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O confinamento social durante a pandemia colocou os professores e estudantes num novo contexto nas práticas de ensino aprendizagem. Escolas foram fechadas, as salas de aula ganharam contornos residenciais, as práticas pedagógicas mediadas pelas telas ou material impresso. A escrita e a leitura mediadas pelas telas, aparatos digitais aliados as práticas de alfabetização e letramento. Os pais passaram a mediar as novas concepções de ensino aprendizagem, esse é o contexto do ensino remoto no primeiro semestre de 2020.

Frente a reorganização e apreensão dos modos de ler e escrever em ambientes digitais buscamos nesse estudo compreender e refletir sobre as propostas de atividades pedagógicas de leitura e de escrita realizadas por professoras alfabetizadoras, durante o ensino remoto emergencial, no primeiro semestre de 2021.

As professoras alfabetizadoras da escola municipal utilizaram recursos pedagógicos como o *Google Meet* para a ministração de aulas online uma vez por semana com duração de 50 minutos, onde se desenvolviam atividades de leitura e escrita, tirar dúvidas e correção do material impresso. O aplicativo *WhatsApp* foi utilizado para disseminar os recados pertinentes à comunidade escolar, para a indicação de livros de literatura em versão *PDF* e para esclarecer dúvidas dos estudantes e pais.

Foi desenvolvido pelas professoras o material pedagógico Plano de Atividades para Casa (PAC) com atividades das disciplinas que atendem as crianças que tinham as condições necessárias para participarem das atividades online e para as crianças sem acesso à *internet*.

A educação ganhou novos contornos durante a pandemia e ficou evidente o empenho dos educadores para encontrar soluções para que o processo educacional continuasse. A busca pela formação continuada rapidamente com a demanda tecnológica repentina, marcando o compromisso de nós professores com a educação. A elaboração de atividades pedagógicas relevantes à alfabetização e às práticas de letramentos evidenciadas com o uso social da leitura e escrita em ambiente digital. Os recursos tecnológicos, por meio de dispositivos digitais que são instrumentos que nos rodeiam socialmente e apropriar-se do uso desses recursos como aliados ao trabalho pedagógico marcou o processo de ensino e de aprendizagem, durante as atividades de ensino remoto emergencial.

A elaboração de um material impresso pelas professoras alfabetizadoras das escolas, compondo o Plano de Atividades para Casa (PAC), na qual a criança tinha acesso aos conteúdos de forma mais sistematizada para estudar em casa, evidencia a sensibilidade das professoras enquanto educadoras, revelando sua identidade profissional, sua preocupação com o conteúdo a ser lecionado, o cuidado ao transmitir saberes e conhecimentos aos estudantes dentro da sua

realidade, considerando as particularidades dos estudantes e a busca por uma educação de qualidade, preocupada com a formação integral da criança como cidadão participativo no processo de educação.

Esse modo de educar se preocupando com o outro, definido por Freire (1996) como a inexistência de transferência e sim o compartilhamento de saberes entre docente e discente, e vice-versa. O mover-se usando subterfúgios para evitar a interrupção do compartilhamento de saberes, preocupando-se com os processos descrito por Ribeiro (2020, p. 452):

A pandemia é uma imensa tristeza, trouxe morte, desemprego, crise. Mas há, enquanto ela ocorre, uma camada dos acontecimentos por conta das pessoas encarregadas de encontrar soluções, detectar problemas antes pouco visíveis, redimensionar outros, arranjar possibilidades, dentro da precariedade. Há, inclusive, quem esteja ocupado/a em pensar uma educação melhor (e não necessariamente guiada pelo lucro) e mesmo uma convivência mais razoável entre todos/as.

As professoras alfabetizadoras relataram que os maiores desafios no ensino remoto foi aprender a ministrar as aulas no formato não presencial e em pouco tempo aprender a usar os recursos tecnológicos para lecionar os conteúdos. Descreveram que a alfabetização é mais proficiente quando estão em contato com o estudante, a troca de olhares a importância de as crianças observarem as expressões faciais durante a alfabetização.

Evidenciou-se que a alfabetização não foi eficiente durante o ensino remoto, deixaram algumas, em que várias lacunas não foram preenchidas ou sanadas, como por exemplo a compreensão grafema-fonema que necessitava dessa relação direta entre som e letra, entre a repetição oral da letra e o som, que acontece por meio de atividades de reflexão sobre a palavra, quando estamos face a face com os estudantes.

Relataram que a distância trouxe perdas no processo afetivo entre professora e estudante e a intervenção da família que nem sempre foi positiva. Reconhecem o esforço dos pais, porém, eles, em grande parte, não possuem os conhecimentos pedagógicos de ensinar as crianças a lerem e escreverem. A família é colaboradora no processo de alfabetização, porém, entendemos que não são responsáveis pelo ensino. A responsabilidade de alfabetizar compete à escola, a qual está vinculada às ações de ensino propiciadas pelas professoras alfabetizadoras. As atividades imprescindíveis para que os aprendizados sejam consolidados pelos estudantes.

Como ponto positivo do ensino não presencial destacaram que esse momento os levou a refletir sobre a importância da formação continuada e sua atuação docente frente aos desafios que surgiram repentinamente devido ao isolamento social imposto pela pandemia.

Sabemos que muitas foram e serão consequências negativas desse momento vivenciado pela educação, as quais terão repercussões futuras, o que necessitará de outros olhares

investigativos. Entretanto, as professoras demonstraram consciência das falhas pedagógicas, durante o processo de ensino de forma remota, por meio da impossibilidade de atendimento às dificuldades individualizadas, acompanhamento e orientação das atividades propostas, especificamente, quando ocorria a omissão dos pais ou responsáveis quanto a aprendizagem dos filhos, quando realizavam as atividades do PAC para as crianças e a impossibilidade de atender a todos os estudantes.

Ao refletirmos sobre as percepções das professoras sobre as ações pedagógicas sobre a leitura e a escrita, percebemos a necessidade de adentrar mais profundamente nos processos de ensino aprendizagem durante o ensino remoto na alfabetização. Contudo, aqui deixamos uma contribuição trilhada por professoras alfabetizadoras, experiências validadas, utilização de recursos pedagógicos que buscaram criar possibilidades para a construção dos saberes na relação contínua de troca entre professores e estudantes, entre professores e pares, entre professores e pais/responsáveis.

Nesse sentido, finalizamos com uma citação de Freire (1996), que descreve bem as considerações e reflexões que permearam esse trabalho, de que “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 13). E com essa alegria da busca pelo conhecimento, com a beleza de nos aprofundarmos no tema da reflexão acerca das práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras durante o primeiro semestre de 2020, que deixo as reticências investigativas, pensando que esta pesquisa terá sua continuidade na vivacidade que a propõe.

6.1 Reflexão sobre a atuação como professora durante o ensino remoto

O conhecimento aprendido nos transforma, nos faz refletir sobre nossa prática sobre estar professora em formação. O refletir sobre quem é esta professora e como ela deseja melhorar, para compartilhar com os estudantes os saberes escolares, move o cotidiano de estudos e aprendizados. Busco todos os dias ser uma pessoa e uma professora melhor, que compartilha os saberes escolares com os estudantes.

A concepção de educação, de estar professora atuante em sala de aula se modificou ao longo dos dois anos de mestrado profissional, pois, enxergo a educação na medida que construo e desconstruo minhas concepções enquanto educadora.

Assumir uma sala de alfabetização no retorno das aulas presenciais e sentir os anseios que as professoras entrevistadas relataram. O retorno presencial trouxe consigo novas experiências, aprendizados e desafios que vão se constituindo à medida que vamos adentrando

no cotidiano escolar na ressignificação da prática docente que se preocupa com o conteúdo curricular e com as inseguranças diante do novo, do uso da máscara, do distanciamento social.

Os saberes não consolidados na educação infantil e os ensinamentos da alfabetização precisaram ser ressignificados para se consolidarem durante a leitura e escrita e durante esse período fui estudante desse tema a alfabetização no estudo remoto e assumir uma turma no retorno presencial durante a pandemia. Aliei meus estudos enquanto mestranda a minha prática pedagógica enquanto professora alfabetizadora problematizando as questões vivenciadas na academia e na escola, buscando compreender para compartilhar os saberes escolares.

Estar ali professora e vivenciar o retorno presencial as aulas, os desafios me fez repensar minhas práticas enquanto professora e perceber que o meu olhar necessita se voltar para as questões que os estudantes vivenciam e carregam consigo. Reflexões acerca do conteúdo curricular que precisa ser ministrado, mas amparando os estudantes em seus anseios, no seu processo de assimilação do conhecimento.

Refletir sobre a liberdade de ministrar as atividades pedagógicas aliando-as questões que constituem o estudante como um ser histórico cultural que carrega consigo vivências e experiências de aprendizados escolares e sociais. Brincar, ouvir, dialogar, perceber as necessidades de aprendizagem dos estudantes e essas percepções foram moldando minhas ações pedagógicas buscando ensinar a partir das questões que as crianças levantam.

Durante as aulas paramos, respiramos e fazemos reflexões acerca do que estamos aprendendo, mudando meus conceitos de propor atividades e resolver as mesmas, para refletir o porquê, para que e como eu posso realizar tal atividades, questionando os estudantes o porquê eles pensam de tal forma sobre determinados assuntos, e se encontrássemos soluções novas para resolvermos tais questões. Pensamos, imaginamos, refletimos sobre o que se aprende em sala de aula, transformando a o meu conceito de reprodutora do conhecimento para, juntamente com os estudantes, ser construtores do conhecimento.

Refletir sobre e porque pensamos, o que pensamos, o que de fato conhecemos e o que podemos aprender sobre determinado assunto. Observar o que foi proposto e esmiuçar o que sabemos para construir ou desconstruir nossos saberes.

Uma mudança na minha formação como professora foi voltar o meu olhar para as necessidades dos estudantes e propor ações reflexivas durante nossas práticas pedagógicas. E como professora em formação continuada tem dias que sigo exatamente o plano de aula com os conteúdos curriculares copiados no quadro ou realizados nos livros didáticos, porém, existe os momentos que vamos esmiuçar os saberes refletindo, brincando, questionando. Estar professora não é seguir um método rigidamente, e sim refletir sobre sua prática, sobre os erros

e acertos e ressignificar a prática permitindo que os estudantes sejam protagonistas dos seus aprendizados.

Pensava eu sobre a alfabetização como aprender a ler e escrever através do ensinamento do professor, e com o aprofundamento dos meus estudos nas disciplinas do mestrado, na pesquisa e na escrita desta dissertação, refletindo sobre minha atuação enquanto professora que a alfabetização e o letramento acontecem com a mediação do professor amparado pelas letras, sílabas, palavras, frases e textos, mas ocorre com a interação com o estudante, com as vivências sociais que carregam, com as brincadeiras, com a imaginação, com os sentimentos.

Compartilhamos saberes ao deitar no chão observar e imaginar os formatos das nuvens e desenhá-los. Ao refletir sobre os acontecimentos sociais vivenciados individualmente dialogando com os pares. Ouvir uma história, criar um fantoche e um reconto. Folear um livro e sem ler as palavras contar as histórias. Realizar as tarefas com títulos de “tarefinhas felizes”, conhecer as aventuras do mundo escrito em casa. Escrever do meu jeito, como penso que se escreve as palavras pronunciadas pelas professoras. Visitar o córrego na rua da escola e refletir sobre águas poluídas. Construir uma peteca de palha e brincar de peteca e se esta cair no chão todos os colegas fazerem cócegas. Escorregar no parquinho da escola. Questionar o significado de palavras desconhecidas. Copiar uma lista de palavras do livro didático. Situações pedagógicas intencionais realizadas em uma sala de alfabetização buscando ressignificar as práticas para uma aprendizagem lúdica.

O objetivo do mestrado profissional realizado num período de dois anos é permitir que o professor estude e pesquise sobre assuntos do seu interesse e que saia da sua zona de conforto repensando suas práticas e as realizando de forma reflexiva ressignificando seu cotidiano em sala de aula para que os saberes sejam compartilhados com os estudantes.

Um dos componentes do mestrado profissional é o produto educacional que é uma atividade pedagógica intencional de acordo com os objetivos da dissertação a ser realizado como devolutiva e contrapartida para contribuir com uma prática pedagógica passível de ser realizada na escola com os estudantes. No caso da minha dissertação optei pela realização de uma oficina pedagógica que apresentou uma prática pedagógica realizada em sala de aula com os estudantes do primeiro ano para as professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa e para as professoras em formação inicial do curso de pedagogia participantes do programa residência pedagógica que trouxe a contação de histórias como propulsora da criação de um reconto dramatizado por fantoches autorais. O compartilhamento da oficina pedagógica possibilita as professoras se apropriarem da prática do reconto como aliado no processo de leitura e escrita.

A reflexão e problematização das minhas ações pedagógicas e os estudos teóricos sobre alfabetização e letramento confrontado com as ações pedagógicas das professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa contribuíram para ampliar minha visão como educadora que busca colocar as crianças como protagonistas do conhecimento mediando as vivências e saberes sociais com os escolares.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. (Re) organizar o trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: No limiar do (im)possível. **Educação & Sociedade**. v. 41. p. 1-20, 2020.
- ASSIS, M. B. de; GOULART, I. do C. V. No lapidar das palavras: a entrevista como processo de interação e dialogicidade. In: MARTINS, R. X. (org.) **Metodologia de pesquisa científica: reflexões e experiências investigativas na Educação**. Lavras: UFLA, 2022. p.66-84.
- ÁVILA, A. C. A.; MACEDO, M. do S. A. N. Alfabetização na pandemia da covid-19: um estudo etnográfico d uma turma do primeiro ano. **Cadernos de Educação**, n.66, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/4133/3415> Acesso em: 05/02023.
- AZARIAS, L. de S. T. **Momentos que demarcam o percurso de formação de professores alfabetizadores: um olhar para o município de Nepomuceno-MG**. 2019. 87 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASONI, I. C. G.; CANI, E. B.; SANDRINI, E, G. C. Leitor virtual: Sob a égide da não linearidade do texto. **Revista IFES CIÊNCIA**. n. 1, p.1 -2, 2019. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/406>. Acesso em: 4 fev. 2023.
- BRAGA, S. B. A natureza do hipertexto e suas implicações para a liberdade do leitor e o controle do autor nas interações em ambiente de hipermídia. **Revista ANPOLL**. n.15, p. 65-85, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CASAGRANDE, T. de C. **"De repente viramos youtubers": uso de recursos digitais em atividades de leitura e contação de histórias na educação infantil**. 2021. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.
- FERNANDES, A. P. C.; ISIDÓRIO, A. R.; MOREIRA, E. F. Ensino remoto em meio à pandemia do covid-19: panorama do uso de tecnologias. **Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias**, São Carlos, 2020 Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1757>>. Acesso em: 03/01/2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOULART, C. Uma abordagem Bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER,

S. **Ciências humanas e pesquisa**: Leitura de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.95-110.

GOULART, I. C. V.; CASAGRANDE, T. C. A multimodalidade da narrativa digital: um estudo do aplicativo de contação de histórias *Fisher Price*. **Revista Cadernos da Educação Básica**, vol. 6, n.3, p.1-15, 2021. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/3148> Acesso em: 13 jan. 2023.

GOULART, I. do C. V. **Pensamento e Linguagem**. Guia de estudos. Ufla, 2016.

GOULART, I. do C. V. Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória. v. 1, n. 2, p. 48-62, 2015.

GOULART, I. do C. V. Relato de experiência: a entrevista como um processo de interação dialógica. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v.7, n. 13. p. 87-100, 2013.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Unicamp, 2010.

KLEIN, M. A.; ARAGÃO, M. S. de. **Desafios do processo de alfabetização em tempos de pandemia**. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Federal de Goiano. Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2959> Acesso em: 10/01/2023.

KRAMER, Sonia. Entrevista coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder nas pesquisas em ciências humanas. In: FREITAS, M. T, JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa**: Leitura de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.57-76.

LAROSSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28. 2002.

LAVRAS. Secretaria Municipal de Educação de Lavras. **Circular n 30.24 de fevereiro**, 2021.

LAVRAS. Secretaria Municipal de Educação de Lavras. **Circular n 048.19 de abril de fevereiro**, 2021.

LAVRAS. Secretaria Municipal de Educação de Lavras. **Circular n 050.19 de abril de fevereiro**, 2021.

LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

LEANDRO, G. B.; CHAGAS, C. H. das; TEIXEIRA, R. F. **O uso do WhatsApp**: um recurso para o ensino na alfabetização de alunos dos primeiros anos do fundamental. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifrj.edu.br/xmlui/handle/20.500.12083/280>

Acesso em: 31/12/2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª edição. São Paulo: EPU, 2018.

MACEDO, M. do S. A. N.; ALMEIDA, A. C. de. O *Whatsapp* e a organização do trabalho pedagógico no contexto da COVID 19: o que dizem as alfabetizadoras em Minas Gerais. In: MACEDO, M. do S. A. N. (org). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Parábola, 2022, p. 33-47.

MARCONI, M. A.; LAKATOS. E. V. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2022.

MENEZES, J. A. et al. A contação de histórias no *Instagram* como tecnologia leve em tempos pesados de pandemia. **Psicologia & Sociedade**. n. 32, 2020.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização: Apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**. v. 47, n. 166. 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.(org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote - Instituto Inovação Educacional, 1999. p. 15-53.

PAULINO, G. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI (org.) **Literatura e letramentos: espaços, suportes e interfaces, o jogo do livro**. Belho Horizonte: Autêntica, 2003.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, A. E. F. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Debates em Educação**, v. 12, n. 2, p. 446–460, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: 03 jan. 2023.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI. C. V. Verbete Letramento Digital. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>> Acesso em: 20 out. 2022.

ROJO, R. Por novos e múltiplos letramentos. In: ROJO. R. **Na Ponta do Lápis**. Ano XII, n. 27. Tanta Educação. 2016, p. 6-11.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11 -32.

SILVA, C. S. R. da. Verbete Ciclo de Alfabetização. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. UFMG, 2014. Disponível em: <
<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>> Acesso em: 20/11/2022.

SILVA, M. O. Alfabetização no contexto da pandemia de Covid-19: Estratégias e percepção da aprendizagem por gestores, docentes e famílias. **Revista de Ciências Humanas**, v. 3, n. 21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/13401>. Acesso em: 05/01/ 2023.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016

SOARES, M. Verbete Alfabetização. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. UFMG, 2014. Disponível em: <
<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>> Acesso em: 14 nov. 2021.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n.25, p. 5-17. 2004.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte:Autêntica, 2003.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramentos na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v.23, n.81. p. 143-160, 2002.

SOUZA, R. J. S.; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. 2011.

Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>
Acesso em: 12/10/2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TÁVORA, F. O. F. **A expressão da criatividade no trabalho pedagógico do professor alfabetizador**. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7090/1/2010_FernandadeOliveiraFernandesTavora.pdf> Acesso em: 12 out. 2021.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID – 19 na educação. CENPEC, abril de 2021.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. São Paulo: Papirus, 2008.

VYGOTSKI, L.S. A pré-história da linguagem escrita. In: VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 69-79.

APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL

Roteiro oficina pedagógica

Nome da oficina: **Eu conto, você reconta, nós compartilhamos**

Oficineira: Leandra Aparecida de Sousa Souza

Carga Horária: 4h

Público-alvo: graduandos do curso de Pedagogia, bolsistas do Programa de Residência Pedagógica e professores alfabetizadores.

Forma de realização: Presencial

Objetivo da oficina: Incentivar professores no curso de formação inicial e professoras em busca de formação continuada a utilizar o recurso de contar histórias para as crianças e incentivar os estudantes que se apropriam da história ouvida e produzem o reconto com fantoches confeccionados por eles, ou seja, a criança como protagonista do aprendizado. E o compartilhamento desta prática dentro das escolas que atuam.

Desenvolvimento: A oficina surgiu a partir da reflexão sobre os objetivos desta pesquisa de refletir sobre atividades pedagógicas de leitura e escrita durante o ensino remoto no primeiro semestre de 2021. As professoras alfabetizadoras mencionaram sobre a leitura literária como aporte à alfabetização e letramento das crianças do 1º e 2º ano do ensino fundamental. E compartilhar uma experiência de conto e reconto ocorrida em uma sala do 1º ano do ensino fundamental vivenciada pela mestrandia Leandra.

Produto Educacional – oficina pedagógica

A oficina iniciou-se apresentando o aporte teórico fundamentado nos estudos de Soares (2002), Souza e Cosson (2011), Cosson (2018) e Abramovick (2006) que estudam a alfabetização, a leitura literária e a contação de histórias que são a centralidade da oficina.

Na alfabetização as atividades pedagógicas são aliadas do processo de leitura e escrita, o ouvir histórias, contar histórias imaginadas, criadas, sentidas e expressas, coloca o estudante como protagonista da aprendizagem.

Aicineira narrou a história Barco a Vela de Milton Célio de Oliveira Filho aos participantes que em seguida foram separados em pequenos grupos e receberam matérias como

meias, colas coloridas, papéis e canetinhas para confeccionarem um fantoche utilizado para o reconto pensado e idealizado pelos participantes.

A intenção é que esta prática seja compartilhada entre estudantes e professores nas escolas em que atuam como um recurso pedagógico durante a alfabetização.

Oficina pedagógica como produto educacional

Os produtos educacionais realizados pelos mestrandos em seu programa de pós graduação profissional de cunho formativo para os professores, busca a aproximação entre a pesquisa enquanto teoria e a prática entendida como o local de mergulho para se alcançar a problemática da pesquisa, ou seja, é um produto com o olhar fixo na formação do professor enquanto sujeito atuante dentro de uma prática reflexiva embasada pela teoria e vivenciada nas salas de aulas através da aprendizagem em diferentes formas pedagógicas. Sendo este produto uma sugestão da Capes como forma de alinhamento da formação continuada e a divulgação das pesquisas no sentido de contribuir para a formação de professores que se dedicam ao espaço acadêmico e os professores que se dedicam as instituições escolares.

Essa articulação da pesquisa com produto se desenha desde os primórdios da pesquisa onde os orientados traçam seus objetivos visando divulgar e colaborar com a formação de professores, seus colegas. Uma contribuição da ciência no sentido de aprimorar os conhecimentos e aliar os saberes à prática docente que é inerente a educação que se desenha como um processo contínuo de formação para adquirir novos conhecimentos e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas auxiliares no constante processo de mediação do conhecimento, do compartilhamento dos saberes e da troca de experiências, às quais nos constituem como professores, profissionais e seres humanos numa busca por uma educação social, crítica e reflexiva que nós professores almejamos enquanto mediadores entre os aprendizes e os saberes escolares e sociais.

Os professores buscam caminhos de interação social e seu objeto de pesquisa e propõe propostas que articula teoria e prática contribuindo para a formação continuada que amplia o repertório de saberes.

O produto educacional acordado entre minha orientadora a Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart e eu que se enquadra dentro de nossa pesquisa e possibilitará dividir um pouco das nossas reflexões com as professoras alfabetizadoras no intuito de propor uma reflexão acerca das ações pedagógicas de alfabetização e letramento durante a pandemia e para após a pandemia foi uma oficina pedagógica. A oficina em si será construída após a análise dos dados desta pesquisa com intuito de que abarque ações pedagógicas que faça sentido no cotidiano das professoras.

Caminhos da oficina: O ensino da escrita e da leitura

A realização de uma oficina pedagógica advém a partir de uma demanda do cotidiano dos professores se constituindo como uma atividade provocativa de reflexões perante as ações pedagógicas nos provocando a fazer, pensar e sentir. Um momento que permite ressignificar a prática educativa como sugere Silva (2019).

Ao pensar e elaborar uma oficina pedagógica precisamos nos ater a alguns pontos para que a oficina se desenhe satisfatoriamente para os envolvidos, conhecer os participantes e quais seus anseios e necessidades delineadas ao analisar os dados da pesquisa. Conhecer os passos da pesquisa, onde, como e por que da sua realização. Esses passos foram delineados por Silva (2019):

1ª Etapa - Organização das ideias - Definição da questão foco, tema, objetivos, público-alvo, tempo, local, materiais, recursos teóricos, recursos tecnológicos, possibilidades de oferta, metodologia, e estudos sobre a temática.

2ª Etapa - Realização da oficina - Organização do ambiente (limpeza, decoração, som, iluminação, climatização), testagem dos equipamentos, dinâmica de boas-vindas, apresentação do tema e objetivos, socialização de experiências (conhecimento prévio), estudos sobre o tema, debates, produção – estímulo para o desenvolvimento da criatividade, socialização das produções e feedback.

3ª Etapa de Avaliação - Conhecer o que os participantes acharam da oficina referente aos aspectos: metodologia, tempo, recursos, conteúdo e aprendizagens (SILVA, 2019, p. 7).

Uma oficina pedagógica nasce de uma intencionalidade educacional levando em consideração a relevância do tema da oficina a partir do conhecimento prévio dos participantes e a avaliação após a execução da mesma. Enxergo como uma reflexão sobre a prática e a problemática surgida após sobre o processo de ensino aprendizagem. Os produtos educacionais são instrumentos de aprendizagem, se constituindo a partir da pesquisa exploratória e não intenciona resolver situações pedagógicas, mas se constitui como parte que nos leva a pensar e a refletir sobre as práticas. A oficina pedagógica é um meio e não um fim que instiga os participantes a refletirem sobre os saberes e ressignificá-los, atribuindo sentido para os participantes, como compreendi lendo Rocha e Scalabrin (2019).

O produto educacional como “Oficina Pedagógica” surge na academia e se realiza na comunidade, aproximando a teoria da prática de acordo com demandas escolares, como explicita (COUTO; RODRIGUES, 2017, p. 05):

Numa visão esquemática, as oficinas pedagógicas partem das produções acadêmicas, mas para um contexto colaborativo. Elas podem constituir-se nos termos de conteúdos de aprendizagem e da metodologia descritos, porém devem ser sedimentadas de acordo com as características próprias de cada ambiente escolar e seus membros. A relevância se apresenta na medida em

que se propõe uma metodologia desenvolvida pelo trabalho de extensão, buscando contribuir para o desenvolvimento de uma prática educativa, participativa e dialógica, da articulação teoria-prática.

Em seu texto sobre oficinas pedagógicas Feitosa e Stefanuto (2010, p. 07) escreve sobre a oficina “porque acredito que o processo de ensinar e aprender pode ser muito mais transformador quando envolve professores e alunos em uma prática educativa baseada no diálogo”, essa frase resume o motivo da realização de uma oficina como um diálogo mediado entre o ensinar e o aprender, entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, compartilhando os saberes acadêmicos e escolares em busca de fomentar as práticas educativas.

A oficina se constitui a partir de um tema gerador, o qual se refere a alfabetização e letramento, evidenciado nesta pesquisa. O objetivo dela é aproximar a teoria e as práticas sobre alfabetização e letramento levantadas durante a entrevista coletiva realizada com as professoras alfabetizadoras com intuito de ressignificar as práticas enquanto professoras mediadoras do saber para alcançar o objetivo do ensino da escrita e da leitura. Os autores Rocha e Scalabrin (2019) desenvolvem sua escrita em que o tema gerador da oficina deverá se estruturar a partir do estudo da realidade, da organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento.

O público da oficina foram as professoras da escola onde foram realizadas as coletas de dados, porque inferimos que conhecer os processos de escrita e leitura alcança as crianças do ensino fundamental para além da alfabetização, e o letramento entendido como o uso social da escrita e leitura rompe para além do primeiro e segundo ano do ensino fundamental. E para as estudantes de pedagogia participantes da residência pedagógica e as professoras das escolas onde realizam a residência.

A oficina se intitula “Eu conto, você reconta, nós recontamos” foi realizada na escola municipal onde se desenrolou esta pesquisa no dia 03 de fevereiro de 2023 para as professoras e gestoras atuantes na escola e na Universidade Federal de Lavras para as estudantes do curso de pedagogia que fazem parte da residência pedagógica da docente orientadora Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart e as preceptoras no dia 15 de março de 2023. Ambas oficinas iniciaram com a apresentação do aporte teórico seguida da contação de história, confecção de fantoches e reconto pelos grupos de participantes.

A estruturação da oficina pedagógica visa alcançar os objetivos da mesma enquanto produto educacional que divulga os conhecimentos acadêmicos de forma a socializá-los colaborando com a formação de professores mediadores de conhecimento e formadores de opiniões a partir de uma reflexão crítica da sociedade democrática.

Alfabetização: histórias e recontos

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, a palavra processo traz a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que as ações que envolvem o letramento literário começam muito antes da criança ingressar na escola, iniciam com ações sociais, como as cantigas de ninar, como as rodas de contação de causos, como as leituras feitas antes de dormir, entre outras, e continuam por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes.

A escrita e a leitura nos rodeiam cotidianamente, o uso social que delas fazemos determinam o relacionamento com o letramento, como reflete Souza e Cosson (2011, p. 102), visto que se trata de “conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica”.

Os diferentes tipos de textos interagem com o leitor de formas próprias e contribui para de que forma ocorre a interação do leitor/escritos/autor e contribui para os saberes escolares, sendo aqui considerados os textos para alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.

Apontando uma dimensão mais ampliada e aprofundada da aprendizagem da leitura e escrita quando associada a um processo de interdiscursividade. Isso porque, ao ouvir “[...] histórias que se pode sentir (também) emoções importantes [...] e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude, significados e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, senti e enxergar com os olhos do imaginário!” (ABRAMOVICH, 2006, p. 27).

A criança ao ver ou ouvir um livro de história imagina aquela cena e fica ávida pela próxima história e passa, através de sua imaginação, a ressignificar apropriando-se daquela narrativa, num processo estético e simbólico. As crianças que ouvem histórias além de “enriquecerem a linguagem e a imaginação - acabam também favorecendo o amor aos livros”, segundo descreve Girardello (2004, p.8). E outra culminância desse ato ouvir ou ler das

narrativas é que a criança passa a ser produtora de suas próprias histórias, desenvolvendo a narrativa desde muito pequenas, sendo muito importantes na construção do eu.

A leitura literária nos permite interagir os nossos sentimentos e a expressá-lo através da “literatura que é uma experiência a ser realizada” (COSSON, 2018, p.17) sendo um conhecimento do outro incorporado em nós mesmos, sem desfazer nossa identidade como expressa Cosson (2018):

A literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2018, p. 17).

O leitor se legitima como descreve Colomer (2003) que por meio do seu envolvimento com o texto e com a expressividade da linguagem é que apreende elementos construídos culturalmente e que os leva a ser pertencentes dessa cultura. Porém ler somente não caracteriza um leitor literário, pois, “a teoria da recepção insistiu em que o texto não é o único elemento do fenômeno literário, mas é também a reação do leitor e que, por conseguinte, é preciso explicar o texto a partir desta reação” (COLOMER, 2003, p. 95), sendo, portanto, que o leitor assimila parte do texto para si mesmo, interagindo com o mesmo, com o mundo e com a sociedade.

A leitura literária está ligada a interação do leitor com as narrativas, na qual, ele atribui sentidos ao texto que possibilita interagir com o outro sem perder sua identidade, as crianças e adolescentes consumidores da literatura infanto-juvenil assimilam cultura compreendendo o mundo de valores e linguagem, como sugere Colomer (2003):

O destinatário da literatura infantil e juvenil de qualidade pode definir-se, em primeiro lugar, como um leitor criança ou adolescente, que aprende socialmente e a quem se dirigem textos, que pretendem favorecer sua educação social através de uma proposta de valores, de modelos de relação social e de interpretação ordenada do mundo. E, em segundo lugar, como um leitor infantil ou adolescente que aprende uma forma cultural codificada – a literatura -, e a quem se dirigem alguns textos, que ultrapassam algumas formas fixadas do imaginário, algumas formas narrativas com tradição de uso literário, uma avaliação estética do mundo em um uso especial da linguagem (COLOMER, 2003, p. 173).

A leitura literária se define como a forma de compreender os textos numa perspectiva social que leva o leitor a assimilar a linguagem cultural na qual está inserido.

Uma forma que pode despertar o desejo das crianças pelo escrever pode ser a produção de literatura infantil, que se desperta nas crianças pequenas através da contação de histórias

despertando o imaginário delas, conforme descreve Girardello (2004), a “atividade de contar histórias é presença cotidiana nas creches e pré-escolas, sendo a ela corretamente atribuído o incentivo à imaginação e à leitura, a ampliação do repertório cultural das crianças e a criação de referenciais importantes ao desenvolvimento subjetivo” (GIRARDELLO, 2004, p.1).

A importância das narrativas na vida da criança se dá no seu cotidiano, com as representações que elas fazem com a realidade e o faz de conta experimentada ao longo das suas experiências e as vivências sócio culturais, como discorre Girardello (2004):

O contato com as histórias na cultura significa para as crianças o reencontro simbólico com um padrão organizativo - temporal e mesmo rítmico - que elas já vivem em sua experiência com a sucessão dos eventos no tempo: a rotina doméstica, a expectativa pelo aniversário, o ziguezague entre lembrança e imaginação prospectiva que marcam a ação do faz-de-conta (GIRARDELLO, 2004, p. 2).

As histórias narradas/contadas oralmente, feitas por meio da atividade de contação de histórias complementa o potencial criativo da criança e da formação do leitor mirim. Ao ouvir uma história a criança se torna leitor ouvinte, segundo Goulart (2018), colocando a criança em contato com a realidade cotidiana para que possa aprender a explorar o mundo de maneira lúdica, fortalecendo as interações sociais.

As histórias ouvidas, experimentadas, contadas carregam um pouco de nós, pois estão entrelaçadas com nossas vivências e nosso imaginário e representam algo vivido num determinado tempo e espaço. Essa história pode se constituir a partir de livros, vivências, acontecimentos, “pode ser a voz da mãe durante uma cantiga de ninar a voz rouca e cansada daqueles cabelos brancos, que com suavidade contavam curiosas, fantásticas e inesquecíveis histórias. Pode ser o filme que assistimos na televisão, ou algo que nos contaram e simplesmente gostamos” (COZER, 2009, p.2). Faz parte do que ouvimos em diversas etapas da nossa vida, são narrativas contadas e recontadas em diversas ocasiões da nossa vida que nos representam. Esse ato para a criança significa que, segundo Cozer (2009):

A partir disso, a narração de histórias permite a criança desenvolver sua imaginação, suas capacidades orais, ampliar sua sensibilidade, sua memória. Sobretudo, permite à criança sentir-se livre para expor suas diferentes sensações, emoções, sentimentos, vivências e experiências, que podem ser manifestadas pela arte de contar histórias que também compõe o mundo da linguagem (COZER, 2009, p.2).

A criança que conta histórias orais envolve suas experiências artísticas e estéticas, interagindo entre os sujeitos pela linguagem oral possibilitando uma produção compartilhada pela linguagem oral como o ato de expressar e transmitir seus pensamentos através do diálogo entre os sujeitos, uma dialética entre a escrita e a oralidade entre as relações humanas sociais,

dois sujeitos que interagem entre si, um diálogo destinado ao outro com uma finalidade de interação entre o locutor e o ouvinte, a palavra que os liga. Portanto a criança narradora de histórias a faz com uma intenção de alcançar o outro, de dividir suas palavras com o outro.

Nos escritos de Goulart (2012), a autora descreve que o livro de literatura infantil assume um papel de destaque para o reconto das histórias, pois o livro de literatura infantil faz com que a criança se apropria do seu conteúdo e desenvolva uma relação interativa com o livro, pois se assume que na escola, a criança desenvolve atividades com a leitura e a produção textual a partir do contato com as histórias ouvidas e lidas, ou seja, a criança interage com a história na medida em que imagina sobre o que ouve, lê e escreve.

Realização da oficina

Uma das propostas do mestrado profissional é compartilhar com a escola concedente a devolutiva através do compartilhar os resultados da pesquisa. A partir desta premissa optamos pela realização da oficina “Eu conto, você reconta, nós compartilhamos”, para as professoras da escola municipal participante desta e para as estudantes do curso de pedagogia de uma universidade do sul de Minas Gerais participantes da residência pedagógica sobre a orientação docente da dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

As oficinas se constituíram na construção coletiva de conhecimento onde o reconto e a construção do fantoche realizado em pequenos grupos permitiram uma interação entre as participantes que mobilizaram seus saberes e experiências para cumprir a proposta. A intenção desta oficina é que a experiência vivenciada pelas professoras em formação continuada e inicial a reproduzisse nas salas de aula com os estudantes e com as colegas de profissão.

O título da oficina pensado da seguinte forma: “eu conto” aicineira contava uma história; “você reconta” as participantes recontavam a história e “nós compartilhamos” objetivando que as vivências fossem reproduzidas nas salas de aulas e compartilhadas com outros professores das escolas.

As participantes experimentaram construir conhecimento coletivo ao vivenciar uma prática pedagógica diferenciada possível de ser reproduzida nas salas de aulas e através de reflexão ressignificar a oficina atribuindo-lhe novos elementos pedagógicos. Revelou-se um espaço de formação através de troca de saberes e problematização das práticas pedagógicas do ensino da leitura e escrita, onde de forma interativa e criativa as ações pedagógicas intencionais proporcionam diferentes formas de assimilação do conhecimento através das vivências durante a oficina como o processo de construção coletiva de um aporte para a criação de um fantoche como elemento lúdico para o reconto da leitura literária.

A primeira oficina aconteceu no recinto da escola municipal onde ocorreu a coleta de dados desta pesquisa para as professoras do 1º e 2º ano do ensino fundamental no dia 03 de fevereiro de 2023 no período vespertino.

Figura 4- Imagem da apresentação da parte teórica da oficina na escola municipal.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Após a professora Leandra apresentar o referencial teórico que embasa a oficina, orientou as professoras quanto os passos da oficina como se agruparem, criarem um reconto e um fantoche para ser o elemento disparador do reconto criado coletivamente.

Figura 5 - Imagem do reconto realizado pelas professoras alfabetizadoras.



Legenda: Os grupos formados pelas professoras alfabetizadoras realizando o reconto com o fantoche confeccionado e outros elementos para compor a cena das histórias contadas.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O produto educacional do mestrado em educação apresenta essa proposta de levar , no caso específico desta pesquisa, uma oficina em contrapartida com a escola e professoras participantes da pesquisa, aproximando as pesquisas acadêmicas com a prática nas instituições escolares ofertando uma oficina de formação pedagógica sobre o conto e o reconto de literatura infantil, possibilitando enriquecer o cotidiano dos professores com uma prática pedagógica que coloca o estudante como protagonista do conhecimento.

A segunda oficina aconteceu no dia 08 de março de 2023 no departamento de educação no período noturno para as bolsistas e preceptoras do programa residência pedagógica sobre a orientação da professora Ilsa.

Figura 6 – Imagem da professora Leandra contando a história do livro Barco a Vela (Milton Célio de Oliveira Filho) na UFLA.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Após ouvir a história as participantes da oficina confeccionaram fantoches e recontaram a história. Cada grupo recontou de forma autoral as histórias embasadas no livro barco a vela.

Figuras 7 – Imagens do reconto realizado pelas residentes pedagógicas e preceptoras.



Legenda: As participantes da oficina realizada na UFLA formaram 4 grupos e realizaram o reconto do livro Barco a Vela utilizando o fantoche confeccionado por elas.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Para que os objetivos da oficina de compartilhar o aprendizado nas escolas para que as professoras reproduzissem a prática do reconto nas escolas, os materiais utilizados foram pensados para serem acessíveis. Foram utilizados meias, papel, canetinha, cola, lã ou barbante. Materiais que as professoras encontram nas escolas e que os estudantes utilizam no cotidiano.

Figura 8 – Imagem dos materiais disponibilizados para a construção dos fantoches.



Legenda: Materiais disponibilizados pela autora da oficina na escola municipal e na UFLA. Os materiais foram os mesmos em ambas oficinas.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Estando atuando em sala de aula, eu reproduzir a oficina com as crianças do 1º ano do ensino fundamental, cada criança trouxe uma meia de casa e confeccionaram fantoches individuais com os materiais que disponibilizei nas oficinas. Na hora do reconto formamos pequenos grupos assim como nas oficinas e recriaram histórias de acordo com o combinado nos grupos.

Podemos concluir que a oficina ministradas para as professoras alfabetizadoras e para as residentes pedagógicas e preceptoras é passível de ser reproduzida em sala de aula e que o objetivo da oficina que é compartilhar a prática de leitura e reconto utilizando a oficina pode ser reproduzida nas salas de aulas como uma prática de alfabetização e letramento.

Figura 9 - Imagem dos fantoches confeccionados pelas crianças e pelas participantes das oficinas.



Legenda: Na sequência as fotos são de fantoches criados pelas crianças em sala de aula, fantoches elaborados pelas professoras alfabetizadoras segurados por minhas filhas Isabelle e Beatrice e um fantoche confeccionado pela residente pedagógica.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2006.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.
- COUTO, C. P. S.; RODRIGUES, C. K. **Propostas de oficinas em contextos colaborativos a partir de produtos educacionais**. 2017.
- COZER, C. C. **Literatura infantil e a narração de histórias: a constituição da criança como narradora**. In: Congresso de Leitura do Brasil, COLE, 17, 2009, Campinas, São Paulo. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoesanteriores/anais17/>. Acesso em: 03 abr. 2017.
- FEITOSA, R. S.; STEFANUTO, V. A. **Roteiro de oficina pedagógica para a organização do projeto integrador em cursos técnicos de nível médio**. 2019.
- GIRARDELLO, G. **Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas**. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/gilkagirardello.rtf>>. Acesso em: 12/10/2018.
- GOULART, I. do C. V. **Práticas de reconto a partir de livros literatura infantil**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012.
- GOULART, I. do C. V. **Leitura literária e contação de histórias em questão: o que ler? como ler? por que ler para crianças pequenas?** In: BUSO, A. C. L.; et al (Org.). **Leitores e Escritores na Educação Infantil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.
- ROCHA, C.; SCALABRIN, R. **Oficinas pedagógicas de formação de servidores do campus rural de Marabá**. 2019.
- SILVA, S. S. **Manual para estruturação de oficinas pedagógicas**. 2019.
- SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramentos na cibercultura**. **Educação & Sociedade**, v.23, n.81. p. 143-160, 2002.
- SOUZA, R. J. S.; COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143> Acesso em: 12/10/2018.

APÊNDICE B – ENTREVISTA COLETIVA

PA1: primeiro considero que é um desafio, acho que um ano após ainda continua sendo um desafio porque nunca houve na educação algo nesse sentido, embora a tecnologia já estivesse aí, né... batendo na porta, eu acho que a educação, como que eu posso dizer, ela precisou sim de um empurrão, poderia ter sido um empurrão com mais preparo, né? Porque foi assim muito no susto, e todo mundo aprendeu um auxiliando o outro, meio que batendo a cabeça, mas acho que pra educação de modo geral, foi uma oportunidade muito boa. Hoje, porque hoje a gente trabalha, a gente conta com ferramentas que já existiam e que na pandemia, naquela demanda que a gente tinha acabava que a gente ficava muito ali ligado no tradicional, o livro, o quadro, o giz, uma vez ou outra o data show. Então a gente tá vendo que a possibilidade é muito maior, e essa geração, então, estas crianças estão muito ligadas em tecnologia, então hoje nas aulas eu vejo que tudo aquilo que antes era muito tradicional a gente apresenta no jogo e eles interagem muito mais. Se tá consolidado eu não sei porque o distanciamento não permite a gente fazer essa verificação, mas que é representativo para eles é através dos jogos de todos aqueles sites que a gente passou a conhecer e fazer o uso diário.

Pesquisadora: Quais as plataformas vocês utilizaram para ministrarem as aulas?

SPA: *Meet*, o *Google Meet*. No primeiro semestre do ano passado a gente tinha o *Google Classroom* também, aí esse semestre não.

Pesquisadora: Na rede estadual nós professoras utilizamos o *Google Classroom*. Vocês querem responder professoras?

PA2: Não. Ela respondeu bem. Esse mesmo.

PA3: Inclusive dar aula que a gente teve que aprender fazendo. Tirou o professor da zona de conforto de alguma forma, inclusive correr atrás daquilo que a gente não sabia e diante disso a gente pode verificar que os alunos, eles tiveram uma receptividade muito grande, gostaram desse novo formato, porém as consequências não foram aquelas que a gente esperava, mas vamos falar isso mais para a frente.

Pesquisadora: É. Como que vocês desenvolveram as atividades pedagógicas de escrita e leitura, nós que estamos professoras alfabetizadoras, apesar de eu ainda não atuar eu me considero professora alfabetizadora pela minha formação e pesquisa, como é que o

planejamento das aulas online? Como vocês planejam e desenvolvem as aulas através do *Google Meet* ou do *Classroom*?

PA3: Então, primeiro a gente fez uma avaliação diagnóstica. No primeiro momento foi a distância, depois a gente fez na escola para poder avaliar mais ou menos a situação. A partir daí começamos a elaborar o planejamento em conjunto com a supervisora de acordo com o desenvolvimento dos nossos alunos, né? Então a gente trabalha com o signo, o som das... das letras, o som das palavras e até frases, a gente já tá nessa, nesse nível de ainda, de ensino. Então nós não tivemos ainda esse retorno proficiente, certo, né? Então a gente vai e volta... vai e volta. É um trabalho assim, de formiguinha, porém um trabalho que tem sido analisado diariamente eu digo, né? Porque a gente tem alguns alunos que tiveram super bem com essas novas plataformas e tivemos alunos que, por conta financeira, social, eles não tiveram acesso e eles estão retornando agora pro presencial e a gente percebe a distância desses meninos pros meninos que participavam.

PA4: Nas minhas aulas a gente utiliza muito jogos de completar, jogos de troca letra, jogo de misturar letras, sempre direcionados dentro de uma história, de um contexto.

Pesquisadora: Vocês utilizaram apostilas ou livros didáticos nesse período de aulas online?

PA3: É no papel eles tem uma sequência didática. Agora no trabalho online a gente usa o *Jamb*, a gente utiliza aquele... aquele que a gente faz os bilhetes, como é que chama?

SPA: O *Power Point*.

PA3: *Power Point*. A gente utiliza outras ferramentas.

SPA: A gente seguia o PAC e segue a apostilha. A gente também tem um olhar para aquilo que é a necessidade então, por exemplo, se a gente percebe que eles, que eles não envolveram, que não foi trabalhado, a gente não fica ali só na apostila, a gente tem essa abertura de retomar o que for necessário para eles, então a gente faz isso o tempo todo conforme a necessidade que vai surgindo.

Pesquisadora: De que modo vocês perceberam a interação das crianças com o *Google Meet* ou *Google Classroom*, a plataforma que vocês utilizaram durante o ensino remoto. A PA1 já falou um pouquinho, né? Mas vocês perceberam que as crianças apresentaram muitas

dificuldades ou facilidades para o acesso. E como vocês veem a participação delas? Elas acessam e assistem as aulas?

PA5: A minha turminha tem um grupo muito assíduo, eles participam sim, eles gostam e assim que abro o Google Meet para falar, percebo que acompanham direitinho, mas não é 100% da turma, não. Aquele grupo que pegou já o retorno ele não tem, dificilmente perdem aula.

PA1: O meu, o meu é muito assíduo, agora que voltou as aulas presenciais, caiu drasticamente. Agora são uns 3 a 4 alunos só que participam.

SPA: Sim. No começo era uma boa parte, uns 70% por aí. Aí esses mesmos são os que vieram para a escola, então no primeiro ano, está sendo, dando aulas para 2, 3 crianças.

PA1: E mesmo tendo revezamento, a gente acordou o seguinte: quem estaria na escola não precisaria participar, mas a semana que eles estivessem em cada ele participaria, mas eles não estão participando.

PA2: Não estão participando.

PA6: Não estão participando.

SPA: Mensalmente quando estava só no online, mensalmente a gente fazia um levantamento de quem estava participando só no online, que estavam buscando o PAC. Quem participava do Google Meet, então assim, estava uma frequência boa de 70 a 80%. A turminha da PA5 estava com 90% das crianças participando, mas como agora começou a aula, de agosto para cá caiu, por conta desse híbrido.

PA5: Do retorno.

PA1: Sim. Porque a aula presencial começou em agosto desse ano.

SPA: Aí já não entra na sua pesquisa.

PA5: É.

SPA: Aqui na escola a nossa frequência foi muito boa, assim, tanto é que em 2020 o *Classroom* a participação foi menor, então, por isso, a prefeitura deixou de atender o *Classroom* e ficou só com o *WhatsApp* e o *Google Meet*.

PA1: Sim.

PA3: Sim, porque eu acho que pra... pra eles entenderem, né? Pra nós já foi difícil, imagina pros pais, então o *WhatsApp* com o link e relação com o *Meet* pra eles foi muito mais prático de ser utilizado, por isso teve uma melhora esse ano.

PA1: O *Classroom* também é mais. Você tem que subir o vídeo e você tem aquela aba para postar. Tem todo um processo para postar e no *Google Meet* é mais uma conversa ali, mais online, naquela hora. Mais ao vivo, mais interessante.

Pesquisadora: Quais são as maiores dificuldades que vocês encontraram para planejar as atividades pedagógicas de vocês no contexto digital para realizar as aulas tanto no *Classroom* quanto no *Google Meet* de alfabetização?

PA1: Para mim foi o uso das tecnologias.

PA2: Para mim também.

PA1: Os aplicativos, eu tive que aprender a mexer, o acesso ao *Classroom* pra mim foi difícil. Aí, depois, passou pra o outro que foi o *Google Meet*. A gente tinha mais familiaridade com ele, né? Mais os aplicativos do *Google* em geral, né? Eu ainda tenho dificuldades até hoje. A gente não teve formação da prefeitura, né?

Pesquisadora: Seria minha próxima pergunta. A prefeitura ofereceu formação para vocês utilizarem as plataformas para o ensino remoto?

PA3: Sim, teve.

PA1: Ofereceu e ainda oferece.

PA2: Sim, Só que assim, eu tenho muitas dificuldades é por compreensão, se não for aqui é aqui. Essa questão de que faz assim, faz assado, aquela tal de online. Eu me coloco no lugar do aluno. Se eu tento ser o mais simples possível com eles, porque falar ali e mostrar as vezes, eu tô ali e não tô nem enxergando o que está escrito, então assim, esses cursos online de ensino pra plataformas, que eu participei eu não compreendi totalmente não.

Pesquisadora: É que estudo muito a teoria?

PA3: Tem que ser na prática, eu só aprendi a hora que eu peguei fui e fiz e perguntei pra um, perguntei pra outro, aí ali o pessoal, aí eu consegui aprender.

PA5: Eu não tenho dificuldade não. Alguns desafios, sim. Então assim, as vezes mais é... é entre a gente e a criança que tá em casa ali. É na compreensão da criança, mas na nossa aula não.

PA1: Até porque nós como professores, fizemos o curso mesmo sendo online, então, nós tivemos uma pequena noção, né? E a criança ela teve algum curso? Alguma coisa, ou ela aprendeu lá na casa dela, no jeito que o pai dela.

PA6: Não.

PA2: Geralmente elas têm acesso ao celular.

PA5: É, a gente trabalha mais o oral, principalmente o primeiro ano, né? Não dá pra ficar pedindo pra realizar alguma atividade. A gente trabalha mais no real mesmo.

PA1: Eles falam pra tô gente

- Professora eu não estou enxergando na tela do celular.

- É muito pequenininho.

- É muito pequenininho, professora.

Quando eles não desligam as câmeras, aí os pais fazem pra eles e aí estes respondem pra gente.

PA5: Sim. Tem alguns que sim.

Pesquisadora: Vocês tocaram na próxima pergunta. Qual é o papel da família nesse processo de ensino remoto, de mediação do processo de ensino aprendizagem. Durante o ensino remoto os pais foram mediadores nesse processo?

SPA: Os pais querem que os filhos acertem as perguntas de todo jeito. Se as crianças não souberem, eles contam para as crianças, porque, eles acham... eles ficavam com vergonha do filho errar a pergunta. Tem mães que xingam...

PA1: O importante para eles é a nota, tá?

SPA: Tem que acertar, acham que vai tirar a nota 10.

PA1: E ele não tem normal, muito menos a didática para ajudar as crianças a desenvolverem as atividades em casa.

PA2: E grita também e xinga.

PA1: A gente vê isso e percebe isso durante a hora que fica, né? E nem é uma aula de 50 minutos que a gente tem. A gente tem as vezes para tirar uma dúvida da criança, pra levar um conteúdo que ele precisa para desenvolver um trabalho que foi enviado, né? Impresso. Então são situações que interferem diretamente no que a criança aprende. Como que ela desenvolve aquela atividade. E os pais não tem isso, né?

PA2: Não.

PA1: A gente vê isso, né? PA2.

PA2: E os trabalhos que veem escrito, vem muito com letra de mãe., ou tudo correto: escrita espontânea, diagnóstica, diagnóstica e escrita das mães. Eu olho e ponho assim no meu relatório: “Alfabético”? Como?

Pesquisadora: Como são os pais que fazem, vocês não sabem.

PA2: É porque os pais querem que tira 10, então ou eles dão a resposta ou até mesmo fazem com a letra deles, então assim...

SPA: Eu acho assim muito bonitinho de vocês todas assim, eu acompanho todas as aulas, elas têm muito carinho com isso, com os pais. Às vezes os pais estavam xingando os meninos. Elas falavam assim:

- Oh papai calma, espera aí, faz assim papai. Espera agora deixa a criança fazer, sai um pouquinho de perto, deixa a criança fazer.

- Fulaninho olha aqui para a professora.

Então, assim, elas tentavam ajudar e orientar a família, né? Papai espera, agora deixa a criança, porque eles faltavam responderem ali mesmo.

PA1: A gente vai aprender juntos, não tem problema a gente errar gente, não tem medo de errar, se errar a gente vai consertar que a gente tá aquilo pra aprender. Eu falo muito isso.

PA4: Então...

PA5: Até agora tem criança que tá no presencial que as vezes na hora da atividade, ela fala assim pra mim:

- Professora se errar tem problema?

PA2: É, tem essa pergunta.

PA1: Aí a gente dá risada!

PA5: É não podiam errar que os pais ficavam bravos, os pais estão bravos...

PA1: As crianças que estavam online progrediram muito mais do que as que entraram agora e não participaram, né?

PA2: Sim quem nunca participou de aulas online, o déficit é assim, até de conhecimento de alfabeto, assim, só para dá um exemplo concreto, não conhecem o alfabeto.

PA1: Não pegam no lápis.

PA6: É!

PA1: Não conseguem escrever da direita para a esquerda, né? Localizar direitinho o trabalho, o cabeçalho do caderninho, né?

PA6: Sim.

Pesquisadora: Eles vieram de uma educação infantil do ensino remoto, portanto, alguns nunca estudaram presencialmente.

PA2: Os que sempre participaram da online já estão lendo, alguns ou outros bastantes ou outros já começando. Os que nunca participaram da online tão naquela fase ainda do alfabeto até a gente tenta buscar. Vai e volta, né? Igual você falou, vai no alfabeto, vai pra frente, volta um pouquinho no alfabeto, pra tá dando esse reforço, né? Está como eu falei, intervenção nesses alunos que falei.

PA1: Só no impresso. É o que aconteceu também, que foi bem visível na primeira avaliação que a gente fez nas crianças. Eu não coloquei A para nenhum aluno. Teve pai que achou ruim e falou assim pra mim:

- Olha ele participou de tudo, ele mandou tudo pronto.

Então ele sabia que as crianças não sabiam?

PA4: É isso mesmo.

PA1: Eu ainda tentei argumentar, né? Eu tentei falar que ele tá em desenvolvimento, porque é um processo a alfabetização e ele não consolidou ainda, mas eles não querem nem saber, eles querem a nota A. Como se a criança estivesse pronta.

SPA: Sim. Teve pais que vieram aqui reclamar porque foi B.

PA4: Complicado.

SPA: Se fizeram todas as folhas, né? Que antigamente tinha o material impresso, fizeram com eles ou para eles? Para eles o importante é a nota.

PA3: A nota!

SPA: Teve mãe que a professora esqueceu de pôr um certo numa questão, pois ela me chamou para saber. Eu falei que não precisa tá colocando certo em todas, avaliamos no geral.

- Ah, não, eu tô preocupada só se não foi a notinha dessa questão.

Eu falei:

- Não. Não foi. A notinha dela sim, a notinha tá aqui.

Pesquisadora: Eu gostaria de saber como vocês corrigiam as atividades de leitura e escrita? E como era a devolutiva para as crianças?

PA1: Os PAC voltavam, as atividades que eram impressas voltavam. As atividades que a gente corrigia nas aulas síncronas a gente corrigia em tempo real com eles, né? Eles mostram, a gente vê se tá correta ou não, aí a gente emprega a forma correta ou no quadro ou no papel e mostra pra eles.

- Olha presta atenção aqui! Tá certinho, tá igual ao que você fez? O que tá faltando?

Fazia as intervenções necessárias, mas o resultado do que vinha impresso.

PA3: Impresso nem sempre sabe se é real ou não.

PA1: Eu tenho um aluno que acertava tudo na aula online, agora ele quase não participa. Ele tá comigo aqui. Ele não sabe nada, entendeu? Suspeitava que a mãe fazia pra ele em casa, agora eu tenho certeza.

Pesquisadora: Como vocês percebiam a participação dos estudantes nas aulas remotas? Eles tinham interesse ou permaneciam nas aulas para cumprir a exigência escolar?

PA3: Os meus tinham interesse, os que estavam tinham interesse sim, mesmo porque eu trabalhava com a fala de todos e todos participavam. Um de cada vez. Eu vou trabalhando com um, perguntando pro outro. Então eu faço uma sequência. Faço chamada para que todos participem. Eles não ficam calados, estáticos, ouvindo não, porque a questão da interação.

PA1: A gente não deixa ninguém de fora mesmo se eles não quiserem.

PA3: Só tem o combinado de só falar aquele que a gente convidou. Um de cada vez. Né? Deu certinho, eles pegaram.

PA1: A câmera fica ligada, eles não ligam o microfone na vez de falar. A gente faz a chamada no início pra poder incluir todos e não deixar ninguém, né?

SPA: E dá pra perceber que eles estão olhando pra gente. E é bonitinho, eu acho uma gracinha. Eles colocam o uniforme. Eles colocam uniforme em casa. Então é assim, eu percebo que tem ali uma dedicação. É uma aulinha deles, é o momento deles. É pouquinho, mas eles contam com isso, né?

PA1: Desde o início foi estipulado as regrinhas, né?

SPA: Já era a regrinha do uniforme, a câmera ligada e o microfone desligado. Você só vai abrir quando for chamado. Todas as regrinhas eles pegaram direitinho.

PA1: Eles só não aguentam muito tempo.

PA6: É!

PA1: Vão chegando 40 minutos...

SPA: No final dos 50 minutos.

PA1:

- Já tá acabando professora?

- Já tá na hora de acabar?

PA5: É bom para verem os colegas, eles verem outras pessoas. Porque teve pais que se fechou mesmo na bolha por conta da pandemia, então, é o momento de conviver pra muitos.

Pesquisadora: Gostaria que vocês me falassem especificamente sobre a escrita e a leitura. Se vocês perceberam se eles assimilaram os conteúdos de escrita e leitura que precisavam aprender no primeiro e segundo ano. Vocês pensam que eles aprenderam o conteúdo de alfabetização durante o ensino remoto?

PA5: Nem todos.

SPA: Nem todos.

PA6: Alguns.

PA4: Não.

PA1: Não. É, eu acho assim quem conseguiu já estava pré alfabetizado. Nós não tivemos tempo e nós não tivemos acesso, né? Ah, como eu vou falar, não, é ... Nós não tivemos... a gente não estava pronto para alfabetizar nesse formato, né? As técnicas...

PA3: A gente foi se adaptando aos poucos.

PA1: Nós estamos aprendendo acertando e errando. E os meninos que a gente conseguiu trazer para a aula síncrona, para fazer de acordo com o que precisava para, pro material impresso. Eles também tiveram muitas dificuldades, por todas essas situações que nós falamos. Então, acredito. Eu analisando o meu trabalho, eu percebo que não. A resposta é não! A gente conseguiu um pouco, né? A defasagem ainda tá aí. A gente precisa retornar esse trabalho o ano que vem. Vão para o segundo, terceiro ano. Então a professora que pegar essas turmas, elas vão ter que voltar um pouquinho, né? Porque tem meninos ali em todos os níveis. Nós pegamos meninos que chegaram na garatuja, na pré silábica, na silábica e na silábica concreta. Eu tive dois alunos que já chegaram alfabetizados, então, o olhar ainda é o olhar de cuidado de retomada de conteúdo, porque a gente não vai consolidar as habilidades dos primeiros anos, não.

PA3: E para os 22 eu tenho dois que conseguem ler assim já sozinhos, sem pedir, sem indicar. O que eles querem ler, eles dão conta.

PA1: Sim.

PA6: É.

PA3: Mas eu tenho crianças que no alfabeto para poder reconhecer as vogais, estão monossilábicos, no alfabeto e na sequencia também precisam de ajuda. Então, é...

PA1: Tem vários níveis, né? Mas assim consolidados, consolidados mesmo

SPA: São poucos.

PA3: Mas aquelas famílias que seguiram tudo, que apoiaram, que abraçaram...

PA6: Sim.

PA5: Estimula.

SPA: Que estimularam, que fizeram juntas com vocês conseguiram, mas assim... são aquelas famílias que tiveram sensibilidade do que é a educação de verdade.

PA1: Mas ô SPA, daí falar que conseguiram desenvolver o trabalho que eles precisavam.

PA2: Não, não é.

PA1: É isso que eu quero colocar, entendeu?

SPA: É sim, não realmente não.

PA5: Na verdade algumas mães contrataram professoras particulares...

PA6: Particulares.

PA5: Para trabalhar com os filhos, alfabetizar, ajudar na alfabetização, então, também tem esses casos.

PA2: Tem. Mas igual, eu tenho um caso na minha sala em que a mãe paga professora particular e a pouco tempo, a mãe ficou ansiosa, até conversou. A mãe veio me falar que o filho dela ainda não ler e ele tá com professora particular a um tempo, então, o que eu concluir que não adianta porque não sei o trabalho que ela tá fazendo e eu não sei se ela realmente sabe o que ela teria que tá. Olha ele ainda não conhece, reconhece o som das palavrinhas, as sílabas. É um processo que ele tá indo. Mas eu senti que a mãe tá assim, poxa a vida! Ela tá ansiosa. Ela achava assim: agora, né? Em outubro já era pra ele tá lendo tudo, mas não é a realidade dele, então essa questão de contratar professora particular n~]ao acho que foi um bom caminho pra todos não,

PA1: Às vezes não.

PA5: Às vezes não tá na vez...

PA1: Porque a professora não é alfabetizadora...

PA6: Exatamente.

PA1: Ela não reconhece o processo pra ajudar aquela criança

PA6: Sim

PA5: Sim.

PA1: A gente as vezes não alcança os alunos na sala de aula mesmo estando por dentro, mesmo sendo professora alfabetizadora.

SPA: Às vezes ele não está amadurecido, né?

PA2: Sim, não adianta.

PA1: O tempo não colabora. Nós não tivemos esse tempo. Nós não conseguimos analisar o perfil de todos os alunos ainda. Eu acredito que nós vamos conseguir até o final do ano, mas ainda não, né?

PA6: É, é.

PA1: Eu acho que é esses cuidados que a gente precisa ter, pra falar eu fiz um trabalho proficiente. A gente faz um trabalho de acordo. Essa escola é uma escola diferenciada, você vai

perceber isso. Todos os profissionais aqui são muito comprometidos. Quando não sabem, não tem vergonha de falar “não sei”, “me ajuda. Eu acho que é isso o diferencial da nossa escola, certo?”

SPA: Com certeza.

PA2: Mas a gente... a gente precisa olhar as coisas com cuidado, né? Apesar de todas as coisas boas que a gente tem.

SPA: Concordo, justamente.

PA1: Esse ano eu acho que eu não consegui. Essa é a análise da minha turma, do meu trabalho. Eu acho que eu precisaria melhorar um pouquinho.

Pesquisadora: Esse ano o contexto é diferente, viemos de um contexto de ensino remoto e como vocês disseram com algumas dificuldades ou não. O ensino aconteceu separados por telas e por muitas vezes sem o convívio diário. Não aconteceu o olho no olho e eu mesma como professora sentir a falta desse afeto cotidiano.

PA1: Alfabetizar de máscara gente, não existe isso (risos) olha pra ver a situação que a gente tem que lidar, né?

PA2: As crianças precisam olhar na boca para aprender a falar o som.

Pesquisadora: O contexto de ensino remoto influenciou e influenciou de muitas formas o ensino aprendizagem. Quando vim a escola para conversar com a SPA para marcar essa conversa entre nós, ela logo sinalizou que preferia marcar a reunião presencial alegando que é bom olhar olho no olho. E as crianças estão vindo de quase dois anos isoladas sem o convívio cotidiano escolar.

PA1: Eu trabalho com o alfabeto com eles. Eu falo:

- A. (tom de voz baixo)

Ai o aluno:

- O que?

Falo:

- A. (tom de voz médio)

Aí eu falo assim pra ele:

- A. (tom de voz alto)

Aí ele entende, entendeu? A alfabetização demanda isso, a gente tem que olhar para o aluno, ele tem que ouvir o som, ele tem que ver a boca abrir e fechar. Então é isso. Esse processo foi prejudicado.

Pesquisadora: O contexto é esse. Meninas vou parar a gravação, antes quero agradecer a presença e participação de todas vocês. Muito obrigada pela disposição em está aqui conversando comigo.