



ELIZABETH DE JESUS ROMEU GARCIA

**ALFABETIZAÇÃO E PANDEMIA: PERCEPÇÕES
DOCENTES SOBRE FORMAÇÃO E PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

**LAVRAS – MG
2024**

ELIZABETH DE JESUS ROMEU GARCIA

**ALFABETIZAÇÃO E PANDEMIA: PERCEPÇÕES DOCENTES
SOBRE FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada como conclusão do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientador(a)

**LAVRAS – MG
2024**

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

Garcia, Elizabeth de Jesus Romeu.

Alfabetização e pandemia : percepções docentes sobre
formação e prática pedagógica / Elizabeth de Jesus Romeu Garcia. -
2024.

75 p. : il.

Orientador(a): Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2024.

Bibliografia.

1. Ensino remoto. 2. Aprendizagem. 3. Distanciamento. I.
Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Título.

ELIZABETH DE JESUS ROMEU GARCIA

**ALFABETIZAÇÃO E PANDEMIA: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE
FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**LITERACY AND PANDEMIC: TEACHER PERCEPTIONS ABOUT PEDAGOGICAL
TRAINING AND PRACTICE**

Dissertação apresentada como conclusão do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 26 de março de 2024.
Dra. Giovanna Rodrigues Cabral PUC-Rio
Dra. Ana Caroline de Almeida UFPE

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientador(a)

**LAVRAS – MG
2024**

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, que cuidou de cada detalhe para que esse trabalho fosse concluído.

À minha orientadora, profa. Ilsa Goulart, pela dedicação, orientação e disponibilidade em ajudar sempre, também à profa. Giovanna Cabral, por compartilhar conhecimento e aprendizado.

À minha família, por entender minha ausência e me fortalecer sempre, em especial, ao meu filho, Lucas Romeu Garcia (in memoriam), meu maior incentivador e exemplo. Às minhas filhas, Maria Isabel e Ana Clara, por estarem sempre ao meu lado, ao meu esposo pela paciência e apoio.

Aos meus amigos, que sempre me incentivaram e vibraram a cada conquista, meu muito obrigada.

Aos meus colegas de trabalho, que participaram da minha pesquisa com carinho, meus sinceros agradecimentos.

Ao Programa de Pós-Graduação, pela oportunidade.

RESUMO

Com a mudança de cenário social no início de 2020, devido a pandemia causada pela Covid-19, as escolas do mundo todo tiveram suas aulas presenciais suspensas. Professores precisaram adequar sua prática pedagógica diante de um contexto. Com a suspensão ocorrida a partir de março de 2020, tanto o governo estadual quanto o municipal, tiveram que desenvolver estratégias para que as aulas não fossem paralisadas, adotando a modalidade remota. Em Minas Gerais, em meados de maio do mesmo ano, iniciou o ensino remoto, em um cenário de incertezas, novidades e, simultaneamente, de adaptação ao isolamento social imposto. Famílias e professores se viram frente a necessidade de se adaptar às novas exigências desse formato de ensino baseado nas tecnologias digitais e no acesso à internet. Muito se questionou sobre a formação docente específica no período pandêmico, pois houve muitas incertezas quanto as adaptações dos professores, ao atendimento das novas demandas e a garantia de um ensino-aprendizagem aos alunos que cumprisse as exigências legais impostas. Assim, esta pesquisa tem por objetivo investigar a percepção das professoras que atuaram como alfabetizadoras frente ao ensino remoto durante o período pandêmico, analisar as ações realizadas por essas profissionais, investigar os desafios enfrentados no contexto escolar e na sua prática pedagógica. Tratou-se de uma pesquisa descritiva e exploratória, de cunho qualitativo, com a aplicação de um questionário com professoras alfabetizadoras atuantes nos anos iniciais. A pesquisa buscou fundamentação teórica nos estudos de Soares (2002; 2004; 2016) sobre alfabetização, de Nóvoa (1991; 2017) quanto a formação de professores, de Macedo (2022) em relação a Alfabetização e Pandemia. A reflexão proposta pela pesquisa está pautada no ensino presencial e no ensino remoto que se apropria do mundo digital, adotando metodologias diferenciadas para a aprendizagem dos alunos, onde a formação docente e a prática pedagógica assumem um papel crucial para que de fato essa aprendizagem aconteça. A partir da análise dos dados foi possível identificar três dimensões perceptivas sobre o ensino remoto na alfabetização, organizados em: (1) práticas pedagógicas na alfabetização realizadas durante a pandemia; (2) percepção das professoras em relação às práticas pedagógicas realizadas; (3) percepção das professoras em relação aos desafios enfrentados durante o ensino remoto. Para atender às exigências dispostas no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação, essa pesquisa desenvolveu como produto educacional um curso de extensão “Tecnologias digitais na alfabetização: de que práticas estamos falando?”

Palavras-chave: Ensino remoto; Alfabetização; Formação docente; Pandemia.

ABSTRACT

With the change in the social scenario at the beginning of 2020, due to the pandemic caused by Covid-19, schools around the world had their face-to-face classes suspended. Teachers needed to adapt their pedagogical practice to a given context. With the suspension that took place from March 2020, both the state and municipal governments had to develop strategies so that classes were not paralyzed. Therefore, the remote modality was adopted. In Minas Gerais, in mid-May of the same year, remote teaching began, in a scenario of uncertainty, news and, simultaneously, adaptation to the imposed social isolation. Families and teachers found themselves faced with the need to adapt to the new demands of this teaching format based on digital technologies and internet access. There was a lot of questioning about specific teacher training during the pandemic period, as there were many uncertainties regarding the adaptations of teachers, meeting new demands and guaranteeing teaching-learning for students that complied with the legal requirements imposed. Therefore, this research aims to investigate the perception of teachers who worked as literacy teachers regarding remote teaching during the pandemic period, analyze the actions carried out by these professionals, investigate the challenges faced in the school context and in their pedagogical practice. This was a descriptive and exploratory research, of a qualitative nature, with the application of a questionnaire and interviews with literacy teachers working in the initial years. The research sought theoretical foundations in the studies of Soares (2002; 2004; 2016) on literacy, of Nóvoa (1991; 2017) regarding teacher training, of Macedo (2022) in relation to Literacy and the Pandemic. The reflection proposed by the research is based on face-to-face teaching and remote teaching that takes advantage of the digital world, adopting different methodologies for student learning, where teacher training and pedagogical practice play a crucial role for this learning to actually happen. From data analysis, it was possible to identify three perceptual dimensions about remote teaching in literacy, organized into: (1) pedagogical practices in literacy carried out during the pandemic; (2) teachers' perception regarding the pedagogical practices carried out; (3) teachers' perception regarding the challenges faced during remote teaching. To meet the requirements set out in the Professional Master's Degree of the Postgraduate Program in Education, this research developed as an educational product an extension course "Digital technologies in literacy: what practices are we talking about?"

Keywords: Remote learning; Literacy; Teacher training; Pandemic.

INDICADORES DE IMPACTO

A educação passou por mudanças ao longo do tempo, seja através de conteúdos ou metodologias. O cenário provocado pela pandemia da Covid-19 levou a suspensão das aulas presenciais. Professores, agentes fundamentais no processo educacional, de um momento para outro, tiveram que adequar sua prática pedagógica diante de um contexto. Estratégias foram tomadas para que aulas acontecessem de forma remota, dando início ao ensino remoto, em um cenário de incertezas, e ao mesmo tempo de novidades. A retomada das aulas semipresenciais em 2021 trouxe novas expectativas e reflexões acerca da prática pedagógica do professor alfabetizador e, muito se questionou sobre a formação docente específica para esse período de pandemia e como o professor conseguiu se adaptar as novas demandas e garantir um ensino e aprendizagem aos alunos, que atendesse as exigências legais impostas, demonstrando o impacto que a pandemia causou na educação de maneira geral. Estima-se que esta pesquisa possa contribuir para a conscientização da importância do papel do professor e do contato entre esse profissional e seus alunos, bem como venha a atentar para como lidar com a educação mediante a possíveis fenômenos como a pandemia de Covid-19, o que vai de encontro aos objetivos 3.d e 4.c estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU).

IMPACT INDICATORS

Education has undergone changes over time, whether through content or methodologies. The scenario caused by the Covid-19 pandemic led to the suspension of in-person classes. Teachers, fundamental agents in the educational process, from one moment to the next, had to adapt their pedagogical practice to a given context. Strategies were taken so that classes could take place remotely, initiating remote teaching, in a scenario of uncertainty, and at the same time of news. The resumption of blended classes in 2021 brought new expectations and reflections about the pedagogical practice of the literacy teacher and, much was questioned about specific teacher training for this pandemic period and how the teacher managed to adapt to the new demands and guarantee teaching and learning to students. students, which met the legal requirements imposed, demonstrating the impact that the pandemic had on education in general. It is estimated that this research can contribute to raising awareness of the importance of the role of the teacher and the contact between this professional and their students, as well as paying attention to how to deal with education through possible phenomena such as the Covid-19 pandemic, which meets objectives 3.d and 4.c established by the United Nations (UN).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem da capa do REO e as atividades pedagógicas	28
Figura 2 - Imagem da capa do PAC e atividades do 2º ano	32
Figura 3 - Imagens da apresentação da parte teórica e abertura do curso no DED	70
Figura 4 - Imagens da apresentação da oficina.....	71
Figura 5 - Imagens da oficina.....	71
Figura 6 - Imagens da oficina.....	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero dos participantes	45
Gráfico 2 - Idade dos participantes.....	46
Gráfico 3 - Tempo em que leciona na alfabetização	46
Gráfico 4 - Educação formal dos participantes	47
Gráfico 5 - Tempo de atuação na escola pesquisada	47
Gráfico 6 - Participação em atividades de desenvolvimento profissional.....	48
Gráfico 7 - Participação em cursos/oficina de trabalho.....	48
Gráfico 8 - Participação em rede network	49
Gráfico 9 - Realização de atividade remota com os alunos.....	51
Gráfico 10 - Recurso usado para desenvolver aulas remotas	51
Gráfico 11 - Domínio para desenvolver aula remota com as ferramentas tecnológicas	51
Gráfico 12 - Ajuda para trabalhar em casa no ensino remoto	53
Gráfico 13 - Recebeu formação para trabalhar com o ensino remoto durante a pandemia... ..	54
Gráfico 14 - Suporte tecnológico suficiente para oferecer uma aula remota	54

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DED	Departamento de Educação da UFLA
ERE	Ensino remoto emergencial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MA	Metodologias ativas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Plano de Atividades em Casa
PE	Produto educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PET	Plano de Estudos Tutorado
REO	Roteiro de Estudos Orientado

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O CONTEXTO DO ENSINO REMOTO E A FORMAÇÃO DOCENTE	15
2.1 As discussões sobre a alfabetização no contexto da Pandemia.....	20
2.2 Ensino Remoto Emergial (ERE)	24
2.3 O trabalho pedagógico em uma rede municipal durante a pandemia	26
3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: TECENDO UMA REFLEXÃO	33
3.1 Panorama das discussões sobre alfabetização no Brasil	33
3.2 As discussões sobre o letramento	35
3.3 Letramento digital: refletindo sobre o conceito.....	38
4 METODOLOGIA.....	41
4.1 Caminhos da pesquisa	41
4.2 Procedimentos de coleta de dados.....	42
4.3 Sujeitos da pesquisa.....	45
5 ANÁLISE DOS DADOS	50
5.1 Práticas Pedagógicas realizadas durante a pandemia na alfabetização	50
5.2 Percepção das professoras em relação às práticas pedagógicas realizadas	52
5.3 Percepção das professoras em relação aos desafios enfrentados durante o ensino remoto.....	53
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS	60
APÊNDICES	64
APÊNDICE A	64
APÊNDICE B.....	74

1 INTRODUÇÃO

Por ser docente das séries iniciais do ensino fundamental há aproximadamente 28 anos, entendo que fazer um curso de Mestrado Profissional em Educação vem ao encontro da realização de um sonho que, embora seja um desafio, perpassa as dimensões vivenciadas como docente em sala de aula. Por isso, a motivação para a escolha desse tema: “Alfabetização e Pandemia: percepções docentes sobre formação e prática pedagógica”, surgiu diante da reflexão dos mais diversos desafios contemporâneos com os quais a área educacional se depara, de parte da minha própria trajetória profissional e das experiências vivenciadas durante o período da pandemia.

Assim, em Minas Gerais, em meados de maio iniciou-se o ensino remoto emergencial (ERE) em um cenário de incertezas e de novidades, em meio a um período também de adaptação ao isolamento social imposto pelas autoridades sanitárias. Famílias e professores tiveram que adaptar-se às exigências e superar as limitações à medida que as tecnologias digitais e o acesso a internet se instalava.

No que se refere ao trabalho docente, Libâneo (2010, p.14) alerta que “o professor teme a tecnologia, que ela o substitua, pensando erroneamente que informações recebidas dos meios de comunicação podem substituir a necessidade do domínio do conhecimento”. Porém, com a suspensão das aulas presenciais, os professores evidenciaram uma situação que nunca imaginaram antes, ministrar aulas de forma remota, utilizando a tecnologia para adentrar no universo, até então, não tão explorado didaticamente e de maneira usual.

Cabe ressaltar que, toda mudança que venha alterar o viés da educação exige políticas públicas específicas, organizadas e capazes de atender a demanda a que se propõe. Com essa suspensão do ensino presencial, o que se percebeu nas instituições escolares como ação formativa, de extrema importância, foi referente ao professor manter-se atualizado, conectado com as novas ferramentas disponíveis, fazendo necessário alfabetizar-se no mundo das inovações tecnológicas, para poder atender o novo perfil de alunos que está recebendo e que se mostra conectado com o mundo da tecnologia.

O ensino remoto emergencial (ERE) proporcionou mais visibilidade às desigualdades sócio-econômicas e educacionais, uma situação que agravou questões como: a exclusão social, as dificuldades no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, acesso às tecnologias, entre outras, que, de acordo com Di Giorgi e Neto (2021), já eram existentes e foram escancaradas pelas condições impostas durante a pandemia, aumentando a demanda em relação à atuação do professor.

Os impactos em relação à formação docente repercutiram tanto nas ações em serviço, no contexto escolar, quanto nas ações de formação inicial, como demonstram os estudos de Silva, Goulart e Cabral (2021) sobre o ERE no curso de Pedagogia. As autoras destacaram as dificuldades como compreensão do conteúdo, acesso a sistemas e materiais, mediação de conteúdo, encontradas por estudantes das licenciaturas que, mesmo estando em casa, no isolamento social não conseguiam se organizar pessoalmente para a realizar os estudos.

Tais dificuldades foram apresentadas pelas autoras Silva, Goulart e Cabral (2021), a partir das percepções de estudantes do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, com base na experiência do ERE, verificando impactos no processo de formação inicial dos estudantes.

Outro fato que deve ser considerado é que a pandemia destacou a desigualdade sócio-econômica das famílias dos alunos, principalmente da rede pública que, em sua maioria, não dispõem de equipamentos e internet. Diante de um cenário emergencial, tal fato ficou mais perceptível em razão da necessidade de atividades que eram disponibilizadas ou aulas realizadas em videoconferência.

Por outro lado, os professores mesmo diante de toda insegurança e receio, também tiveram que, de uma hora para outra, lidar com as novas demandas nesse formato de ensino que se instaurou no período pandêmico, como aulas on-line, reuniões virtuais, planejamento diferenciado, acesso à internet e as tecnologias digitais, além de formação docente como norteadores básicos para a efetivação do ERE.

A pesquisa do Gestrado (2020) apontou que mais de 53% dos docentes pesquisados (cerca 15 mil professoras e professores de todas as regiões do país, de redes municipais, estaduais e federais), não tiveram nenhum tipo de formação para o uso de mídias digitais para a docência, bem como apenas 28,8% dos docentes afirmaram ter facilidade para o uso desses meios. É preciso atentar para o fato de que 17% dos pesquisados não possuem os meios necessários para desenvolver sua prática pedagógica através de ambientes virtuais.

Não é incomum escolas se equiparem com recursos tecnológicos diversos sem se preocupar em mudar seu plano de organização de ensino, o que não resolve o problema, pois ao invés de integrar a tecnologia ao ensino do professor, o profissional acaba sobrecarregado com uma tarefa a mais. Nesse novo modelo de ensino que surge, as práticas educacionais, o ensinar e o aprender, especialmente com o ERE, têm sido um objeto amplamente utilizado. As tecnologias utilizadas para adentrar no universo chamado educação on-line e processamento da informação evoluíram muito nas últimas décadas, embora a disponibilidade e o acesso ainda sejam um problema. A discussão ganha força e se sustenta pelo contexto educacional do

momento digital vivido durante o período pandêmico.

O novo modelo do processo educacional, por meio das atividades realizadas através de ambientes virtuais de aprendizagem, é alvo de questionamentos de estudiosos como Macedo (2022), no que permeia sobre o papel do aluno e, principalmente, do professor e em como se dá essa relação nesse âmbito, além de como a prática pedagógica acontece de fato.

Nessa perspectiva, Silva (2005) ao discutir sala de aula interativa na modalidade online, ou seja, a articulação da emissão e da recepção na co-criação da mensagem, relata a feliz coincidência histórica de se viver em uma época de cibercultura com toda a sua potência favorável ao desenvolvimento da autoria, compartilhamento, conectividade, interação social e colaboração. A aula interativa discutida pelo autor vai ao encontro de ideias de grandes pensadores da educação do século XX, como: Paulo Freire (1958), Vygotsky (1958), Anísio Teixeira (1957), que já defendiam, em outros contextos, uma educação fundamentada nos princípios da autonomia, da diversidade, da interação e do diálogo.

Desenvolver novas estratégias para enfrentar os novos desafios da educação na atualidade, causados não só pelo reflexo da pandemia, mas também pelo avanço da sociedade em constantes transformações, com inúmeros conflitos, sejam internos ou externos, torna-se condição primordial do professor alfabetizador. Nesse sentido, problematizou-se: Quais orientações para as atividades pedagógicas foram desenvolvidas ou apresentadas durante a pandemia direcionadas à alfabetização? Quais as percepções das professoras alfabetizadoras sobre o contexto de pandemia em relação no processo do trabalho docente e na aprendizagem dos alunos?

A pesquisa adotada foi descritiva e exploratória, de cunho qualitativo, com procedimentos de coleta de dados a partir da aplicação de um questionário com professoras alfabetizadoras, que atuaram nos anos iniciais durante o período pandêmico.

Para fomentar a discussão, a fundamentação teórica dessa pesquisa buscou apoio nos estudos de Soares (2002; 2004; 2016) sobre alfabetização, de Nóvoa (1991; 2017) quanto a formação de professores, de Macedo (2022) em relação a Alfabetização e Pandemia.

O trabalho encontra-se organizado em cinco seções: a primeira remete à introdução da pesquisa; a segunda refere-se à fundamentação teórica, em que são aprofundadas as temáticas norteadoras da pesquisa em relação ao contexto do ensino remoto e a formação docente, com destaque para as discussões sobre a alfabetização no período pandêmico e o ERE; a terceira trouxe as discussões conceituais de alfabetização, de letramento digital, do uso das tecnologias nos processos de alfabetização; a quarta apresentou a metodologia da pesquisa e, na quinta são apresentados os resultados obtidos através da coleta e análise dos dados. Ao final foram feitas

as considerações finais da pesquisa realizada.

Para atender às exigências dispostas no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação, essa pesquisa desenvolveu como produto educacional um curso de extensão “Tecnologias digitais e metodologias ativas na alfabetização: de que práticas estamos falando?” contém carga horária de 80 horas e sua aplicação foi detalhada no final dessa dissertação.

Este estudo buscou investigar esta pesquisa teve por objetivo investigar a percepção das professoras que atuaram como alfabetizadoras frente ao ensino remoto durante o período pandêmico, analisar as ações realizadas por essas profissionais, investigar os desafios enfrentados no contexto escolar e na sua prática pedagógica mediante o ERE.

Como objetivos específicos foi possível elencar:

(1) descrever as ações desenvolvidas para efetivar as práticas pedagógicas pelo professor alfabetizador no ERE;

(2) analisar na percepção das professoras como o ERE impactou o fazer pedagógico na alfabetização;

(3) desenvolver como Produto Educacional um curso de extensão para as professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino com propostas de práticas pedagógicas inovadoras.

2 O CONTEXTO DO ENSINO REMOTO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Diante do exposto, as escolas do mundo inteiro se viram obrigadas a fechar suas portas, suspendendo as atividades presenciais durante meses, se organizando para a oferta do que ficou sendo chamado de ERE.

Um fato foi certo: a situação provocada pela Covid-19 expôs ainda mais as desigualdades sociais na área educacional. Evidente que nenhum profissional e, principalmente, o professor estava preparado para lidar com os desafios que surgiram. No entanto, dificuldades no desenvolvimento das aulas remotas evidenciaram ainda mais o baixo investimento na educação, bem como nas políticas públicas efetivas de formação e valorização docente distantes da realidade vigente.

Em relação às políticas educacionais, a formação docente é entendida como auxiliar em possível desafios que possam surgir no cenário pedagógico ou até mesmo social. Por isso, a formação docente volta a ser foco de debate e de novos estudos, principalmente no mundo acadêmico, no que tange a legislação que regulamenta o ERE, constituindo-se como fator essencial para a qualidade do ensino ofertado nas instituições públicas e privadas de todo o país, e ganha mais relevância diante da situação imposta pelo ERE.

Com as novas tecnologias vigentes, novas formas de aprender surgiram e novas competências se tornaram fundamentais, outras maneiras de ensinar e aprender se fazem necessárias a fim de realizar um trabalho pedagógico capaz de promover uma formação contínua, onde um novo perfil do professor seja construído para atuar neste ambiente novo e amplo, em que a tecnologia é utilizada como mediadora do processo de ensino-aprendizagem.

As novas tecnologias e o aumento da informação levam a uma nova reorganização de trabalho, em que especialização dos saberes é essencial; a colaboração transdisciplinar e interdisciplinar; o fácil acesso à informação e a consideração do conhecimento como um valor imprescindível, de utilidade na vida social e conseqüentemente econômica. Nesse contexto, um novo modelo está surgindo na educação e o papel do professor, frente às novas tecnologias, será visto de forma diferente daqui para frente. As novas tecnologias podem levar a um conjunto de atividades com uma visão didático-pedagógica mais reflexiva e elaborada, como ambientes de aprendizagem voltados para atividades reais e práticas, na promoção da interação social e no desenvolvimento de uma dinâmica baseada na colaboração e autonomia nos alunos.

A formação de professores sinaliza para uma reorganização curricular inovadora que, ao ultrapassar os muros tradicionais de estruturação curricular existentes, estabelece novas

relações entre a teoria e a prática pedagógica, oferecendo condições para a emergência do trabalho coletivo e interdisciplinar, possibilitando a aquisição de uma competência técnica e política que permita ao professor se situar criticamente no novo espaço tecnológico, apropriando-se de todo o conhecimento disponível. Segundo Almeida (2001, s.n): “[...] diante do atual contexto escolar brasileiro, os educadores necessitam de alternativas pedagógicas que auxiliem o processo de ensino/ aprendizagem de forma mais eficiente”.

Assim, pode-se dizer, que a sociedade necessita de recursos que agreguem valor ao processo de ensino-aprendizagem, de modo que os conteúdos sejam compartilhados de forma mais fácil e sejam melhor absorvidos pelos alunos. Nos últimos anos, as tecnologias de informação e de comunicação vêm fazendo com que haja uma reflexão nos diferentes aspectos do contexto toda sala de aula - aluno - professor. Muita informação e muita tecnologia vem sendo disponibilizada, porém, de acordo com Lima (2000, p.28), “já não existe tempo hábil para que possamos esperar que o ambiente social possa ‘digerir’ o novo e ‘acomodar’ a tecnologia e o conhecimento que chegam à sociedade, fazendo do tempo um elemento amortecedor da mudança.”

Ao observar o comportamento atual do mundo globalizado e as influências das tecnologias de informação e de comunicação, pode-se vislumbrar que ensinar é compartilhar conhecimento, onde haverá sempre uma troca de experiências, de modo que os indivíduos envolvidos ensinam e aprendem, simultaneamente, em um sistema de cooperação mútua. Visto que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (Freire 1998, p. 25).

É importante também lembrar que a discussão em torno da formação docente implica nas atuais condições da educação brasileira, a qual é desigual nos diferentes estados brasileiros, tanto nos aspectos externos quanto no processo pedagógico, o que tem prejudicado a formação inicial e continuada dos professores, destacando-se o achatamento salarial e a precariedade do trabalho no âmbito escolar. É notório que a falta de incentivo dos jovens à escolha do magistério como uma profissão futura advém da carência de motivação dos professores em exercício e da busca por aperfeiçoamento, consequências, sobretudo, das condições de trabalho nem sempre boas, dos salários nada atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira condizentes com a profissão.

Porém, em virtude da necessidade urgente que observa-se, principalmente, com a pandemia da Covid-19, em promover a ação continuada daqueles que, hoje, estão em sala de aula, exercendo a profissão, corre-se o risco iminente das recentes políticas educacionais para

formação docente desenvolverem uma improvisação no preparo dos profissionais da educação.

É preciso, então, repensar a formação de um profissional que tenha vivências na escola básica, desde a primeira infância até os demais segmentos da educação básica, como também conheça o cotidiano das práticas educativas, suas construções, sua realidade, suas necessidades e particularidades. É interessante conceber um profissional que, ao assumir seu trabalho com crianças, por exemplo, possa compreender questões próprias da infância, pois apesar de agir em um momento específico da escolarização, deve ser capaz de reconhecer que a etapa em que atua faz parte de um segmento maior: a educação básica.

De acordo com Moran (2007, p. 2), “a capacitação do corpo docente, demais funcionários da escola e alunos, é fundamental para tornar mais competente a utilização dos recursos disponíveis”. Além da promoção da formação continuada, é necessário que haja uma reflexão e formação do perfil do profissional que faz parte do corpo docente, para que este amplie suas competências para saber lidar com as transformações que envolvem ciência e tecnologia e, em especial a informática e a telecomunicação, conhecidas como tecnologias do conhecimento. Pois, conforme Valente (1991, p. 17), “a mudança da função do computador como meio educacional acontece justamente com um questionamento da função da escola e do papel do professor”.

Assim, observa-se que escolas que mantiveram o uso das tecnologias, principalmente a internet e os dispositivos móveis, em seu espaço físico, criaram ambientes e tempos virtuais, no processo de ensino aprendizagem, o que vem elencar o que o aluno faz em sala de aula. Conectado, o aluno pode praticar e aprender a qualquer hora e em qualquer lugar. Isso exige que o professor organize e monitore esses espaços a fim de integrá-los, proporcionando uma aprendizagem significativa. Haverá um tempo, não muito distante, em que a sala de aula será apenas o ponto de partida para iniciar e concluir um processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma direção, Diniz (1998, p. 89-92) aponta que a familiaridade com os processos e os produtos da pesquisa científica torna-se imprescindível na formação docente. A inserção dos futuros professores em ambientes de produção científica do conhecimento possibilita-lhes o exame crítico e reflexivo de suas práticas docentes, contribuindo para aumentar sua capacidade de inovação e para fundamentar suas ações. É o olhar criterioso nessa prática que permite a mudança de ver um futuro docente em relação aos processos pedagógicos em que se envolve na escola, a maneira de perceber os alunos e suas aprendizagens, o modo de conceber e desenvolver o seu trabalho em sala de aula.

É possível perceber aqui a importância do conhecimento específico adquirido no campo acadêmico, com o propósito de intervir de forma positiva e embasada na prática pedagógica do professor, dando-lhe subsídios suficientes para aprimorar todo o conhecimento adquirido promovendo uma aprendizagem significativa e real com as necessidades dos alunos.

A Revista Olh@ares, no volume 1, n. 1, do ano de 2013, trouxe uma entrevista com o Prof. Antônio Nóvoa, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, cuja produção intelectual tem sido uma referência constante no debate sobre o papel da universidade na formação de professores (Nóvoa, 2013). Seus estudos apontam para a importância que, na formação inicial docente, a universidade reflita sobre suas atividades pedagógicas e, em ao invés de aulas tradicionais que ainda perduram, cada vez mais proporcione atividades de orientação, tutoria e supervisão, além de intensificar a formação de grupos de trabalho e de pesquisa em que a crítica ao conhecimento, sua reconstrução e a produção de conhecimentos inovadores são o ápice das construções de aprendizagem dos estudantes.

Para isso, as tecnologias podem se constituir em instrumentos auxiliares na criação de espaços de diálogo e partilha de saberes. Para a formação profissional dos docentes, Nóvoa (2013) enfatizou a necessidade de os estágios serem reorganizados de modo que, ancorados nas organizações escolares, propiciem aos professores do centro formador, aos estudantes e à própria escola, a realização de estudos de caso, à semelhança do que ocorre na educação médica cujo processo, na visão do autor, é exemplar. Em relação à formação continuada tem disseminado a ideia de “escola aprendente” e, com isso, quer dizer a escola como um lugar de análise, reflexão e discussão da prática docente, um lugar em que a experiência individual é partilhada, compartilhada e recriada, sendo inserida na experiência coletiva e, com isso, transformada em conhecimento profissional formativo. Alguns desses aspectos relacionados à formação inicial e contínua foram retomados nessa entrevista que o professor Nóvoa concedeu à revista Olh@res¹, da UNIVESP.

Pode-se perceber que a formação continuada na formação docente é mais que necessária, porém deve ser vista como algo engajador, capaz de transformar o indivíduo para que este transforme outros por meio do conhecimento adquirido. Nesse sentido, Nóvoa (2013) ressalta ainda a importância de rever os cursos de formação docente, a fim de que eles se tornem instrumentos de conhecimento transformador, real com a urgência da educação.

Nessa mesma direção, Magda Soares (2020) aponta que é responsabilidade das

¹ Nóvoa, A. (2013). Entrevista com o prof. Antonio Nóvoa. **Olhares**: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp, 1(1), 416–418. Mais informações: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/141>

universidades cumprir sua função pública ao preparar um tipo diferenciado de professor e não, necessariamente, ao atender às demandas de mercado. A autora ainda enfatiza que, as universidades, na qualidade de instituições de ensino, pesquisa e extensão, devem formar professores sem, contudo, dissociar essas atividades, ou seja, é necessário haver uma interrelação – entendida, aqui, como uma união da formação docente com a pesquisa, compreendida como processo de produção do conhecimento. Efetivamente, isso significa que as universidades precisam assumir a formação do “professor investigador”, um profissional dotado de uma postura exploratória, investigadora e que se revele um pesquisador de sua própria prática docente. A formação do “professor investigador”, para Soares (2020), deve resultar da vivência do licenciando, durante sua trajetória na universidade, da pesquisa como processo, o que faz com que o futuro docente não só aprenda, mas também se aproprie de todo o processo de investigação e, o mais importante, incorpore a postura de investigador em seu trabalho cotidiano na escola e na sala de aula.

De acordo com Nóvoa (2020), através do canal do Instituto Anísio Teixeira: “os professores estão na segunda linha de frente da batalha contra o novo Corona vírus, pois o conhecimento e a ciência possuem as respostas mais adequadas para superação dessa pandemia”. As propostas de mudanças trouxeram, portanto, uma sobrecarga de demandas para o/a docente, público este que se apresenta em sua maioria por profissionais do gênero feminino e que são encarregadas das tarefas domésticos e do cuidado com os filhos, além dos afazeres profissionais.

A pandemia evidenciou as fragilidades da formação docente e ressaltou as características da precarização do trabalho, uma vez que a grande maioria dos professores apresentam dificuldades em lidar com recursos tecnológicos. Diante do cenário que surgiu, os docentes que não aceitavam o trabalho online, de repente se viram forçados a realizá-lo. Muitos descobriram que são analfabetos funcionais digitais, o que tem provocado angústia e tensão, visto que, sem nenhum preparo, as instituições de ensino passaram a exigir do professor habilidades para lidar com os recursos tecnológicos presentes.

O docente não nasce professor, mas se constitui ao longo de sua trajetória de vida, de profissão e de formação acadêmica. Cabe destacar que o constituir-se docente é um processo complexo que se desenvolve em um movimento contínuo de transformação da identidade pessoal e docente.

O trabalho docente é visto como um dos trabalhos essenciais quando se trata de relações humanas, possuindo características que condicionam a sua natureza, conforme afirmam Tardif e Lessard (2014). A docência envolve um trabalho de relações interpessoais

com indivíduos capazes de iniciativa agraciados de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação de professores durante suas trajetórias. Segundo os mesmos autores, compreender o trabalho docente se constitui em uma das chaves para entender as transformações atuais da sociedade, do trabalho e da globalização.

Nesse sentido, é possível entender que a docência é um importante meio para compreender as transformações atuais, ao passo que tais mudanças no espaço social interferem nos setores econômico e tecnológico, influenciando na morfologia do trabalho docente. Esse contexto de mudanças no trabalho educacional proporciona refletir sobre as mudanças, adaptações necessárias e soluções emergenciais que afetam a categoria, sobretudo no momento histórico atual, em que as metodologias educacionais tradicionais vêm sendo substituídas e/ou alteradas/associadas a outras práticas.

2.1 As discussões sobre a alfabetização no contexto da Pandemia

A pandemia possibilitou realizar uma reflexão sobre o ensino tradicional que ainda perdura nas escolas e as novas formas de ensinar e aprender, por meio dos recursos tecnológicos e demais ferramentas de ensino.

De forma emergencial e com pouco tempo de planejamento e discussão, professores e gestores escolares, de escolas públicas e privadas, da educação básica à superior, viram sua rotina se transformar de forma abrupta. Foi preciso adaptar, em tempo real, o currículo, plano de curso, atividades, conteúdos e aulas, que foram projetadas para uma experiência pessoal e presencial (mesmo que semipresencial), e transformá-las, adaptá-las em um ERE nunca pensado, principalmente para as séries iniciais do Ensino Fundamental, e ainda de forma experimental.

A alfabetização, assim como todos os outros segmentos da educação básica, sempre se fundamentou no contato presencial entre professor e aluno no âmbito da sala de aula. Com esse novo panorama que surgiu com a pandemia, o ensino foi reconstruído com atividades diferenciadas, pautadas pela tecnologia, além dos materiais didáticos produzidos e o diálogo ressignificando os laços com a família e aluno. A alfabetização, propriamente dita, faz parte do primeiro ciclo do ensino fundamental, onde seu percurso ocorre a partir do 1º ano e encerra no 3º ano do Ensino Fundamental.

O Ensino Fundamental, que antes era de oito anos, passou a ser de nove anos, incorporando o último ano da educação infantil, que atendia crianças na faixa etária dos 6 anos. Essa mudança aconteceu em um contexto de políticas públicas educacionais de expansão do

ensino obrigatório e da democratização da escola. Conforme citação feita pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) sobre o ensino de nove anos: “[...] podemos ver o ensino fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola. De acordo com a Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, é assegurado o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer o atendimento (Brasil, 2007, p. 27).

Levando-se em conta o cenário educacional instituído – a entrada aos seis anos de idade da criança no Ensino Fundamental – ampliaram-se os desafios aos educadores e pesquisadores em relação aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Diante disso, a problematização consistiu em definir de forma explícita o que se esperava da escola na atuação com as séries iniciais de escolarização. Como se trata de uma etapa em que a criança se encontra em transição para uma nova etapa escolar foi preciso lidar com a ausência do contato entre professor e aluno que a sala de aula oferece somada a complexidade da transição do Ensino Básico para o Fundamental. Emergiram reflexões e pesquisas que buscassem dar conta do imenso número de questionamentos direcionados ao currículo, aliada a necessidade de organização das práticas e dos espaços físicos para a inserção da criança de 6 anos na escola das séries iniciais atendendo ao disposto pelo ERE.

O processo ensino-aprendizagem propõe aperfeiçoar as competências das crianças com o intuito de aprimorar o desempenho linguístico das mesmas, levando-se em conta a integração e a interação sociais das mesmas.

Faz-se necessário entender que não se pode pensar a alfabetização no ERE sem considerar os agentes principais: os professores, dar voz a eles, entender como pensam e como elaboraram seus planejamentos e suas ações diante dessa situação de isolamento social, sem contato humano, uma vez que são sujeitos históricos e participantes de uma realidade que influi em sua prática pedagógica e, conseqüentemente, interfere nas propostas vigentes para as políticas públicas.

Traçar novos estudos e pesquisas possibilita analisar historicamente a alfabetização, buscando entender o que já se tem e o que se quer a curto e longo prazo. De acordo com Macedo (2022):

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, 2022, p. 38).

Assim, há de se levar em conta que o processo ensino-aprendizagem dentro da

perspectiva da alfabetização, deve elencar diferentes estratégias e possibilidades, a fim de alcançar os objetivos propostos acerca da cultura escrita propriamente dita.

Nesse contexto, a educação hoje enfrenta um duplo desafio: precisa assumir políticas públicas educacionais mais eficazes e que sejam mais eficientes diante do novo modelo de ensino, onde Estado e União devem assegurar condições mínimas de bem-estar social, emocional e afetivo ao professor, em especial ao professor alfabetizador, para que esse seja capaz de promover uma aprendizagem mais significativa a clientela atendida.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fez com que fossem revistas as políticas de formação docente, o que implicou em revisões profundas nos marcos regulatórios em termos de novas diretrizes curriculares nacionais e de novas competências profissionais. Além disso, a pandemia provocada pela Covid-19 trouxe aspectos extremamente preocupantes quanto aos índices de aprendizagens escolares em todas as etapas da Educação Básica, com foco especial na alfabetização, e reflexos importantes na desigualdade educacional.

Macedo (2022, p. 33) traz à luz uma pesquisa da pandemia com foco na alfabetização, onde apresenta dados acerca das condições da alfabetização das crianças brasileiras durante esse período pandêmico e também sobre os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores onde viu a relevância em “salientar que qualquer situação que venha a alterar os rumos da educação escolar exige políticas específicas. Longe de uma simples adequação no formato de ensino, essa alteração provocou mudanças drásticas, sobretudo as professoras alfabetizadoras”.

Assim, a autora enfatiza uma importante reflexão acerca dos impactos e transformações pelas quais não só o ensino sofreu durante a pandemia, mas sobretudo a prática pedagógica do professor alfabetizador.

Diante desse novo panorama em que a alfabetização foi inserida, não basta apenas compreender a realidade em dados qualitativos, mas desenvolver um olhar mais abrangente, dando voz aos professores para conhecer mais sobre suas práticas nesse período, suas dificuldades, o que pensavam, como agiam, como planejavam suas ações e como foi a sua experiência com a tecnologia no ERE.

Porém, parece que evidenciou-se uma enorme lacuna entre essa proposta de ERE sob a ótica da alfabetização, apontada por Macedo:

Constatamos que a perspectiva de alfabetização e de ensino remoto apresentada nos materiais oficiais e nas estratégias construídas pelo Governo ignorou o diálogo com a classe docente, transformando as professoras em seguidoras de apostilas elaboradas por terceiros, sem qualquer relação com a realidade das crianças, afastando-se da possibilidade de as demandas reais das crianças acerca do aprendizado da língua escrita, pudessem ser atendidas

(Macedo, 2022, p. 40).

Em entrevista ao canal Futura no dia 08 de setembro de 2020, Magda Soares falou sobre os novos desafios da alfabetização no Brasil no contexto da pandemia do Novo Coronavírus, segundo a autora: “A atual pandemia veio acrescentar novos desafios, afastando as crianças das escolas e das alfabetizadoras na fase fundamental do processo de escolarização” (Soares, 2020). Por um lado, foi interrompido o processo de alfabetização no início do período em que a interação professor alfabetizador e criança é indispensável, já que o contato do docente com o discente é de suma importância para esta fase de escolarização. A rotina diária cria um elo de convivência, adaptação e socialização tão essenciais nesse processo ensino-aprendizagem em que a aquisição do sistema de escrita alfabética depende da compreensão bem orientada das relações oralidade-escrita.

Apesar dos desafios impostos e presenciados com o ensino através das aulas remotas e todas as implicações decorrentes dos problemas atuais, é preciso refletir em novas propostas pedagógicas que sejam possíveis de serem executadas, levando-se em conta o contexto social, econômico e emocional no qual o indivíduo está inserido, para colocar em prática atividades mais acessíveis, mais próximas, tanto para os professores quanto para os alunos.

Os autores Anjos, Chagas e Souza (2019, p. 62) destacam que “suruiu o desafio de tornar as escolas cada vez mais inclusivas e capazes de atender a todos com qualidade”. Nesse sentido, as escolas repensaram sua organização e suas práticas pedagógicas a fim de desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para exercer a plena cidadania. Conforme Soares (2003):

[...] alfabetizar é dar condições para que o indivíduo criança ou adulto tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-o capaz não de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena (Soares, 2003, p. 39).

O ERE pode ser compreendido, nesse contexto, como um elemento que une práticas do ensino presencial e do ensino à distância, onde, possivelmente, os momentos de encontros presenciais buscando suprir as fragilidades do ensino à distância e vice-versa.

Segundo a BNCC (2017, p. 8), “[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Dentro dessa perspectiva, Ramal (2000, p. 1) salientou que “vale refletir sobre a nossa profissão, a necessidade do professor se aprimorar e acompanhar as mudanças advindas da

tecnologia”. Para o autor é responsabilidade das instituições de ensino manter, de forma responsável, a formação continuada dos professores para que acompanhem o avanço da tecnologia, incorporem-na em suas práticas diárias de ensino e melhor desenvolvam os alunos. Tanto no ambiente virtual ou no presencial, a aprimoração dos conhecimentos do professor faz-se urgente e necessária e, junto com ela, uma mudança de postura desse profissional detentor do saber para mediador para que, dentro dessa perspectiva, as novas metodologias e o ensino se tornem uma troca constante de conhecimento, tornando-se capazes de promover uma aprendizagem significativa e real com as demandas atuais. Nesse contexto, o docente passa a ser um mediador, um guia que leva o aluno a perceber e interagir com a realidade, adquirindo assim os conhecimentos científicos que lhes interessa, fazendo com que o ensino passe a ter como foco o aluno.

Torna-se, então, relevante trazer estudos e pesquisas que possam contribuir para o papel do professor alfabetizador, levando-se em conta também a saúde emocional desse profissional durante e pós a pandemia.

Como o professor alfabetizador organizou as práticas pedagógicas durante o ERE? Quais orientações pedagógicas foram oferecidas para a continuidade do processo de ensino? Como pode ser observado, muitos são os questionamentos que envolvem o processo educativo durante o ERE, os quais serão discutidos a partir de algumas propostas pedagógicas como o Plano de Atividades em Casa (PAC) que foi apresentado nos tópicos seguintes.

2.2 Ensino Remoto Emergencial (ERE)

Diante dessa nova realidade que se instalou, os países iniciaram a implantação de sistemas de ensino diversos a fim de amenizar os impactos causados pela pandemia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, devido a diversidade e desigualdade educacional existente em cada país. Assim, vivenciou-se a intensificação de problemas já existentes no âmbito educacional, tais como: evasão escolar, desigualdade socioeconômica e defasagem no ensino/aprendizagem. Mediante tal contexto, fez-se necessário que as instituições buscassem novas metodologias de ensino para garantir a continuidade da aprendizagem intelectuais, acesso à internet, equipamentos, entre outros.

Posteriormente, foi publicada a Medida Provisória nº 934, no dia 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020) que estabeleceu “normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e também do ensino superior provenientes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública”. Em consonância com as publicações já realizadas, no dia 28 de

maio, o presidente da mesa do Congresso Nacional, através do Ato nº 42/2020 (Brasil, 2020a) prorrogou a suspensão das aulas por mais 60 dias, fazendo com que as aulas permanecem suspensas até julho de 2020. Diante destas prerrogativas, as instituições de ensino ficaram isentas de cumprirem a carga horária de 200 dias letivos para a educação básica e 100 dias letivos (semestre) para o ensino superior. Porém, a carga horária mínima, manteve-se como exigência.

A resolução da Secretaria de Educação de Minas Gerais, implementada em 2020, trouxe como finalidade:

Art. 1º - Regulamentar, no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, durante o período de emergência e de implementação das medidas de prevenção ao contágio e enfrentamento da pandemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida (Brasil, SEE, 2020a).

Assim, autorizou-se a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2020), uma vez que houve recomendações de isolamento social pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Novas estratégias para uma nova realidade instalada foram elaboradas, visando a reestruturação social, ainda que de maneira provisória. Nesse contexto, a preocupação da continuidade do ano letivo fez-se presente, pois crianças, jovens e adultos tiveram sua rotina escolar/acadêmica interrompida de forma abrupta, levando a criação de um plano emergencial como alternativa para solucionar ou pelo menos minimizar o problema. Assim, o ERE emergencial foi implantado com aval das diretrizes do MEC.

Em Minas Gerais, foi criado o Comitê Extraordinário Covid-19, que deliberou orientações sobre o regime de teletrabalho como medida provisória e temporária para o enfrentamento da pandemia (Minas Gerais, 2020). Em 18 de março, o Conselho Nacional de Educação (CNE) trouxe a público uma proposta de reorganização das atividades acadêmicas para as redes de ensino em todas as etapas e níveis.

Frente a esse evento, as escolas da rede estadual deram início ao ERE em maio de 2020, momento este em que a Secretaria de Estado de Minas Gerais propôs ferramentas digitais para acesso aos conteúdos programáticos e manutenção do vínculo entre a escola e os estudantes.

Mesmo não sendo intuição dessa pesquisa, apenas a título de conhecimento, a resolução também esclareceu sobre o regime emergencial de atividades não presenciais, sendo disposto, em seu Art. 3º, o desenvolvimento de atividades por meio de um Plano de Estudo Tutorado

(PET), criado por profissionais da educação do estado e que se encontrava de acordo com o Currículo de Referência de Minas Gerais. Conforme o documento oficial da Secretaria de Educação:

§1º O Plano de Estudos Tutorado (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular. §2º O Plano de Estudos Tutorados (PET) será disponibilizado a todos os estudantes matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, por meio de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, em casos excepcionais, será providenciada a impressão dos materiais e assegurado que sejam disponibilizados ao estudante (Brasil, SEE, 2020).

Diante disso, considerou-se necessário ressaltar que o PET foi colocado pela Secretaria de Educação como obrigatório para todos os estudantes da educação básica e do ensino profissionalizante. No início do ano escolar em 2021, o governo mineiro apresentou o aplicativo Conexão Escola 2.0, com várias funcionalidades, este novo aplicativo se valia de recursos disponível no Google, como o Google Sala de Aula, Google Meet e Google Agenda.

2.3 O trabalho pedagógico em uma rede municipal durante a pandemia

Como o processo de implementação do ERE aconteceu na rede municipal de ensino investigada? Desde a veiculação através dos meios de comunicação, do surto da pandemia causada pela Covid-19, o governo municipal da cidade publicou vários decretos com orientações, restrições e medidas de prevenção contra a doença, entre eles o decreto 15.334 de 13 de março de 2020, onde antecipou as férias escolares de julho (Minas Gerais, 2020).

Frente a essa realidade, fez-se fundamental pensar nas estratégias de ERE, questionando de que maneira o professor assimilou tudo isso e como incorporou essa mudança em sua prática pedagógica.

As mudanças educacionais ocasionadas pela pandemia do novo Coronavírus impactaram diretamente a organização escolar, especialmente a alfabetização. Por isso, a estrutura educacional precisou ser readaptada para atender a essas demandas. Conforme o Parecer CNE/CP nº11/2020, com relação ao cumprimento da carga horária mínima de 800 horas:

[...] poderá ser feita por meio de atividades não presenciais, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não, a fim de

garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica ou superior (Brasil, 2020b, p. 17).

De acordo com esse documento e, após a suspensão das aulas de forma presencial no ano letivo de 2020, as redes de ensino foram autorizadas a flexibilizar o cumprimento da carga horária presencial. Neste sentido, as escolas municipais investigadas reinventaram suas ações através do ERE.

Nesse sentido, o ERE surpreendeu a todos no início de ano letivo de 2020. Nesse contexto, as redes estaduais, municipais, privadas, secretarias de educação, gestores escolares e professores buscaram possibilitar o estudo domiciliar dos alunos da educação básica, através dos meios digitais e da elaboração de cadernos de atividades impressas. No caso do município investigado, primeiramente, foi realizado um trabalho com o Roteiro de Estudos Orientados (REO), disponibilizado na plataforma Google Classroom, o qual, posteriormente, foi substituído pelo Plano de Atividades em Casa (PAC), postado no WhatsApp e entregue na escola impresso.

O REO era desenvolvido pelos docentes de cada disciplina. O desenvolvimento do trabalho pedagógico considerava o componente curricular e o que se desejava que fosse assimilado pelo aluno, conforme a disciplina para a qual a atividade era elaborada. Buscava levar conteúdo e responder a questionamentos como o que já havia sido aprendido e o que necessitava ser ensinado, que fazer para aprender, os produtos que deveriam ser gerados e como ser avaliados.

Tratava-se, portanto, de um documento que tinha como finalidade apresentar as informações necessárias para que fossem desenvolvidos conteúdos ou temas no decorrer do trabalho pedagógico, e que direcionava professores e alunos no ERE. Era um orientador de forma dirigida pelo docente com o propósito de que o aluno fosse capaz desenvolver ações independentes e gradativas orientado-o no processo de aprendizagem, por meio da motivação, de conceitos, atividades, entre outros, usando, para tanto, vídeos, materiais bibliográficos, jogos que o intuito de favorecer e potencializar o material teórico que era ofertado para a produção de conhecimentos.

A seguir poderá ser observado um exemplo de REO trabalhado em 2020:

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

The figure displays four educational worksheets for children, all enclosed in decorative borders of asterisks. The top-left worksheet is the cover page for 'REO 1 - ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM NÃO PRESENCIAIS' (Remote Learning Activities) for 1st grade. It features the title 'XÔ COVID-19' and an illustration of a virus with a large 'X' over it, along with four children at the bottom. The top-right worksheet is a reading activity titled 'NÃO PEGUE CORONA NESTE VÍRUS' (Don't Get Corona in This Virus) by Isabel Cristina S. Soares. It includes instructions to read with an adult and a list of hygiene tips: 'ATENÇÃO AMIGUINHOS, UMA COISA VOU FALAR, ANTEBRAÇO NA BOQUINHA, SE VOCÊ VAI ESPIRRAR!'. It also lists: 'ALIMENTOS BEM COZIDOS PARA O VÍRUS NÃO PEGAR, LAVE SEMPRE SUAS MÃOS, EVITE SE CONTAMINAR!'. At the bottom, it says 'O CORONA TÁ CHEGANDO, NÃO PODEMOS VACILAR DE CARONA NESTE VÍRUS, EU NÃO QUERO VIAJAR!' and shows two children with magnifying glasses. The bottom-left worksheet is a music activity titled 'CORONAVÍRUS' with the subtitle 'MÚSICA'. It features an illustration of hands being washed and a list of instructions: 'CAÍ A ÁGUA DA TORNEIRA, FAZ ESPUMA COM SABÃO, VOU LAVAR MINHAS MÃOZINHAS, PRA EVITAR A INFECÇÃO.' Below this, it says 'ATENÇÃO!! QUERIDO(A) ALUNO(A), PARA COMPLETAR NOSSAS ATIVIDADES:' followed by three numbered instructions: 1) Read the COVID-19 tips on the following pages; 2) Complete all activities proposed with adult collaboration; 3) Color all drawings with care and as you wish. The bottom-right worksheet is a word game titled 'CORONAVÍRUS' with the instruction 'FORME 3 PALAVRAS COM CADA LETRA:'. It lists the letters C, O, R, O, N, A, V, I, R, U, S, each followed by three empty boxes for writing. Below this, it says 'PINTA A CENA QUE ESTÁ CERTA:' and shows two scenes: a hand being washed in a basin ('Lavar as mãos na bacia') and a window with curtains ('Deixar o ambiente bem arejado!').

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Porém, o ensino não ficou restrito às atividades remotas, além das tecnologias digitais, a rede municipal de Lavras elaborou material impresso, o PAC, de modo a contornar desafios

como isolamento social, acesso à internet pelas famílias, desigualdades sociais, necessidade de aprendizagem das crianças e as dificuldades dos pais.

Esse material foi elaborado por um grupo de professores e especialistas que foram divididos por disciplinas, Português, Matemática, Geografia, História e Ciências, para a montagem das atividades, de acordo com cada ano de escolaridade.

Utilizando como ferramenta a internet, os conteúdos, inicialmente, foram disponibilizados por meio de grupos de cada segmento da educação básica, utilizando o aplicativo WhatsApp para a postagem do PAC.

Funcionava da seguinte forma: a professora criava o grupo no WhatsApp e adicionava todos os alunos da sala que dispunham de celular em casa. A princípio tinha aula on-line uma vez por semana e, depois, duas aulas semanais. A maioria dos alunos não entrava no Google Meet por falta de acesso a internet, celulares ou mesmo computadores, apenas um grupo pequeno assistia às aulas que se destinavam a explicar o PAC. Aguardava-se um tempo para que o aluno fizesse as atividades e, na segunda aula era feita a correção para que, finalmente, as atividades pudessem ser impressas e entregues na escola. Passavam por nova correção e era arquivada.

Inicialmente, a proposta era um PAC por semana, mas verificou-se que o tempo era pequeno, pois os Pacs contemplavam todas as disciplinas e, os alunos em sua maioria, dependiam da ajuda de familiares para realização das atividades, principalmente quem não conseguia assistir às aulas on-line.

Verificada essa demanda, o PAC passou a ser realizado de 15 em 15 dias e, durante esse período, a professora tirava as dúvidas dos alunos, sendo que aqueles que não participavam das aulas mantinham comunicação com a professora pelo WhatsApp. Outro grupo que não participava pelo WhatsApp apenas entregava o material impresso na escola.

Na referida escola onde esta pesquisa foi desenvolvida, o PAC foi entregue quinzenalmente e depois passou a ser mensalmente a todos os estudantes na forma impressa, disponibilizando um tempo maior para a realização das atividades. Essa rotina perdurou o ano de 2021, independente de quem entrava no Google Meet para assistir as aulas remotas. Os pais e/ou responsáveis compareciam na escola municipal, em data estabelecida através do aplicativo de comunicação WhatsApp de cada turma, para buscar o PAC na escola e eram avisados sobre a data de devolução das atividades realizadas pelos estudantes.

Além dos PACs, a Secretaria Municipal de Educação, disponibilizou aos estudantes do município aulas lecionadas por professores colaboradores da rede 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 eram ministradas pelas professoras regentes de cada turma.

Pode-se citar aqui, a pesquisa de Souza (2023) que abrangeu o ERE emergencial no mesmo município investigado, o trabalho desenvolvido na rede municipal nesse período, as dificuldades encontradas pelos professores alfabetizadores e alunos, a formação dos professores e os detalhes de como eram realizadas as atividades. A autora discorre sobre o material impresso, o PAC, ofertado a todos os alunos e as aulas on-line disponibilizadas nas plataformas digitais.

Apesar de todo empenho do município para tentar atender aos alunos, em geral, foi possível verificar que muitos não realizavam as atividades, entregavam a maioria delas em branco ou então ficava evidente que havia sido feita por algum membro da família. Em outros momentos, alguns alunos não buscavam o PAC, o que levou o setor pedagógico a procurar por respostas ativas desses alunos.

Esse trabalho durou quase todo o ano de 2020, atendendo ao Decreto nº 15.339 que dispõe no Art. 16º: “Fica determinado à Secretaria Municipal de Educação que[...] promova a imediata interrupção das aulas na rede pública municipal de ensino, com orientação dos responsáveis e alunos, acerca da Covid-19 e das medidas preventivas” (Lavras, 2020).

Porém em meados de março de 2021, o município ainda se manteve na onda amarela do Programa Minas Consciente, mas acatou o estabelecido no Art. 2º do Decreto nº 15.730, de 11 de março de 2021: “Ficam suspensos o retorno dos segmentos da educação básica do Inciso II, e demais constantes no Art. 1º do Decreto nº 15.711, de 1º de março de 2021, até posterior deliberação do Município de Lavras”, (Lavras, 2021).

Desta forma, o ano letivo de 2021 ainda iniciou de forma remota, devido a necessidade de medidas preventivas para salvaguardar a saúde pública, evitando um colapso no Sistema Único de Saúde, visto que o afastamento era a melhor forma de se evitar o contágio direto.

Assim, a rede municipal preparou orientações para toda comunidade escolar, enfatizando a importância de tomar tais medidas para que evitar maiores problemas, preservando os alunos, professores e funcionários das instituições escolares.

A maioria dos pais concordou com a suspensão das aulas, pois era real a preocupação com a pandemia, e suas consequências para o ser humano. Entretanto, a preocupação se voltou para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem das crianças, mesmo sem o acesso à escola.

A partir dessa preocupação, a secretarias de educação lavrense buscou alternativas,

juntamente com a gestão das escolas, a fim de desenvolverem estratégias para que os alunos não tivessem tantas perdas quanto à aprendizagem, já que não poderiam frequentar presencialmente a escola.

Em agosto de 2021 as aulas retornaram ao formato presencial no sistema que nada, mais era que a associação entre aulas presenciais e aulas remotas, pois ainda não era obrigatório o retorno somente presencial. Assim, aqueles que poderiam ficar em casa e acompanhar as atividades de forma não presencial, continuavam a assistir aulas pelo Google Meet e também retiravam o PAC impresso na escola.

Os alunos que frequentavam aulas presenciais, que tiveram redução da carga horária para 2h30min, realizavam as atividades pedagógicas de acordo com suas necessidades conforme a avaliação diagnóstica preliminar e também faziam as atividades do PAC. Ao término das aulas, as professoras alfabetizadoras permaneciam na escola planejando as atividades pedagógicas e, uma vez por semana, acessavam a plataforma do Google Meet para ministrar aulas para os alunos que os pais e /ou responsáveis optaram por não permitir que frequentassem as aulas de forma presencial.

As turmas de aulas presenciais contavam com um número reduzido de alunos, em razão do rodízio que alternava os grupos, ou seja, alunos que frequentavam uma semana presencial, assistiam a aula remota na semana seguinte, e assim por diante.

Algumas atividades do PAC elaboradas pelas professoras e supervisoras pedagógicas da rede municipal, do 1º ano e 2º anos, com o tema voltado para alfabetização e letramento, em 2021 foram retratadas na Figura 2.

Figura 2 – Imagem da capa do PAC e atividades do 2º ano.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: TECENDO UMA REFLEXÃO

O processo de alfabetização e letramento são complexos, pois exige um conjunto de conhecimentos específicos, de saberes necessários para acompanhar o processo de aquisição da leitura e escrita, aprendizagem, organização, métodos, interação, e, como realizar tudo isso através do ERE?

Nessa linha de pensamento, foram trazidas algumas discussões teóricas tecendo uma reflexão sobre os principais conceitos referentes à alfabetização e ao letramento, de modo a possibilitar um embasamento teórico a ser articulado ao trabalho com a alfabetização e letramento durante o período pandêmico e, como, de fato, impactou o fazer docente.

3.1 Panorama das discussões sobre alfabetização no Brasil

A história da Alfabetização tem sido objeto de estudo significativo para o mundo acadêmico ao longo dos anos, mas como falar em educação sem considerar a relevância da alfabetização e do professor alfabetizador para entender o papel do sujeito no mundo letrado da leitura e da escrita?

O Brasil, infelizmente, não apresenta em sua trajetória de políticas públicas a educação como centro de prioridade. Assim, estudar a alfabetização sempre foi tema de investigação do mundo acadêmico, buscando possíveis lacunas a serem preenchidas com a intenção de elencar possíveis soluções para o enfrentamento da prática pedagógica condizentes com a alfabetização formadora de leitores efetivos e participativos na sociedade.

De acordo com Soares (2000), o conceito de alfabetização, que vigorou até o censo de 1940, era interpretado como a capacidade de escrever o próprio nome; era considerado alfabetizado aquele capaz de ler e escrever um simples bilhete, ou seja, essa ação, que era tida como uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, perdurou até que estudos a partir do censo começaram a ser realizados.

Percebe-se uma certa limitação do conceito de alfabetização na década de 1940, onde apenas o básico seria o necessário para ser alfabetizado, ou seja, era suficiente ler e escrever o próprio nome ou um bilhete, uma ação considerada como funcional na época, essencial e indispensável.

A partir da década de 1950, a definição de alfabetização ampliou para saber ler e escrever um bilhete básico. No censo de 2000, alfabetizado era aquele que sabia ler e escrever

um bilhete básico, tido como simples. Já aquele que sabia ler e escrever, mas esqueceu e aquele que somente sabia assinar o próprio nome, foram considerados analfabetos (IBGE, 2001).

Na consideração feita por Mortatti (2004, p. 20), aparece o termo mencionado e criticado por Frago, “analfabeto funcional”, apontado pela autora como “um termo que passa a ser utilizado em vários países para se referir a todas as pessoas com menos de quatro séries escolares concluídas”. Até o momento atual, onde os resultados do censo são frequentemente apresentados, seguindo os critérios de anos de escolarização, a alfabetização em sua trajetória de análise da sua função na população, considera que após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo assuma uma postura não só de leitor, mas de leitor, capaz de ler e escrever, interagindo com o mundo letrado a sua volta.

Se nas décadas que precederam, a alfabetização foi palco de interpretação linguística e crítica política, na década de 1990 começou a assumir um papel mais amplo, percorrendo toda a história para delinear sua trajetória nas práticas escolares, dando foco na vida cotidiana e na cultura pedagógica atuante e participativa.

Segundo Gaffney e Anderson (2000) citado por Soares (2000, p. 9) em *Letramento e Alfabetização*: as muitas facetas, as últimas três décadas assistiram a mudanças de paradigmas teóricos no campo da alfabetização que podem ser assim resumidas: “paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1980, por um paradigma cognitivista, que avança nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural”. De acordo com os autores, se a transição da então teoria behaviorista para a teoria cognitivista representou significativamente uma mudança radical de paradigma, a transição da teoria cognitivista para a teoria sociocultural pode ser vista antes como um aprimoramento do paradigma cognitivista do que propriamente como uma mudança emblemática.

Surgiu no Brasil um novo domínio hegemônico, na área da alfabetização, do paradigma cognitivista, que aqui se difundiu sob a discutível denominação de construtivismo. A partir desse momento, foi possível perceber que o simples ato de ler e escrever assumiu um novo conceito através das pesquisas e contribuições sobre a psicogênese da língua escrita elaborado por duas escritoras argentinas: Emília Ferreiro e Ana Teberosk (1986), onde o sujeito assumiu um novo papel mais participativo e o professor tornou-se um mediador de todo processo ensino-aprendizagem. Não era suficiente saber ler e escrever, era preciso compreender o que estava sendo lido e escrito. O letramento dependia do processo de alfabetização para se tornar efetivo.

Magda Soares (2000), trouxe uma discussão sobre o letramento e a alfabetização onde:

[...] dissociar a alfabetização e letramento seria equívoco porque, de acordo

com as atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas sobre leitura e escrita, a entrada da criança ou adulto dar-se-à no mundo da escrita de forma simultânea por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – chamada alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em propostas de atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o chamado letramento (Soares, 2000, p. 14).

Pode-se inferir que alfabetização e letramento são dois termos que não podem ser vistos de forma separadas, mas devem ser trabalhados num contexto de interação, complementação, capaz de proporcionar ao indivíduo acesso ao mundo letrado, dando-lhe condições de fazer uso da leitura e escrita de forma social e efetiva, agindo de forma crítica e participativa no mundo que o cerca.

Nesse contexto, a alfabetização é entendida como o processo de apropriação do sistema de escrita de uma língua. De acordo com Soares (2011, p. 15) a “alfabetização em seu sentido próprio, específico é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”.

A alfabetização é interpretada pela autora como a capacidade de assimilar e compreender a escrita e colocá-la em prática, por meio das ações de ler e escrever. Não se trata apenas de saber escrever algo, mas sim de ter conhecimento do que está sendo escrito, sem se esquecer, posteriormente.

3.2 As discussões sobre o letramento

Diante das muitas indagações acerca da alfabetização, suas propostas, métodos e, sobretudo, resultados, surgiu, há duas décadas, um novo conceito de alfabetização que levou a reflexão sobre o letramento. Mas, qual a diferença, de fato, entre alfabetização e letramento?

Buscando respostas para tal questionamento, recorreu-se às pesquisas e estudos de uma das mais renomadas pesquisadoras sobre Alfabetização e Letramento, Magda Soares. Segundo a autora, Alfabetização e Letramento são termos distintos, com finalidades diferentes. Alfabetização era entendida como a aquisição convencional da leitura e da escrita, já o Letramento, termo recente, implica um desenvolvimento de comportamento e habilidades de uso mais amplo da leitura e escrita (Soares, 2004).

A partir desse momento, a Alfabetização passou a ser vista sob outra ótica, estabelecendo relações entre a fala e a escrita, e o Letramento uma nova perspectiva para a alfabetização. Assim, entende-se que alfabetizar e letrar são processos distintos, mas inseparáveis.

De acordo com Soares citada por Morais e Albuquerque (2007, p. 47), “alfabetizar e letrar

são duas ações distintas, mas inseparáveis do contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado”.

Para um indivíduo se tornar letrado ele precisa se relacionar, interagir, vivenciar as diferentes manifestações culturais com práticas de leitura e escrita, que permeiam seu cotidiano, antes mesmo que receba a educação considerada formal. De acordo com Soares (2011), o termo letramento é uma tentativa de tradução do inglês *literacy*, que significa “o estado ou a condição de se fazer usos sociais da leitura e da escrita”. O letramento difere da alfabetização, que é o processo formal de ensinar a ler e a escrever, de se apropriar do sistema ortográfico de sinais e códigos. Letramento é um “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” (Morais; Albuquerque, 2007, p. 7). Ou seja, letramento é além de saber ler e escrever, entender o que se lê e se escreve, para quem, porque, relacionando, dessa forma, com o contexto social, o uso da escrita e da leitura em seu sentido mais amplo.

Entende-se que alfabetizar não é apenas codificar ou decodificar um sistema gráfico, por isso que o letramento vem completar a alfabetização, dando-lhe forma e substancialidade, ampliando a forma de entender e conceber a leitura e a escrita.

Um dos maiores desafios impostos a alfabetização é alfabetizar letrando. Mas o que vem a ser isso? Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto e uso das práticas sociais da leitura e da escrita.

Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever convivendo com práticas reais de leitura e de escrita, substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por outros recursos didáticos como: livros, revistas, jornais, tablets, computadores, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, bem como criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos, usando, também, as tecnologias e metodologias ativas nesse processo de ensino-aprendizagem.

Para alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação, como escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondências escolares), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ter função social (Carvalho, 2011, p. 69).

Assim, quando o professor alfabetizador, compreende todo o processo necessário a aquisição da leitura e escrita, conhecendo também seu aluno e sua realidade, a alfabetização e o letramento cumprirão seu papel social e será capaz de transformar o simples ato de ler e escrever, em práticas reais e alicerçadas em um conhecimento significativo.

Um questionamento bastante atual e pertinente quanto a alfabetização e o letramento,

se deu durante a pandemia da Covid-19, período esse em que as aulas foram suspensas em todo o mundo. Muitas são as perguntas, mas o caminho ainda é grande, pois a lacuna desse período de isolamento tornou-se evidente com a volta das aulas presenciais, principalmente no que diz respeito a leitura e escrita.

Porém, apesar de toda a situação imposta durante a pandemia, deve-se considerar que a tecnologia digital tornou-se uma aliada do processo educacional sendo de suma importância no ERE, possibilitando que crianças na fase inicial de alfabetização e letramento pudessem dar continuidade ao processo de aquisição e desenvolvimento de leitura e escrita mesmo durante o distanciamento social.

O uso de tecnologias digitais proporcionou mudanças rápidas na vida das pessoas, seja no campo profissional, pessoal e/ou educacional, principalmente no período de vigência da pandemia. De acordo com Kenski (2013):

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. [...] O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhes são contemporâneas (Kenski, 2013, p. 21).

É preciso pensar que as escolas faziam uso, em determinadas situações, de recursos digitais, porém, era um percurso lento, que aos poucos ia sendo inserido, não era uma situação tão habitual, principalmente nas escolas públicas. Porém, a nova realidade e necessidade tecnológica imposta pelo período pandêmico, tornou o uso das tecnologias a forma mais próxima e imediata de fazer o conhecimento da escola chegar até o aluno, por meio das aulas remotas, utilizando as mídias como aparato pedagógico.

Com a suspensão das aulas presenciais e a adoção das aulas remotas, surge um novo contexto educacional. Desde março de 2020, novos desafios emergiram no contexto da alfabetização e letramento, processos complexos que se tornaram mais desafiadores, tanto para professores quanto para os alunos, impactados diretamente pelo distanciamento social, com reflexo nos aspectos socioeconômicos, políticos e emocionais.

Diante desse novo panorama educacional, a tecnologia se apresentou como alternativa para incorporar as práticas pedagógicas à nova realidade vivenciada nas instituições educacionais.

3.3 Letramento digital: refletindo sobre o conceito

O panorama atual é um dilema, pois a sociedade se mostra cada vez mais conectada e ao mesmo dividida entre aqueles que, mesmo sendo a maioria, utilizam constantemente a tecnologia, e outros que não possuem condições para acesso. No grupo tecnológico é perceptível a dependência cada vez maior de se manter conectado, sobretudo, em redes de comunicações que se interligam com seus recursos multimídias, por parte de cidadãos, governos e organizações. A internet pode ser considerada como um dos avanços tecnológicos mais relevantes das últimas décadas, e se tornou um instrumento tão presente na sociedade atual que interferiu tanto nas relações, quanto na educação, ciência e em diversos setores como economia e política.

As tecnologias digitais já fazem parte do cotidiano humano, possibilitando novas formas de relacionar uns com os outros, de compartilhar e obter informações. No âmbito educacional não é diferente, novas práticas sociais surgem envolvendo formatos avançados de conceber a leitura e a escrita, o que demanda aquisição de conhecimentos específicos, ou seja, letramentos diferenciados, que vão além dos papéis convencionais até então usados para a escrita.

Em casos como a realidade vivenciada pela Covid-19, a partir do fechamento das escolas, a compreensão e o uso prático das tecnologias digitais como recursos permitiram maior produtividade, tanto nos estudos quanto no trabalho, para que a vida não parasse. Sobre isso, Gomes apud Almeida (2005) ressaltou que:

A fluência tecnológica se aproxima do conceito de letramento como prática social, e não como simplesmente aprendizagem de um código ou tecnologia; implica a atribuição de significados às informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano, bem como localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação, dominando as regras que regem a prática social da comunicação e empregando-as na leitura do mundo, na escrita da palavra usada na produção e representação de conhecimentos (Almeida, 2005, p. 174).

O letramento digital reforçou a relação entre o aluno e a aprendizagem mostrando a demanda do professor adotar de ser apenas um mero transmissor do conhecimento e passar a ser o mediador de todo o processo de ensino-aprendizagem.

O professor, diante desses novos desafios, precisa incorporar o computador como um instrumento a mais em suas práticas pedagógicas, levando o aluno a construir seus conhecimentos, desenvolver habilidades em pesquisar conteúdos em sites, plataformas digitais, selecionar informações e fazer uma análise crítica do uso do conteúdo que for encontrado. Faz-se necessário perceber que a tecnologia traz novas formas de leitura e escrita e, nesse contexto,

o professor precisa não só adaptar-se a essa nova modalidade, mas se apropriar desse recurso e utilizá-lo de forma contextualizada em sua prática e, conseqüentemente, em seu planejamento.

Essa nova forma de organizar as informações através das tecnologias trouxe outra forma de vislumbrar possibilidades não só de uso, mas de acesso, o leitor dessa nova era digital, dispõe de mais recursos e dispositivos para ler e acessar, quando comparado há décadas atrás.

Em tempos de leituras digitais e de relações midiáticas é vivenciado o surgimento de outros espaços de escrita e novos gestos de leitura advindos da era, porém é preciso refletir: há de fato uma inclusão digital? Todos os professores e alunos têm acesso à internet e equipamentos?

Nesse contexto, evidencia-se uma enorme lacuna que vem sendo nitidamente exposta, principalmente durante o período pandêmico, entre aqueles que possuem acesso a essas informações e aqueles que se quer conhecem algum tipo de tecnologia e recursos e não dispõem de condições sociais e econômicas. Sob essa ótica, torna-se urgente as discussões e políticas públicas mais eficazes em torno da “inclusão digital” que sejam capaz de garantir que todos tenham o direito garantido e acesso aos recursos tecnológicos, como forma de inclusão também social.

Segundo Silva (2005) o padrão de comunicação unidirecional, que estabelece o fluxo linear emissor – receptor, não atende mais à realidade, quando a comunicação torna-se multidirecional. Na cultura digital, cada sujeito pode ser emissor e receptor, podendo também trabalhar em regime de colaboração com outros emissores, além de poder fazer uso direto das tecnologias digitais para transmitir uma mensagem (informação) para múltiplos receptores que não são apenas receptores.

Talvez, hoje o maior desafio imposto às escolas, aos educadores e a sociedade civil, seja a exclusão digital ou analfabetismo digital, viver em uma sociedade letrada requer repensar toda a dinâmica que gira em torno desse processo de alfabetização e letramento, nessa esfera digital, que seja realmente significativo levando-se em conta a multiplicidade tecnológica que ora se apresenta.

Para Soares (2002, p. 151), letramento digital corresponde a “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.”

A autora tem como foco em seus estudos que a perspectiva desse estado e condição do leitor são modificados quando este se apropria de tecnologias tipográficas e tecnologias digitais para leitura e escrita.

Em síntese, o letramento digital remete ao processo de desenvolvimento de competências para localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento no ambiente digital, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas.

As tecnologias digitais tornaram-se parte da educação, uma necessidade nas relações humanas e no ensino-aprendizagem. Diante disso, os professores precisam explorar habilidades de letramento digital que sejam interessantes, criativas e relevantes, capazes de promover um aprendizado significativo e aperfeiçoar o conhecimento e as habilidades dos alunos.

Acredita-se que o novo desafio para a educação, atualmente, seja assegurar o acesso aos recursos utilizados e redes sociais, possibilitando o uso e o aproveitamento do potencial de inovação que as tecnologias digitais proporcionam.

4 METODOLOGIA

Esse capítulo, tem por finalidade discorrer sobre o percurso investigativo da pesquisa de abordagem qualitativa. Em um primeiro momento é apresentada a descrição da pesquisa para, em seguida, descrever os procedimentos de coleta de dados ocorridos em uma escola da rede municipal por meio da aplicação de um questionário que embasou metodologicamente para refletir e responder aos objetivos propostos desta pesquisa. A metodologia utilizada buscou apresentar um perfil dos professores alfabetizadores que participaram da pesquisa e conhecimento da instituição de ensino na qual lecionavam, suas práticas pedagógicas e ações realizadas durante o período pandêmico.

4.1 Caminhos da pesquisa

A natureza qualitativa foi proposta por entender que, por meio de sua realização, seria possível debruçar sobre o problema em seu ambiente natural, analisando-o de forma processual. O interesse desse estudo é o contato direto e constante com o lócus e os sujeitos, aqui professoras alfabetizadoras. A opção do procedimento de coleta de dados foi o questionário pelo Google Forms. Nesse novo panorama, o foco foi o processo de alfabetização que atribuiu à pesquisa certa importância e comprometimento social por ser uma ação dinâmica, interativa e interpretativa para o aprendizado da leitura e da escrita.

Antes de especificar a abordagem qualitativa, é preciso entender e compreender o que de fato seja pesquisa. Para Gatti (2012), o homem pesquisa o tempo todo em seu cotidiano, seja na busca pela solução de algum problema ou no simples ato de pesquisar uma receita para elaborar um prato, entre outros. A pesquisa assumiu ao longo do tempo sentidos diferentes para as pessoas, assim como seu papel se transformou trazendo a luz iniciativas e propostas inovadoras, principalmente na área científica e educacional.

A pesquisa apropriou-se de algumas características que lhe são peculiares, e trouxe dúvidas quanto ao tipo de conhecimento gerado ou que se deseja alcançar, em relação às dificuldades e desafios enfrentados pelas professoras nesse processo.

Quem pesquisa procura compreender ou explicar alguma coisa e é através da pesquisa que se pode analisar aquilo a que se propõe conhecer. É necessário que o pesquisador crie seu referencial de segurança, pois não se pode achar que ao se trabalhar com pesquisa vá “brincar” com todo o conhecimento envolvido, o que remete a teoria que será usada na pesquisa.

Pode-se dizer que não há pesquisa sem busca, sem conhecimento, é preciso criar.

Assim, Gatti (2012, p. 13) afirma que “o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza desses dados”. São oferecidas condições através dos dados encontrados para que de fato se tornem o corpus de toda teoria a que se pretende dedicar, estudar. Com isso, Gatti (2012, p. 13) aponta a pesquisa na educação, a qual, em seu entendimento, tem se apresentado de maneira muito diversificada, uma vez que abrange questões em perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, biológicas, administrativas, entre outros.

A pesquisa qualitativa possui atividades de investigação que se apresentam de forma específica e características afins. Assim, a preocupação desta pesquisa é a busca pela compreensão de uma determinada realidade a partir da coleta e análise de dados em uma abordagem qualitativa. De acordo com Chizzotti (2003, p. 1), “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Partiu-se do pressuposto que a abordagem de pesquisa qualitativa descritiva é a que melhor se apresenta para responder às questões colocadas no contexto educacional, problemas específicos do cotidiano escolar, onde os sujeitos interagem de forma prática.

A pesquisa teve como ponto de partida a realização de um questionário respondido individualmente pelas professoras, descrevendo quem são, sua formação inicial, tempo de carreira e de atuação na alfabetização, que tem por finalidade identificar e caracterizar as participantes. O questionário ainda contou com questões semiestruturadas com a finalidade de compreender quais as ações pedagógicas praticadas pelas professoras alfabetizadoras na pandemia. O questionário foi disponibilizado através do Google Forms às professoras alfabetizadoras da escola em que a pesquisa foi desenvolvida. O sigilo das identidades das professoras foi preservado.

4.2 Procedimentos de produção de dados

Para a produção de dados foi realizado, inicialmente, um estudo bibliográfico em relação à temática “ERE”. Para tanto foi feito um levantamento de trabalhos publicados na forma de livros, artigos científicos e anais de congressos dos últimos dois anos, usando como fontes as plataformas Google Scholar, portal de periódicos CAPES e periódicos sobre “ERE” e o “professor alfabetizador”.

Depois de lidos os resumos dos estudos dos estudos teóricos encontrados foram

excluídos os incompletos, aqueles que abordavam o tema, porém em um contexto muito distante do que se objetivava na presente pesquisa. Foram incluídos para a discussão seis trabalhos publicados nos últimos quatro anos que trouxeram reflexões sobre a educação, o ERE e a prática docente.

Para melhor compreensão acerca do trabalho desenvolvido pelas professoras alfabetizadoras do município de Lavras optou-se por usar como instrumentos de coleta de dados a aplicação de um questionário pelo Google Forms para professoras alfabetizadoras que desenvolvem um trabalho em uma Rede Pública Municipal de Ensino.

Entre as diversas técnicas de coletas de dados utilizadas, o questionário será aqui abordado de forma mais detalhada. O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”

Gil (1999) apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados: a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas em uma área geográfica muito extensa, já que pode ser repassado por outros meios que não o pessoal (aqui uma plataforma da Internet); b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

A pergunta é mais importante que a resposta. Tendo isto em mente, deve-se voltar especial atenção à construção das perguntas que farão parte do corpo do questionário, pois é através delas que se conseguirá, ou não, obter os corretos dados para a análise e considerações sobre o objeto de pesquisa.

Outra forma de coletar os dados que diz respeito ao questionário é que, em alguns aspectos se assemelha a entrevista. Contudo, possui como principal diferença como aplicar esses dois métodos de coletas de dados, já que a entrevista realiza-se, majoritariamente, face a face pesquisador e entrevistado, em contrapartida, o questionário não traz essa prerrogativa.

Gil (2008, p. 121) traz o conceito de questionário: “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”.

Estas questões devem ser formuladas pelo pesquisador com o intuito de obter as informações específicas de determinado problema de pesquisa de forma mais objetiva, o que

facilitará a tabulação das respostas. Podem ser utilizadas questões abertas ou fechadas. Na primeira o questionário é formulado com questionamentos com uma lista pré-determinada das respostas, múltipla escolha, por exemplo. Na segunda situação as respostas são livres, dentro da proposta do problema de pesquisa, ou seja, o sujeito que irá responder pode fazê-lo espontaneamente e de acordo com a sua perspectiva.

Antes de expor as técnicas de confecção das perguntas faz-se citação de trecho em que Marconi e Lakatos (1999, p. 100) destacam que: “junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável”.

A princípio, esses pequenos detalhes parecem dispensáveis, porém trouxeram maior envolvimento dos participantes, tornando-se a chave para o sucesso do trabalho a realização dos questionários. Outra dica trazida por Marconi e Lakatos (1999) é que, em média, 25% dos questionários entregues seja devolvido respondido.

Outro ponto a ser observado encontra-se na relação da quantidade de questões a serem utilizadas no questionário. O pesquisador deverá formular número suficiente a fim de ter maior acesso às respostas para as perguntas formuladas, mas também que não sejam grandes a ponto de desestimular a participação do investigado.

Ainda, deve ser bem observada a ordem das questões, de forma que a próxima tenha conexão com a anterior. O questionário, como instrumento de coleta de dados, deve ser bem elaborado, com perguntas claras e objetivas, devendo se atentar para o vocabulário utilizado, que deve ser pertinente ao público ao qual se destina.

Considerando que o questionário foi disponibilizado em uma plataforma na Internet, segundo Flick (2009), há três condições que devem ser levadas em consideração para a realização da pesquisa qualitativa on-line: 1. A familiaridade do pesquisador com o ambiente virtual, é preciso conhecer formas de comunicação online, ter acesso assegurado e gostar de estar/trabalhar on-line; 2. A temática da pesquisa precisa ser condizente com o ambiente on-line; 3. Os participantes devem ter acesso e estar conectados via internet, a rede não deve ser apenas o contato, mas o ambiente e objeto de pesquisa.

Assim, podemos inferir que a entrevista não pode ser considerada apenas uma ferramenta ou até mesmo uma técnica a ser utilizada pelo pesquisador, mas uma estratégia para se chegar aos objetivos propostos.

O questionário disponibilizado no Google Forms utilizado nessa pesquisa encontra-se ao final desse trabalho (Apêndice B). Esta pesquisa de caráter qualitativo busca nas vivências

e no cotidiano escolar de professoras alfabetizadoras evidências para compreender as dificuldades educacionais que se apresentaram durante a pandemia.

4.3 Perfil dos sujeitos da pesquisa

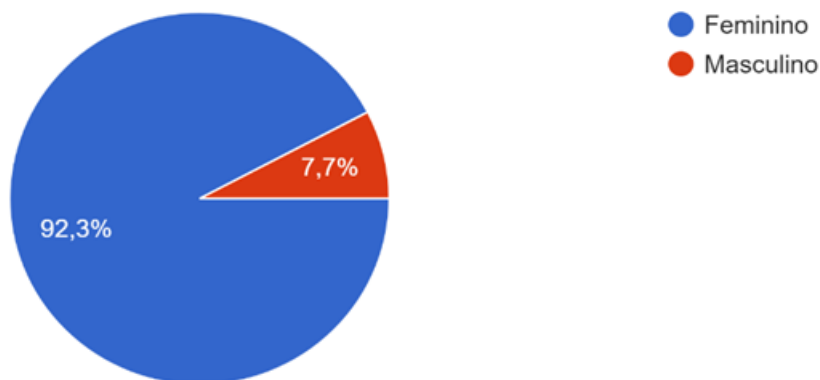
A investigação seguiu com a participação de professoras atuantes na Alfabetização de uma escola municipal em uma cidade localizada no Campo das Vertentes. São elas as protagonistas desse processo, tão necessário, que é a alfabetização.

Foi possível conversar sobre a problemática investigada acerca da Covid-19 e como se deu o processo de alfabetização durante esse período. Entre os docentes investigados, seis professoras não fazem parte do quadro efetivo do município, os demais são concursados entre oito e 19 anos. Todos são graduados em Pedagogia e/ou curso em nível superior (Normal Superior) e possuem especialização em áreas da educação. Durante o mês de maio foi iniciada a pesquisa no espaço de atuação dos partícipes. Nessa história a pesquisadora também se tornou narradora, dialogando sobre seu próprio espaço de atuação profissional, e caminho para o espaço do outro.

Para manter o compromisso ético assumido no termo de Compromisso nem o nome da instituição ou dos participantes foram mencionados. Sendo assim, eles foram identificados como P1, P2, e assim por diante.

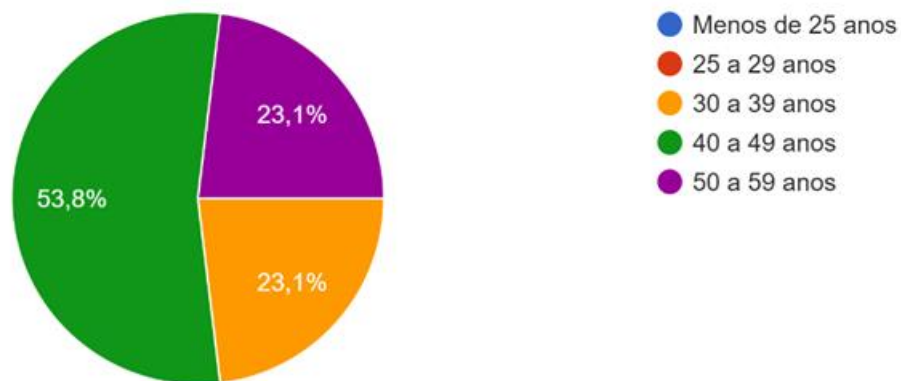
Participaram da pesquisa 13 professores. A maioria é do gênero feminino (92,3%) e masculino (7,7%), com idade entre 30 a 59 anos, como mostram os Gráfico 1 e 2.

Gráfico 1 – Gênero dos participantes.



Fonte: Da autora (2023).

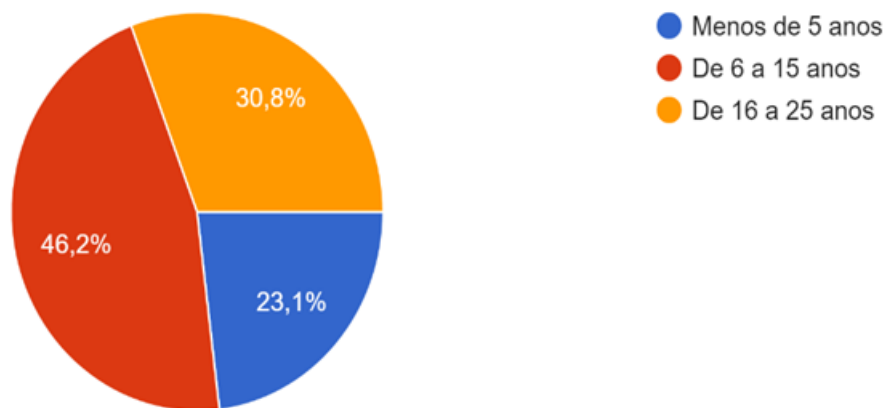
Gráfico 2 – Idade dos participantes.



Fonte: Da autora (2023).

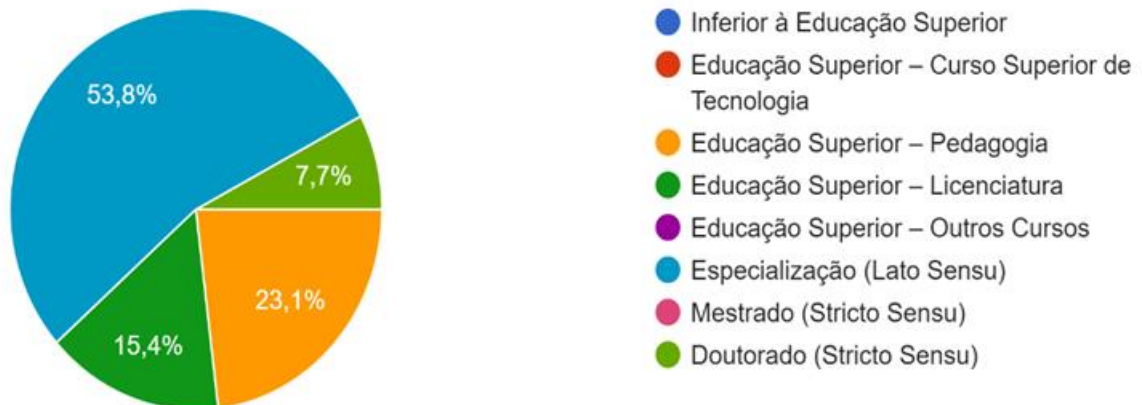
Quase metade dos participantes leciona na alfabetização entre 6 e 15 anos (46,2%), leciona entre 16 e 25 anos (30,8%) e menos de 5 anos (23,1%). Do total de professoras, 23,1% são graduadas em Pedagogia, 15,4% possui Licenciatura em Educação Superior e 7,7% são doutores. Sobre o tempo de atuação na escola investigada, 53,8% atua na escola entre um e 5 anos, 30,8% atua entre 11 e 15 anos, 7,7% entre 6 e 10 anos e o mesmo percentual, 7,7% atua entre 16 e 20 anos, como retratado nos Gráficos 3, 4 e 5.

Gráfico 3 – Tempo em que leciona na alfabetização.



Fonte: Da autora (2023).

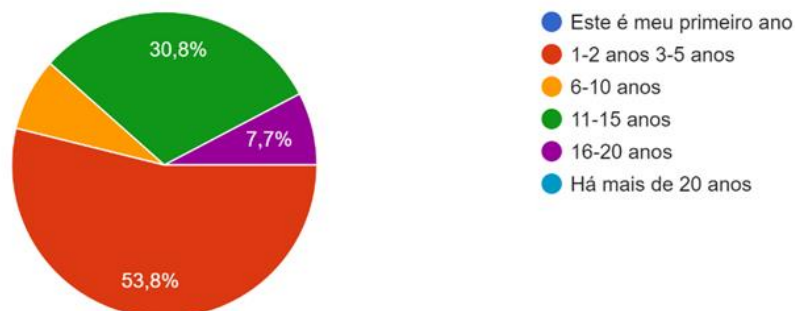
Gráfico 4 – Educação formal dos participantes.



Fonte: Da autora (2023).

Observa-se que, ao focar a formação dos participantes, os dados apontam um maior agrupamento de professoras com formação no curso de Pedagogia (23,1%), o que talvez se justifique pelo fato de esse curso ser voltado para professoras que atuam, principalmente, nas duas primeiras etapas da Educação Básica: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021).

Gráfico 5 – Tempo de atuação na escola pesquisada.



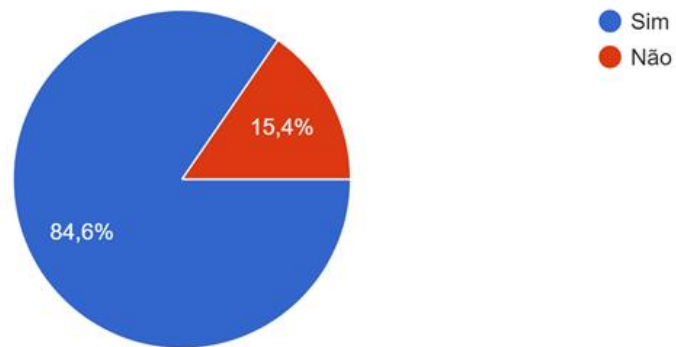
Fonte: Da autora (2023).

Quando questionados se participaram, nos últimos 18 meses, de atividades de desenvolvimento profissional, tais como programa de qualificação, 84,6% disseram que não, enquanto 15,4% responderam que sim.

Em oficinas de trabalho, 100% disseram que sim e, se participaram em uma rede de

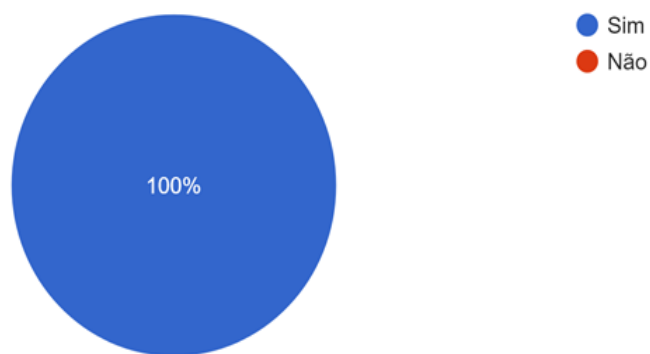
professoras (network) formada especificamente para o desenvolvimento profissional promovido pela Secretaria Municipal de Educação, 84,6% disseram que sim, enquanto 15,4% responderam que não (Gráficos 6, 7 e 8).

Gráfico 6 – Participação em atividades de desenvolvimento profissional



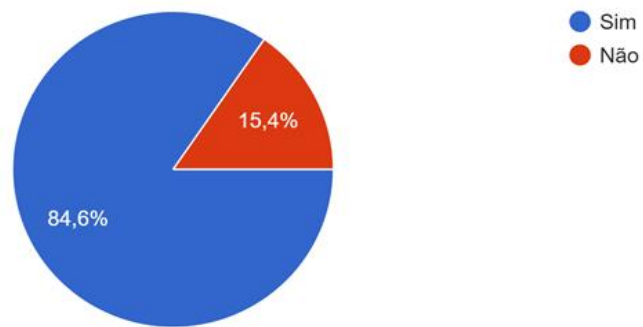
Fonte: Da autora (2023).

Gráfico 7 – Participação em cursos/oficinas de trabalho



Fonte: Da autora (2023).

Gráfico 8 – Participação em rede de network



Fonte: Da autora (2023).

5 ANÁLISES DOS DADOS

Neste capítulo foi apresentada uma análise reflexiva a partir dos dados coletados por meio da aplicação do questionário com as professoras alfabetizadoras que aceitaram participar da pesquisa.

Os dados referentes ao questionário foram gerados através de um formulário no Google Forms e disponibilizado aos sujeitos de pesquisa, no caso professoras alfabetizadoras, para que os mesmos pudessem responder, através do WhatsApp². As professoras selecionadas para participarem da pesquisa foram escolhidas por atuarem na alfabetização, por fazerem parte da mesma escola em que a pesquisadora atuava como docente e por terem lecionado no período da pandemia.

Após a realização dos procedimentos de coleta de dados foram obtidas diferentes informações sobre a questão do trabalho docente na alfabetização durante o período remoto o que provocou a realização de uma análise com foco do trabalho desenvolvido no período pandêmico.

A partir da análise do questionário aplicado foi possível organizar os dados com base em três dimensões perceptivas sobre o ERE da seguinte forma: 1) Práticas pedagógicas na alfabetização realizadas durante a pandemia; 2) Percepção das professoras em relação às práticas pedagógicas realizadas; 3) Percepção das professoras em relação aos desafios enfrentados durante o ERE.

Inicialmente, buscou-se compreender quais os recursos pedagógicos utilizados pelas professoras alfabetizadoras durante o ERE, incluindo o uso de mídias digitais, juntamente com o material produzido por essas profissionais em parceria com as supervisoras pedagógicas, para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem e seu uso social, o denominado PAC.

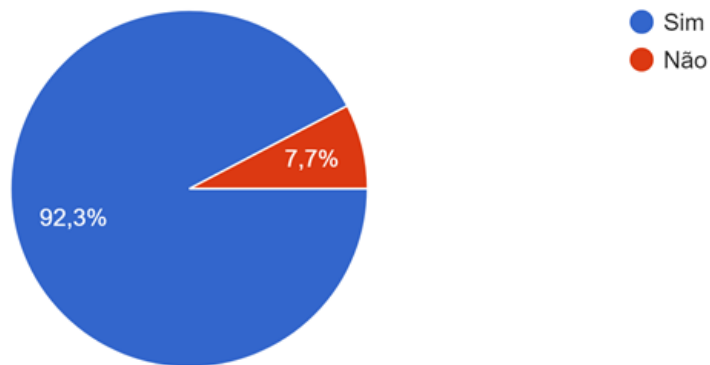
5.1 Práticas Pedagógicas realizadas na alfabetização durante a pandemia

A grande maioria das professoras alfabetizadoras participantes (92,3%) se detiveram a usar as plataformas propostas pelos profissionais do setor pedagógico da secretaria municipal de educação como o Google Classroom, o Google Meet e o WhatsApp e as ferramentas pedagógicas que essas plataformas disponibilizam. Porém, 7,7% não o fizeram usando somente

² Aplicativo de comunicação, onde mensagens de texto, áudio, imagens, vídeos e/ou documentos são enviados instantaneamente. Pode ser baixado na Play Store: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.whatsapp&hl=pt_BR&gl=US.

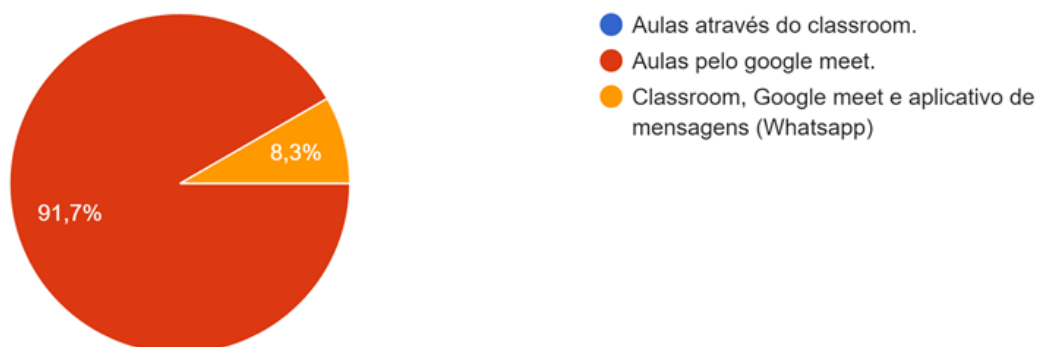
o PAC com atividades impressas (Gráficos 9, 10 e 11).

Gráfico 9 – Realização de atividade remota com os alunos.



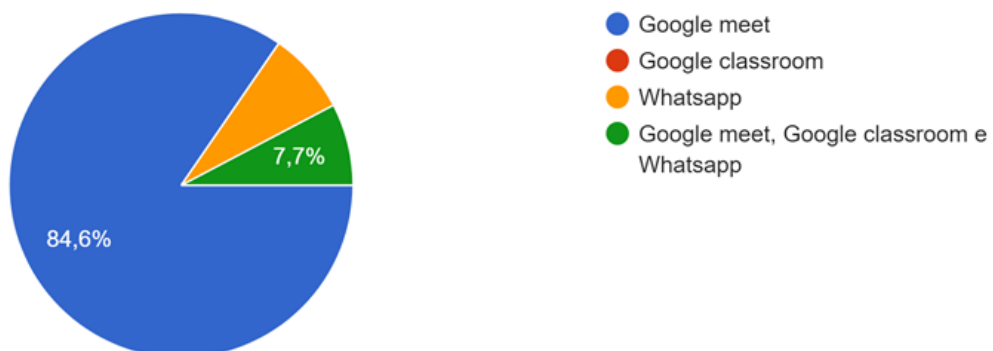
Fonte: Da autora (2023).

Gráfico 10 – Recurso usado para desenvolver aulas remotas.



Fonte: Da autora (2023).

Gráfico 11 – Domínio para desenvolver aula remota com as ferramentas tecnológicas.



Fonte: Da autora (2023).

Foi possível verificar através dos dados obtidos nessa pesquisa que, a maioria dos professoras têm experiência na docência, relataram a dificuldade para trabalhar de forma remota com os alunos, devido a falta de internet, equipamentos tanto por parte de alguns professoras como na maioria dos alunos da rede municipal. O PAC foi o material mais utilizado e mais acessível aos alunos, porém também apresentou particularidades, pois muitos pais tinham dificuldade para explicar aos filhos as tarefas.

Assim como visto no estudo de Macedo (2022), o Google Meet foi a ferramenta mais utilizada para ministrar aulas on-line, para a realização das rodas de leituras nos encontros síncronos. Quando os alunos tinham acesso a essas aulas, a professora explicava e trabalhava com eles as atividades. O link de acesso era enviado via WhatsApp pelo professor de cada turma. O Google Meet também era utilizado para reuniões pedagógicas entre a rede, as supervisoras e os professoras.

Verificou-se que, apesar de todo recurso tecnológico existente, a pandemia trouxe a reflexão acerca de como melhor utilizar essas ferramentas e como transformá-las para que se tornem mais acessíveis aos alunos.

5.2 Percepção das professoras em relação às práticas pedagógicas realizadas

Ao solicitar que as professoras descrevessem quais as estratégias pedagógicas utilizadas durante o período da pandemia, a fim de dar continuidade ao trabalho de alfabetização, foram obtidas as seguintes respostas:

PA1: Utilizei além do Google Meet, vídeos, histórias e jogos.

PA2: Montei um escritório em casa com as ferramentas necessárias para as aulas remotas.

PA3: Dei aula pelo Google Meet utilizando muitos materiais lúdicos, jamboard, livros, etc.

PA4: Enviei atividades (PAC) para quem não conseguia assistir minhas aulas.

PA5: Trabalhei muito mais do que presencialmente, achei complicado aula on-line, tive que comprar um computador usado para dar as aulas.

É possível observar a partir das respostas das professoras alfabetizadoras, que a implementação do ERE emergencial trouxe uma nova realidade nos modos de ensinar e aprender para a educação e, conseqüentemente, para a formação das professoras e sua prática pedagógica, as professoras se adaptaram e ressignificaram suas práticas em um período curto de tempo. O modo ensinar requereu alterar os modos de relação com a tecnologia, a princípio em relação à aquisição de aparelhos tecnológicos, como na fala da PA2 “Montei um escritório em casa com as ferramentas necessárias para dar aula on line” e da PA5 “tive que comprar um

computador usado para dar aulas”.

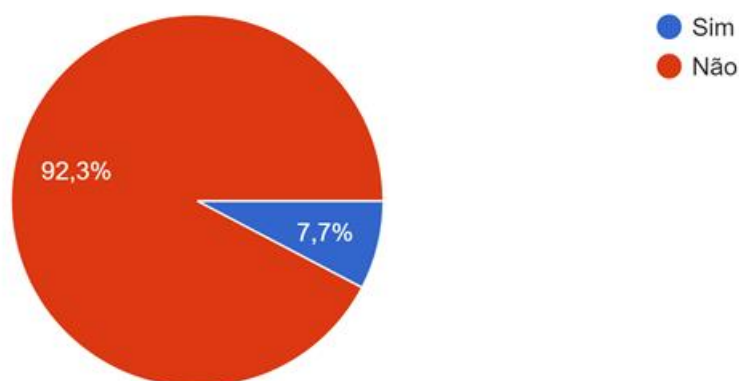
Conforme Maia, Bernardo e Bridi (2020), o trabalho remoto docente gerou uma nova dinâmica que fragilizou ainda mais a vida laborativa e doméstica. A modalidade remota transformou a dinâmica de trabalho, a qual acelerou, com jornadas exaustivas e uso dos tempos de trabalho de maneira intermitente – remoto e presencial –, sem delimitar claramente quais os momentos para trabalho e não trabalho. Percebeu-se a inexistência de um padrão na estrutura da atuação remota, fosse ela coletiva ou individual, já que cada entidade escolar procurou atender às demandas, sendo responsabilidade das professoras, determinar, conforme seus interesses, sua rotina a qual foi vinculada ao processo de ensino-aprendizagem simultaneamente.

Em síntese, houve um aceleração e pressão na série de ações realizadas, com excessiva utilização das tecnologias digitais para planejar aulas, gravar vídeos, repassar e corrigir trabalhos, somadas às dificuldades de relação. Tudo isso ficou a cargo do docente individualmente (Souza *et al.*, 2022).

5.3 Percepção das professoras em relação aos desafios enfrentados durante o ERE

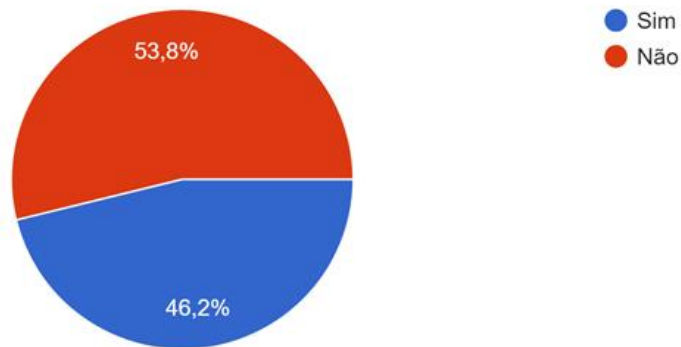
Considerando os desafios no ERE, perguntamos se, durante a vigência do ERE, as professoras tiveram alguma ajuda de custo extra, para trabalhar em casa com sua internet e computador. Do total de participantes, 92,3% disseram que não e 7,7% sim (Gráfico 12); se recebera, formação para trabalhar no ERE/híbrido, a maioria (53,8%) disse que não e 46,2% que sim (Gráfico 13).

Gráfico 12 – Ajuda para trabalhar em casa no ERE.



Fonte: Da autora (2023).

Gráfico 13 – Recebeu formação para trabalhar com o ERE durante a pandemia.

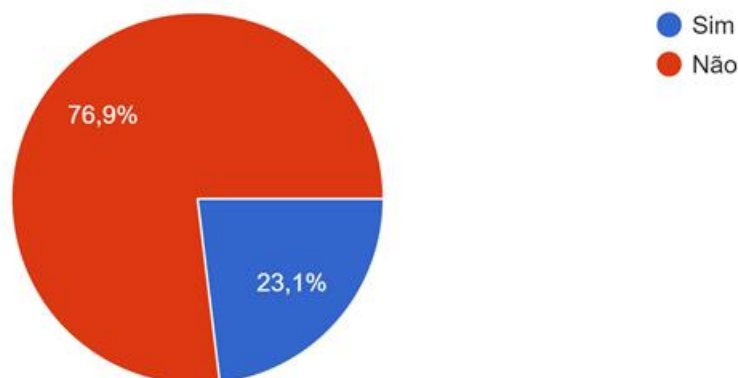


Fonte: Da autora (2023).

Em relação a se recebeu suporte tecnológico suficiente para oferecer uma aula remota, 76,9% disseram que não e 23,1% que sim, como mostra o Gráfico 14.

Cabe ressaltar que as formações oferecidas para as professoras alfabetizadoras das escolas da rede municipal foram disponibilizadas pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, através de vídeos instrucionais gravados na Plataforma Youtube. As formações foram divididas em diversos vídeos com duração pequena e instruções acerca da utilização das plataformas que foram sugeridas para a ministração de aulas durante o ERE. Os vídeos iniciavam com o acesso à plataforma, depois detalhavam como utilizar as ferramentas voltadas para o ensino-aprendizagem.

Gráfico 14 – Suporte tecnológico suficiente para oferecer uma aula remota.



Fonte: Da autora (2023).

A partir das respostas das professoras foi possível levantar algumas hipóteses a respeito dos desafios enfrentados durante o ERE, como a falta de auxílio técnico para trabalhar em casa

no ERE, formação carente para lidar com tal modalidade, suporte tecnológico insuficiente para oferecer aula remota, o que inclui falta de energia ou acesso a Internet, falta de equipamentos. Essa falta de recursos tecnológicos e/ou falta de instrução técnica não era apenas das professoras, mas também dos alunos, pois nem todos tinham acesso à Internet ou a ferramentas compatíveis para a realização das atividades, o que é claro, dificultava ou mesmo impedia o interesse nas aulas.

PA1: Muitas das vezes a falta de energia ou conectividade com internet.

PA2: Falta de equipamentos, internet, cursos mais específicos.

PA3: Muitos alunos não tinham internet, nem uma ferramenta apropriada para assistir as aulas.

PA4: Conseguir prender a atenção de todos.

PA5: Uma formação mais específica e computadores para as professoras.

E outra professora disse que:

PA13: Atender a todos os estudantes sem que houvesse exclusão, visto que muitos deles não tinham acesso à internet e/ou computadores e casa, alguns tinham que dividir o telefone celular da mãe com vários outros irmãos de outros anos/séries diferentes, além da falta de domínio sobre as ferramentas utilizadas, visto que muitos pais/mães e/ou responsáveis não tinham costume de acessar email e plataformas digitais como as utilizadas nas aulas online.

Percebe-se que nas respostas, as professoras demonstraram as dificuldades enfrentadas durante o ERE com o uso das tecnologias, com a falta de equipamentos, uma formação mais específica. Apesar de todos os desafios encontrados diante dos recursos tecnológicos, evidenciou-se que encontraram uma forma de lecionar de forma criativa e emergente, propiciando a aprendizagem em uma perspectiva inovadora e desafiadora.

Conforme afirmam Valente *et al.* (2020), o período pandêmico demandou mudanças e adaptações, que exigiram formação permanente dos professores. Entretanto, na maioria absoluta dos casos, professore(a)s contaram exclusivamente com a própria experiência e prática docente. É evidente que a pandemia trouxe desafios para a prática pedagógica e exigiu não somente ressignificação dos processos de aprendizagem dos discentes, no que se refere a estrutura física, emocional e social emergentes com a crise sanitária, mas também a criação de um novo método de ensinar e lidar com o processo de trabalho.

Para Rondini, Pedro e Duarte (2020), as mudanças nos processos de trabalho de professores ocorreram velozmente nos sistemas educacionais de inúmeros países, que se viram diante da necessidade de usar plataformas on-line, sem que esses profissionais apresentassem qualquer qualificação preparo, mesmo que superficial, para essa atividade.

Muitas professoras que não estavam familiarizadas com o mundo tecnológico, buscavam auxílio entre seus pares e familiares, para atenderem a demanda das aulas on-line.

Outro ponto que chama atenção foi a falta de suporte tecnológico por parte dos alunos. A alfabetização já é um grande desafio para professores no formato presencial, pois demanda planejamento e um ambiente alfabetizador organizado para apropriação da leitura e da escrita. No ERE tornou-se ainda mais complexa, sua execução foi dificultada, devido ao distanciamento e a falta de recursos, já que a maioria das famílias, principalmente da rede pública, não contam com um local apropriado para os estudos, os responsáveis não conseguem orientar o aluno nas atividades, sem falar na questão de equipamentos para assistir às aulas e acesso à Internet.

A escola não almeja apenas instrumentalizar os alunos alfabetizando-os tecnicamente a respeito do código linguístico, mas letrá-los para que possam compreender e intervir na realidade que os cerca, como cidadãos participativos, reflexivos e atuantes na sociedade em que estão inseridos.

Também traz uma reflexão: a necessidade da formação continuada, de forma prática e objetiva, com intuito de atender as necessidades dos professores para que se alcance os objetivos propostos para uma aprendizagem significativa.

Como Produto Educacional (Apêndice A), resultante, da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) foi desenvolvido o curso de extensão “Tecnologias digitais na alfabetização: de que práticas estamos falando?” com carga horária de 80 horas. Foi elaborado com base na prática pedagógica do professor alfabetizador e na prática realizada em parceria com os docentes sujeitos da pesquisa, bem como em uma fundamentação teórica que abrangeu uma reflexão sobre a temática da alfabetização e o uso das tecnologias. A pesquisa explorou um curso de formação continuada para o uso das tecnologias, com discussões teóricas e propostas de atividades práticas. A partir da pesquisa realizada, este produto educacional apresenta um passo a passo da experiência da formação continuada utilizando a tecnologia e seus recursos para uma aprendizagem significativa e necessária aos tempos atuais. Entende-se como relevante o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como estratégia para ensinar e aprender, visando formar docentes que habitem este espaço e o utilizem em sua potencialidade. Assim também, a expectativa é que este curso possa auxiliar as professoras alfabetizadoras que pretendem utilizar o ambiente digital de aprendizagem, em suas mais diversas formas, como um espaço de formação continuada, não somente ligada diretamente a temática do ERE.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia causada pela Covid-19 encaminhou a sociedade para um cenário de incertezas, principalmente no campo educacional. Nesse contexto, surgiram novas ferramentas tecnológicas e os espaços de aulas virtuais e, junto a elas os maiores desafios se relacionam ao acesso à Internet, recursos digitais disponíveis, ao déficit do domínio dessas ferramentas, tanto para professores quanto para os alunos. Um dos fatos mais perceptíveis nesse cenário é o reflexo da falta de formação continuada para os professores, o que afetou diretamente o período da pandemia.

Os recursos tecnológicos sempre existiram, mesmo antes da pandemia, as crianças desde cedo apresentam domínio e interesse com tudo aquilo relacionado ao mundo digital. Nas últimas décadas, as instituições acadêmicas demonstram uma preocupação em ensinar aos alunos a se adaptar a qualquer tipo de realidade, dentre elas, a utilização de recursos tecnológicos. Portanto, os profissionais mais afetados com a pandemia, foram aqueles que possuem uma formação mais longínqua, distante dos modelos de ensino atuais, que insistem em continuar na zona de conforto. Apesar disso, a realidade trouxe à tona a necessidade de se reinventar, de reaprender e aprender novas formas de ensinar. Mesmo os professores que não tiveram suporte de ensino para o uso das ferramentas digitais de forma concreta na pandemia, consideraram um momento de novos aprendizados e desafios na profissão docente.

Frente a reorganização e apreensão dos modos de ensinar e aprender, ler e escrever em ambientes digitais, principalmente durante a pandemia, buscou-se nesse estudo compreender e refletir sobre as propostas de atividades pedagógicas realizadas por professoras alfabetizadoras, durante o ERE emergencial, no primeiro semestre de 2021 e com foco na formação docente desses profissionais.

As professoras alfabetizadoras da escola municipal onde a pesquisa ocorreu, utilizaram recursos pedagógicos como o Google Meet para aulas on-line uma vez por semana com duração de 50 minutos, onde se desenvolviam atividades de leitura e escrita, alfabetização matemática, de forma indisciplinar, onde tiravam dúvidas e corrigiam o material impresso. O aplicativo WhatsApp foi utilizado para propagar os recados pertinentes aos responsáveis, para a orientação do PAC, como abrir e baixar um arquivo e para esclarecer dúvidas dos alunos e pais. Foi desenvolvido pelas professoras em parceria com a equipe pedagógica o Plano de Atividades para Casa (PAC) com atividades das disciplinas que atendiam.

A educação ganhou novos caminhos durante a pandemia e ficou evidente a participação

das professoras para desenvolver estratégias para que o processo educacional tivesse continuidade. A reflexão da necessidade de uma formação continuada na pandemia, com a demanda tecnológica repentina, mostrou o compromisso das professoras não só com a educação, mas com a formação do ser humano. A elaboração de atividades pedagógicas relevantes à alfabetização e às práticas de letramentos em ambiente digital são contempladas através das aulas on-line.

A literatura mostrou que a formação inicial e continuada de professores estão voltadas para as concepções mais atuais do processo de ensino-aprendizagem. É preciso repensar essa prática, buscando respostas para os desafios que emergirem ao longo das relações entre sociedade e educação, levando em conta os padrões de produção e do conhecimento. Poderá, então, surgir um novo conceito de qualidade de ensino, onde é o professor se torna crítico-reflexivo, pois entende que a prática é a referência da teoria, a teoria é o que nutre a prática. Então, mudanças acontecem na metodologia que orienta a pesquisa, no reconhecimento das competências e habilidades das professoras, bem como na oferta para que essas profissionais possam atuar, ultrapassando os limites da sala de aula, levando em conta a comunidade escolar tendo como elemento norteador o projeto pedagógico.

Dentro dessa proposta, faz-se necessário que as instituições formadoras incentivem o professor a desenvolver essa formação crítico-reflexiva, para que ele possa não só entender o seu próprio processo de pensamento, mas também refletir de maneira crítica e reflexiva quanto a sua prática pedagógica, se encontrando apto a desenvolver estratégias na sala de aula, promovendo situações nas quais o aluno saiba estruturar as suas ideias e organizar seus pensamentos, a partir da prática e da interação com seus pares.

Além do mais foi possível perceber que a maior parte das professoras se viram diante de um grande desafio: ministrar aulas de forma remota. O preparo que receberam para aulas presenciais, por meio do contato. Aulas on-line demandaram mais tempo, revelaram grandes dificuldades, tanto para professoras quanto para os alunos. As primeiras se sentiram exaustas ao realizar os trabalhos laborais e domésticos, sem percepção de quando acabava um e começa o outro. Os segundos, nem sempre tinham acesso aos recursos tecnológicos. A junção desses dois elementos trouxe frustração na volta às aulas, diante da percepção de que o ERE foi a única alternativa para que o processo de ensino-aprendizagem não fosse paralisado, mas também trouxe à tona antigos, mas ainda vigentes, diversidades e lacunas na alfabetização e na educação como um todo.

Acreditamos que a vivência de uma situação inusitada no contexto escolar gerou novos aprendizados à docência, como no caso de pandemia e da necessidade de aulas somente on-

line. Na necessidade de adaptar a prática pedagógica, as professoras tiveram que superar limites pessoais em relação ao uso das tecnologias, o que demonstram estarem mais preparadas para uso de alguns recursos tecnológicos, mesmo que esse não seja seu estilo de ensinar ou mesmo o desejo da maioria delas. As tecnologias são parte de seu cotidiano nas conversas corriqueiras, nas trocas de experiências, mas não para tamanha responsabilidade e, mesmo já tendo tido essa experiência, não parece que o desejem fazer novamente. Como auxiliar, a tecnologia sempre foi e sempre será um recurso bem-vindo.

Com relação a minha própria prática docente durante a pandemia, posso dizer que não foi fácil, muitas foram as angústias, as dificuldades e também as perspectivas de como trabalhar de forma remota a alfabetização. Na maioria das vezes utilizei a internet da minha casa, pois moro próximo a escola, mas tive que adquirir um computador para dar as aulas, já que meu notebook teria que ser compartilhado por mim e por minha filha que também é estudante.

Vivenciar um contexto de pandemia e a manter a continuidade do ensino, nos permitiu reflexões muito relevantes sobre como trabalhar com a tecnologia, mas também nos mostrou a realidade da falta de acessibilidade e investimento de políticas públicas com relação a infraestrutura e equipamentos nas escolas.

Para minha formação como profissional, alfabetizadora, o mestrado trouxe a possibilidade de praticar novas teorias, refletir, ressignificar e adotar novos conceitos. Receber conhecimento com profissionais que há muito praticam a arte de ensinar se mostrou prazeroso, enriquecedor, não apenas como aluna, mas também como pessoa. Cresci grandemente ao longo do período, assim como pude trocar experiências com outras alunas, colegas de trabalho e, ao mesmo tempo, praticar em sala de aula o que ia aprendendo. Enfim, ensinar é uma arte e aprender ensinando é algo para se agradecer.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. (Coord). **Projeto Nave. Educação a distância. Formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem.** São Paulo: s.n., 2001.

ALMEIDA, M. E. B. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: SCHLÜNZEN JUNIOR, K. (Org.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ANJOS, R. de C. A. A. do; CHAGAS, A. M.; SOUZA, T. M. Ensino híbrido: Alternativa de personalização da aprendizagem. **Revista Com Censo**, v. 6, n. 1, p. 59-66, mar., 2019.

BACICH, L.; MORAN, J. M. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática (Recurso eletrônico).** Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Compromisso Todos pela Educação: passo a passo.** Brasília: SEB/MEC, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934**, no dia 1º de abril de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm Acesso em: 14ag. 2021.

BRASIL. **Ato Congresso Nacional nº 42**, de 28 de maio de 2020a. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3158/ato-congresso-nacional-n-42> Acesso em: 15 ag.2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº11**, de 07 de julho de 2020b. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Diário Oficial da União, Brasília, edição 147, seção 1, p.5703, ago. 2020.

CARVALHO, A. B. G. (Org). **Tecnologias digitais na educação.** Campina Grande:EDUEPB, 2011.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade Minho, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 2, 1-24, 2021.

DI GIORGI, C.; NETO, B. T. A empatia na superação do impasse civilizacional: as contribuições de Pepe Mujica e do papa Francisco. In: DI GIORGI, C. (Org.). **Ensaio da quarentena: pandemia: sonhos e ações.** São Paulo: Terra Redonda, 2021. p. 83-114.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O que professores de um curso de licenciatura pensam sobre ensino? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p. 107-113, 1998.

- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GAFFNEY, Jt S., ANDERSON, R. C. Trends in reading research in the United States: changing intellectual currents over three decades. *In*: KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. B., PEARSON, P. D., BARR, R. **Handbook of reading research** - v. III. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 53-74.
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora. 2012. 96 p.
- GESTRADO. **Trabalho docente em tempos de pandemia –relatório técnico**. GESTRADO: UFMG, 2020.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2013.
- LAVRAS. Diário Oficial Município de Lavras. **Decreto n° 15.339**, de 17 de março de 2020.
- LAVRAS. Diário Oficial do Município de Lavras. **Decreto n° 15.730**, de 11 de março de 2021.
- LIBANEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIMA, F. O. **A sociedade digital: impacto da tecnologia na sociedade, na cultura, na educação e nas organizações**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.
- MACEDO, M. do S. A. N. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19 [recurso eletrônico]: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo : Parábola, 2022.
- MAIA, F. L.; BERNARDO, K. A. S.; BRIDI, M. A. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia covid-19. **NORUS Novos Rumos Sociológicos**, v. 8, n. 14, p. 8-39, 2020.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução see nº 4310/2020**: dispõe sobre normas para a oferta de regime especial de atividades não presenciais. Cidade Administrativa: 17 abr. 2020. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N_4310.pdf. Acesso em: 17mar. 2021.

MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Alfabetização e letramento. **ConstruirNotícias**, Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. 4.ed. Campinas:Papirus, 2007.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Entrevista com Antonio Nóvoa. **Revista Olh@ares**, Guarulhos, v. 1, n1, p.416-418, maio. 2013.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. **Formação Continuada Territorial a Distância**. Promovida pela Secretaria da Educação do Estado, através do canal do Instituto Anísio Teixeira, YouTube, 2020. Disponível em: . Acesso em: 30 maio 2020.

OMS-PAHO. **Histórico da pandemia de COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> Acesso em:22/06/2021.
RAMAL, A. C. Ler e escrever na cultura digital. **Revista Pátio**, ano 4, nº 14, agosto-out. 2000. Disponível em: https://www.idprojetoseducacionais.com.br/artigos/Ler_e_escrever_na_cultura_digital.pdf> acesso em 18/09/21.

RONDINI C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SILVA, M. **Educación interactiva**: enseñanza y aprendizaje presencial y on-line. Barcelona.Gedisa, 2005.

SILVA, J; GOULART, I. Do C.; CABRAL, G. R. Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**,v. 16, n. 2, p. 407-423, abr./jun. 2021.

SOARES, M. B; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2000. (sérieEstado do Conhecimento).

SOARES, M. Novas Práticas de Leitura e escrita: Letramento na Cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, p.15-21, jul./ago., 2003.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, anoVIII, n. 29, p. 20, fev/abr. 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed., 1^a reimpressão.-São Paulo: Contexto, 2011. p. 15-84.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 384 p.

SOARES, M. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? Entrevista no canal Futura**. 08/09/2020. Disponível em <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-apandemia/>. Acesso em: 10 de novembro de 2020.

SOUZA, K. R. de. *et al.* Diários de professores(as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. **Interface**, Botucatu, v. 26, p. 1-16, 2022.

SOUZA, L. A. de S. **Alfabetização no ensino remoto: percepções docentes sobre o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita**. 2023. 116f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALENTE, G. S. C. et al. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente. **Research, Society Development**, v. 9, n. 9, p. 1-13, 2020.

VALENTE, J. A. **Liberando a mente: computadores na Educação Especial**. Campinas:Gráfica Central da Unicamp, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

1 IDENTIFICAÇÃO

Tema	Tecnologias digitais na alfabetização: de que práticas estamos falando?
Modalidade	Minicurso
Carga horária	Total: 80h
Meta física	Aproximadamente 60 professores alfabetizadores da uma Rede Municipal de uma cidade mineira
Público-alvo	Profissionais da alfabetização da rede municipal de ensino
Corpo técnico responsável	Elizabeth de Jesus Romeu Garcia (Mestranda em Educação – UFLA) Ilsa do Carmo Vieira Goulart (UFLA)
Palestrantes convidados	Juliano Guerra Rocha (UFJF) Brian Garrito Veloso (UFLA) Mauriceia Silva de Paula Vieira (UFLA) Fernanda Barbosa Ferrari (UFLA) Josiele Vita da Silva Tavares (Prefeitura Municipal de Macuco)

2 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Dentro do escopo de um mestrado profissional faz-se necessário a apresentação de um produto, de uma ação prática que justifique e dê sustentação à pesquisa desenvolvida. O produto final pode assumir diferentes formatos como: ebook, sequência didática, material didático, manual, entre outros. Dentro dessas perspectivas de modelos de produtos educacionais, pretendeu-se promover um minicurso, em dois momentos, com o objetivo de refletir a prática pedagógica e mostrar possíveis intervenções a serem desenvolvidas no ensino híbrido e remoto emergencial, com professores alfabetizadores do um município de

Minas Gerais.

O atual produto será um instrumento que pretende tanto dar conta dessa necessidade institucional quanto colaborar na formação continuada de professores alfabetizadores que atuam nas séries iniciais da alfabetização. É preciso pensar e executar momentos de formação para que os docentes possam ter contato, de maneira crítica, com a reflexão sobre sua própria prática durante a pandemia da Covid-19, com o ensino remoto emergencial. Apostando na formação continuada como ação fundamental e do processo educativo é necessário pensar a ação docente para que novas ações sejam potencializadas, novos instrumentos de aprendizagem sejam desenvolvidos e novos conhecimentos compartilhados.

2.1 OBJETIVOS

Objetivo Geral

Oferecer um espaço de discussão teórico e prático sobre as tecnologias digitais como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Objetivos específicos

- Refletir sobre os conceitos de alfabetização e letramento a partir de propostas pedagógicas diferenciadas de leitura e escrita;
- Refletir sobre o conceito de letramento digital e o uso de tecnologias na alfabetização;
- Elaborar e aplicar propostas inovadoras na alfabetização a partir do uso das tecnologias digitais;
- Apreciar e dialogar sobre as diferentes propostas de atividades para a construção do processo de ensino-aprendizagem em Alfabetização.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os estudos relacionados à aplicação das tecnologias fundamentais para o estabelecimento de fronteiras e possibilidades de aplicação das estratégias de ensino, tais como os de Diesel, Baldex e Matins (2017), Bacich e Moran (2018), Filatro (2018), Freire (2013) e

Dewey (1950), trazem em suas abordagens uma proposta de educação inovadora, demonstrando possibilidades de transformação das aulas em experiências de aprendizagem significativa. Sabe-se que os estudantes que estão inseridos hoje, em um sistema formal de ensino, requerem de seus professores competências didáticas e metodológicas para as quais eles não foram e nem estão sendo preparados (BACICH; MORAN, 2018).

Diante dessa proposta de ensino, que confere a base para o desenvolvimento dessa pesquisa, buscou-se fundamento, ainda, nos principais autores que defenderam, desde o século XX, uma educação pautada na aprendizagem ativa e significativa do estudante. John Dewey, por exemplo, defendia a necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática. Para ele, o aprendizado ocorre se inserido no contexto diário do aluno. Assim, Teixeira (1957) transcreve as palavras de Dewey:

[...] o processo educativo não pode ter fins elaborados fora dele próprio. Os seus objetivos se contêm dentro do processo e são eles que o fazem educativo. Não podem, portanto, ser elaborados senão pelas próprias pessoas que participam do processo. O educador, o mestre, é uma delas. A sua participação na elaboração desses objetivos não é um privilégio, mas a consequência de ser, naquele processo educativo, o participante mais experimentado e, esperamos, mais sábio (TEIXEIRA, 1957, p. 21).

De acordo com Dewey, acredita-se que quando o professor faz uso de um método ou de uma estratégia fundamentada associando-a à sua prática pedagógica, capaz de promover uma aprendizagem ativa, está estimulando o aluno a fazer uso de suas funções mentais de pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, aprender, dentre outras habilidades, que, de forma conjunta, promovem a construção do saber. Portanto, esta é uma forma que pretendemos desenvolver este produto educacional (PE) voltado para Tecnologias digitais na alfabetização, a fim de que as professoras alfabetizadoras se apropriem desse conhecimento em prol de novas formas de ensinar.

Desse modo, essa proposta vem corroborar com as ideias acima, tomando como base as tecnologias, pois acredita-se que é a partir da ruptura do modelo de ensino tradicional, enraizado nas práticas conteudistas, que se poderá atingir uma proposta de ensino-aprendizagem voltada para práticas inovadoras e significativas na alfabetização e nos anos iniciais.

Diante das mudanças e transformações que vão surgindo, principalmente na educação, as necessidades também vão adquirindo novas formas e conceitos, tornando perceptível a demanda pela inserção de práticas pedagógicas através das tecnologias, visando dar conta desse novo perfil ao aluno do século XXI.

Portanto, o ensino por meio do auxílio da tecnologia já vem sendo defendido e difundido em estudos de diferentes teóricos, desde o século passado. Dewey (1950), Piaget (2006), Vygotsky (1998) e Freire (1998), de formas diversas, têm mostrado como cada ser humano aprende de forma ativa, a partir do contexto em que se encontra inserido, do que lhe é realmente significativo, relevante e próximo ao nível de competências que possui (MORAN, 2018). Para Dewey (1959):

O único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento. Pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que se utiliza e recompensa o espírito (DEWEY, 1959, p.167).

Assim, o pensamento pedagógico de Dewey (1959) compreende a educação como um processo em que o aluno busca de maneira ativa o conhecimento, exercendo sua liberdade e autonomia, desenvolvendo com competência a criatividade. Desse modo, com a evolução das tecnologias, as exigências no âmbito escolar aumentam e afetam cada vez mais as professoras, exigindo constantemente formação continuada para inovar suas formas de ensinar, para atender as necessidades dessas mudanças advindas do mundo globalizado.

Nesse contexto, Cerqueira (2021) revela que:

[...] os professores [...] estão diante de novas perspectivas e de uma nova geração de alunos que tem um vasto acesso a tecnologias e informações e, assim, pode-se asseverar que as aulas [...]precisam de um novo formato, no qual o fazer docente seja contextualizado e voltado para as situações reais de utilização da língua (CERQUEIRA, 2021, p. 60).

A partir dessa proposta, entende-se que a formação continuada para as professoras alfabetizadoras será uma alternativa para suprir as necessidades sobre o tema e, assim, conseguir desenvolver o domínio sobre as tecnologias.

4 MOMENTOS DE FORMAÇÃO (Possíveis temas a serem desenvolvidos nas oficinas)

1.º Momento – Realização de 4 encontros presenciais

- Encontro de apresentação da proposta do curso de formação e conferência inicial sobre a Alfabetização e contexto social: desafios e possibilidade da atuação pedagógica
- Encontro de elaboração e planejamento de atividades a partir do uso de tecnologias na alfabetização;
- Encontro para socialização a partir de propostas pedagógicas inovadoras de leitura e escrita;

- Encontro de Encerramento e conferência final sobre Formação de professoras alfabetizadoras.
Professoras responsáveis:

Elizabeth de Jesus Romeu Garcia (Mestrando em Educação – UFLA)

Ilsa do Carmo Vieira Goulart (UFLA)

2.º Momento – Realização de encontros formativos de discussão teórico e reflexão da prática pedagógica (remotos/presenciais)

- Alfabetizar e letrar do que estamos falando?

- Sistema de escrita alfabético e práticas de intervenção pedagógica

- O que é letramento digital? Onde ele se encaixa na minha prática pedagógica?

- Discussões teóricas e práticas sobre o conceito de letramento digital e tecnologias na alfabetização.

- Discussão sobre Consciência fonológica e práticas pedagógicas de intervenção na alfabetização;

- Multiletramentos e práticas a partir de video animação na alfabetização;

- Práticas de leitura e produção de textos na alfabetização;

Palestrantes Convidados:

Juliano Guerra Rocha (UFJF)

Mauriceia de Paula Vieira (UFLA)

Brian Garrito Veloso (UFLA)

Giovanna Rodrigues Cabral (UFLA)

Ilsa do Carmo Vieira Goulart (UFLA)

Fernanda Barbosa Ferrari (UFLA)

Josiele Vita da Silva Tavares (Prefeitura Municipal de Macuco)

Elizabeth de Jesus Romeu Garcia (Mestranda em Educação (UFLA)

3.º Momento – Realização de atividades práticas pedagógicas inovadoras na escola

Professoras responsáveis:

Elizabeth de Jesus Romeu Garcia (Mestrando em Educação – UFLA)

Ilsa do Carmo Vieira Goulart (UFLA)

5 METODOLOGIA

Para organização das atividades formativas do minicurso os encontros serão a partir de:

- Aulas expositivas dialogadas;
- Atividades coletivas, individuais e em grupos;
- Estudos dirigidos a partir de textos teóricos, discussões e debates em grupos;
- Estudos individuais;
- Sínteses parciais e finais dos textos lidos;
- Elaboração, aplicação e reflexão de atividades práticas de leitura e produção escrita a partir do uso de tecnologias com crianças em fase de alfabetização;
- Socialização e reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas;

Referências

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CERQUEIRA, J. B. de S. Material didático: recursos para o aprimoramento do ensino de língua portuguesa à luz da cognição. **Revista Científica FESA**, v. 1, n. 1, p. 59–78, 2021.

DEWEY, J. Democracia e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

TEIXEIRA, A. Ciência e arte de educar. **Educação e Ciências Sociais**, v. 2, n. 5, p. 5-22, 1957.

Quadro 1: Estrutura do Minicurso

Desenvolvimento do Curso de Extensão

Uma das propostas do mestrado profissional é compartilhar com a sociedade concedente a devolutiva através do compartilhar os resultados da pesquisa realizada. A partir desta premissa optamos pela realização do curso de extensão: “Tecnologias digitais na alfabetização: de que práticas estamos falando?”, para as professoras alfabetizadoras da rede municipal participante desta pesquisa sob a orientação docente da professora Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

A primeira oficina aconteceu no recinto do anfiteatro do Departamento de Educação da

UFLA (DED) onde ocorreu a abertura do Curso de Extensão, a apresentação da proposta formativa e a Conferência inicial coleta de dados desta pesquisa para as professoras alfabetizadoras das séries iniciais do ensino fundamental no dia 9 de agosto de 2023 no período noturno, de forma presencial (Figura 3).

Figura 3 - Imagens da apresentação da parte teórica e abertura do curso no DED.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Após a apresentação inicial do curso, a professora Elizabeth apresentou a oficina sobre tecnologias com o objetivo de promover uma reflexão nos participantes acerca do tema e promover uma discussão sobre seu uso na prática pedagógica do professor alfabetizador e como se deu durante a pandemia (Figura 4).

Figura 4 - Imagens da apresentação da oficina.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A segunda oficina aconteceu no dia 16 de agosto de 2023 de forma remota, sob a orientação da professora Ilsa, contando com estudos dirigidos a partir de textos teóricos, discussões e debates em grupos. O tema foi Alfabetizar e letrar do que estamos falando? Com a participação do prof. Juliano Guerra Rocha (Universidade Federal de Juiz de Fora) e mediação da prof. Dra. Ilsa (Figura 5).

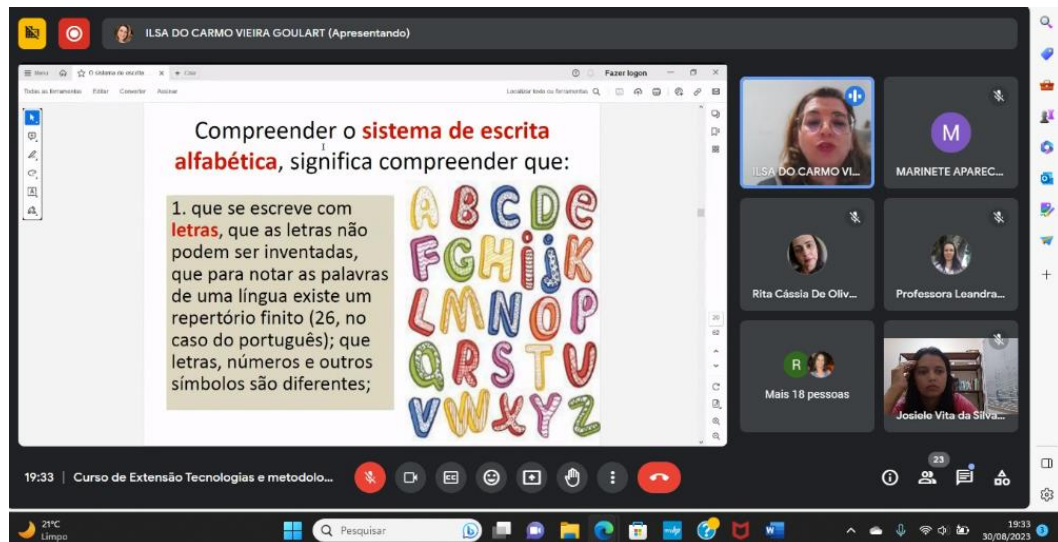
Figura 5 - Imagens da oficina



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A terceira oficina aconteceu no dia 30 de agosto de 2023 de forma remota, com a participação da da prof. Ilsa, mediação da prof. Elizabeth. O tema foi Sistema de escrita alfabético e práticas de intervenção pedagógica (Figura 6).

Figura 6 - Imagens da oficina



Fonte: dados da pesquisa (2023).

As demais oficinas se deram de forma híbrida, com dois encontros presenciais e o restante remoto. Para que os objetivos da oficina de compartilhar o aprendizado vivenciado com as professoras alfabetizadoras fossem alcançados, os materiais utilizados foram pensados para serem acessíveis e, portanto, foram disponibilizados na plataforma da UFLA, onde as dúvidas e sugestões eram postadas no fórum, bem como a gravação das palestras e textos teóricos.

Atividades Práticas

As atividades práticas foram compostas por oficinas de forma remota e presencial alternadas com temas que revezam entre tecnologia, alfabetização, jogos, entre outros. As oficinas eram realizadas conforme a palestra do módulo alfabetizador, visando trocar experiências, realizar debates, entre outros. As oficinas eram realizadas quinzenalmente, conforme a carga horária estabelecida no produto educacional.

Reflexão sobre o processo formativo

Pode-se concluir que as palestras ministradas para as professoras alfabetizadoras mantinham o foco na prática pedagógica e no trabalho desenvolvido durante o ensino remoto, levando a uma aproximação entre teoria e prática, uso das tecnologias e percepções na pandemia com a alfabetização e letramento.

As atividades práticas auxiliaram no conhecimento das dificuldades encontradas pelas professoras que puderam externar o que sentiram ao longo do período pandêmico como professoras alfabetizadoras no decorrer da realização das oficinas.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

1 Qual gênero você se identifica?

2 Qual sua idade?

3 Há quanto tempo você leciona na alfabetização?

4 Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

5 Há quanto tempo você trabalha como professor nesta escola? 6 Se possível, exclua períodos prolongados de ausência (como, por exemplo, interrupções na carreira docente).

Desenvolvimento Profissional

Nos últimos 18 meses, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional e qual foi o impacto dessas atividades no seu aprimoramento profissional como professor?

7 Programa de qualificação (como, por exemplo, um curso em nível de graduação ou pós-graduação que ofereça diploma ou certificado)

8 Cursos/ oficinas de trabalho (por exemplo, sobre disciplinas ou métodos e/ou outros tópicos relacionados à educação)

9 Participação em uma rede de professoras(es) (network) formada especificamente para o desenvolvimento profissional das(os) professoras(es) promovido pela Secretaria Municipal de Educação?

Práticas Pedagógicas durante a pandemia

10 Durante a vigência do ensino remoto, você teve alguma ajuda de custo extra, para trabalhar em casa com sua internet e computador?

11 Você recebeu formação profissional específica para trabalhar com o ensino remoto durante a pandemia?

12 Durante a suspensão das aulas presenciais você realizou alguma atividade remota com seus alunos?

13 Qual recurso tecnológico você usou para desenvolver suas atividades remotas? (Responda essa questão apenas se sua resposta na questão anterior for SIM)

14 Das ferramentas tecnológicas, qual você tem o domínio para desenvolver uma aula

remota?

15 Você teve suporte tecnológico suficiente para oferecer uma aula remota?

16 Descreva quais as estratégias pedagógicas utilizadas durante o período da pandemia para continuar o trabalho de alfabetização.

17 Descreva quais os desafios enfrentados durante as atividades remotas no ensino remoto.

18 Descreva quais e como as atividades desenvolvidas de forma híbrida (presencial e remota ao mesmo tempo).

19 Descreva quais os desafios encontrados no ensino híbrido.

20 No retorno às aulas semipresenciais você teve condições (tecnológicas) para ofertar um ensino remoto para completar a carga horária de aula?

21 Você se sentiu preparado(a) pedagogicamente para o retorno às aulas presenciais?

22 Você já conhecia o termo "ensino híbrido"?

23 Você concordaria com a oferta de um curso (presencial/remoto) de formação para os professores para discutirmos os desafios da educação nesse contexto de ensino remoto?

24 Você aceitaria fazer parte do grupo de professores(as) para troca de experiências das aulas remotas durante o ensino híbrido?

Diante das informações acima:

Estou de acordo com as descrições e concordo participar dessa pesquisa.