



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO – MPLE

MARLEIDE MARIA ARRUDA LINHARES ISAIAS

REFLEXOS DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA NO DISCURSO DE
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE MORADA NOVA – CE

JOÃO PESSOA – PB
2023

REFLEXOS DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA NO DISCURSO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE MORADA NOVA – CE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística e Ensino.

Área de Concentração: Linguística e Ensino.

Linha de Pesquisa: Teoria Linguística e Métodos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

JOÃO PESSOA – PB

2023

Catálogo na publicação Seção de Catalogação e Classificação

174r Isaias, Marleide Maria Arruda Linhares.
Reflexos do ensino remoto durante a pandemia no discurso de professoras alfabetizadoras do município de Morada Nova - CE / Marleide Maria Arruda Linhares Isaias. - João Pessoa, 2023.
136 f. : il.

Orientação: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.Dissertação
(Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística - Ensino. 2. Alfabetização - Letramento. 3. Ensino remoto - Professor. 4. Tecnologias digitais. I. Cavalcante, Marianne CarvalhoBezerra. II. Título.

UFPB/B

CDU 81(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PGLE



ATA DE EXAME DE DEFESA
MARLEIDE MARIA ARRUDA LINHARES ISAIAS

Aos quatorze dias do mês de junho de dois mil e vinte três (14/06/2023), às 14:00, realizou-se o exame de defesa da mestranda **MARLEIDE MARIA ARRUDA LINHARES ISAIAS** do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “*REFLEXOS DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA NO DISCURSO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE MORADA NOVA - CE*”. A Banca Examinadora, constituída pelo(a) Prof(a). Dr(a). Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (PGLE/UFPB) – orientador(a), pelo(a) Prof(a). Dr(a). Evangelina Maria Brito de Faria (PGLE/UFPB) e pelo(a) Prof(a). Dr(a). Gloria Maria Leitão de Souza Melo (UEPB), apresentou o seguinte parecer:

Observações sobre o exame:

Aprovado (X)

Reprovado ()

A presente ata foi lavrada e assinada pelo(a) presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 14 de junho de 2023.

M. Cavalcante

***Prof(a). Dr(a). Marianne Carvalho Bezerra
Cavalcante***

(Presidente da Banca Examinadora)

Evangelina M. B. de Faria

Gloria Maria Leitão de Souza Melo

***Prof(a). Dr(a). Evangelina Maria
Brito de Faria (Examinadora)***

***Prof(a). Dr(a). Gloria Maria
Leitão Souza Melo (Examinadora)***

AGRADECIMENTOS

Uma investigação de mestrado não é um estudo individual, mas um trabalho que agrega diversas contribuições na sua realização. Portanto, agradecer às pessoas que me auxiliaram de forma direta ou indiretamente não é uma tarefa fácil, tão pouco simples. Contudo, gostaria de nomear algumas dessas pessoas que colaboraram de forma significativa.

A Deus, por me mostrar, em sua bondade infinita, que, apesar das dificuldades, transformar sonhos em realidade é possível.

Ao meu esposo, Imero Júnior, por seu apoio incondicional e pelo incentivo nos momentos mais críticos dessa caminhada.

Aos meus filhos, Stéfani e Thiago, por compreenderem minha ausência e por me incentivarem nos momentos decisivos.

À minha mãe, Maria das Virgens, e aos meus irmãos, que sempre me apoiam nessa caminhada.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, pelo acolhimento de minhas ideias, pela disponibilidade, incentivo, confiança, dedicação, competência e orientação sempre oportuna no decorrer dessa investigação, tornando o processo mais leve e possível de ser realizado.

À banca, formada pelas professoras Dra. Evangelina Maria Brito de Faria, Dra. Glória Maria Leitão de Souza Melo, pelas valiosas contribuições.

Às minhas amigas, Janeth, Jacqueline, Iclejane e Magna, que me incentivaram e apoiaram nos diversos momentos desse percurso, tanto os mais críticos quanto os mais leves.

Às minhas eternas amigas Luluzinhas, que estão sempre presentes na minha vida, acreditando no meu potencial, incentivando-me e apoiando-me em todas as etapas.

Ao Sidney, que me incentivou a participar da seleção de mestrado e pelas trocas de experiências.

Às professoras municipais, pela disponibilidade em participar da pesquisa e pela sua grande contribuição.

Às técnicas da Secretaria da Educação Básica, pela colaboração no fornecimento de informações do município.

Por último, a todos que, mesmo não citados aqui, contribuíram, apoiando-me e incentivando-me nos diferentes momentos, acreditando na concretização desse sonho.

“Sonhos não morrem, apenas adormecem
na alma da gente e basta só uma frase para
eles renascerem outra vez”.
(Chico Xavier)

RESUMO

Tendo em vista o surgimento do Ensino Remoto Emergencial (ERE) devido a Pandemia da COVID-19, a presente pesquisa *Reflexos do ensino remoto durante a pandemia no discurso de professoras alfabetizadoras do município de Morada Nova – CE* tem como objetivo analisar os reflexos do ensino remoto durante a pandemia no discurso de professoras alfabetizadoras do 1º ano, por meio de uma abordagem qualitativa, um estudo de caso. Essa pesquisa traz em seu arcabouço teórico, autores como Soares (2002, 2006, 2018, 2020), Vygotsky (1989), Ferreiro e Teberosky (1995), Bacich (2018), Coscarelli e Ribeiro (2014), Afonso *et al.* (2022). Utilizamos ainda a análise documental das atividades impressas enviadas para as crianças do 1º ano durante o ensino remoto. Como instrumento realizamos uma entrevista com 03 professoras que foram selecionados por estarem ministrando aulas nas turmas do 1º ano, tanto no modo remoto quanto no presencial. Os resultados encontrados indicam que os sentimentos das docentes eram de medo, insegurança, angústia, que a formação continuada dos docentes foi ofertada pela Secretaria da Educação, no período pandêmico, no formato síncrono, tanto no que diz respeito ao sistema de escrita alfabético, quanto às ferramentas tecnológicas. E que as atividades impressas enviadas as crianças proporcionaram a oportunidade de lerem, interagirem com a cultura escrita, refletirem sobre o sistema de escrita alfabética e os usos sociais da escrita. Constatamos que apesar dos sentimentos das professoras ter sido de medo, angústia, à medida que foram interagindo nas formações, estudando, trocando experiências, foram criando mais segurança, confiança, predominando os sentimentos de superação, conquistas e inovação. Evidenciamos também que, apesar do esforço realizado, essas formações ainda não foram suficientes para suprir as reais necessidades dos professores frente ao grande desafio que era o de ensinar por meio das tecnologias digitais em tão pouco tempo. Verificamos também, por intermédio das atividades impressas enviadas às crianças, diversas oportunidades de criarem o hábito de leitura, de interagirem com os diversos gêneros textuais que circulam nas esferas sociais, deixando apenas a lacuna no desenvolvimento das habilidades de produção de texto.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; ensino remoto; professor; tecnologias digitais.

ABSTRACT

In view of the emergence of Emergency Remote Teaching (ERE) due to the COVID-19 Pandemic, the present research Reflections of remote teaching during the pandemic in the speech of literacy teachers in the municipality of Morada Nova - CE aims to analyze the effects of teaching remoteness during the pandemic in the speech of 1st year literacy teachers, through a qualitative approach, a case study. This research brings in its theoretical framework authors such as Soares (2002, 2006, 2018, 2020), Vygotsky (1989), Ferreiro and Teberosky (1995), Bacich (2018), Coscarelli and Ribeiro (2014), Afonso et al. (2022). We also used document analysis of printed activities sent to 1st grade children during remote teaching. As an instrument, we conducted an interview with 03 teachers who were selected because they were teaching classes in the 1st year classes, both remotely and in person. The results found indicate that the teachers' feelings were of fear, insecurity, anguish, that the continuing education of teachers was offered by the Department of Education, in the pandemic period, in a synchronous format, both with regard to the alphabetic writing system and to technological tools. And that the printed activities sent to the children provided the opportunity to read, interact with the written culture, reflect on the alphabetic writing system and the social uses of writing. We found that despite the feelings of the teachers being of fear, anguish, as they interacted in training, studied, exchanged experiences, they created more security, confidence, predominating feelings of overcoming, achievements and innovation. We also showed that, despite the effort made, these training courses were still not enough to meet the real needs of teachers in the face of the great challenge of teaching through digital technologies in such a short time. We also verified, through the printed activities sent to the children, several opportunities to create the habit of reading, to interact with the different textual genres that circulate in social spheres, leaving only the gap in the development of text production skills.

Keywords: literacy; literacy; remote teaching; teacher; digital technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética	24
Figura 2 -	Gêneros preferenciais para a escrita e produção de texto no ciclo de alfabetização e letramento	30
Figura 3 -	Leitura, compreensão e interpretação: componentes	33
Figura 4 -	Gêneros preferenciais para a leitura no ciclo de alfabetização e letramento	35
Figura 5 -	Controle quantitativo de alunos	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formação inicial e continuada de professores pesquisados	64
--	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ERE	Ensino Remoto Emergencial
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
EAD	Ensino a Distância
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
MEC	Ministério da Educação
DOU	Diário Oficial da União
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
OCPC	Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
MAISPAIC	Programa Aprendizagem na Idade Certa
COPEM	Coordenadoria de Cooperação com os Municípios
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitês de Ética em Pesquisa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CEIPE	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais
EBAPE/FGV	Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1 - Atividades 1º ano SEDUC-CE.....	89
Excerto 2 - Atividades 1º ano SEDUC-CE.....	94
Excerto 3 - Atividades 1º ano SEDUC-CE.....	96
Excerto 4 - Atividades 1º ano SEDUC-CE.....	100

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PERÍODO REMOTO: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES	18
2.1	Alfabetização e Letramento	18
2.2	Presença da escrita e leitura no processo de alfabetização	27
2.3	Tecnologias digitais e Letramento Digital: um diálogo em construção para o processo de alfabetização	40
2.4	Ensino Remoto Emergencial: Desafios Pedagógicos e Tecnológicos ..	46
3	PERCURSO METODOLÓGICO: DELINEANDO A PESQUISA.....	59
3.1	Cenário da Pesquisa	62
3.2	População	63
3.3	Amostra	65
3.4	Métodos e Técnicas ou Estratégias de Coleta de Dados	65
3.5	Plano de Análise e Interpretação dos Resultados	68
4	ANÁLISE DOS DADOS	71
4.1	O Processo de Alfabetização das crianças no período de ensino remoto emergencial por meio do olhar docente	71
4.1.1	Vozes das professoras acerca das experiências e sentimentos durante o período pandêmico e pós-pandêmico.....	71
4.2	Analisando o trabalho desenvolvido no processo de alfabetização, por meio das atividades impressas enviadas para as crianças sem conexão	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	111
	ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	117
	ANEXO II - FOLHA DE ROSTO	120
	ANEXO III - CERTIDÃO	121
	ANEXO IV - AUTORIZAÇÃO DE USO DE ARQUIVOS – DADOS DA PESQUISA	122
	ANEXO V - KIT PEDAGÓGICO	123
	APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA	136

1 INTRODUÇÃO

“O homem não teria alcançado o possível se, repetidas vezes, não tivesse tentado o impossível.”

(MAX WEBER)

O processo de alfabetização tem sido objeto de debate no cenário educacional brasileiro. Entre outras controvérsias, debatem-se sobre os métodos de alfabetização, o uso da letra cursiva ou de imprensa e o processo de alfabetização mediado pelas tecnologias no Ensino Remoto Emergencial (ERE), propulsionado pela Pandemia da COVID-19 como única alternativa de manter o isolamento social e a não propagação do vírus.

O tema apresentado na pesquisa *Reflexos do ensino remoto durante a pandemia no discurso de professoras alfabetizadoras do município de Morada Nova-CE* surge das minhas¹ inquietações, manifestadas por essa crise sanitária, ocasionando reflexões em torno do esvaziamento das escolas e enfrentamento de diversos desafios por parte dos professores, dentre eles a manutenção do vínculo com as crianças por meio das telas.

Alfabetizar as crianças à distância utilizando os recursos tecnológicos não tem sido fácil, sobretudo quando se quer proporcionar de modo efetivo momentos de interações para que construíssem o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). O problema consiste na adaptação à nova realidade em pouquíssimo tempo, aprendendo a manusear as diversas ferramentas, plataformas, ensinar pais e crianças a navegarem nas plataformas digitais, além de lidar com diversos sentimentos como medo, ansiedade, angústia, equilibrando tudo isso para construir um ambiente saudável de interação.

Diante desse novo cenário, as incertezas foram muitas. No município de Morada Nova, no Ceará, essa realidade não foi diferente: o docente teve que se reinventar e buscar diversas maneiras de enfrentar os grandes desafios de forma

¹ O uso da 1ª pessoa do singular será utilizado quando se referir às situações das quais faço parte. A flutuação para a 1ª pessoa do plural acontecerá no momento da discussão de textos e demais aspectos mais teóricos da pesquisa.

inovadora e equilibrada.

Nessa perspectiva, novos questionamentos vão sendo elencados: “Como os professores estruturam seus sentimentos de medo, angústia, incerteza, insegurança, em meio à pandemia da COVID-19”? “De que forma o alfabetizador organizou seu trabalho para alfabetizar as crianças à distância, mediado por meio das tecnologias?” “As formações subsidiaram o professor nos aspectos da alfabetização e no uso das tecnologias digitais?”

A principal motivação que sustenta a presente pesquisa reside na questão atual que se coloca pós-pandemia de COVID-19, que consiste na análise dos reflexos do ensino remoto durante a pandemia no discurso de professoras alfabetizadoras do 1º ano, buscando dialogar com conhecimentos da prática das alfabetizadoras com as atuais tecnologias. E, dessa forma, contribuir para o fomento de saberes e troca de experiências, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos a partir do renascimento de um novo profissional com sentimentos de inovação e superação.

Com a delimitação do problema, trazemos o objetivo geral, seguido dos específicos almejados por essa investigação, pois é a partir deles que todo o trabalho foi desenvolvido, ou seja, foi por meio dos objetivos que o estudo se desenvolveu no intuito de buscar respostas para retificar ou ratificar a hipótese anteriormente elencada.

Com efeito, a discussão sobre a alfabetização no ensino remoto toma corpo efetivamente delineando o seguinte **Objetivo Geral**: Analisar os reflexos do ensino remoto durante a pandemia através do discurso de professoras alfabetizadoras do 1º ano. Seguem os **Objetivos específicos**: compreender se a formação continuada ofereceu subsídios aos professores acerca dos conceitos do processo de alfabetização, assim como o uso de ferramentas tecnológicas em práticas no período das aulas remotas; conhecer os sentimentos que permearam o ingresso dos professores no ensino remoto durante a pandemia; conhecer trabalhos desenvolvidos na alfabetização no ensino remoto.

A pesquisa apresenta natureza qualitativa por nos proporcionar um olhar mais específico sobre a compreensão do grupo pesquisado. Focamos no estudo de caso, que teve como cenário uma escola municipal de Morada Nova, no estado do Ceará,

que atende estudantes dos 1º aos 9º anos do ensino fundamental. A população alvo da dissertação é composta de 03 professores que atuam no 1º ano. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado uma entrevista semiestruturada.

Como aporte teórico, buscamos sustentação nos autores Soares (2002, 2006, 2018, 2020), Moraes (2012, 2019), Vygotsky (1989), Ferreiro e Teberosky (1995), Bacich (2018), Aranha (2014), Cagliari (1991), Frade (2014), Macedo (2022), Coscarelli e Ribeiro (2014), Coscarelli (2020), Afonso *et al.* (2022), bem como periódicos, teses e dissertações, que debatem sobre temáticas de alfabetização, letramento, interação entre sujeitos, formação docente, uso de ferramentas tecnológicas dentro do contexto da alfabetização, ensino remoto, dentre outras. Utilizamos também a análise documental realizada a partir das atividades impressas enviadas para as crianças do 1º ano durante o ensino remoto.

A primeira seção, intitulada de Introdução, versa sobre como a pesquisa foi pensada e estruturada, apresentando: tema, objetivos gerais e específicos, hipóteses, referencial teórico, percurso metodológico, análise dos dados e considerações finais.

A segunda seção aborda a Alfabetização e Letramento no Período Remoto: Dificuldades e Possibilidades, situando o leitor acerca dos conceitos de Alfabetização e Letramento, Alfabetização Digital e Letramento Digital, perpassando também sobre o surgimento do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e como ele aconteceu nas salas de aula. Por último, apresenta a Alfabetização norteadas pela tecnologia.

Na terceira seção, apresentamos o Percurso Metodológico: Delineando a Pesquisa, onde descrevemos o cenário investigativo, população, amostra, métodos e técnicas ou estratégias de coleta de dados, plano de análise e interpretação dos resultados.

Na quarta seção, Análise dos Dados, discorreremos sobre: o processo de alfabetização das crianças no período de ensino remoto emergencial, mediado pelo olhar docente; a formação inicial e continuada dos investigados; a experiência no magistério; além das vozes das professoras acerca das experiências e sentimentos durante o período pandêmico e pós-pandêmico; e, por fim, a análise das atividades impressas enviadas às crianças sem conexão e com conexão.

Por fim, apresentamos a seção Considerações Finais em que apresentamos os resultados apontados pela pesquisa.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PERÍODO REMOTO: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

“A persistência é o caminho do êxito.”
(CHARLES CHAPLIN)

Nessa seção buscaremos apresentar os conceitos de alfabetização e letramento como processos que se complementam, procurando demonstrar ao leitor como a compreensão desses processos auxiliam os professores a promover situações interativas no intuito de favorecer a construção pela criação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Enfocaremos também a alfabetização e letramento digital como sendo aprendizagens que envolvem tanto a leitura quanto a escrita nas diversas ferramentas digitais, proporcionando aos aprendentes utilizar leitura e escrita nas diversas práticas sociais no formato digital.

Por último, apresentaremos questões sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE), utilizado nas redes de ensino, durante a pandemia da COVID-19, para garantir o acesso à escola, manter o vínculo entre crianças e professor e propiciar oportunidades de interação e aprendizagens por meio das tecnologias digitais. Apresentaremos ainda como isso se deu no município de Morada Nova-Ceará.

2.1 Alfabetização e Letramento

A Alfabetização e o Letramento têm instigado muitos debates entre estudiosos que buscam compreender seus conceitos e suas contribuições no processo de construção do Sistema de Escrita Alfabética. Neste tópico, tentaremos responder a muitos questionamentos como: Alfabetização e Letramento possuem o mesmo significado? O que vem primeiro, a alfabetização ou o letramento? Um é mais importante que o outro? É possível trabalharmos os dois simultaneamente?

Na sociedade letrada em que vivemos, torna-se cada vez mais necessária a alfabetização dos indivíduos para que os sujeitos se transformem em cidadãos ativos, participativos, dinâmicos, criativos, críticos e consigam expressar-se para interagir nos diversos contextos culturais e sociais de uso da escrita e leitura.

Geralmente, quando falamos em alfabetização, logo associamos ao domínio da leitura e da escrita. No entanto, este é um processo bem mais complexo do que apenas transcrever a linguagem oral em escrita ou decifrar o código linguístico. A esse respeito, Collelo (1995) afirma que:

A capacidade de ler e escrever não depende exclusivamente da habilidade do sujeito em somar pedaços de escrita, mas, antes disso, de compreender como funciona a estrutura da língua e o modo como ela é usada em nossa sociedade (COLELLO, 1995, p. 27).

Compreende-se, portanto, que para a criança realizar a leitura não é necessário somente que se decodifiquem todas as palavras do texto, ela poderá lançar mão do seu conhecimento anterior inferindo a pseudoleitura², com o intuito de encontrar sentido no texto até que possa efetivar uma leitura convencional.

Portanto, alfabetizar é formar leitores e escritores proficientes que utilizem a leitura e a escrita nas diversas práticas sociais. Cagliari (1991) afirma que devemos incentivar e respeitar a produção escrita de textos sem nos preocuparmos com correções ortográficas antes do tempo.

Ferreiro e Teberosky (1995) concebem a escrita numa perspectiva de processo em construção no qual tanto a criança quanto o adulto percorrem buscando alcançá-la da forma convencional. Um dos fatores relevantes nessa trajetória é o currículo oculto, pois antes de ingressar na instituição escolar o sujeito já começa a formular hipóteses sobre a escrita convencional, criando formas diversas para representar as palavras numa marcha crescente.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1995), tanto as crianças dos segmentos populares quanto as de classe média têm possibilidades de se alfabetizarem, pois as de escolas públicas não possuem nenhum *déficit* linguístico, cultural ou mesmo intelectual que as impossibilitem de se alfabetizar. A diferença está contida no universo onde estão inseridas, aspecto que muito influencia nesta caminhada.

Ou seja, enquanto umas pessoas têm contato constante com material impresso, com leitores hábeis dispostos a contribuir, lendo e solicitando que leiam e vivenciem a função social da escrita, outras têm ocorrência mais lenta do processo,

² Pseudoleitura ou leitura virtual: leitura feita através de indícios tirados das figuras ou palavras impressas ou a leitura de um texto cuja memorização já foi garantida. (LOPES, 2010, p. 30)

pois o ambiente em que se encontram muitas vezes não proporciona situações para o desenvolvimento da linguagem gráfica.

As autoras informam ainda que as crianças da classe média, em sua maioria, chegam na alfabetização no nível silábico-alfabético, e as das classes populares, em grande parcela, geralmente, chegam no pré-silábico³.

Até a década de 80, no Brasil, a alfabetização das crianças tinha um conceito bem restrito, que era aquisição do código: decodificação-leitura e codificação-escrita. Com os estudos e pesquisas na área de fonologia, psicologia e psicogênese da escrita ganhando destaque, a alfabetização começou a ter seu conceito ampliado, e saiu de aquisição do código para a compreensão de um Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Nessa perspectiva, compreende-se que os signos não codificam, mas representam os sons da fala e a sua representação. As pesquisas de Ferreiro e Teberosky contribuíram de forma significativa nesse processo, deixando em evidência que a criança percorre um caminho de construção conceitual.

Nessa mesma década, as pesquisas apontaram que apenas a construção do SEA não era suficiente para formar leitores e produtores de textos proficientes, pois via-se com frequência sujeitos alfabetizados que enfrentavam diversas dificuldades quando tinham que se expressar nas demandas sociais, comprovando a necessidade de os usuários da língua construírem o SEA por meio das diversas práticas sociais, em outras palavras, aprender a ler, interpretar e escrever textos nas variadas práticas sociais, surgindo assim o termo letramento. Segundo Soares, (2020, p. 27) a alfabetização é compreendida como um

Processo de apropriação da tecnologia da escrita, isto é, do conjunto de técnicas-procedimentos, habilidades-necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas [...].

É importante frisar que a alfabetização não deve ser tratada como algo mecânico. O professor vivencia com as crianças atividades que as levam a compreender a função social da escrita. Ler e escrever não serve apenas como

³ Posteriormente, discutiremos sobre os níveis de escrita neste mesmo capítulo da dissertação.

atividade escolarizada, mas para se comunicar nas inúmeras situações do cotidiano, estimulando o protagonismo infantil na construção do SEA.

A perspectiva psicogenética estudada pelas pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1995) traz para o cenário do processo de alfabetização grandes contribuições sobre o percurso que a criança passa para compreender o sistema de escrita alfabética.

Quando acompanhamos essa trajetória feita pelos aprendizes, proporcionando situações de escrita espontânea, percebemos a evolução do seu registro e o momento quando respondem às duas perguntas identificadas pelas autoras: O que a escrita nota? E como a escrita cria as notações? Ferreiro e Teberosky (1995) dividem em cinco níveis sucessivos de escrita, que servirão de referencial para análise da construção pela qual a criança passa.

Nível 1 – Nesta etapa, a criança percebe a escrita como os traços que são representados. Com relação a sua interpretação do que esteja escrito é algo mais subjetivo, relacionado com o desejo de quem escreveu, do que com a representação gráfica. Nesse caso, cada um interpreta a sua escrita, podendo conter ainda características do objeto, por exemplo: muitas letras para palavra grafada referente a um desenho grande ou poucas letras para palavra cujo objeto representado é pequeno. Isso é conhecido como Realismo Nominal por alguns autores. A leitura realizada é feita de forma global, na qual cada palavra vale pelo todo. Neste nível, a escrita ainda não representa a pauta sonora.

Nível 2 – Nesse momento, o sujeito já percebe que coisas diferentes necessitam ter escritas diferentes. As formas gráficas já começam a se identificar mais com as letras. Da mesma forma que para realizar uma leitura, ele exige uma quantidade mínima e variedades de caracteres. No instante que vai escrever determinada palavra, também se utiliza dessa hipótese. A leitura ainda é realizada de forma global, não fazendo uma relação entre a fala e a escrita.

É necessário salientar que a criança que possui um modelo de escrita de forma fixa e estável poderá utilizá-lo quando necessário, fazendo os ajustes que achar conveniente. Infelizmente, as crianças que possuem esse modelo em grande maioria são da classe média.

É importante frisar que tanto o Nível 1 quanto o Nível 2 é nomeado como Pré-silábico porque ao escrever a criança ainda não relaciona a fala com a escrita, não responde a primeira pergunta que é o que a escrita nota, em outras palavras, não compreende que a escrita nota os sons da fala.

Nível 3 – Esta etapa é conhecida por hipótese Silábica. É quando a criança dá um salto qualitativo respondendo à primeira questão, o que a escrita representa, ou seja, ela compreende que a escrita representa os sons da fala, fazendo uma correspondência de um símbolo gráfico para cada emissão sonora, abandonando a leitura global em virtude de uma relação entre as partes e o todo.

Na ocasião em que é solicitada para escrever uma palavra, utiliza uma letra para cada sílaba. Na oração, usa-se a divisão através do sujeito e predicado, pois boa parte das crianças ainda não aceita o artigo e o verbo como palavra. Portanto, não devem ser escritas, isto é, grafam uma letra para cada palavra. Vale ressaltar que, neste período, o sujeito pode fazer essa ligação entre a fala e a escrita, mesmo sem utilizar as letras com valor sonoro para a representação.

Outro ponto que necessita ser analisado com cautela diz respeito ao fato de que há crianças que estão tão centradas na hipótese que cada segmento da palavra corresponde a uma letra com valor sonoro que acredita que uma mesma grafia pode representar duas ou mais palavras, dependendo da situação, graças à estabilização sonora, como por exemplo: para a palavra pato, coloca AO, para gato, AO e para sapo, AO. Inicialmente, as duas características de quantidade mínima e a variedade de caracteres podem desaparecer.

No entanto, no momento em que essa hipótese estiver bem instalada, ela retorna. Este nível é caracterizado por conflito constante, seja no instante em que ela tem que escrever uma palavra dissílaba e monossílaba, seja quando necessita interpretar escritas fixas, nome próprio, percebendo as sobras existentes na palavra.

Diante desse conflito cognitivo, não aceitando uma palavra somente com uma ou duas sílabas, aumenta letras sem valor sonoro e quando solicitada a interpretar essa sobra, lê outros nomes na sobra com se isso fizesse parte de um todo. É significativo recordar que essa hipótese é uma construção da criança que não pode ser ensinada pelo adulto, e que o professor deve criar situações na qual a criança construa esse conhecimento e vá evoluindo no seu processo de construção.

Nível 4 – Como dissemos anteriormente, a quantidade mínima de caracteres retorna na hipótese silábica e é justamente com o seu regresso que ocasiona o salto do nível 3 para o 4. Em outras palavras, ela passa da hipótese Silábica para a Silábica-alfabética.

Nesta etapa, ora escreve de forma Alfabética, ora de maneira Silábica. Isto ocorre devido ao contato constante que o sujeito tem com escritas fixas, sejam elas seus nomes, papai, mamãe, palavras significativas. Portanto, quando o meio não oferece essas informações às crianças, geralmente as de segmentos populares, permanecem por um longo tempo no nível silábico, adiando assim a sua evolução.

Nível 5 – É conhecida por hipótese Alfabética e corresponde ao final do processo. Caracteriza-se pela escrita da forma como se fala, não levando em consideração as normas ortográficas. De agora em diante, começa uma nova etapa, a compreensão e memorização de algumas regras ortográficas.

Sintetizando o processo de aquisição pelo qual a criança percorre para compreender a escrita, tem-se:

- ❖ Diferenciação da representação gráfica da pictórica;
- ❖ Compreensão de que a escrita não representa as características do objeto e sim o desenho sonoro de seu nome;
- ❖ Criação da hipótese de que para escrever ou ler uma palavra são necessários variedade e quantidade mínima de caracteres;
- ❖ Relação da fala com a escrita, atribuindo à cada letra uma sílaba;
- ❖ Finalização do processo atribuindo à cada letra um som.

O conhecimento dessa trajetória percorrida pela criança é de fundamental importância para o professor, pois ele entenderá que, mesmo quando atribui cada letra a uma sílaba, a criança está evoluindo gradativamente e não apresentando um comportamento patológico.

Isso nos remete a mencionar Weiss, ao afirmar que “Se o professor compreende a hipótese com que a criança está trabalhando, passa a ser possível problematizá-la, acirrar através de informações as contradições que vão gerar o avanço em direção à hipótese alfabética” (WEISS, 2001, p. 101).

Para a criança construir o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é essencial que se aproprie de suas propriedades (do SEA), ou seja, de suas regras e convenções. Morais (2012, p. 51) apresenta as dez características do SEA, enfatizando que a criança não precisa aprendê-las sozinha, mas com o auxílio dos professores. Vejamos abaixo a figura 01.

Figura 1 - Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética

Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado (fonte: MORAIS, 2012):

1. escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: (MORAIS, 2012, p. 51)

É importante frisar que, embora para os adultos pareçam simples essas propriedades, para o aprendiz é um grande desafio que será mais fácil e rápido transpor com o auxílio do adulto, professor. De acordo com essa visão, o docente, possuindo o domínio dessas características, pode elaborar situações de aprendizagens que auxiliam a criança a sistematizar essas propriedades do SEA.

Não obstante, por mais que o Sistema de Escrita Alfabética seja uma construção conceitual, é necessário que o professor propicie um ambiente favorável,

criando situações desafiadoras, fazendo com que ponham em jogo tudo o que sabem sobre a escrita. As atividades deverão ter graus de dificuldades, porém, possíveis de serem realizadas. Caso o aprendiz não possua condições para executá-las sozinho, o educador deverá fornecer pistas ou agrupar as crianças com colegas em níveis de escrita mais próximos.

Vygotsky (1989) compreende o auxílio no momento da resolução dos problemas, como algo que classifica de zona de desenvolvimento proximal e que colabora para promover o desenvolvimento real do aluno. Faz ainda uma referência acerca da zona de desenvolvimento real, conceituando-a como tudo aquilo que o educando realiza de forma independente, isto é, sem necessitar da colaboração de alguém.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1989, p. 112)

Observando o posicionamento de Vygotsky (1989) e Ferreiro (1995), percebe-se que a criança dos segmentos populares possui condições de se alfabetizar, mesmo que chegue na escola ainda num processo bem inicial na construção da escrita, necessitando apenas da intervenção de um adulto no momento das reflexões, comparação de palavras, dentre outras atividades, para que ela construa o que ainda não consegue realizar sozinha.

De acordo com Grossi (1996), a melhor forma de suprir a defasagem dos aprendentes é fazer com que o professor organize um ambiente alfabetizador na escola, ou seja, crie um espaço rico, onde estejam presentes a diversidade de textos e que sejam organizados com conteúdos significativos para os educandos de forma que despertem o interesse dos alunos. Vale salientar que não basta pendurá-los na parede, é necessário que as crianças vivenciem situações nas quais os textos possam ser úteis.

Garcia (1992) acrescenta nesta discussão que a leitura deve perpassar por um ambiente alfabetizador, pelo papel fundamental do professor como quem instiga, provoca, compartilha, interfere na construção da linguagem, sem esquecer do diálogo entre professor e aluno, aluno e aluno.

Como já foi dito anteriormente, a criança, no princípio, traz os conhecimentos que construiu no decorrer de sua história como: os conceitos matemáticos, a fala, a leitura incidental, a identificação de algumas letras significativas, dentre outros elementos que contribuem nesse processo. Porém, é essencial que percebamos que a escrita não é apenas a transcrição da fala.

Vygotsky reforça isso focalizando a relação diferencial existente entre a fala e a escrita tanto na sua estrutura quanto no funcionamento. “A escrita também é uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária, ou a ninguém especial – uma situação nova e estranha para a criança”. (VYGOTSKY, 1989, p. 123).

Embora, na fala, a criança consiga se expressar, utilizar a gramática de forma adequada, no momento de transcrever para o papel, alguns fatores interferem nesse processo, como a substituição da palavra pela imagem, a abstração da escrita, a percepção sonora de cada representação gráfica para que seja grafada de maneira alfabética, e o modo como a escrita é encarada, ou seja, a criança não compreende a sua utilidade, enfrentando dificuldades para travar uma conversação com alguém distante sem o uso da fala.

Vygotsky argumenta ainda que, para ocorrer a aquisição da escrita é preciso que a criança realize uma descoberta básica, em que ela mesma perceba que pode representar tanto os objetos quanto à fala.

Nunes (1997) reforça esta teoria quando analisa a leitura através da percepção da linguagem oral como sendo formada por palavras, sentenças e vice-versa, ou seja, o que ela fala pode ser escrito com palavras, como da mesma forma, o que ela escreve pode ser lido. Outro aspecto relevante é a compreensão por parte da criança da divisão de palavras em sílabas e fonemas.

Como ensinar o português para as crianças no processo da alfabetização? Poersch (1983) afirma que a

[...] criança, ao chegar à escola, já adquiriu a competência de entender e de falar, compete a esta fornecer-lhe a habilidade de ler e de escrever. Conclui-se que a alfabetização possui um propósito altamente social: veicular informação por meio de uma mensagem que circula através de um canal temporal que a registra em determinada época, conserva-a por um determinado tempo e emite-a em momentos diversos, segundo o surgimento de leitores. (POERSCH, 1983, p. 31)

Cagliari (1991) contribui para essa discussão quando enfatiza que devemos ter em mente que, quando chega nessa etapa de ensino, a criança já sabe muitas coisas sobre a nossa língua, entre outras habilidades. Já é falante hábil para se comunicar com o outro, interagindo, falando e compreendendo, utilizando sempre que necessário a língua para se comunicar. Entretanto, não sabe ler nem escrever de forma convencional: esses são usos novos da linguagem que a escola terá de proporcionar situações reais de aprendizagem. Para isso, o professor deverá iniciar esse processo pelo que a criança já aprendeu sobre a língua, sua fala e dos colegas.

Cagliari (1991, p.33) afirma que “[...] ensinar português é ensinar como a língua funciona e quais os usos que têm e treinar os alunos nesses usos.” Chamar também a atenção para o fato de que o aprendizado da leitura e escrita não está concluído ao final do primeiro ano ou ao final do ensino fundamental I, e que deve ser ampliado ao longo de todos os anos de estudo. De acordo com Cagliari (1991, p. 34):

No ensino de português, não há Pedagogia, Psicologia, Metodologia, Fonoaudiologia etc. que substituam o conhecimento linguístico que o professor deve ter. Sem uma base linguística verdadeira, as pessoas envolvidas em questões de ensino de português acabam ou acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explícita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem.

Nesse sentido, é primordial que o docente tenha conhecimentos linguísticos para auxiliar os estudantes a construir o sistema de escrita alfabético, contribuindo com os alunos das classes populares que chegam à escola com pouca ou quase nenhuma convivência com livros, leitura e escrita, falando um dialeto diferente do da escola e tendo que aprender a escrever de forma ortográfica.

2.2 Presença da escrita e leitura no processo de alfabetização

A construção do sistema de escrita alfabética é um processo intrincado, que abrange a leitura e a escrita, que se inter cruzam, desenvolvendo-se simultaneamente. Para as atividades de alfabetização, o professor parte da leitura de textos, parlendas, cantigas, histórias que auxiliam as crianças a compreenderem o que leem e criam atividades de escritas espontâneas. Soares (2020, p. 194) afirma que “[...] no período inicial do processo de alfabetização, o sistema alfabético é mais facilmente compreendido e aprendido a partir da escrita do que a partir da leitura.”

No momento da escrita, o aprendiz já tem estruturado o que vai escrever com os sons e o significado (uma palavra já pré-existente na fala), enquanto, na leitura, ele necessita decodificar a palavra e abstrair o seu significado, um processo bem mais complexo para o início da alfabetização.

Buscando compreender melhor o papel da leitura e escrita no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, faremos uma separação didática entre elas. Iniciaremos pela escrita e, posteriormente, trataremos da leitura.

É essencial que o professor promova situações reais do uso da escrita nesse período porque alguns alunos não estão acostumados a utilizarem essa habilidade em sua vida cotidiana, podendo considerá-la estranha ou até mesmo inútil.

Outro ponto a ser considerado é conhecer o que os estudantes esperam da escrita e sua utilidade, para que planejem atividades adequadas e significativas de escrita, incentivando-os a escreverem. Cagliari (1991, p. 102) enfatiza que “Ninguém escreve ou lê sem motivo, sem motivação [...] e não basta saber escrever, para escrever. É preciso ter motivação para isso.” Dessa forma, o professor necessita planejar bem, proporcionando situações reais de uso da leitura e escrita, motivando seus estudantes a se aventurarem cotidianamente no mundo da leitura e da escrita de forma significativa e interessante.

É relevante frisar que o docente precisa incentivar a criança a percorrer o caminho da construção da escrita como percorreu a trajetória da fala, estando atento a essa estrada construída pela criança, sempre observando, deixando ela ter liberdade de experimentar suas tentativas de escritas, seja por meio de rabiscos, de letras, questionando o que ela escreveu, para perceber seus avanços.

Cagliari (1991, p. 122) afirma que “[...] é importante que o professor ensine todas as letras do alfabeto e não passe um semestre trabalhando apenas umas poucas.” Informa ainda que para produzir um texto a criança não precisa dominar a gramática ou já escrever todas as palavras de forma ortográfica, pois já conhece a língua portuguesa e sua modalidade oral.

Nesse sentido, o docente deve propiciar situações reais de usos da escrita, deixando as crianças experimentarem escrever os diversos gêneros textuais do jeito que quiserem e souberem, cabendo ao docente apenas a orientação quanto à forma do que se vai escrever. E, após essa produção, poderá refletir sobre a escrita das

palavras e a análise discursiva do texto. Soares corrobora para essa discussão quando afirma que

[...] todo **texto** é uma comunicação verbal que se caracteriza como um **gênero** adequado ao **contexto**, aos **objetivos** do autor e aos **leitores** previstos ou desejados. Assim, os textos não são independentes das condições que determinam sua produção. Eles são materializações de situações comunicativas, que fazem que sejam o que são. É por isso que se usa a terminologia **gênero textual**, que não deixa esquecer que **texto** não é um produto independente, mas é resultado de várias determinações que o levam a ser como é: todo texto é a materialização de um gênero. (SOARES, 2020, p. 210, grifo do autor)

Dessa forma, o professor deve propiciar situações de interação, onde as crianças possam buscar no contexto da sala de aula, no momento de produzir um gênero adequado, tendo como objetivo transmitir uma mensagem. Em outras palavras, a produção de texto deve emergir espontaneamente nas situações interativas, onde as crianças têm o que dizer a uma pessoa, com um objetivo, utilizando-se de um gênero textual. É relevante frisar que na vida social e escolar das crianças alguns gêneros são mais presentes e necessários: convites, receitas, bilhetes, listas, piada, cartaz, contos, poemas, parlendas, dentre outros.

Soares (2020) traz para a pauta de discussão que a criança desenvolve a escrita de palavras, inicialmente, por rabiscos, escritas silábicas, até construir o SEA. Mesmo quando não escreve convencionalmente já consegue produzir textos, desde que seja motivada pela intenção de comunicar algo a alguém. Muitas vezes o professor é o escriba da turma, desenvolvendo no estudante a compreensão do que é texto, sua estrutura, suas convenções e diferenças entre a modalidade oral e escrita.

No ciclo da alfabetização, o trabalho com a produção de texto pode ser realizado a partir da criação de situações reais de interações como a criação de bilhetes a um colega, um cartaz para anunciar a aplicação da vacina contra a covid-19, assim como a retextualização⁴ de tirinhas.

⁴ Retextualização é a produção de um texto pela transformação de um gênero textual em outro gênero textual. (SOARES, 20220, p. 254)

Soares (2020, p.264) apresenta os Gêneros⁵ Preferenciais para a Escrita e Produção de Texto no Ciclo de Alfabetização e Letramento, como podemos aferir na Figura 2.

Figura 2 - Gêneros preferenciais para a escrita e produção de texto no ciclo de alfabetização e letramento

GÊNEROS PREFERENCIAIS PARA ESCRITA E PRODUÇÃO DE TEXTO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO		
CATEGORIAS	GÊNEROS	SUGESTÕES
INTERATIVOS	• Bilhete • Convite • Carta	• Escreva um bilhete para um colega e participe do jogo de troca de bilhetes (lembre-se desse jogo sugerido na unidade anterior). • Escreva, individualmente ou com a participação de colegas, um convite para outra turma assistir a uma apresentação de textos, ou para pais assistirem em uma festa a uma peça de teatro preparada pela turma etc. • Escreva, individualmente ou com a participação de colegas, uma carta para um autor de livros lidos convidando-o para ir à escola; ou uma carta para um autor reclamando do destino que ele deu a um personagem de sua história; ou uma carta para um autor discordando do desfecho de uma sua história, ou sugerindo outro desfecho para a história.
INSTRUCIONAIS (injuntivos)	• Regras de comportamento • Regras de jogo	• Escreva, com a colaboração dos colegas, as regras de comportamento a serem respeitadas na sala e na escola ("combinados"). • Escreva as regras para uma brincadeira ou jogo inventado por você ou pela turma.
NARRATIVOS	• Histórias pessoais • Retextualização de tirinhas • Relatos de experiências pessoais ou coletivas • Reconto	• Conte uma situação em que você ficou muito nervosa/triste/alegre/com medo... • Escreva a história apresentada em uma tirinha para alguém que não viu a tirinha. • Relate uma atividade realizada fora da escola (como uma visita ao zoológico). • O que você mudaria em sua cidade/em sua casa/em sua escola/em sua sala de aula? • Reconstrua, com seus colegas e a orientação da/o professora/or, um texto lido por ela/ele (uma história, uma notícia...).
EXPOSITIVOS	• Texto informativo • Propaganda – cartaz • Legenda	• Prepare, em grupo, uma entrevista com um ou uma profissional da escola e escreva um texto sobre o que ele ou ela faz. • Pesquise com seus colegas sobre algum animal e escreva um texto sobre ele. • Escreva um cartaz ou propaganda anunciando um produto novo que você inventou. • Escreva a legenda para uma gravura ou foto.

Em todas as atividades...

Fonte: Soares, 2020, p. 264

Com base na Figura 2, percebemos que a autora prioriza alguns gêneros mais adequados para crianças no processo de alfabetização, classificando-os em categorias, além de sugerir atividades a serem desenvolvidas com esses gêneros.

⁵ Gênero textual: são materializações de situações comunicativas [...] texto não é um produto independente, mas é resultado de várias determinações que o levam a ser como é: todo texto é a materialização de um gênero. (SOARES, 20220, p. 254)

Frisa ainda que essas produções podem ser realizadas individualmente, em duplas, em pequenos grupos ou coletivamente, tendo o professor como escriba.

Dito isso, fica evidente que a criança precisa imergir no meio onde se percebe a necessidade de escrever para se comunicar, construindo a mensagem que se quer passar, a quem se quer transmitir, definindo o objetivo da comunicação além de escolher adequadamente o gênero, da forma como acontece em situações reais fora dos muros da escola.

Em síntese, a criança no processo de alfabetização, é capaz de produzir diversos gêneros textuais, desde que tenha a liberdade de experimentar e refletir sobre a escrita, tendo o professor como mediador dessas reflexões e aprendendo a ortografia, a pontuação na medida e no tempo oportuno.

Cagliari (1991, p. 123) alerta que “[...] a escola não respeita a bagagem de conhecimentos da criança, as hipóteses que têm sobre o que é escrever e como isso pode ser feito, não se considera que ela está em contato constante com essa forma de representação do mundo.” O autor afirma ainda que quando a escola inibe esse processo de produção de texto das crianças causa um bloqueio, fazendo com que ela escreva apenas as palavras que já domina, empobrecendo o seu texto, além de perder a oportunidade de conhecer a sua realidade linguística, dificultando, dessa forma, a intervenção adequada para o avanço da escrita.

Primeiro, vimos o quanto a produção da escrita colabora para o processo inicial da alfabetização das crianças. Vejamos agora como a habilidade da leitura contribui nessa construção. Segundo Cagliari (1991, p. 148), “[...] a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que escrever.”

Para esse autor, a leitura resulta no desdobramento da escola no cotidiano do estudante e que os grandes obstáculos enfrentados por eles durante a vida ocorrem devido a problemas de dificuldade na leitura não resolvidos nos anos escolares, e que a escola precisa ensinar aos aprendentes a ler e a entender não só textos nas aulas de língua portuguesa, mas também textos matemáticos, de geografia, de histórias dentre outros.

Cagliari (1991) destaca que a escola que não proporciona a seus estudantes momentos de leitura com bastante frequência está fadada ao fracasso, pois não serão

alimentados com conhecimento necessário à sua vida social e profissional. Quanto mais as crianças tiverem oportunidades de leituras, mais se desenvolverão, pois terão interpretações diversas baseadas na estrutura de novos conhecimentos, tendo, dessa forma, mais elementos para compreenderem a mensagem.

Assim, faz-se necessário conhecer o processo de leitura que a criança percorre para favorecer diversas interações que a auxilie em seu desenvolvimento. No itinerário inicial da alfabetização, a criança enfrenta dificuldades em repartir a atenção entre a decodificação e construção de conteúdo semântico da palavra, ficando evidente que “[...] não há paralelismo entre a leitura e a escrita durante o processo inicial de compreensão do sistema alfabético, há mais facilidade da escrita em relação à leitura.” (SOARES, 2020, p. 195).

As crianças aprendem primeiro a escrever, depois a ler. Entretanto, é essencial que sejam promovidas atividades de leitura e escrita simultaneamente. É importante destacar que esse processo se inverte quando a aquisição do sistema de escrita alfabético e das normas ortográficas básicas se concretizam: a leitura se torna mais fácil do que a escrita.

Nos níveis iniciais do processo de apropriação do sistema alfabético, com frequentes atividades de leitura de palavras, a criança vai adquirindo a habilidade de decodificar de modo progressivamente mais rápido. Além disso, com a convivência intensa com material escrito, vai reconhecendo visualmente, como um todo, palavras frequentes, “arquivadas” em um léxico mental que reúne representações de palavras familiares, minimizando a necessidade de decodificação. (SOARES, 2020, p. 197).

A autora adverte ainda que quando a criança atinge o nível de escrita silábico-alfabético e o alfabético, o trabalho com a leitura não deve ser reduzido à leitura de palavras. É necessário ampliar para a leitura de frases e pequenos textos, sobretudo atividades que envolvem a fluência leitora. Inicialmente, o trabalho de leitura de frases apoiadas em gravuras auxilia a criança, pois se apoia na imagem para construir o significado, reduzindo assim o esforço de ler e compreender. Outra sugestão interessante são frases que tenham ligação com a experiência das crianças, que tenham sentido para elas.

Soares (2020, p. 205) apresenta um organograma para demonstrar os componentes que devem orientar a atuação sistemática do docente no

desenvolvimento da leitura, compreensão e interpretação de texto no ciclo da alfabetização. Vejamos a Figura 3.

Figura 3 - Leitura, compreensão e interpretação: componentes



Fonte: Soares, 2020, p. 227

A partir dessa figura, podemos inferir que o foco inicial do professor é a seleção do texto, gênero textual, analisando se o gênero está de acordo com o nível de desenvolvimento e interesse das crianças. Outro aspecto importante, referente ao gênero, é a preparação inicial pelo professor no intuito de orientar leitura e interpretação que serão realizadas com as crianças. O docente necessita ainda organizar as crianças para a leitura estimulando seu interesse pela temática que envolve o texto, atento, ainda, ao conhecimento prévio dos estudantes.

Em seguida, deverá planejar e definir se a leitura será mediada pelo professor ou de forma independente,⁶ proporcionando interações que desenvolvam a ampliação do vocabulário léxico dos aprendentes, atento se esse vocabulário deve ser incorporado no vocabulário ativo⁷ ou se deve fazer parte apenas do vocabulário passivo⁸. O professor precisa ainda definir se a interpretação será oral, escrita ou ambas, levando em consideração as estratégias de leitura e compreensão, antes, durante e depois do texto.

Na seleção desses livros que promovem a leitura independente, é relevante estar atento por aqueles que brincam com as palavras, com os sons das palavras, que ajudam no deleite e dão apoio à construção do SEA.

Como mostra a Figura 03, a leitura proficiente se ancora na compreensão e interpretação. Soares (2020, p. 242) faz uma diferenciação entre uma e outra. A compreensão é definida como sendo o entendimento do que foi dito no texto, fatos, ideias, que estão expressos. Já a interpretação é o estabelecimento de conexões entre os fatos e as ideias que estão subentendidas no texto.

Cagliari (1991, p. 150) contribui para essa discussão apresentando uma rota que o leitor necessita percorrer para conseguir extrair significado do que leu: a primeira diz respeito a decifrar a escrita, o sistema de escrita alfabético; a segunda está relacionada a entender a linguagem encontrada; a terceira diz relaciona-se com o ato de decodificar as suposições; e, por último, analisar as informações que abstraiu e formar suas próprias conclusões sobre o que leu.

De acordo com Cagliari (1991), é essencial compreender que a leitura é individual. Um leitor poderá ter interpretação diferente de outro, mesmo se tratando de textos iguais, pois vai depender da leitura de mundo de cada sujeito, das ligações que cada um fará a partir das informações extraídas do texto. Nesse sentido, a leitura não pode ser usada apenas para avaliar a fluência leitora.

⁶ Leitura independente, para Soares (2020), não está vinculada à leitura de decodificar e ler palavras, mas a quando a criança demonstra interesse em folhear livros, observando as ilustrações, simulando leitura, ouvindo histórias. Isso geralmente acontece a partir do nível silábico com valor sonoro.

⁷ Vocabulário ativo: palavras que compreendemos e usamos, ao falar e ao escrever. (SOARES, 2020, p. 237)

⁸ Vocabulário passivo: palavras que compreendemos, mas não usamos. (SOARES, 2020, p. 237)

Outra contribuição importante é a tabela com os gêneros preferenciais para a leitura no ciclo de alfabetização e letramento que nos apresenta Soares (2020, p. 212), como podemos aferir na figura 4 abaixo.

Figura 4 - Gêneros preferenciais para a leitura no ciclo de alfabetização e letramento

GÊNEROS PREFERENCIAIS PARA LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO		
CATEGORIAS	GÊNEROS	CARACTERIZAÇÃO
INTERATIVOS	• Bilhete • Convite • Carta	• São gêneros que surgem em situações de comunicação de caráter pessoal, com os quais a criança convive desde muito cedo e reconhece facilmente.
PRESCRITIVOS (injuntivos)	• Regras de comportamento • Regras de jogo	• Regras de comportamento na sala de aula e na escola, em geral expostas em cartazes para leitura frequente das crianças. • Regras simples com poucas e claras instruções para orientar atividades com jogos como bingo, palavras cruzadas, jogos de tabuleiro e outros, que colaborem com o processo de alfabetização, além de serem brincadeiras ou atividades lúdicas.
NARRATIVOS	• Contos clássicos e outros, lendas, fábulas, histórias, contos de tradição popular • História em quadrinhos, tirinhas • Sequência de imagens (livro de imagens), tirinha muda, história em quadrinhos muda	• Textos literários que correspondem de perto aos interesses das crianças, possibilitam momentos de lazer e prazer, inventivam a fantasia e o imaginário, colaboram no processo de amadurecimento emocional, ampliam a visão do mundo e a compreensão do ser humano. • Textos que incentivam a criança a relacionar o verbal e o visual. Como as relações entre os quadrinhos muitas vezes ficam implícitas, alguns podem ser difíceis para as crianças, por isso a escolha deve ser criteriosa, buscando tirinhas ou histórias em quadrinhos em que essas relações estejam no nível de desenvolvimento cognitivo da criança. • Comunicação por meio apenas de imagens: a reconstrução da narrativa é feita com base na comunicação visual. Devem ser gêneros escolhidos avaliando as possibilidades das crianças de fazer as inferências necessárias para relacionar as imagens.
EXPOSITIVOS	• Texto informativo • Notícia em jornal, em revista infantil, em folhetos • Propaganda • Verbetes de dicionário infantil	• Informações solicitadas pelas crianças como decorrência de algum acontecimento ou por sugestão de outros textos lidos, em geral explicação sobre fatos sociais, históricos, ou sobre seres da natureza; devem ser selecionados observando se o nível de complexidade do texto é adequado às crianças. • Leitura de informações sobre fatos de interesse da criança, propiciando contato com esses tipos de portadores de texto (jornais, revistas, folhetos). • Cartazes que informam sobre eventos voltados ao público ou que promovem a adesão a um determinado comportamento. • Consulta a palavra desconhecida encontrada em textos.
POÉTICOS	• Poemas • Parlendas • Cantigas infantis • Trava-línguas • Adivinhações	• Textos poéticos, para crianças no ciclo de alfabetização, são, por um lado, jogos linguísticos, brincadeiras com as palavras e os sons delas, por outro lado, incentivo para uma percepção do mundo estética, emotiva. Poemas nesta fase não são para analisar, mas para apreciar, memorizar, cantar, recitar, perceber o jogo dos sons e dos sentidos das palavras.

Fonte: Soares, 2020, p. 212

Ao analisarmos essa tabela dos gêneros para ser trabalhada a leitura no ciclo de alfabetização, observamos que as categorias interativos, prescritivos, narrativos e

expositivos são os mesmos, tanto na leitura quanto na escrita. Entretanto, os poéticos só aparecem na leitura, pois as crianças nesse período ainda não estão em condições de produzirem esse gênero, mas já convivem com esses textos na leitura, tanto por favorecerem oportunidades de refletirem sobre a língua, como para apreciar bons textos poéticos, incentivando uma percepção estética, emotiva e criativa do mundo.

Vale ressaltar que a escola necessita oferecer aos estudantes diversas leituras realizadas por leitores proficientes e que os leitores iniciantes devem ter a oportunidade de fazer leituras individuais e não serem expostos a leitura oral, sem conhecimento prévio do texto. A mais eficiente seria a leitura silenciosa e, após essa atividade, os alunos pudessem falar para os colegas sobre o que leram. Para que essas atividades sejam desenvolvidas com sucesso, faz-se necessário que os professores tenham conhecimentos linguísticos suficientes que os auxiliem nessa etapa da alfabetização.

No tocante ao tema em pauta, Soares (2020) vem esclarecer que a alfabetização não é aprender um código e sim compreender que os signos representam os sons da fala. Acrescenta ainda que é essencial aliar a alfabetização ao letramento, que são traduzidos pelos usos sociais da leitura e escrita.

Soares (2018, p. 28-29), em suas pesquisas, propõe a construção da aprendizagem da escrita por meio de três facetas, a *linguística*, que expressa a cadeia sonora, designada de **alfabetização**⁹, a *faceta interativa*, que trata da **interação entre as pessoas**, e a *faceta sociocultural*, que enfatiza os usos, as funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais. As duas últimas facetas representam o **letramento**.

A faceta linguística consiste no “[...] objeto de conhecimento essencialmente linguístico – o sistema alfabético-ortográfico da escrita” (SOARES, 2018, p. 28-29). Nesse sentido, a faceta linguística possui centralidade na mudança dos sons da fala para a escrita. Portanto, a aprendizagem da língua escrita deve ser encarada como um sistema de representação, notacional, porque ele representa os sons da fala e que são representados por segmentos menores que a sílaba. Com base nos estudos de Soares (2018) sobre a língua escrita e sua aprendizagem

⁹ Grifos da autora.

[...] a faceta linguística, em decorrência dos estudos psicológicos e linguísticos, envolve fundamentalmente: o desenvolvimento da criança na compreensão do sistema alfabético de escrita e seu processo de aprendizagem desse sistema, as características do sistema ortográfico objetos desses desenvolvimento e aprendizagem, a consciência metalinguística, em seus diferentes níveis, necessária a aprendizagem da escrita, particularmente, no caso da alfabetização, no nível de consciência fonológica, e mais especificamente no nível da consciência grafofonêmica, as fases de construção do conceito de letra e o conhecimento das letras [...]. (SOARES, 2018, p. 332-333)

Em síntese, a faceta linguística engloba tudo que o aprendiz necessita para construir o sistema de escrita alfabético, conhecimentos referentes a consciência metalinguística, nos variados níveis de consciência fonológica, grafofonêmica. Soares (2018) aponta ainda que o alfabetizador precisa compreender os paradigmas construtivista e fonológico para entender o momento de guiar a aprendizagem e o de ensinar.

Por ensino construtivista se tem entendido um ensino não diretivo, em que orientação à criança só é dada quando é demandada ou se revela necessária, enquanto o ensino explícito é definido como aquele que determina claramente os objetivos a alcançar e se constitui de procedimentos que conduzem em direção a objetivos prefixados, por meio de permanente orientação apoio às crianças. (SOARES, 2018, p. 337)

O paradigma construtivista é o que identifica as hipóteses da escrita que a criança constrói ao longo do seu processo. Nesse momento, o professor deverá acompanhar o processo, proporcionando o convívio com material impresso, orientando a reestruturação de hipóteses e conceitos da escrita, guiando-a nesse processo de construção.

No paradigma fonológico, momento a partir da fonetização da escrita, em que a criança já estruturou que os sons da fala são representados por letras, o ensino deve ser explícito, direto, porque agora ela necessita aprender um construto cultural, exterior a ela, orientando-a a relacionar fonemas e grafemas, ou seja, a ler e escrever palavras.

Como já foi dito anteriormente, a alfabetização é apenas uma faceta, a linguística, é preciso que a ela seja unida à interativa e à sociocultural que é o letramento, para que se tenha um processo completo de aprendizagem da língua escrita, tendo como produto desse processo a alfabetização e o letramento. Vale

reforçar que a alfabetização, faceta linguística, é necessária, porém não é suficiente para o domínio da aprendizagem inicial da língua escrita.

A integração das facetas permite que, ao mesmo tempo que vai aprendendo a codificar e decodificar, a criança vá também aprendendo a compreender e interpretar textos, de início lidos pelo(a) alfabetizador(a), aos poucos lidos por ela mesma, e a produzir textos, de início em escrita *inventada*, aos poucos em frases, em pequenos textos de diferentes gêneros, ditados para o/a alfabetizador(a), que atua como escriba, ou escritos por ela mesma. (SOARES, 2018, p. 350)

Portanto, é essencial que o alfabetizador esteja atento ao trabalho em paralelo, concomitante: tanto da alfabetização, faceta linguística; quanto do letramento, faceta interativa, que demanda o desenvolvimento das habilidades de compreensão, produção de textos, vocabulário; e sociocultural, que compreende os usos, funções e valores atribuídos à escrita. Assim, Soares (1998, p. 145) assevera que

[...] letramento é o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.

Nesse sentido, as práticas de letramento abarcam uma visão social da escrita, com funções sociocomunicativas, sua função e repercussão enquanto um produto social. Soares (2006, p. 72) acrescenta ainda que “[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Fica claro que, para a autora, apenas ensinar a ler e a escrever é insuficiente. É essencial que as crianças aprendam a fazer uso da leitura e da escrita em seu cotidiano nas diversas interações sociais. Soares (2020) pontua mais detalhadamente o conceito de letramento como constituindo

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos- para informar ou informa-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc. (SOARES, 2020, p. 27)

Frente a esse conceito, podemos constatar o quanto ele é amplo, sendo incluído toda e qualquer prática social de leitura e escrita, seja ela no meio impresso ou no formato digital. Alguns autores ampliam o nome de letramento para letramentos.

Diante das contribuições de Soares, (2020) percebemos que alfabetização e letramento possuem conceitos diferentes, mas se completam, enquanto alfabetizar engloba as habilidades necessárias à aquisição do SEA, conhecer os textos, frases, palavras, letras, como esses elementos se conectam para fazer um todo compreensivo, entendendo que a escrita representa os sons da fala e como eles notam.

O letramento se volta para as habilidades dos usos da escrita, em outras palavras, os sujeitos adquirem a habilidade de utilizar atos de leitura e escrita nas inúmeras práticas sociais e pessoais como, por exemplo, ler uma receita para fazer um bolo, ler o letreiro do ônibus para saber para qual destino ele está seguindo, produzir um convite de aniversário, fazer uma lista de compras do supermercado, ler um gibi para se divertir, dentre outras atividades. Entretanto, não basta apenas inserir as crianças num ambiente letrado para que ela se alfabetize.

Albuquerque (2007) aponta que estar alfabetizado atualmente vai além de decodificar e codificar as mensagens dos textos orais e escritos. É necessário estar incluído nas situações reais de uso, nas práticas sociais de leitura e escrita, vivenciando de forma autônoma.

Nessa perspectiva, o processo de alfabetização deve focar tanto a construção do SEA, dissecando textos, frases, palavras em sílabas e letras, quanto o letramento, o uso da leitura e escrita nas múltiplas práticas sociais, tendo o texto como ponto de partida, eixo central no processo de alfabetização, pois as pessoas interagem por meio da língua e se efetiva mediante o uso de textos, sejam eles orais ou escritos.

Recordemos os questionamentos inicialmente elencados: Alfabetização e Letramento possuem o mesmo significado? O que vem primeiro, a alfabetização ou o letramento? Um é mais importante que o outro? É possível trabalharmos os dois simultaneamente?

No decorrer do texto, ficou claro que a alfabetização e letramento, segundo Soares (2020), possuem conceitos diferentes, sendo que cada um envolve conhecimentos, habilidades e competências específicas e que ocasionam processos

de aprendizagens diferenciados. São processos indissociáveis e que retêm o mesmo grau de importância na aquisição da leitura e escrita. Portanto, o professor alfabetizador, para vencer esse desafio constante de alfabetizar letrando, deve proporcionar às crianças momentos diários de reflexão sobre a língua, tendo como suporte textos que circulam socialmente e que sejam significativos para os estudantes.

É importante frisar ainda que o texto¹⁰ é o eixo central da alfabetização e do letramento (SOARES, 2020, p. 33). A autora justifica sua afirmação esclarecendo que o texto é o elemento central para as atividades de letramento, como desenvolver as habilidades de usos sociais da escrita. Com relação ao uso do texto para a alfabetização é procedente devido ser a partir dele que os alunos constroem o sistema de escrita alfabética.

Sintetizando, antes de prosseguirmos, podemos denominar que o alicerce essencial para o processo de alfabetização se concretizar com sucesso é alfabetizar letrando, portanto, oportunizando à criança várias interações para que reflita sobre o SEA e, em paralelo, possa estar inserida nas diversas práticas sociais de leitura e escrita.

2.3 Tecnologias digitais e Letramento Digital: um diálogo em construção para o processo de alfabetização

A inserção das tecnologias digitais na educação gerou diversas indagações na sociedade atual. Alguns questionamentos permeiam a prática pedagógica dos professores no momento do uso das ferramentas digitais. Embora estejamos inseridos na era digital, a prática diária ainda não é efetiva. É essencial uma formação docente contínua para refletirmos em torno da educação e das mídias digitais, a fim de se agregarem competências tecnológicas que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem.

Na sociedade contemporânea, desde muito cedo, as crianças estão incluídas no meio tecnológico, seja usando o celular dos pais para jogar, interagindo com os

¹⁰ A língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointerativa. Essa função se concretiza por meio de textos: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos. (SOARES, 2020, p. 34)

colegas, assistindo a vídeos, dentre outras atividades. Nesse sentido, é essencial que a escola conduza seu trabalho na articulação dessa tecnologia, proporcionando aos estudantes vivências com acesso a esses inúmeros recursos.

Frente a essa perspectiva, o papel do professor se transforma, de único detentor do conhecimento *para* mediador dos diversos assuntos veiculados nas telas. Levy (1999, p. 17) corrobora como tema, afirmando que “[...] a cibercultura é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas de atitudes de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Os novos processos de utilização das tecnologias digitais na educação causam um grande impacto, pois a escola passa de uma estrutura de ensino conteudista, tendo o professor como foco central do processo, para apresentar o docente como mediador desse processo, sendo o estudante um agente ativo, participando, interagindo e construindo suas competências.

Dessa forma, vale ressaltar que “[...] as escolas não podem ignorar o que se passa no mundo, principalmente as novas tecnologias, que transformam não só nossa maneira de se comunicar, mas também de trabalhar e pensar” (PERRENOUD, 2000, p. 125).

Nesse sentido, as escolas precisam rever suas práticas, adicionando a suas atividades pedagógicas o uso dos recursos digitais, tornando o ambiente de aprendizagem mais atrativo e interativo. Já estamos inseridos nesse ambiente tecnológico, entretanto, na área educacional é necessária uma maior estrutura com computadores e uma rede de banda larga de *internet* para que tanto professores quanto alunos possam ter acesso e se apropriar desses recursos tecnológicos.

Segundo Moran (2017, p. 66), as unidades escolares estão desconectadas, desligadas das tecnologias, em uma sociedade totalmente conectada às redes tecnológicas. Ele afirma que “[...] a escola parece um museu, um outro mundo, um espaço de confinamento, quadrado, com tempos marcados para cada área de conhecimento, para cada atividade, para cada avaliação”. Moran (2015, p. 19), afirma ainda que

O ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo também precisa ser redesenhado dentro dessa concepção mais ativa, mais centrada no aluno. As salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinem facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais. Os ambientes precisam estar conectados em redes sem fio, para o uso de tecnologias móveis, o que implica ter uma banda larga que suporte conexões simultâneas necessárias.

Nesse contexto, fica evidente que nossas escolas necessitam sofrer grandes mudanças tanto no que diz respeito à estrutura física, equipamentos com dispositivos digitais, organização das salas de aula, quanto às metodologias docentes, compreendendo o estudante como o centro das atividades.

Coscarelli e Ribeiro (2014) entram nessa discussão, enfatizando que, antes de se falar em tecnologias digitais, é essencial compreender alguns pontos relevantes. Sobre o primeiro, as autoras afirmam que as tecnologias digitais não vão substituir o professor, pois ela sozinha não conseguirá realizar nada. Será necessário que o professor a utilize como instrumento de ensino aprendizagem.

Sobre o segundo, chamam a atenção ao fato de que, antes de utilizar as ferramentas digitais, o docente precisa ter clareza sobre qual concepção de ensino se pretende aderir, porque será essa decisão que vai ser definidora no processo de ensino aprendizagem e não as mídias digitais. O computador poderá ser utilizado em qualquer concepção de ensino.

Sobre o terceiro ponto, enfatizam que é imprescindível que a informática entre na escola com o objetivo de dirimir a exclusão de muitos aprendentes das classes populares, para que possam ter acesso às múltiplas informações que auxiliarão em seu processo de aprendizagem. Para tanto, os professores carecem oportunizar as inúmeras experiências com as tecnologias digitais tais como: digitar, produzir, apresentar, formatar, pesquisar, dentre outras.

Mas como fazer isso? É essencial que o docente saiba manejar essas ferramentas, além de planejar o uso delas para favorecer a aprendizagem dos educandos. Coscarelli e Ribeiro (2014, p. 17) afirmam ainda que “A fim de tornar nossos alunos, usuários familiarizados com os recursos disponíveis nos computadores, eles precisam usar a informática e não ter aula de informática”.

Nesse sentido, a informática deve ser um recurso que auxilia o aprendente a pesquisar, ter autonomia para lidar com essa investigação, refletindo, avaliando e aplicando de forma adequada a seus objetivos. Muitas são as ferramentas e

plataformas que as crianças gostam de utilizar, como *WhatsApp*, *YouTube* e aplicativos de jogos.

Entretanto, essas ferramentas só poderão ser usadas mediadas por um agente que na escola se caracteriza como um professor. Como enfatiza Matos (2020, p. 19-20), “[...] nenhuma ferramenta estará pronta para ser utilizada no ambiente educacional se não houver a interferência de um agente (professor ou outro profissional)”.

Coscarelli e Ribeiro (2014, p. 22-23) citam diversos *sites* que contribuem de forma efetiva para que as crianças utilizem a informática de forma divertida e construtiva que auxiliarão no seu processo de aprendizagem, como podemos aferir na citação a seguir:

Ideias para usar a informática como recurso de ensino-aprendizagem e formas de fazer isso é o que não falta. O que precisamos fazer é acreditar que a escola pode ser diferente, divertida, que ela não é o lugar das informações prontas, nem das verdades absolutas. Ela é o lugar de construir, questionar, pensar, enfim, colocar em prática a velha história de aprender a aprender. (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014, p. 23)

Frade (2014) aponta que vários dos professores alfabetizadores são considerados analfabetos digitais. Embora tenham alguns conhecimentos nas redes sociais, enfrentam dificuldades em operar com os dispositivos digitais, *notebook*, celular, *tablet*, devido às condições de acesso. E esclarece pontuando que

[...] o termo analfabetismo digital poderia ser utilizado para já alfabetizados que não alcançaram o domínio dos códigos que permitem acessar a máquina, manuseá-la e que, portanto, não podem utilizar seus comandos para práticas efetivas de digitação de texto, leitura e produção de mensagens para efeitos de interação à distância ou para uma leitura de informação ou mesmo de leitura e escrita de outras linguagens (visuais, por exemplo). (FRADE, 2014, p. 43)

Matos (2020) corrobora afirmando que, para o professor utilizar as ferramentas virtuais, é necessário que tenha formação antecipadamente, como poderemos aferir na citação com as palavras de Matos (2020, p. 28): “É sabido que a maioria – para não dizer todos – dos objetos de aprendizagem e AVA só podem ser devidamente utilizados por aqueles que tenham algum preparo, capacitação ou treinamento antecipado.”

Frade (2014) destaca que como as crianças já estão imersas nesse contexto de tecnologia elas podem aprender as duas coisas simultaneamente, tanto o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética quanto o letramento digital, ou seja, utilizar os dispositivos digitais para interagir, buscar informações e tudo que as redes tecnológicas oferecem. E quando necessário a escrita autônoma, o professor fará o papel de escriba.

Muitos são os recursos digitais que o professor alfabetizador pode usar para proporcionar atividades interativas durante o processo de alfabetização das crianças, dentre eles, a oralidade, a escrita, a imagem fixa ou em movimento, o teclado para as crianças se aventurarem a escrever de forma espontânea ou dirigida, tendo o professor sempre atento, mediando essa construção, proporcionando o confronto das hipóteses. E o melhor é que as crianças, ao serem alfabetizadas nesse contexto da tecnologia digital, tanto serão alfabetizadas quanto letradas nos contextos impressos e digitais.

Com base nessa compreensão, convidamos o leitor a adentrar no universo da alfabetização e letramento digital, no intuito de observar se esses conceitos divergem ou convergem entre si. Alfabetização digital é um termo usual que compreende diversos contextos. Alguns tratam como alfabetizar os sujeitos digitalmente, conhecendo e aprendendo a utilizar as variadas ferramentas tecnológicas. Segundo Frade (2014), alfabetização digital “[...] é um tipo de aprendizado da escrita que envolve signos, gestos e comportamentos necessários para ler e escrever no computador e em outros dispositivos digitais.” Afirma ainda que

[...] a criança precisa e pode dominar diferentes técnicas relacionadas ao que se chama de usabilidade: aprender a lidar com as ferramentas do sistema para ligar a máquina; compreender o teclado, seus símbolos e a função de cada tecla para além de digitar as letras; operar com a tela, interagir com ícones, localizar programas, manusear o mouse de adultos com suas mãos pequenas (sabendo que ele tem mais de uma função), arrastar, clicar e desenvolver operações cognitivas que permitam memorizar e internalizar tais operações. (FRADE, 2014, p. 26)

Desse modo, a alfabetização digital traz como pano de fundo conceitual o domínio das habilidades das inúmeras técnicas de uso das ferramentas digitais, assim como o aprendizado da leitura e escrita nos vários dispositivos.

Avançamos nessa discussão e trazemos para pauta, Soares (2002), com a definição de letramento digital como sendo

[...] 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. (SOARES, 2002, p. 151)

Nesse sentido, é essencial compreendermos que o letramento digital nos proporciona aprender a usar as tecnologias digitais para buscar informações na rede, além de colher os conhecimentos e utilizá-los no nosso cotidiano.

Segundo Gilster (1997a, p. 01-02), letramento digital é “[...] a habilidade de compreender e usar informações em múltiplos formatos de uma ampla gama de fontes quando apresentados via computadores”. E em seguida acrescenta que “[...] não se deve apenas adquirir a habilidade de encontrar coisas, mas também a habilidade de as usar na vida real”.

Para Frade (2014, p. 36) Letramento Digital “[...] implica tanto apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escritas que circulam no meio digital”. No Glossário Ceale, Coscarelli e Ribeiro (2014) apontam Letramento digital como

[...] práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras.

A partir do exposto, compreendemos que o Letramento Digital está vinculado à leitura e produção de textos nas diversas plataformas, utilizando os dispositivos para essa vivência com a finalidade real de comunicação nas várias situações interativas.

Em síntese, ser letrado digitalmente é realizar as práticas sociais de leitura e escrita no ambiente virtual, como por exemplo: pesquisar, selecionar, produzir, editar, jogar, comunicar, usando as múltiplas ferramentas acessíveis, interagindo e aprendendo com seus pares nos diferentes contextos.

Seguindo esse entendimento, fica o questionamento: Quais são as agências de letramento digital? A escola é uma agência? E o professor (o sujeito que muito contribui nesse processo de construção – embora não seja uma atividade de fácil realização, pois sua formação acadêmica não dá conta desse conhecimento)?

Com a pandemia da COVID-19, as escolas foram fechadas para evitar a transmissão em massa do vírus e tiveram que iniciar o processo de aulas remotas, utilizando a tecnologia para manter o vínculo com os estudantes, além de proporcionar situações reais de aprendizagens.

Frente a esses desafios em que estamos inseridos, tivemos que passar por um processo de transformação que correspondeu adquirir novas habilidades digitais essenciais para a contribuição do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, para que isso aconteça é fundamental que os professores participem de formações continuadas sobre letramento digital, em outras palavras, é necessário investimento em atualizações pedagógicas com o uso das ferramentas digitais, planejamentos estratégicos, promovendo uma transformação docente como mediador da aprendizagem. E isso só é possível por meio de formação continuada de docentes.

Considerando esse novo contexto, as redes de ensino iniciaram um processo de formação sobre os usos das tecnologias para subsidiar os professores de recursos eficazes. Os docentes tiveram que se reinventar, buscando se adaptar à nova realidade, aprendendo a lidar com as dificuldades de usar o equipamento, postar atividades no *Google* sala de aula, abrir *link* de aula no *Google Meet*, produzir *slides* para as aulas, realizar as apresentações. Após ultrapassarem essa etapa mais técnica e operacional, tiveram que aprender a utilizar essas ferramentas para contribuir no processo de alfabetização, tornando-se assim uma pessoa letrada digitalmente.

2.4 Ensino Remoto Emergencial: Desafios Pedagógicos e Tecnológicos

Com o surgimento da Pandemia da COVID-19, a Organização Mundial de Saúde (OMS) recomendou medidas de isolamento social. Dessa forma, todos os estudantes não só do Brasil, mas de todo o mundo, tiveram que ficar fora do ambiente físico da escola. As aulas presenciais foram suspensas e, para contornar os prejuízos no processo de aprendizagem dos estudantes, as escolas passaram a funcionar por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), regulamentado pela Resolução CNE/CP nº 22, de 10 de dezembro de 2020, que instituiu Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, no

intuito de frear o avanço do vírus. Entretanto, essa ação ocasionou inúmeras consequências, impactando fortemente na aprendizagem das crianças.

Para a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), foi preciso revisitar as leis educacionais para aferir como seria possível adequar o sistema de ensino a essa nova modalidade de ensino que estava surgindo frente a crise da pandemia. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) regulamentou a permuta do ensino presencial pelo ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais. A medida foi publicada na edição da quarta-feira, 18 de março de 2020, do Diário Oficial da União (DOU).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu artigo 32, § 4º, afirma que “[...] o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.” Dessa forma, foi encontrado abertura para a implantação do ensino à distância mediado pelas tecnologias.

A Lei de nº 14.040, de 18/08/20, “[...] estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009”.

Ainda em nível nacional, foi elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que estabelece a “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.”

No estado do Ceará, o Conselho Estadual de Educação (CEE) se pronunciou por meio da Resolução nº 481/2020, alterada pela Resolução nº 484/2020, de 15 de julho de 2020, que

[...] dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID-19).

Frente a esse novo cenário educacional embasado pela fundamentação legal acima supracitada, emerge o advento do ERE, onde cada estado e município teve

que se adequar à nova modalidade de ensino. Com o ERE e a impossibilidade de estarmos presencialmente nas escolas, as limitações e desigualdades ficaram mais evidentes, aumentando as dificuldades de acesso e permanência na escola dos aprendentes.

Assim, as oportunidades não foram as mesmas para todos os estudantes que necessitavam do ensino remoto. Isso se deu devido a poucos estudantes terem acesso à *internet* ou a dispositivos digitais para acompanharem as aulas remotas, seja por aplicativos como *WhatsApp*, seja por plataformas como o *Google* sala de aula. Além de impactar fortemente nas metodologias didáticas, no fazer docente e no currículo escolar, foi preciso realizar diversas adequações.

Mas o que vem a ser Ensino Remoto Emergencial (ERE)? Conforme Garcia, (2020, p. 05)

O ensino remoto é um formato de escolarização mediado por tecnologia, mantidas as condições de distanciamento professor e aluno. Esse formato de ensino se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdos escolares. Embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia digital, ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, considerando esta última uma modalidade que tem uma concepção teórico-metodológica própria e é desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático-pedagógico específico e apoio de tutores.

Behar (2020, n. p.), contribui nessa discussão quando afirma que

[...] o ensino presencial físico precisou ser transposto para os meios digitais. No ERE, a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital numa aula online, o que se chama de ‘presença social’. Essa é a forma como se projeta a presença por meio da tecnologia.

Coscarelli (2020) chama a atenção da diferença entre Ensino à Distância (EAD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE) para entendermos que essa modalidade de ensino que vivenciamos no período pandêmico foi emergencial e passageiro, como veremos no seu relato

Chamamos ensino remoto e não educação a distância (EaD), porque é uma ação emergencial, são cursos presenciais, que, devido aos impedimentos impostos pela fácil disseminação do coronavírus, impedem os

estabelecimentos de ensino de manterem suas atividades presenciais. (COSCARELLI, 2020, p. 15).

É importante frisar que, no Brasil, a implementação do ERE foi muito complicada, porque o poder público não realizou planejamento/ação nem no que diz respeito ao acesso à *internet*, nem na aquisição de dispositivos digitais, muito menos relativo à formação adequada que proporcionasse aos docentes o uso das ferramentas digitais para o favorecimento no ensino remoto.

Visto isso, no Brasil, para muitas instituições e profissionais, o ensino remoto aconteceu de forma repentina e a adequação à nova modalidade precisou ser imediata. Prova disso é que 83% dos professores pesquisados responderam que se sentem despreparados para dar aulas *online*. A pesquisa foi realizada pelo Instituto Península e avaliou as respostas de 7.734 mil professores de todo o país, realizada entre os dias 13 de abril e 14 de maio de 2020 (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

Outro fator agravante no ERE atribui-se ao fato de que uma parcela significativa das famílias das classes populares não é alfabetizada, não podendo auxiliar seus filhos nesse processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, ampliando, dessa forma, as lacunas de aprendizagens das crianças, pois não tinham o professor nem os colegas nessa interação e, conseqüentemente, não tinham ninguém para auxiliar na resolução das atividades escolares em casa.

Segundo a pesquisa veiculada pelo **Todos pela Educação**, com base na Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), entre os anos de 2019 e 2021, o número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever, sofreram um aumento de 66,3%. O número passou de 1,4 milhão, em 2019, para 2,4 milhões, em 2021. (TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica:** Impactos da pandemia na alfabetização de crianças, 2021)

Os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), apresentam que, nos dois anos iniciais, o processo de alfabetização deve ser o centro da ação pedagógica porque o domínio das habilidades de leitura e escrita ampliam a construção de conhecimentos nos diversos componentes curriculares, como também na sua inclusão na cultura letrada. Frisa ainda sobre a importância de se desenvolver nas crianças a competência geral da cultura digital.

Alfabetizar já é um grande desafio para os professores e as aulas remotas trouxeram muitos outros, pois alfabetizar é um dos marcos mais significativos na vida escolar, possibilitando ao aluno aprender a ler e escrever, além de participar de forma significativa das diversas práticas sociais permeadas no seu cotidiano. Nesse aspecto, a escola tem papel fundamental, já que é ela que agencia inúmeras práticas de letramento, exigindo assim dos profissionais da educação, também, novos conhecimentos acerca dos multiletramentos.

Considerando a importância da *internet* no contexto atual e seu frequente uso como ferramenta de ensino para a educação, pesquisadores de várias áreas do ensino já vêm investigando esse processo de transformação. Os estudos de Rosa e Santolin (2020) discutem sobre o processo de alfabetização e o ensino remoto decorrente da suspensão das aulas devido à COVID-19. As autoras apontam que, neste período do ensino remoto, todo esse processo de alfabetização é questionado. Opiniões diversas sinalizam defasagens na aprendizagem e baixa efetividade nas metodologias e práticas de ensino.

Investigar a alfabetização por meio do ensino remoto é um tema que possui poucas fontes de pesquisas. Entretanto, o artigo de Ferreira, Ferreira e Zen (2020) aborda a “Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna”, e serviu de parâmetro para podermos delinear melhor a nossa pesquisa, percebendo que, no arcabouço teórico, necessitava analisar os documentos oficiais sobre o ensino remoto que orientavam como proceder no processo de alfabetização, documentos esses emitidos pelos Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de Educação e Associação Brasileira de Alfabetização.

O relatório técnico, publicado na Revista Brasileira de Alfabetização em 2020, intitulado *Alfabetização em Rede: Uma Investigação Sobre o Ensino Remoto da Alfabetização na Pandemia COVID-19 – Relatório Técnico (Parcial)*, tendo como coordenadora e autora deste documento, Macedo (2020), evidencia um quadro complexo do ensino remoto para a Educação Infantil e Ensino Fundamental inicial: esses dados revelam que 91% dos professores trabalharam remotamente e consideraram razoável essa solução, por permitir o vínculo. Mas, o grande desafio ainda era o de fazer com que os educandos respondessem às demandas escolares. Daí a importância de variados recursos de aprendizagem.

Lemos e Sarlo (2021) propõem uma reflexão sobre a importância da aquisição da linguagem desencadeada pela pandemia da COVID-19: a alfabetização por meio de ensino remoto requer uma maior análise e um número mais amplo de pesquisas experimentais, visando atender o coletivo no futuro.

A alfabetização sempre aconteceu de forma presencial. Durante os anos de 2020 e 2021, com as restrições pandêmicas, vimo-nos impulsionados a utilizar as tecnologias digitais para suprir as necessidades do momento. Os docentes tiveram que se reinventar para manter o vínculo com as crianças.

Na pesquisa realizada no ano de 2022, no Estado da Paraíba, registrada no capítulo “O ensino Remoto de alfabetização no estado da Paraíba – vozes de alfabetizadoras” (AFONSO *et al.*, 2022), demonstra-se que o uso da tecnologia era uma ferramenta que estava à margem da escola. Porém, no período da pandemia, contribuiu de forma significativa para a manutenção do vínculo e geração estratégias de aprendizagens, apesar das dificuldades enfrentadas pelos alfabetizadores no seu manuseio e a falta de acesso a essa tecnologia por parte das crianças.

Aranha (2014, p. 05) alerta que “[...] é preciso não apenas disponibilizar o acesso aos meios digitais, mas, sobretudo, precisa-se contribuir efetivamente, através de orientações, para a promoção de condições de usabilidade e de aproveitamento desses recursos tecnológicos.”

Nesse sentido é que acreditamos que aliada à metodologia de alfabetização, faz-se emergente a inclusão do uso das mídias digitais na busca de produzir aulas mais dinâmicas, interativas e motivadoras, no intuito de levar as crianças a interagirem e refletirem sobre como a língua funciona, contribuindo, dessa forma, para o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização e letramento.

Com isso, a tecnologia passou a ser integrada dentro das salas de aulas por meio da potencialização enquanto recurso didático, abrindo espaço para as “[...] diferentes práticas de linguagens sociais”, que é, afinal, objetivo da escola e dos multiletramentos. Rojo e Moura (2012), concernente às novas apresentações dos textos na sala de aula, nos trazem o conceito de multiletramentos

[...] o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a

multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO; MOURA, 2012, p. 13)

O conceito de multiletramentos vai além, então, das noções de letramento e de letramentos múltiplos, pois, mais do que focalizar diferentes abordagens de ensino, a proposta é que a escola forme cidadãos capazes de analisar e debater a respeito da multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que o cercam, podendo, assim, participar de forma ativa da esfera pública, seja no aspecto profissional ou pessoal.

Vale ressaltar que é essencial que o docente tenha uma formação que ofereça condições de refletir de forma crítica sobre os conceitos de alfabetização, multiletramentos, uma aprendizagem compartilhada, usando as mídias e as tecnologias como linguagem. Nesse sentido, Bacich (2018, p. 278), afirma que “[...] a formação de professores é considerada a chave para a melhoria das escolas e para uma produtiva reforma curricular”.

Como vimos, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) emergiu como uma alternativa imediata em meio à pandemia da COVID-19, exigindo dos professores um esforço grandioso para se adaptarem ao novo “normal” das aulas não presenciais, tendo que conhecer as novas ferramentas, estudar, analisar, produzir aulas *online*, testar, recriar, avaliar e produzir novamente.

Vale frisar que, nessas aulas, o docente tinha que se desafiar a criar aulas ao vivo, mediadas pelas tecnologias, interagindo com as crianças, organizando atividades para serem postadas na plataforma ou *Google* sala de aula, ou *WhatsApp*, além de auxiliar os aprendentes e os seus responsáveis no uso diário da plataforma.

Na ânsia de não comprometer o ano letivo, o ERE foi implementado mesmo com profundas dificuldades, como: pouco acesso a dispositivos móveis, seja por alunos ou docentes; insuficiência de banda larga; falta de domínio adequado no uso dos recursos tecnológicos; além de uma comunicação truncada entre professores e alunos, ocasionando muitos impactos negativos na aprendizagem das crianças.

Este contexto trouxe a necessidade de uma transformação nas formas e condução das atividades educativas, em especial no professor, que teve que

modificar sua rotina, tendo que realizar suas aulas mediadas pelas tecnologias digitais, abrindo as portas da sua casa para os seus alunos por meio do *Meet*, mesmo sem saber fazer uso dessas ferramentas de forma eficiente. Moran (2007) explica que

O domínio pedagógico das tecnologias na escola é complexo e demorado. Os educadores costumam começar utilizando-as para melhorar o desempenho dentro dos padrões existentes. Mais tarde, animam-se a realizar algumas mudanças pontuais e, só depois de alguns anos, é que educadores e instituições são capazes de propor inovações, mudanças mais profundas em relação ao que vinham fazendo até então. Não basta ter acesso à tecnologia para ter o domínio pedagógico. Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar o processo. (MORAN, 2007, p. 90)

Entretanto, os docentes tiveram que realizar essas atividades utilizando as ferramentas numa velocidade maior, sem esse tempo de adaptação. Outro fator agravante para os docentes no período remoto foi lidar com o acúmulo de atividades, ampliação de horários de trabalho, tanto para estudo sobre como usar as mídias digitais, quanto para atendimento a pais e alunos sobre dúvidas relativas às tarefas, como podemos aferir por meio da afirmação de Santos, Lima e Sousa (2020)

O trabalho docente se avoluma de forma intensa na realização da prática pedagógica a distância, cujos horários são demasiadamente ampliados pelas condições de acesso tecnológico e/ou apoio familiar. Ao tempo em que se materializa essa sobrecarga, os(as) professores(as) articulam significados, alternando emoções e sentimentos que ultrapassam os fatos vividos na interface das continuidades e permanências do fazer docente no ensino remoto. (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020, p. 1643-1644).

Cordeiro (2020, p. 06) corrobora com essa discussão quando afirma que

Professores que tinham pouco ou nenhum contato com tecnologia precisaram começar a planejar aulas mediadas por telas junto a seus coordenadores pedagógicos, ao mesmo tempo em que descobrem sobre o funcionamento de ferramentas tecnológicas. Com aulas online, surgiram novos desafios que não eram comuns nos encontros presenciais como problemas de conexão e engajamento dos alunos à distância.

Essa afirmação revelou limitações de muitos professores na manipulação dessas ferramentas digitais, assim como engajamento dos pais nesse processo, apoiando os filhos. Alguns professores precisaram contratar serviços de terceiros para realizar as atividades previstas. Diante desses diversos obstáculos, tiveram que se reinventar e reaprender novas formas de ensinar e aprender. Um percurso difícil, mas necessário para superar esses grandes desafios impostos pela COVID-19.

Afonso *et al.* (2022, p. 261) afirmam que com o surgimento do ERE

[...] foi possível uma adaptação curricular temporária, como alternativa para que ocorresse as atividades escolares, devido aos riscos para a saúde do contexto pandêmico. Foi requerido o uso de soluções de ensino totalmente remoto, que assegurassem o distanciamento social até o retorno ao formato presencial de forma segura.

É importante frisar que no estado do Ceará foi criado um documento chamado de *Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará* (OCPC)¹¹, que tem como

[...] objetivo auxiliar a organização das atividades pedagógicas nas redes de ensino e nos municípios do Estado, contemplando as escolas regulares e as escolas diferenciadas (indígenas e quilombolas), nas etapas da Educação Infantil (creche e pré-escola) e do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) da Educação Básica, considerando o ano de 2020 e 2021 (ou enquanto a rede municipal achar necessário). (OCPC, 2020, p. 06)

Outro aspecto relevante é que o docente não podia apenas transferir o modelo de aula presencial para o ERE, pois ele era totalmente diverso. Os estudantes apresentavam comportamentos, interesses e interações diferentes. Assim, era necessário que o professor criasse aulas específicas para o seu público de crianças no processo de alfabetização, mas mediada pela tecnologia, atendendo ao tempo de concentração das crianças frente à tela, aos desafios de reflexão sobre o SEA, dentre outros, como podemos aferir na citação de Coscareli (2020, p. 7) na entrevista dada a Palimpsesto.

[...] tentar transferir exatamente o que acontece na aula presencial para as plataformas digitais é um grande equívoco, porque as dinâmicas precisam ser diferentes. Na sala de aula presencial o professor, mal ou bem,

¹¹ A organização das Orientações Curriculares Prioritárias – OCPC para o Ensino Fundamental teve como referência principal para sua estruturação o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC. Vale destacar que na sua elaboração considerou também os conteúdos pedagógicos avaliados no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE. Também teve como base conceitual importante para sua estruturação os Mapas de Foco da BNCC, criados pelo Instituto Reúna. Teve ainda aspiração nos objetos de conhecimento basilares esperados para cada série do Ensino Médio apresentados no documento das Matrizes de Conhecimentos Básicos. A OCPC é um recorte do DCRC, isto é, uma priorização de competências essenciais e indispensáveis a todos os jovens, buscando mitigar as consequências causadas pela pandemia para o ensino e mantendo o compromisso assumido pelo estado do Ceará que é o direito universal à educação a todos os jovens e adolescentes. O DCRC possui, no ensino fundamental, no componente curricular de língua portuguesa, 391 habilidades, na OCPC ficaram 200. No DCRC referente ao 1º ano, temos 27, no 1º e 2º anos 19, e do 1º aos 5º anos temos também 19 habilidades. Entretanto, na OCPC, ficaram como prioritárias 21 habilidades no 1º ano, no 1º e 2º anos, 19, e do 1º aos 5º anos, 17 habilidades. (OCPC, 2020)

consegue dar uma aula expositiva de 40 minutos. No online, os alunos vão desligar as câmeras e vão fazer outras coisas. Na aula presencial os alunos trocam ideias com o colega do lado, conversam entre uma aula e a outra, tem o relaxamento e as interações com os colegas na hora do intervalo. Então, precisamos pensar em formas de fazer com que as interações entre os alunos continuem acontecendo.

Esse desafio também fez parte do cotidiano dos professores das redes públicas alocados nas turmas de 1º ano do ensino fundamental no município de Morada Nova. A Secretaria da Educação adquiriu a plataforma *Google for Education*, professores e alunos criaram e-mail institucional para entrarem na plataforma.

O pacote da *Google for Education* continha diversas ferramentas como: *Google sala de aula*, *Google apresentação*, *Jamboard*, *Meet* para as aulas síncronas, planilhas, formulários, além de uma formação *online* interativa para os professores aprenderem a utilizar as ferramentas oferecidas pela plataforma.

Além desse grande desafio na utilização da plataforma, os professores tiveram que adequar o uso dessas ferramentas de forma que contribuísse para manutenção do vínculo com as crianças e também para o desenvolvimento de atividades de interação para sua aprendizagem em seu processo de alfabetização. As crianças enfrentaram muitos desafios, como a falta de dispositivo digital, celular, *tablet*, *notebook*, além de acesso à internet nas suas localidades e casas.

Em muitas residências havia apenas um dispositivo, que era do pai ou da mãe, para duas, três ou até quatro crianças utilizarem. Muitas vezes, quem usava esse dispositivo eram os alunos maiores, e os que estavam no processo de alfabetização, pouco se beneficiavam do recurso.

Percebendo a necessidade de atender a todas as crianças, a Secretaria da Educação produziu e reproduziu atividades impressas para as crianças que não possuíam acesso à *internet*. Dentre essas tarefas, foram produzidos kits pedagógicos¹², contendo jogos de leitura e escrita, alfabeto móvel, textos para incentivar as crianças a criarem um espaço acolhedor e incentivador à leitura em sua casa.

Dias e Smolka, (2021, p. 11) afirmam que

¹² O Kit pedagógico enviado para as crianças do 1º e 2º anos compreendia material de língua portuguesa e matemática, entretanto, no Anexo V, estará apenas o de língua portuguesa, devido ao foco do nosso trabalho ser desse componente curricular.

A transferência dos processos de ensino-aprendizagem para a esfera domiciliar trouxe muitos desafios às famílias das crianças. A necessidade de manter uma rotina de estudo, de sustentar o interesse da criança pelas atividades escolares, de engajá-la e envolvê-la no trabalho antes desenvolvido na/pela/com a escola, esbarrava em uma série de limites para sua concretização.

Considerando, portanto, o exposto, percebemos os diversos obstáculos nesse processo de interação entre crianças e professor, agravando ainda mais quando os pais ou responsáveis não sabiam ler. Infelizmente, quando as mães iam pegar as cestas básicas nas escolas, poucas traziam as atividades feitas pelas crianças, ou por não ter ninguém para ensinar ou por não possuírem uma rotina que as auxiliassem.

Observa-se ainda que, apesar de todo o esforço empreendido por professores, equipe pedagógica, secretaria da educação, havia a necessidade de muitas outras coisas, como: dispositivos suficientes para cada criança, *internet*, alguém que auxiliasse as crianças nas atividades, dentre outras.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), por meio do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAISPAIC), em cooperação com os municípios cearenses, estabeleceu, como finalidades primordiais: apoio técnico, financeiro e pedagógico.

A Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM-SEDUC/CE) desenvolveu um plano emergencial de formação continuada para professores e gestores das redes municipais cearenses, no formato virtual, com importantes contribuições e indicações para leitura e estudos de consultores contratados pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

As formações continham palestras realizadas por consultores contratados pela SEDUC/CE, fóruns de discussão sobre os temas de cada módulo, formulários avaliativos e de coleta de impressões acerca da formação. Os temas propostos nas formações envolveram a prática dos professores no contexto pandêmico associados ao uso dos recursos tecnológicos digitais e às condições emocionais dos professores e alunos.

As formações eram promovidas para os seguintes componentes/eixos: Educação Infantil; Gestão da Educação Infantil; Gestão do Ensino Fundamental; Ciclo de Alfabetização; Matemática do 4º e 5º anos; Língua Portuguesa do 4º e 5º

anos; Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas dos anos finais do ensino fundamental.

O Programa MAISPAIC tinha, como suporte às formações, diversos recursos como: vídeos, *podcast*, cadernos de atividades, *cards*. Esses materiais faziam parte do Projeto #EstudoEmCasa e contemplavam Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais, no intuito de subsidiar os professores na condução das aulas remotas.

A Secretaria Municipal de Morada Nova repassou esses encontros formativos, adaptando à sua realidade e adicionando o uso de algumas ferramentas digitais no intuito de auxiliar os professores nesse grande desafio. Formatou ainda um cronograma para que os professores seguissem uma rotina: entrassem pelo *Google Meet*, assistissem aulas síncronas,¹³ três vezes na semana, sendo que a interação seria de 2h, um em cada horário. O restante do período da manhã ou da tarde era utilizado para atividades assíncronas¹⁴, para os professores tirarem dúvidas via plataforma.

Para avaliar as crianças, a Secretaria da Educação orientou diagnóstico individual pelo *Meet*, mediado pelo *Google* apresentação. Esse diagnóstico era composto por um kit de escrita de 04 palavras e 01 frase, onde os professores mostravam imagens de um mesmo grupo semântico, com 04, 03, 02 e 01 sílaba. Em seguida, era ditado uma frase para as crianças escreverem. Ao final da escrita de cada palavra, a criança fazia uma leitura apontada na sua escrita. Tinha também a identificação de letras, leitura de palavras, frases ou texto, dependendo do nível das crianças.

Vale ressaltar que, antes do início desse período de diagnóstico, foi realizada uma reunião de pais, esclarecendo sobre a atividade e a relevância de não haver interferência por parte deles, pois, somente dessa forma, o professor teria um diagnóstico das crianças para melhorar sua metodologia e auxiliá-las na construção do Sistema de Escrita Alfabética.

No percurso das aulas pela plataforma, foi percebido que muitas crianças, devido à falta de dispositivo ou da *internet*, não entravam nas aulas pelo *Meet*, mas

¹³ Modalidade onde o professor dava suas aulas ao vivo, por meio do *Meet*, em tempo real, com a participação das crianças.

¹⁴ Material disponibilizado pelos professores na Plataforma *Google* Sala de Aula, como: tarefas, videoaula, *link* de jogo interativo, para os alunos resolverem no horário que mais se adequava.

realizavam as atividades da plataforma em outros horários. Para essas situações, esse diagnóstico foi realizado pelo *WhatsApp* combinado com as crianças e seus pais.

No início dessa experiência, houve muitas intervenções dos pais, tentando auxiliar as crianças. Mas, com o passar do tempo, aos poucos, compreenderam melhor o processo, diminuindo ou não fazendo intervenções no momento do diagnóstico. Embora a metodologia utilizada não tenha chegado a todas as crianças, serviu para diagnosticar o nível de escrita e leitura das crianças atendidas pela plataforma.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: DELINEANDO A PESQUISA

“A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo”.

(ALBERT EINSTEIN)

Descrever a abordagem metodológica é realizar um planejamento de todas as ações, desde a definição do tema, perpassando pela pesquisa e análise, para finalmente realizar o fechamento com a conclusão da pesquisa. Como sugere Minayo (2003, p. 16): a “[...] metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”.

A etapa seguinte ao planejamento foi a definição do tema, elaboração do projeto, que seria realizado no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba (CCHLA/UFPB). O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética pela Plataforma Brasil e teve aprovação sob o nº CAAE 60470422.300005188 e do Parecer nº 5612.927. Após a aprovação pelo CEP, decidimos como organizar essa pesquisa, ou seja, escolher qual abordagem seria a mais adequada.

Com base nos estudos realizados por Marconi e Lakatos (2007), a abordagem qualitativa deve levar em consideração.

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 269).

Alvarenga (2010) pactua com a ideia de Minayo no que diz respeito ao destaque dado na experiência e significado, como poderemos constatar na citação abaixo:

As investigações qualitativas examinam costumes, comportamentos, atitudes, experiências de vida etc., tal como são sentidas pelos sujeitos envolvidos na investigação. O objetivo é aproximar as pessoas, com o intuito de compreender a situação problemática e ajudar aos envolvidos na solução da mesma. Busca-se uma compreensão profunda da situação e do ambiente. (ALVARENGA, 2010, p. 51).

Minayo (2004, p. 101) afirma ainda que

A investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos. Seus instrumentos costumam ser facilmente corrigidos e readaptados durante o processo de trabalho de campo, visando às finalidades da investigação.

Deste modo, para definir qual abordagem mais adequada, utilizamos como critérios alguns questionamentos para orientar-nos como: a pesquisa valoriza o significado, a crença, os valores, costumes, comportamentos, princípios e a interpretação? Que instrumento será mais fiel no momento de captar os dados a serem coletados? Que critérios definiram a seleção dos sujeitos da pesquisa? Que abordagem considera o pesquisador como um sujeito em contínua mudança na observação, na interação e na análise dos dados?

Com o exame minucioso desses questionamentos, dos conceitos acerca da abordagem qualitativa acima citada, e com foco no meu objeto de estudo, que é de analisar os reflexos do ensino remoto no processo de alfabetização de alunos do 1º ano, é que elegemos a pesquisa de natureza qualitativa, pois ela contempla todos esses aspectos acima elencados.

A escolha dessa abordagem se deu ainda por ela buscar compreender a problemática que permeia o processo de alfabetização por meio do ERE, no intento de auxiliar os professores e alunos a minimizarem o problema, independentemente de sua representação numérica, como podemos confrontar com as ideias de Goldenberg (2000, p.14)

Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.

O nível da pesquisa utilizada é a descritiva. Como o nome já diz, ela descreve situações, a população envolvida, além de medir as variáveis. Outro fator relevante é que este tipo de pesquisa é realizado *in lócus*, ou seja, no ambiente onde ocorrem os fenômenos em foco. O investigador é a pessoa responsável pela descrição, compreensão, sem exercer qualquer controle sobre os sujeitos, além de interpretar os dados coletados.

Gil (1991) contribui com essa discussão ao afirmar que a pesquisa descritiva busca descrever as características de uma população previamente estipulada ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Utiliza o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados como: questionário e observação sistemática.

Parece-nos oportuno optar por realizar nesta investigação um estudo de caso, que buscou pesquisar a fundo, detalhadamente, um caso específico, que são os reflexos do ensino remoto durante a pandemia no discurso de professoras alfabetizadoras do município Morada Nova-CE.

Para subsidiar teoricamente esta escolha, procuramos apoio em alguns autores como Marconi e Lakatos (2007) e Alvarenga (2010). Marconi e Lakatos (2007, p. 274) se referem ao estudo de caso como sendo o “[...] levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano sob todos os seus aspectos. Entretanto, é limitado, pois se restringe ao caso que estuda, ou seja, um único caso, não podendo ser generalizado.”

Alvarenga (2010) também realiza uma análise sobre o estudo de caso, contribuindo nesse debate ao afirmar que

[...] o estudo de caso requer um estudo detalhado e profundo por um período de tempo mais ou menos longo. A dinâmica consiste em realizar um estudo intensivo para compreender o porquê do comportamento das variáveis estudadas. Estuda-se o estado atual das pessoas, como suas experiências e os fatores pertinentes que possam haver influído na formação das variáveis. (ALVARENGA, 2010, p. 92-93).

O estudo de caso oferece ainda uma oportunidade de juntar várias informações, utilizando-se de diversas técnicas de pesquisa para descrever detalhadamente um fato ou fenômeno. Ludke e André (*apud* MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 174) elencam algumas características fundamentais do estudo de caso, como poderemos ver a seguir:

- ❖ Visar a descoberta;
- ❖ Enfatizar a interpretação do contexto;
- ❖ Retratar a realidade de forma ampla;
- ❖ Valer-se de fontes diversas de informações;
- ❖ Permitir substituições;
- ❖ Representar diferentes pontos de vistas em dada situação;

- ❖ Usar linguagem simples.

A discussão acima se constituiu como um aporte fundamental para nos orientar nesta opção do estudo de caso, auxiliando-nos na descrição detalhada dos fatos e na interpretação dos seus significados.

3.1 Cenário da Pesquisa

O lócus escolhido foi o município de Morada Nova, que está situado no Estado do Ceará, na microrregião do Baixo Jaguaribe, a 172 km de Fortaleza. Atualmente, a sua população é em média de 62.100 habitantes. As escolas municipais atendem Educação Infantil, Fundamental I e II. Temos atualmente, na rede, 19 escolas municipais, 07 centros de Educação Infantil, 03 escolas públicas estaduais, que atendem o Ensino Médio, 03 escolas privadas, que atendem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, 02 escolas privadas, que atendem apenas Educação Infantil, e 01 que atende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

A área de estudo foi selecionada em virtude de ser a maior escola municipal em Morada Nova-CE e concentrar um grande número de alunos, tanto da sede quanto dos distritos, possuindo três turmas de 1º ano que funcionam no turno da tarde. É importante frisar que os professores concursados ou temporários com 20h são lotados 13h na regência em sala de aula e possuem 7h para: planejamento, correção de atividades, reunião de pais e demais atividades. Dessa forma, a carga horária dessa turma é complementada por outro professor, sendo ele concursado ou temporário.

A escola selecionada possui na sua estrutura física: 20 salas de aula amplas e com ar-condicionado, 01 sala de direção, 01 de professores, com banheiros, 01 secretaria, 01 de coordenação, 01 para planejamento, 01 biblioteca, 01 sala de Atendimento Educacional Especializado, 01 Laboratório Maker, 01 quadra de esportes coberta, 01 cantina, 01 refeitório, 01 auditório com 250 lugares, 02 blocos de banheiros, 01 depósito para guardar merenda, 01 depósito para materiais de limpeza.

Na figura 05, **CONTROLE QUANTITATIVO DE ALUNOS**, podemos aferir a quantidade de turmas com os respectivos números de alunos no ano de 2023.

Figura 5 - Controle quantitativo de alunos

CONTROLE DE QUANTITATIVO DE ALUNOS			
E. E. B. CEL. JOSÉ EPIFANIO DAS CHAGAS			
TURMAS	TURNOS	TURMA	QUANTIDADE
1º ANO	TARDE	A	26
	TARDE	B	25
	TARDE	C	25
2º ANO	MANHÃ	A	26
	MANHÃ	B	25
	MANHÃ	C	25
	MANHÃ	D	24
3º ANO	MANHÃ	A	28
	MANHÃ	B	27
	MANHÃ	C	30
4º ANO	TARDE	A	31
	TARDE	B	30
	TARDE	C	25
5º ANO	MANHÃ	A	32
	MANHÃ	B	33
	MANHÃ	C	33
6º ANO	MANHÃ	A	35
	MANHÃ	B	34
	MANHÃ	C	34
	TARDE	D	35
	TARDE	E	31
7º ANO	MANHÃ	A	35
	MANHÃ	B	37
	MANHÃ*	C	30
	TARDE	D	36
	TARDE	E	35
	TARDE	F	29
8º ANO	MANHÃ	A	36
	MANHÃ	B	36
	TARDE	C	34
	TARDE	D	35
	TARDE	E	33
9º ANO	MANHÃ	A	35
	MANHÃ	B	34
	TARDE	C	34
	TARDE	D	35
	TARDE	E	29
EJA	TARDE	INCLUSÃO 8/9	5
EJA	NOITE	ANOS INICIAIS	5
EJA	NOITE	6º/7º ANOS	24
EJA	NOITE	8º/9º ANOS	35
TOTAL			1.226

Fonte: Secretaria da Educação de Morada Nova-CE, 2023

3.2 População

Definir o universo é um momento importante da pesquisa, pois ela compõe a população que deverá participar do estudo. Alvarenga (2010, p. 63) chama a atenção para a necessidade de definir a população, tendo como foco as características que se deseja estudar. Assegura-se que o universo “[...] é formado pelo conjunto de pessoas ou casos que integra a comunidade a ser estudada” e para “[...] delimitar a população deve-se estabelecer com clareza, quais são as características que devem possuir seus integrantes para serem incluídos na amostra” (ALVARENGA, 2010, p. 63).

Diante desse contexto, definimos o universo nesta investigação a partir das características que necessitaria possuir. Selecionamos 03 professoras alfabetizadoras que lecionam no 1º ano do ensino fundamental, no município de Morada Nova, tendo como objetivo geral analisar os reflexos do ensino remoto durante a pandemia no discurso de professoras alfabetizadoras do 1º ano.

Todas as professoras pesquisadas possuem Ensino Superior Completo, graduação em Pedagogia, sendo que uma delas possui duas graduações, uma em Pedagogia e outra em Geografia. Das participantes, 66,66% possuem pós-graduação a nível de especialização na área da educação. E 33,33% não possui pós-graduação, como podemos aferir no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Formação inicial e continuada de professoras pesquisadas

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DAS PROFESSORAS PESQUISADAS		
PROFESSORA	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
A	Pedagogia	Gestão Escolar
B	Pedagogia	Educação Infantil e Séries Iniciais; Coordenação Pedagógica e Direção Escolar.
C	Geografia; Pedagogia.	-

Fonte: Elaborado pela autora.

66,66% das professoras possuem mais de 23 anos de experiência em sala de aula, e 33,33% apresentam 18 anos de experiência, em sua maioria, em turmas do ciclo de alfabetização. Esse dado evidencia que as professoras apresentam em seu

arcabouço muita experiência com o processo de alfabetização de crianças. É importante frisar que todas, 100% das docentes, atuaram no período pandêmico e ministram aulas atualmente nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental.

3.3 Amostra

Segundo Alvarenga (2010) tem dois tipos de amostragem, a probabilística e a não probabilística. Na primeira, todos os participantes do universo poderão ser selecionados com a mesma possibilidade para integrar-se à amostra, podendo serem usadas diferentes técnicas como: aleatório simples, aleatório sistemático, estratificado ou conglomerado.

A não probabilística estabelece que nem todos os participantes da população poderão participar da amostra, pois é selecionada pelo investigador que utiliza alguns critérios baseado no problema e no objetivo da investigação. Assim como a probabilista, a não probabilística apresenta alguns tipos de técnicas como: intencional, acidental, especialista, por quotas e voluntários.

A amostra selecionada para a realização desta pesquisa foi a não probabilística do tipo intencional, pois, com base em Alvarenga (2010, p. 68) “[...] o investigador decide os casos típicos de acordo com critérios e os objetivos do estudo”. Neste contexto, a seleção foi composta tendo como critério os professores alfabetizadores do 1º ano de uma escola do município de Morada Nova que lecionam nessas turmas tanto no período pandêmico quanto no período presencial, totalizando o número de 03 professoras. Foram excluídos dessa seleção os professores e professoras que não estavam nessas turmas de alfabetização no período pandêmico.

3.4 Métodos e Técnicas ou Estratégias de Coleta de Dados

Instaurar os métodos e as técnicas da coleta de dados em uma investigação é uma etapa de suma importância e que necessariamente deverá estar relacionada com o tipo de pesquisa escolhida. De acordo com Alvarenga (2010, p. 73), “[...] o método constitui-se no processo integral, racional, que deverá ser seguido rigorosamente para realizar um estudo científico, a fim de atingir os objetivos”.

Entretanto, para que o método seja aplicado de forma eficaz, é preciso que se

definam quais serão as técnicas que auxiliarão nesse processo. A técnica é a execução das ações. Numa pesquisa científica, pode-se utilizar mais de uma técnica na coleta de dados, pois, desta forma, dará mais confiabilidade ao estudo.

Vale ressaltar que tanto o método quanto a técnica têm que estar adequados ao tipo de estudo da investigação. Alvarenga (2010, p. 74) nos alerta ainda que alguns pontos devem ser observados, como:

- ❖ Se os dados serão obtidos através do contato direto com os indivíduos em estudo, constituem fontes primárias de informação;
- ❖ Se os dados são obtidos de outros documentos como: fichas, expedientes acadêmicos, estatísticas etc. constituem fontes secundárias.

Na pesquisa, foi empregada na coleta de dados, prioritariamente, as fontes primárias, através de entrevista dos sujeitos envolvidos, e complementadas de fontes secundárias na coleta de dados sobre a documentação (diretrizes que orientam o ensino remoto emergencial no Estado do Ceará, as atividades impressas enviadas para os estudantes sem conexão).

O acervo bibliográfico utilizado foi de autores como: Soares (2002, 2006, 2018, 2020), Moraes (2012, 2019), Vygotsky (1989), Ferreira e Teberosky (1995), Bacich (2018), Aranha (2014), Cagliari (1991), Frade (2014), Macedo (2022), Coscarelli e Ribeiro (2014), Coscarelli (2020), Afonso *et al.* (2022), assim também como periódicos, teses e dissertações, *sites da Internet*, dentre outras fontes que versam sobre os conceitos de alfabetização, letramento, interação entre sujeitos, formação docente, utilização do uso de ferramentas tecnológicas dentro do processo de alfabetização, ensino remoto, dentre outros assuntos pertinentes à temática da pesquisa, onde estabelecemos um diálogo reflexivo entre a teoria e o objeto de estudo, favorecendo ainda uma sustentação teórica acerca do tema.

Apoiadas no trecho acima, elegemos como outro instrumento: a análise documental das atividades impressas dos componentes curriculares de língua portuguesa e literatura produzidas tanto pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, quanto pelas formadoras municipais, ambas enviadas para as crianças (presentes na seção de análises desse texto) e o kit pedagógico (que se encontra nos anexos).

Por fim, utilizamos a entrevista por favorecer um intercâmbio entre as partes

integrantes neste processo de construção, ou seja, por oferecer uma conversa orientada com objetivos definidos e a certeza de que os depoimentos coletados não serão fornecidos por outras pessoas.

Gil (1991, p. 117) contribui nesse debate quando afirma que a entrevista é “[...] uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam a investigação”. Portanto, a entrevista¹⁵ foi elaborada a partir de algumas pautas previamente preparadas, levando em consideração os objetivos pretendidos pelo estudo, na modalidade semiestruturada, que proporciona ao entrevistador algumas vantagens como: intervir quase imperceptível no momento em que o entrevistado se afastar do foco da entrevista, esclarecer algum aspecto, além de gerar orientações e hipóteses. A entrevista foi aplicada com as três professoras alfabetizadoras que atuam no 1º ano da escola do município de Morada Nova-CE.

A primeira fase da aplicação da entrevista aconteceu na escola no horário do planejamento, no mês de outubro, onde tivemos um momento de conversa sobre o objetivo da pesquisa, a importância da participação de cada docente neste processo, sobre a não preocupação em utilizar uma linguagem rebuscada, mas que centrasse a sua atenção no relato dos seus sentimentos, suas vivências e impressões desse período.

Conversamos ainda acerca das perguntas, tirando as dúvidas, marcando uma data limite para a entrega e me dispondo a tirar quaisquer dúvidas no decorrer do processo. Foi um momento descontraído, rico de trocas e impressões onde as professoras ficaram à vontade.

A ferramenta escolhida para a realização da entrevista com as professoras na pesquisa de campo foi o *Google Forms* por proporcionar diversas vantagens tanto para as docentes quanto para a pesquisa. Para as professoras, as vantagens dizem respeito ao fato de o instrumento já ser conhecido, fácil de operar, com a possibilidade de responder num ambiente e horário de sua livre escolha.

Esta ferramenta foi selecionada também por ser gratuita, um formulário *online*, disponível para qualquer pessoa que tivesse uma conta *Google*, podendo ser utilizada

¹⁵ Apêndice

por meio de qualquer dispositivo, celular, *tablet* ou *notebook*, além de auxiliar no processo de coleta de dados e análise dos resultados, facilitando assim todo o processo de pesquisa.

A segunda fase da entrevista foi realizada por meio do *Google* formulário enviado para cada professora. O formulário foi distribuído e preenchido por 03 professoras, sendo todas de escolas públicas municipais, estatutárias, alocadas na sede do município e lotadas nas turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental, tanto no período pandêmico como no pós-pandêmico.

Vale ressaltar que, antes da realização da entrevista, fiz um encontro com as professoras, mantendo os cuidados éticos necessários. As três participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso de seus relatos para fins da pesquisa, além de garantir a privacidade das participantes e interferindo o mínimo possível nas suas atividades.

Foram informadas também, por meio do termo, que a sua participação não era obrigatória, não implicaria em despesas para ela e que a qualquer momento poderia desistir de participar da pesquisa ou retirar seu consentimento. Esse momento foi utilizado ainda para discutirmos acerca das perguntas da entrevista, esclarecendo as dúvidas, o prazo de envio das questões. Assim, fiquei à disposição para qualquer esclarecimento que considerassem necessário em qualquer etapa da pesquisa. Após essa conversa, a entrevista foi realizada por meio do formulário *Google* enviado às participantes.

3.5 Plano de Análise e Interpretação dos Resultados

Numa investigação científica, seja ela no âmbito qualitativo ou quantitativo, necessita-se realizar uma análise e interpretação dos dados, pois esta etapa é o alicerce da investigação, portanto, é indispensável. Nesta fase, o investigador realiza um paralelo entre o referencial teórico, suas experiências, suas hipóteses e os resultados encontrados, para em seguida reter o essencial que é a interpretação da pesquisa confirmando ou refutando as hipóteses anteriormente elencadas.

Nesta direção, situamos o estudo que Alvarenga (2010) desenvolveu sobre metodologias de investigação para fortalecer os argumentos acima. De acordo com o

autor, nas investigações qualitativas, o processo de análise e interpretação se processa

À medida que vai se coletando as informações, vai-se realizando a análise e a interpretação das mesmas [...] o investigador as vai organizando, vai estruturando os resultados em uma ordem lógica, os vai analisando e interpretando. Neste processo vai-se compreendendo profundamente, levando em conta o contexto que rodeia a problemática estudada, as situações vividas, reconstrói a história para encontrar sentido às informações obtidas. Analisando e interpretando os dados separadamente, ao final do processo se encaixam e se chega ao significado do conjunto. (ALVARENGA 2010, p. 102)

Alvarenga (2010) afirma ainda que

[...] a tarefa de análise e interpretação dos resultados, deve-se conectar com as teorias analisadas, pois neste momento deve-se inferir as consequências à luz do marco teórico. A tarefa se realiza mediante um processo de indução, comparando os resultados, sua interpretação, com as hipóteses estabelecidas e com as teorias analisadas no marco teórico. (ALVARENGA 2010, p. 103).

Como a abordagem da pesquisa foi qualitativa, a análise e interpretação dos dados foram processadas e analisadas de modo narrativo-descritivo. Nesse sentido é que, na análise dos dados, foi utilizada a abordagem qualitativa com o intuito de conhecer como se deu o processo de alfabetização no período remoto por meio do olhar docente. Essa análise da coleta de dados é apresentada por descrições.

Na análise, foi utilizada a narrativa-descritiva. Em seguida, foram feitas inferências lógico-dedutivas que serviram como referencial para a conclusão da pesquisa. Mantivemos em anonimato o nome das participantes para não as expor e para que pudessem se sentir mais à vontade em participar da investigação.

Geralmente, em uma pesquisa, existem algumas limitações, embora, não invalidem sua realização. Com base em Vergara (1997, p. 59), “[...] todo método tem possibilidades e limitações”. Neste contexto, vale ressaltar que foi utilizado nesta investigação o estudo de caso, que nos proporciona um estudo particularizado, detalhado, minucioso, entretanto, não pode ser generalizado, ou seja, os resultados encontrados nesta pesquisa são específicos e restritos ao caso em estudo, o que acaba se tornando uma limitação.

Outra limitação surgida durante a caminhada foi o momento de delimitar o que devíamos estudar, todavia, fez-se necessário esse recorte para que pudéssemos focar nossa atenção no que era realmente relevante.

Com o objetivo de contribuir na reflexão sobre o processo de alfabetização no período remoto é que apresentamos como proposta de intervenção o desenvolvimento de uma oficina para docentes, no intuito de apresentar a pesquisa, discutir e refletir os resultados, com intuito de compreender os reflexos do ensino remoto durante a pandemia no discurso de professoras alfabetizadoras do 1º ano.

4 ANÁLISE DOS DADOS

“A resposta certa não importa nada: o essencial é
que as perguntas estejam certas.”
(MARIO QUINTANA)

4.1 O Processo de Alfabetização das crianças no período de ensino remoto emergencial por meio do olhar docente

Nesta etapa, iremos analisar os dados obtidos a partir das respostas colhidas na entrevista com as professoras acerca do processo de alfabetização no período do ERE, em que relataram sobre: seus sentimentos frente a esse desafio; como os gestores da rede e escola orientaram o trabalho no período pandêmico; como planejaram e organizaram seu trabalho; a formação docente oferecida pela rede; quais ferramentas e materiais utilizaram no decorrer desse período; se houve alguma diferença entre o ano de 2020 e 2021.

As professoras narraram também sobre: quais os maiores desafios encontrados no retorno às aulas presenciais; como perceberam o nível de aprendizagem das crianças; as inovações apreendidas no período remoto; quais ferramentas ainda utilizam na modalidade presencial; como se sentem hoje, após toda essa vivência no período pandêmico; e o que trazem para o seu trabalho na atualidade.

4.1.1 Vozes das professoras acerca das experiências e sentimentos durante o período pandêmico e pós-pandêmico

Quando questionadas sobre os *sentimentos ao se deparar com a ausência das crianças e de terem que trabalhar com alfabetização nessas circunstâncias remotas*, as professoras disseram que sentiram desespero, medo e angústia diante de uma situação totalmente nova, tendo que lidar com o medo por si, por seus familiares, além de ter que se adaptar a esse contexto. Vamos poder aferir isso nas falas abaixo.

Meu sentimento foi de desespero. Senti um vazio muito grande, pois foi uma angústia que nunca pensei que iria sentir. (Professora A)

A Professora A demonstrou em seu relato: desespero e angústia frente à situação apresentada pela pandemia, ocasionando fragilidade emocional na condução de sua vida.

Aflorou um mix de emoções negativas diante desse momento ímpar, que despertou medo, impotência, agitação, apreensão, ansiedade e muita insegurança. Senti como se uma dinamite estivesse explodindo no meu universo profissional. (Professora B).

O relato acima, da Professora B, apresentou o sentimento de impotência, ansiedade, insegurança, medo gerado pela pandemia, aflorando emoções tanto nas áreas pedagógicas quanto humanas.

O sentimento que aflorou em mim foi o da angústia, pois não sabia lidar com a aula no *meet*, não sabia o que fazer e como fazer, ou seja, muita dificuldade de trabalhar com o uso das tecnologias e também com o público-alvo, para chamar a atenção das crianças para o que se queria ensinar, pela tela de um computador ou celular. (Professora C)

De acordo com a fala da Professora C, a pandemia aguçou o sentimento de angústia em não conseguir dominar o uso das tecnologias para manter o vínculo com as crianças, despertar o interesse delas, assim como o de alfabetizá-las, dúvidas que emergiram e que naquele momento não tinham alternativas.

Com relação à *orientação do trabalho remoto durante a pandemia dada pelos gestores da rede e da escola*, as professoras pesquisadas afirmaram

Que iríamos dar aula remota no computador ou celular. Tivemos no começo poucas instruções, logo pegou todos de surpresa. (Professora A)

O depoimento da Professora A mostra que as orientações recebidas eram de que teriam que ministrar as aulas à distância, mediadas pelas tecnologias, entretanto, no início foi pega de surpresa e teve poucas instruções.

Através de capacitações realizadas de forma online, utilizando uma rede de ensino *Google for Education* que diante a poucos dias utilizamos para com os alunos, a fim de nortear a junta de professores de como realizar esse contato família-escola. (Professora B)

A Professora B relata que recebeu formação *online* e que as aulas seriam ministradas pela plataforma *Google for Education* com intuito de também manter o vínculo com as famílias.

Postar atividades na plataforma, gravar aula, ou dar aula pelo *meet*.
(Professora C).

No relato da Professora C, fica registrada a orientação de que as aulas seriam transmitidas por meio de uma plataforma digital, utilizando os diversos recursos do *Google* sala de aula.

Em síntese, percebe-se nos relatos que a orientação é que: as aulas seriam ministradas a partir do uso das tecnologias, usando como dispositivo celular ou *notebook*; teriam que gravar videoaulas; realizar aulas síncronas pelo *Google Meet*; ministrar aulas assíncronas, postadas na plataforma; mesmo com a formação sobre o uso da plataforma e ferramentas, as professoras sentiram-se inseguras e despreparadas no momento de iniciar sua prática docente por meio das telas.

Nessa mesma direção, vale mencionar Colello (2022, p. 6) quando afirma que

Na busca de novos jeitos para ensinar, os professores tiveram que se reinventar, abrindo mão de certezas e de zonas de conforto dadas pela experiência profissional. Tiveram que se aproximar mais das famílias e, talvez, conhecer ainda mais seus alunos.

No que diz respeito à *organização e planejamento das professoras acerca do trabalho remoto no processo de alfabetização e que diretrizes foram tomadas pela rede*, elas relataram que

No começo, fiquei muito nervosa. A Secretaria logo fez *live* com nós professores, dando algumas orientações. Planejei com as famílias dos alunos e com os alunos, informando como iríamos estudar e pedi ajuda pra eles. (Professora A)

De acordo com a Professora A, a Secretaria realizou uma *live* com os professores, orientando como deveria acontecer os planejamentos. A Professora sentiu a necessidade de entrar em contato com a família para orientar os pais como as aulas seriam ministradas e que a ajuda deles seria muito importante nesse processo.

O planejamento foi realizado a partir de conhecimentos e materiais adquiridos nas formações realizadas. As diretrizes foram projetos diversificados que visavam abranger alunos com acesso a conexão de rede internet e alunos que o acesso era inviável por alguns motivos pessoais e únicos de cada família. (Professora B)

Segundo a Professora B, a orientação do planejamento deveria levar em consideração os conhecimentos e materiais enviados e discutidos nas formações, projetos que atendessem tanto os alunos com conexão quanto os sem conexão.

De início fazia uma acolhida: Cantava uma música, ou colocava uma música para escutar, fazia uma oração e o calendário. Em seguida, realizava uma predição do conteúdo que seria abordado, com um vídeo, com uma dinâmica que desse para as crianças participarem pela telinha, tanto na disciplina de português, como na de matemática. O conteúdo era explorado e por último atividade. Observação: No planejamento definimos qual disciplina seria explorada no determinado dia, pois as crianças ficam entediadas ou cansadas se fosse trabalhado as duas disciplinas. Como exploramos apenas uma disciplina na aula pelo *meet*, o conteúdo e atividades da outra disciplina era postado na plataforma. Aliás, o conteúdo e atividades de tudo que era dado pelo *meet*, também ia para a plataforma. No tocante a rede, a mesma dava formações com as técnicas da SEDUC, disponibilizavam também formações para uso das tecnologias e blocos de atividades para as crianças que não tinham como assistir as aulas pelo *meet* e acessar a plataforma. (Professora C).

A Professora C afirmou que as orientações da rede sobre o planejamento foram ofertadas a partir das formações tanto com relação ao conteúdo das aulas, quanto relacionadas ao uso das tecnologias, assim também como bloco de atividades impressas para as crianças.

Com relação à sua rotina, foi mais detalhista, explicando como ministrava a aula mediada pelas tecnologias, realizando as devidas adaptações necessárias frente à nova situação, ajustando os horários das atividades para que as crianças participassem e interagissem, favorecendo a aprendizagem. Tentava suprir num tempo menor os conteúdos que achava necessário para o desenvolvimento das crianças.

Veloso et al. (2022, p. 12) nos auxilia na reflexão quando afirma: “Viver a docência no formato remoto implicou reconfigurar tempos e saberes, produzir processos para instaurar novas rotinas de alfabetização que, de algum modo, encontrassem ressonância nas experiências inscritas na memória dos professores.”

Em resumo, sob o tópico de planejamento, por meio do relato das professoras, percebe-se que eram orientadas pelas formações oferecidas pelas Secretaria que

trata do uso das tecnologias e blocos de atividades, entretanto, observa-se que não houve tempo suficiente para se organizarem de forma que tivessem claro o uso dos diversos aplicativos, nem um planejamento que desse conta do novo contexto em que estavam inseridas, em outras palavras, as formações aconteceram, mas foram insuficientes para o enfrentamento desse imenso obstáculo tanto com relação ao uso das tecnologias, quanto às adaptações necessárias a serem feitas para a interação das crianças.

Com relação à *formação docente*, Claudia Costin, diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE) da EBAPE/FGV, orienta que para modificar a qualidade da educação é necessário aplicar recursos na formação docente como veremos na sua fala.

Além de pensar em estrutura, precisamos pensar em um ensino que converse com a singularidade do aluno e suas necessidades. Para que isso aconteça, precisamos investir nos professores, na formação deles e na qualidade da condição de trabalho. Na base da formação, desde a faculdade, incluir matérias práticas e teóricas que os preparem para a sala de aula. (LIMA; SOUZA, *online*).

Nesse contexto, destaca-se a relevância da formação docente para o avanço das crianças no seu desenvolvimento. Vejamos o que dizem as professoras sobre *como se deu a formação continuada no período pandêmico e se foi dado algum suporte para o processo de alfabetização e sobre o uso das tecnologias*.

Com formações *online*, dando suporte como seria as aulas e sempre que precisava de ajuda eles ajudaram mandando vídeos. (Professora A)

A Professora A afirmou que as formações oferecidas pela Secretaria davam suporte ao professor em como ministrar as aulas.

As instruções e propostas de intervenções foram dadas através de formações com a equipe técnica do próprio município em questão (SEDUC), que visavam contemplar de forma significativa e lúdica a aprendizagem, proporcionando uma conexão entre educando e educador. (Professora B)

Com base no relato da Professora B, as formações ministradas pela Secretaria buscavam contemplar de forma significativa e lúdica o processo de aprendizagem, buscando a interação entre docente e aluno.

Durante o período pandêmico tivemos formações com as técnicas da SEDUC, que nos disponibilizavam estratégias, atividades que podíamos utilizar dentro do contexto em que estávamos dando aula. Também tínhamos formações para o uso de tecnologias. (Professora C)

Segundo o depoimento da Professora C, as formações transmitidas pela Secretaria ofereciam subsídios tanto com relação a estratégias para dar aulas no contexto em que estavam inseridas, quanto ao uso das tecnologias.

Enfim, com base nas falas das docentes sobre as formações ministradas pela SEDUC, observa-se que a Secretaria oferecia formações continuadas que tentavam suprir as necessidades tanto no que diz respeito ao uso das tecnologias como estratégias para que as professoras pudessem interagir melhor com as crianças. Entretanto, não fica claro no relato das professoras se havia algum destaque em atividades voltadas para o SEA¹⁶.

Quando questionadas sobre *quais foram as ferramentas digitais e quais critérios utilizaram para selecionar essas ferramentas para o trabalho pedagógico*, as professoras responderam que

Primeiro usei meu celular, depois comprei um computador e fui aprendendo algumas coisas. Comecei com o celular porque não tinha outra ferramenta. (Professora A)

O depoimento da Professora A demonstrou um grande esforço para garantir de alguma forma a aprendizagem, seja em aprender a usar as ferramentas digitais, seja em utilizar recursos próprios para adquirir um *notebook*, dispositivo com mais recursos na mediação das aulas *online*. Observamos ainda que teve que custear essa despesa extra, retirada exclusivamente e integralmente de seu salário, despesa essa, que deveria ser responsabilidade do poder público. O relato da Professora A evidencia o que Macedo (2022, p. 10) alerta no excerto

As condições de trabalho, que devem ser garantidas pelo poder público, foram providas pelas próprias docentes, que precisaram adequar espaços físicos em suas casas, comprar novos equipamentos eletrônicos, providenciar pacotes de internet de banda larga [...].

¹⁶ Importante frisar que embora não apareça na fala das professoras as atividades impressas enviadas para os alunos sejam os com conectividade ou os sem conexão, apresentavam elementos de reflexão sobre o SEA, como veremos a frente, em tópico sobre a análise das atividades.

A Professora B, no relato abaixo, apresenta as ferramentas que utilizou nas suas aulas remotas, afirmando que a Secretaria ofereceu subsídios para os docentes na utilização dessas ferramentas.

Google sala de aula, *Google Meet*, *Google* apresentações, *YouTube* e *WhatsApp*. As orientações repassadas por profissionais da educação municipal e nacional, que apresentavam inúmeras ferramentas necessárias e motivadoras para o processo de ensino e aprendizagem. (Professora B)

No relato da Professora C, fica registrado que ela utiliza o celular e o *notebook* como dispositivos para mediar suas aulas na plataforma. Como estratégias, realiza jogos por meio de aplicativos, com o intuito de auxiliar na aprendizagem das crianças de maneira lúdica e divertida.

Computador; Celular e Aplicativos de jogos. Essas ferramentas foram selecionadas para ajudar na aprendizagem das crianças, para chamar a atenção delas de forma lúdica, divertida e para que pudessem assimilar, concretizar o que lhes tinha sido repassado. (Professora C)

Vejamos o que relatam as professoras acerca do *uso do recurso tecnológico na sua sala de aula antes da pandemia e se já sentiam necessidade de fazer*.

Sim, *datashow*. Em algumas atividades senti necessidade sim. (Professora A)

A Professora A, em seu relato, afirma que, antes da pandemia, sentia necessidade e utilizava como recurso tecnológico o *datashow*.

Raramente, mas a necessidade de utilização era sim perceptível, porém devido ao raso conhecimento sobre tecnologia, era inviável essa utilização porque formações profissionais voltadas para essa área de conhecimento eram quase inexistentes. (Professora B)

O depoimento da Professora B mostrou também a necessidade do uso das ferramentas tecnológicas, mas, devido ao pouco conhecimento tecnológico que tinha e a falta de formação continuada sobre essas mídias, raramente as utilizava.

Fazia uso somente do *datashow*. Sentia necessidade de utilizar para dinamizar as aulas. (Professora C)

Assim como a Professora A e B, a C também sentiu a necessidade do uso dos recursos tecnológicos, embora só utilizasse o *datashow*, justificando a não ampliação do uso das ferramentas digitais por falta de conhecimento e formação nesta área.

Apesar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) enfatizar, em sua competência 06, a importância de se compreender e utilizar as tecnologias digitais, mesmo antes da pandemia da COVID-19, a tecnologia ainda se encontrava à margem da escola, sem nenhuma ação efetiva para a implementação dos recursos tecnológicos, como fica evidenciado na fala das professoras acima. Vejamos o que diz a competência geral 6 da BNCC

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BNCC, 2017, p. 65)

As professoras fizeram as seguintes afirmações sobre *que materiais didáticos foram utilizados no período remoto, híbrido, presencial*.

Datashow, computador e caixa de som. (Professora A)

Livros PNLD, atividades impressas em forma de bloco para atender alunos sem conectividade, jogos multidisciplinares e videoaulas para diferentes explanações. (Professora B)

Nos três períodos, usamos o livro didático, cartazes, textos, filmes, quadro branco, *datashow* e computador. (Professora C)

Nos depoimentos acima, foi demonstrado que as professoras buscaram diversas formas que despertam o interesse dos alunos, utilizando diferentes estratégias com o intuito de ampliar a interação das crianças no processo de construção do SEA.

Macedo (2022, p. 11) afirma que

Vimos surgir, ainda, o livro didático como um instrumento aliado no trabalho pedagógico, utilizado das mais variadas formas: enviado às crianças para realizarem atividades indicadas pelas docentes, utilizado como referência para o recorte de atividades de alfabetização, xerocado para enviar atividades impressas às crianças “desconectadas”, dentre outras.

Macedo e Cardoso (2022, p. 29) constataram em sua pesquisa que o livro didático foi a principal fonte no período remoto, totalizando (57%). Afirmam ainda que o “[...] livro didático segue sendo o recurso educacional impresso mais utilizado nas atividades propostas tanto na educação presencial quanto no formato remoto”, como também podemos aferir no depoimento acima das professoras B e C.

Ao analisarmos os dados da pesquisa de Macedo e Cardoso (2022), é possível identificar que o livro didático é um recurso necessário no processo de ensino-aprendizagem, por sistematizar e disseminar conhecimentos e ideias por meio de suportes textuais e atividades. Durante o período de isolamento social, o livro didático assumiu o papel primordial de minimizar e assegurar aos alunos o acesso mínimo de conteúdos e atividades escolares, principalmente para aqueles que não possuíam acesso à *internet*.

Quando questionadas sobre se *houve diferenças entre o primeiro (2020) e o segundo ano da pandemia (2021)*, vejamos o que as professoras relataram.

Com certeza houve sim, senti muita angústia, medo de não conseguir aprender a tecnologia. No primeiro ano foi muito difícil, mas fui atrás de aprendizagem com colegas. No segundo ano fiquei um pouco tranquila. (Professora A)

No depoimento da Professora A, ficou registrado que o ano de 2020 foi muito dificultoso, que afloraram diversos sentimentos como medo e angústia frente às dificuldades apresentadas por algo novo, desconhecido, que era o uso das tecnologias. Por outro lado, isso também serviu de desafio, de superação. A professora buscou aprender. No segundo ano, apresentou-se mais tranquila, devido sentir-se mais à vontade com o uso das tecnologias digitais.

As diferenças foram perceptíveis, pois no início o conhecimento acerca do que seria utilizado era praticamente inexistente e impraticável, trazendo à tona o desespero de como proporcionar essa educação de forma abrangente e eficaz. O ano inicial foi de contato estritamente remoto, o período foi de muita dificuldade, tivemos que adquirir conhecimentos a curto prazo de como manipular a tecnologia no processo ensino aprendizagem. O ano subsequente trouxe consigo subsídios básicos para a continuidade dessa relação escolar, que neste presente ano aconteceu de forma híbrida no qual proporcionou oportunidades diferenciadas. (Professora B)

Percebe-se, no depoimento da Professora B, o mesmo desconforto no primeiro ano: o desconhecimento sobre o processo do ensino remoto, o uso dos recursos

tecnológicos, o desespero frente às grandes dificuldades de ensinar as crianças à distância de forma satisfatória. Já no ano de 2021, a trajetória se apresentou mais fácil, pois a professora já dominava algumas ferramentas, e também o ensino não era apenas remoto, e sim híbrido, proporcionando novas estratégias.

O primeiro ano de pandemia ficou muito a desejar. Trabalhei todo ele somente na plataforma, postando atividades. Já no segundo ano, aprendi a amenizar as dificuldades e utilizar o *Meet*, melhorando assim minha didática e a aprendizagem das crianças, que claro, não abarcava a todos, mas uma minoria que conseguia acessar. Em 2021, depois de um tempo só remotamente e em seguida, remoto/híbrido, sentimos dificuldades para atender os dois grupos, os que iam para a escola e os que ficavam em casa, pois havia uma infrequência dos mesmos e a forma como a aula era repassada na plataforma já não era tão detalhada como antes. Entre outros fatores que dificultavam a aprendizagem: A adaptação das crianças com uma nova série, sem ter vivido presencialmente a série anterior, ou não aprender o que se era para ter aprendido, mesmo com o ensino remoto. O ensino presencial, faz a diferença, pois para começar, a vivência com o espaço escolar e com outros alunos, despertam a vontade de ir à escola. O trabalho corpo a corpo com a criança torna o ensino e a aprendizagem mais prazeroso. Mas, de volta ao presencial, o desafio se tornou maior, pois as crianças perderam muito da aprendizagem e o professor tenta, se esforça para diminuir a deficiência de aprendizagem do aluno. (Professora C)

A fala da Professora C demonstra que o ano de 2020 foi muito difícil, pois só conseguiu trabalhar pela plataforma no formato de aulas assíncronas devido a dificuldades em utilizar as ferramentas, dentre elas o *Meet*. O ano de 2021 vem acompanhado de superação de algumas dificuldades, dentre elas a utilização do *Meet* e as aulas síncronas. Entretanto, as aulas pelo *Meet* ainda alcançaram poucas crianças, pois muitas delas não possuíam acesso.

Outra dificuldade apresentada pela professora foram as aulas híbridas, tendo que planejar atividades e postar na plataforma. Quanto a planejar para as aulas presenciais, teve ainda que seguir todos os protocolos sanitários, medidas de segurança para um retorno seguro às aulas presenciais. Enfrentou ainda infrequência, nova adaptação das crianças na escola, dificuldade de convivência e interação por parte de crianças que iam pela primeira vez à escola, e a grande lacuna na aprendizagem deixada pela falta das aulas presenciais. A pandemia dificultou as interações entre crianças e professores e seus colegas, nesse processo de retomada às aulas presenciais, não tendo tido as intervenções proporcionadas pelo professor tão importantes no processo de alfabetização das crianças.

Enfim, as falas implicam que, no ano de 2020, o desafio foi bem maior, tanto no que diz respeito à angústia, medo, incertezas, processo totalmente novo, quanto ao uso das tecnologias como mediadoras para a manutenção dos vínculos com as crianças e a construção do SEA.

O ano de 2021, embora tenha apresentado ainda muitas limitações, as professoras já se sentiam mais seguras com o uso das tecnologias, aventurando-se nas aulas síncronas, tendo também a possibilidade de retomarem, aos poucos, as aulas presenciais, por meio do ensino híbrido.

Outro ponto que buscamos compreender foi acerca dos *maiores desafios do ensino remoto na alfabetização*. Perguntamos *como foi a interação docente com as crianças nesse período e se consideraram que houve aprendizagem*. Observemos o que elas enunciaram

Aprender, em tempo recorde, a usar ferramentas digitais para ensinar; posteriormente foi a conscientização do núcleo familiar sobre a importância de assistir as aulas online e pensando bem a falta de recursos em alguns lares tornando inviável a participação de alguns alunos. A interação aconteceu de forma positiva e foram realizadas as mudanças necessárias a partir de feedbacks dos alunos e família, considerando tais requisitos foi obtido um quadro razoável na aprendizagem. (Professora A)

A Professora A demonstrou que os desafios do ensino remoto foram: aprender a usar os recursos tecnológicos de maneira rápida, conscientizar os pais sobre a participação das crianças nas aulas *online*, síncronas e assíncronas, e a falta tanto de dispositivos digitais como acesso à *internet* nos lares das crianças, dificultando o acesso dos aprendentes nas aulas remotas. No que diz respeito à interação, a professora avalia de forma positiva, realizando as adaptações a partir do *feedback* das famílias. Menciona que a aprendizagem foi razoável.

Acho que os maiores desafios foram: Primeiramente, adaptar-se com a nova realidade, a de dar aula através de uma tela, ou de um computador, ou de um celular. Depois lidar com a tecnologia e também interagir com as crianças. A interação com as crianças variava dias eram bons, outros dias ruins. Dependia da maneira como se abordava a aula. Considero que a aprendizagem, nesse período foi pequena, mas existente, principalmente quando acontecia o acompanhamento por parte da família. (Professora B)

No relato da Professora B, os desafios foram: ministrar aulas por meio das telas, interagir com as crianças por meio das mídias digitais, utilizar as tecnologias de forma adequada. Com relação à interação com as crianças, a professora qualifica

como razoável, dependendo de como a aula era realizada. No que diz respeito à aprendizagem, a docente frisa como sendo pequena, ocorrendo quando a família colaborava com o processo.

Meu maior desafio foi trazer as crianças para frente do celular e que elas pudessem ouvir e prestar atenção. As mães ajudaram muito, pois algumas acompanhavam seus filhos nas aulas. Aqueles que tinham acompanhamento teve aprendizagem sim, muito poucas crianças. (Professora C)

De acordo com o depoimento da Professora C, seu maior desafio foi despertar o interesse das crianças a assistirem aulas por meio das telas. Alguns pais auxiliaram nesse processo, acompanhando os filhos durante as aulas remotas. Os que tiveram esse acompanhamento dos pais avançaram mais no seu processo de aprendizagem em relação aos demais cujo acompanhamento não foi realizado.

Em síntese, os desafios das docentes podem ser pontuados como: lidar com o medo, a angústia e a insegurança desse novo contexto; enfrentar o distanciamento social; ter que dar aulas mediadas pelas tecnologias que não conheciam e em tão pouco tempo; descobrirem-se professoras que ainda precisavam desenvolver o letramento digital, ou seja, aprender a usar as tecnologias digitais para buscar nas redes informações, tutoriais, artigos; de interagir com os colegas, crianças, pais, familiares; usar a leitura e escrita para comunicar-se por meio das ferramentas digitais; despertar o interesse e participação das crianças.

Santos A. C. *et al.*, (2022, p.18 e 19) corrobora afirmando que

A dificuldade dos professores com relação à proposição de aulas em meio digitais encontra-se vinculada à falta de uso das tecnologias para o propósito pedagógico, tendo em vista que os que possuem mais facilidade com o uso das tecnologias o faziam com propósitos diferentes dos pedagógicos, como forma de interação nas redes sociais.

É possível notar, a partir desses registros, que um dos desafios apresentados pelas professoras foi manter a atenção e interesse dos alunos por meio da tela do celular ou *notebook*, pois, para as crianças se alfabetizarem, é necessário interagir com professores e colegas, refletindo sobre a forma escrita das palavras. Só realizar atividades impressas era insuficiente. Era necessário se comunicar por meio da linguagem.

Dessa forma, o distanciamento entre professor e aluno dificultou o processo de alfabetização porque, nesse processo, a mediação do docente é fundamental, propondo reflexão e escritas de palavras, leitura e escuta de textos, desafiando-os e realizando as devidas intervenções. A mediação presencial contribui de forma efetiva para esse processo.

Outro desafio foi a participação dos pais no processo das aulas remotas, auxiliando seus filhos na manutenção da rotina, com o horário das aulas, na realização das atividades, no manuseio da plataforma, já que ainda não possuíam autonomia em realizar as interações de forma independente. O apoio da família na aquisição do SEA é significativo, todavia, nem todos os pais tinham *smartphone* para compartilhar com os filhos, ou tempo e conhecimento específico para o processo de alfabetização, mediando, junto ao professor, esses conhecimentos.

Devido a diversas dificuldades enfrentadas pelas famílias frente o ERE, muitas crianças ficaram sem participar das aulas remotas no formato síncrono, participando, às vezes, apenas por meio das atividades impressas, quando tinham algum irmão, parente ou vizinho para apoiar na resolução.

Quando questionadas sobre o *retorno às aulas presenciais, sobre o que conseguiram perceber no que diz respeito à aprendizagem das crianças e como trabalhavam a leitura e escrita no ambiente virtual*, as professoras expressaram:

Com um trabalho, realizado de forma minuciosa, para avaliar o nível de conhecimento foi possível detectar uma grande deficiência na aprendizagem adquirida dessas crianças. O processo de leitura e escrita foi desenvolvido utilizando videoconferência, slides, vídeos autoexplicativos e jogos de interação. (Professora A)

A Professora A afirmou que o nível de aprendizagem das crianças apresentou uma grande defasagem. Com relação ao trabalho desenvolvido com a leitura e a escrita, era desenvolvido por meio de diversos recursos tecnológicos e jogos de interação.

Percebo que as crianças voltaram para a sala de aula com uma aprendizagem atrasada, fora do contexto onde elas estão. A maioria chegou, apenas com o conhecimento de onde parou. Quando temos acesso a algum jogo, quiz, que pode ser compartilhado por toda a turma, trabalhamos a leitura e escrita no ambiente virtual. (Professora B)

Assim como a Professora A, a Professora B concorda que as crianças apresentaram um atraso no nível de aprendizagem e, inclusive, algumas delas não avançaram no período do ensino remoto, demonstrando apenas o conhecimento que tinham antes da pandemia. No que se refere ao trabalho da leitura e escrita, a docente afirma que quando possui acesso proporciona jogos e quiz virtuais.

Muitos vieram sem muita noção de sala de aula e sem nenhuma aprendizagem. Sempre levo algo no *datashow* para o momento de leitura e jogos, isso quando é possível a escola disponibilizar. (Professora C)

O depoimento da Professora C foi mais enfático, afirmando que as crianças retornaram sem conhecimentos adquiridos no período remoto, além de não terem noção da rotina em sala de aula. No que tange ao trabalho com a leitura e escrita, a professora diz utilizar como ferramenta o *datashow*, proporcionando a interação com jogos – isso quando a escola disponibiliza os recursos necessários.

Em resumo, por meio da fala das docentes, podemos observar que as crianças, ao retornarem às aulas presenciais, apresentaram grandes lacunas no seu desenvolvimento devido ao contexto em que estavam inseridas, poucas com acesso às aulas mediadas por tecnologias, com suas limitações, e outras tendo apenas algumas atividades impressas que, muitas vezes, não tinham quem as auxilhassem a responder.

Claudia Costin, diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE) da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas Fundação Getúlio Vargas (EBAPE/FGV), alerta que, embora tenha havido alguns investimentos e estratégias para minimizar o *déficit* de aprendizagem, o pós-pandemia no Brasil pode apresentar um cenário de grandes desigualdades. Afirma: “Isso se dá pelas condições que cada aluno enfrenta para aprender em casa, a conectividade foi um grande problema e a pandemia não só deixou mais claro o retrato da desigualdade como o aprofundou” (LIMA; SOUZA, *online*). Reforça ainda: “No contexto familiar mais restrito, sem equipamentos ou livros, a situação de aprender diminui e muito”.

Dessa forma, podemos perceber que as crianças inseridas nas nossas unidades escolares pouco tiveram acesso ao conhecimento e deixaram de aprender muito, tanto no que diz respeito ao Sistema de Escrita Alfabética, que é o nosso foco na pesquisa, mas também de se desenvolverem de forma integral em todos os seus

aspectos. Dessa forma, fica claro que o nosso grande desafio agora, pós-pandemia, é auxiliar as crianças que não conseguiram se manter aprendendo na pandemia.

Na sequência, procuramos entender também *como as professoras realizam a interação com as crianças nas aulas presenciais e das inovações propiciadas pelo ensino remoto, que ficaram na prática docente*. Observemos como elas se posicionaram.

A comunicação utilizada acontece através de rodas de conversa, dinâmicas, leituras compartilhadas, explanações envolvendo conteúdos pluridisciplinar. Utilização de jogos interativos, vídeos explicativos e *slides* é o que proporciona o momento tecnológico dentro da sala de aula, retomando as inovações adquiridas durante o ensino remoto. (Professora A)

Realizo sempre com diálogo e brincadeiras. Que a tecnologia pode trazer algo prazeroso para a aprendizagem dos alunos, deixam eles mais atentos na aprendizagem. (Professora C)

A fala das professoras A e C implica compreender que incorporaram em sua prática o uso das tecnologias digitais por compreenderem que essas ferramentas contribuem na aprendizagem das crianças, proporcionando maior interação e envolvimento no processo de aprendizagem. Entretanto nos relatos não apresentam de forma mais clara como realizam a interação com as crianças nas aulas presenciais.

Buscamos dinamizar as aulas, com cantigas, brincadeiras, jogos, porque, dessa forma conseguimos fazer com que as crianças interajam com o professor e coleguinhas. Das inovações propiciadas pelo ensino remoto ficaram o uso de jogos, uma aula esplanada com o uso de um vídeo, *slide*. (Professora B)

A Professora B enfatizou sobre o trabalho voltado para interação com a professora e os colegas de forma mais geral, sem detalhar de forma mais minuciosa de como era realizada essa interação com jogos e brincadeiras. No que diz respeito a inovação, novamente respondeu de forma mais superficial, sem entrar nos detalhes.

Importante frisar que as professoras perceberam que, embora houvesse uma grande dificuldade no percurso inicial da pandemia, hoje, após todo esse período de aulas remotas mediadas pelos recursos midiáticos, aprenderam a manusear essas ferramentas, inserindo e executando a tecnologia no currículo das crianças, tanto para aprenderem, tendo os recursos a favor da aprendizagem, como colaborando para o seu letramento digital e de suas crianças.

Por último, questionamos sobre *como as professoras se sentem hoje diante de tudo que viveram nesse período e o que trazem para seu trabalho na atualidade*. Vejamos o que dizem em seus relatos.

O sentimento é de inovação, fortalecimento e de aptidão para aprender de forma abrupta conhecimentos antes inexistentes que trago para o contexto atual de forma leve e com capacidade de realização e reinvenção diante de desafios que venham a aparecer de súbito no cotidiano. (Professora A)

A Professora A registra o seu sentimento de inovação, realização e conquista por ter aprendido muito em tão pouco tempo e de fazer uso na atualidade desses conhecimentos adquiridos no período das aulas remotas.

Me vejo mais paciente, com um olhar mais voltado para o problema, a necessidade da criança e também com vontade de aprender mais a cada oportunidade. (Professora B)

A Professora B enfatiza que hoje encontra-se mais paciente, sendo capaz de focar na solução dos problemas, na necessidade das crianças, além de se considerar mais capaz de aprender.

Uma guerreira. Procuro sempre aprimorar na aprendizagem novas trazida pelas orientações do setor pedagógico. (Professora C)

No depoimento da Professora C, registra-se seu sentimento de ser uma guerreira, capaz de aprimorar os conhecimentos que adquiriu com a orientação do setor pedagógico no período das aulas remotas.

Em síntese, neste tópico, ficou evidenciado a percepção das docentes de que se sentem vitoriosas por terem conseguido superar os desafios inicialmente enfrentados. Isso resultou da mediação do processo de alfabetização por meio das tecnologias. Relatam terem aprendido a lidar de forma efetiva com as ferramentas, não apenas nas pesquisas diretas, mas também na utilização para o seu letramento digital. Sentem-se ainda seguros, pacientes e capazes de aprender mais a cada dia.

4.2 Analisando o trabalho desenvolvido no processo de alfabetização, por meio das atividades impressas enviadas para as crianças sem conexão

Assim como em todo o Brasil, as orientações dadas pela Secretaria da Educação de Morada Nova-CE eram de que as professoras deveriam enviar atividades impressas para as crianças sem conexão com a *internet*, tentando dirimir os impactos pela falta de tecnologias nas escolas públicas municipais e nos lares das crianças.

Durante uma conversa com formadores municipais e professores, numa formação continuada, ficou acordado que todas as crianças do ciclo de alfabetização e 3º anos deveriam receber atividades impressas, mesmo as que tinham conexão, pois, como estavam no período de construção do sistema de escrita alfabética, necessitavam de atividades que as auxiliassem a refletir sobre o sistema de escrita alfabético, assim também como o letramento.

As atividades impressas eram de português, literatura, matemática, ciências, história, geografia, religião e educação física. Receberam também um kit pedagógico¹⁷ contendo alfabeto móvel de tamanho grande para colar na parede, outro pequeno para manusear e montar palavras, jogos de linguagem como: jogo da memória, dominó das palavras, jogo das rimas, bingo das sílabas iniciais, caixinha de leitura contendo cantigas, parlendas, adivinhas, piadas, poemas e um roteiro de atividades orientando os dias para a resolução das atividades e como brincar com os jogos disponibilizados.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) enviava para os municípios atividades de português e matemática. As formadoras municipais complementavam e adaptavam-nas e produziam as demais tarefas dos outros componentes curriculares.

A aprendizagem da leitura e escrita no início do processo de alfabetização é uma grande preocupação, principalmente no 1º ano do ensino fundamental. Essas duas competências são essenciais para que as crianças se desenvolvam em todo o seu percurso escolar, obtendo sucesso em sua escolarização.

É importante frisar que só analisaremos as atividades de língua portuguesa e literatura enviadas às crianças. A escolha desses dois componentes curriculares se deu porque é por meio dos dois que poderemos aferir como foi realizado o trabalho

¹⁷ O Kit Pedagógico está no Anexo.

tanto com relação ao processo de construção de leitura e escrita quanto o trabalho voltado para o letramento.

Um aspecto evidenciado, logo de início, a partir da análise dos blocos de atividades impressas, entregues bimestralmente para as crianças, foi um certo equilíbrio entre as atividades voltadas para a construção do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e o letramento.

Outro indicativo encontrado foi a presença de textos da tradição oral, a exemplo de parlendas, cantigas, lendas e gêneros do cotidiano das crianças (fábulas, poemas, receitas e convites). Os textos foram utilizados como sugestão de leitura em famílias, para a realização de interpretação oral.

Assim, deveriam falar para alguém o que gostaram e por qual motivo gostaram, por meio de ilustração e escrita. Os textos foram utilizados também, para discutir sobre a estrutura do gênero, finalidade, para leitura deleite dentre outros objetivos, como podemos constatar nas imagens abaixo:

Excerto 1 - Atividades 1º ano SEDUC-CE

Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino Fundamental - CEFAE

1º ano - 2021

ATIVIDADE 17

OLÁ, FAMÍLIA,

A SEGUIR, ALGUMAS ORIENTAÇÕES PARA A ATIVIDADE COM A CRIANÇA:

1. PARA COMEÇAR, LEIA O TEXTO EM VOZ ALTA PARA A CRIANÇA;
2. APÓS A LEITURA, PERGUNTE À CRIANÇA:
O QUE GOSTOU DA HISTÓRIA?
O QUE MUDARIA NA HISTÓRIA?

Boa atividade!

OLÁ, CRIANÇAS!

VAMOS REGISTRAR A DATA DE NOSSA ATIVIDADE.

SE PRECISAR, CONSULTE O CALENDÁRIO.

HOJE É DIA ____ DE ____ DE ____.

REGISTRE SEU NOME: _____

1. ESCUTE A HISTÓRIA COM BASTANTE ATENÇÃO, DEPOIS RESPONDA:

- O QUE GOSTOU DA HISTÓRIA?
- O QUE MUDARIA NA HISTÓRIA?

O JUMENTINHO MEDROSO

CHUVISCO ERA UM JUMENTINHO MUITO MEDROSO, MAS DIZIA QUE NÃO TINHA MEDO DE NADA.

CERTO DIA, SEU AMIGO MANOEL COLOCOU UM LENÇOL BRANCO NA CABEÇA E FICOU ATRÁS DE UMA ÁRVORE ESPERANDO CHUVISCO PASSAR.

QUANDO CHUVISCO PASSOU, MANOEL GRITOU:

- BUUUUUUUUUUUUUU!

CHUVISCO LEVOU UM SUSTO TÃO GRANDE QUE SAIU EM DISPARADA.

(Texto adaptado)

ATIVIDADE 11**OLÁ, FAMÍLIA,****A SEGUIR, ALGUMAS ORIENTAÇÕES PARA A ATIVIDADE COM A CRIANÇA:**

1. PARA COMEÇAR, LEIA PARA A CRIANÇA AS ORIENTAÇÕES;
2. LEIA O TEXTO, EM VOZ ALTA;
3. DEPOIS, LEIA O TEXTO JUNTAMENTE COM A CRIANÇA, APONTANDO COM O DEDO CADA PALAVRA QUE ESTÁ SENDO LIDA.

BOA ATIVIDADE!**OLÁ, CRIANÇAS!****VAMOS REGISTRAR A DATA DE NOSSA ATIVIDADE.****SE PRECISAR, CONSULTE O CALENDÁRIO.****HOJE É DIA ____ DE _____ DE _____.****REGISTRE SEU NOME: _____****1. VAMOS RECITAR A PARLENDIA?**

JOÃO CORTA PÃO
 MARIA MEXE O ANGU
 TEREZA PÔE A MESA
 PARA A FESTA DO TATU

2. AGORA, LEIA AS PALAVRAS E PENSE! O QUE ELAS TÊM EM COMUM?

	
TATU	ANGU

ATIVIDADE 41**OLÁ, FAMÍLIA,**

A SEGUIR, ALGUMAS ORIENTAÇÕES PARA A ATIVIDADE COM A CRIANÇA:

1. CONVERSE COM A CRIANÇA SOBRE O TEXTO CONVITE: PARA QUE SERVE, QUE NÃO PODE FALTAR NO CONVITE, POR EXEMPLO.
2. LEIA O TEXTO JUNTAMENTE COM A CRIANÇA.
3. SIGA AS ORIENTAÇÕES DE CADA QUESTÃO.

BOA ATIVIDADE!

OLÁ, CRIANÇAS!

VAMOS REGISTRAR A DATA DE NOSSA ATIVIDADE.

SE PRECISAR, CONSULTE O CALENDÁRIO.

HOJE É DIA _____ DE _____ DE _____

REGISTRE SEU NOME: _____

1. OBA, VAI TER FESTA! ENTÃO, LEIA O TEXTO ABAIXO. DEPOIS CIRCULE A DATA DA FESTA.

VENHA COMEMORAR MEUS 6 ANOS!**DATA: 16/08/2021****RUA LAGOA DAS ROSAS Nº 12
SALÃO DE FESTAS****CONTO COM SUA PRESENÇA!
PEDRO**

2. AGORA, MARQUE COM UM "X" A RESPOSTA CORRETA.

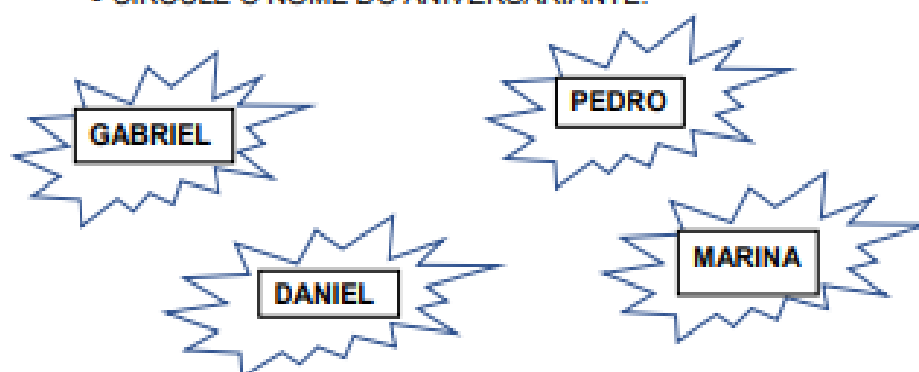
• O TEXTO QUE VOCÊ LEU É:

- ☐ UMA CARTA.
☐ UM POEMA.
☐ UM CONVITE.

• ESSE TEXTO FOI ESCRITO PARA:

- ☐ CONVIDAR PARA UM BATIZADO.
☐ CONVIDAR PARA TOMAR BANHO NA LAGOA.
☐ CONVIDAR PARA O ANIVERSÁRIO.
☐ CONVIDAR PARA FAZER UM BOLO.

• CIRCULE O NOME DO ANIVERSARIANTE.



3. LEIA AS PALAVRAS E PINTE OS QUE TERMINAM COM SOM PARECIDO, OU SEJA, QUE RIMAM.

MARINA	GABRIEL	MARLENE
DANIEL	PEDRO	MIGUEL

Ao observar as atividades acima, percebe-se que são organizadas em sua grande maioria numa única folha. Apresentam sempre uma orientação à família de como conduzir a atividade com os estudantes. Diariamente solicita o registro da data e a escrita do nome das crianças.

Em relação aos gêneros textuais presentes nessas atividades, notamos uma variedade como: conto, parlenda e convite, chamando a atenção da criança para a sua finalidade e estrutura, no intuito de explorar o letramento. Observamos ainda o trabalho com a leitura e interpretação de texto. Outro aspecto que pode ser visto é a orientação da leitura apontada, conduzindo a criança a perceber a relação da fala com a escrita.

Na análise linguística, desenvolve o trabalho com a correspondência fonema e grafema, trabalha o gênero textual parlenda, e sua relação como tradição cultural e oral, que passa de geração em geração, assim como a estrutura do texto e a sonoridade das rimas, que contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Destaca-se também que a letra utilizada na atividade é a bastão, apropriada para as crianças no início do processo de alfabetização. Soares (2020, p. 34) informa que

A língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointerativa. Essa função se concretiza por meio de **textos**: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos **textos**, ouvimos ou lemos **textos**.

O trecho acima evidencia a relevância do trabalho com o texto para o desenvolvimento da criança tanto no aspecto da alfabetização quanto do letramento. As atividades propostas proporcionam essa interação com textos que fazem parte do cotidiano das crianças, entretanto, existe uma limitação no que diz respeito a quem será esse *leitor referência* que a criança terá acesso, já que não possui a presença física do professor para realizar uma leitura modelo, as reflexões necessárias para a sua construção.

Durante esse período remoto sem acesso às tecnologias digitais, as crianças ficaram expostas apenas às atividades impressas sem esse suporte, pois muitos familiares não possuíam esses conhecimentos para realizar as intervenções. Outros

não tinham tempo ou mesmo não sabiam ler e escrever para orientar a resolução das atividades. Observemos a atividade abaixo.

Excerto 2 - Atividades 1º ano SEDUC-CE




ATIVIDADES- SISTEMA REMOTO- 2021

1º BIMESTRE- 1º ANO


LÍNGUA PORTUGUESA - 07


ALUNO: _____
DATA: ____/____/____





REGISTRE O NOME DO PERSONAGEM DESTE GIBI.

OBSERVE O NOME E RESPONDA:

- QUANTAS LETRAS? .
- QUAL A SÍLABA INICIAL?
- QUAL A SÍLABA FINAL?
- QUAIS AS LETRAS QUE SE REPETEM?
- QUAL É O NOME MAIOR? O SEU OU O DO CASCÃO?

Percebe-se que a atividade de língua portuguesa número 07 proporciona um trabalho com a escrita do nome próprio como palavra estável. As letras do alfabeto são associadas ao nome das crianças. Apresenta ainda: escrita de palavras significativas, habilidades de consciência fonológicas como reflexão por meio de palavras grandes e pequenas, sílabas iniciais, finais e quantidade de letras.

Morais (2012) destaca que se a escola propõe à criança, frequentemente, a observar o interior do seu nome, no momento da escrita, transformará o nome próprio como objeto de análise, ajudando-a a compreender o SEA.

Morais (2012) ainda alerta sobre a importância de se trabalhar tanto com a leitura quanto com a produção de textos nas aulas de alfabetização. Menciona dedicar um tempo para a reflexão sobre o interior das palavras, pois as crianças não aprendem de forma espontânea. É necessário um ensino explícito.

[...] é preciso pensar não só que “todo dia é dia de linguagem”. É preciso, intencionalmente, planejar a cada dia os dois tipos de situações: de aprendizado da escrita alfabética e de aprendizado da linguagem que se usa ao escrever. Precisamos considerar, também, que é praticamente impossível estar diariamente produzindo textos nas turmas de alfabetização, cumprindo com os cuidados sempre recomendáveis em tais situações (isto é, estabelecendo finalidades para escrever o texto, tendo clareza quanto aos interlocutores e gêneros, vivendo momentos de planejamento e de revisão dos textos etc.). Assim, entendemos que, no dia a dia, as práticas de leitura de textos deverão ser mais frequentes, no mínimo porque requerem “menos desdobramentos”. Mas, vemos que as atividades de reflexão sobre o SEA, sim, têm que ser diárias e que podem ou não estar vinculadas aos textos lidos e produzidos em sala de aula. (MORAIS, 2012, p. 122-123)

Dessa forma, fica claro que é essencial para o processo de alfabetização das crianças o trabalho sistemático e explícito com a linguagem de forma intencional, atentos ao aprendizado do SEA, e atentos à linguagem adequada a cada situação de interação. Outro aspecto que o autor aponta como relevante é a produção de texto, que, embora não seja realizado diariamente, precisa ser algo presente na rotina das crianças durante processo de alfabetização. Complementa ainda que a leitura e a reflexão das palavras devem ser atividades diárias.

Analisemos outras atividades.

Excerto 3 - Atividades 1º ano SEDUC-CE



ATIVIDADES- SISTEMA REMOTO- 2021

1º BIMESTRE- 1º ANO

ALUNO: _____

DATA: __/__/__



LÍNGUA PORTUGUESA - 09



- ➡ 1- LEIA O POEMA COM BASTANTE ATENÇÃO.
- ➡ PINTE AS PALAVRAS QUE RIMAM COM CORES IGUAIS.
- ➡ CIRCULE OS NOMES DOS ANIMAIS QUE APARECEM NO POEMA.

A CASA E SEU DONO



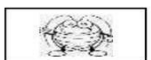
ESSA CASA É DE CACO
QUEM MORA NELA É O MACACO.

ESSA CASA TÃO BONITA
QUEM MORA NELA É A CABRITA.



ESSA CASA É DE CIMENTO
QUEM MORA NELA É O JUMENTO.

ESSA CASA É DE TELHA
QUEM MORA NELA É A ABELHA.



ESSA CASA É DE LATA
QUEM MORA NELA É A BARATA.

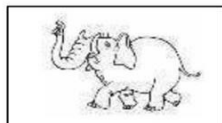
ESSA CASA É ELEGANTE
QUEM MORA NELA É O ELEFANTE.



E DESCOBRI DE REPENTE
QUE NÃO FALEI EM CASA DE GENTE.

ELIAS JOSÉ

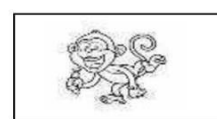
- ➡ 2- MARQUE COM X O NOME DE CADA ANIMAL.



ESCOVA
ELEGANTE
ELEFANTE



AGULHA
ABELHA
TELHA



MALETA
MARINA
MACACO



ATIVIDADES- SISTEMA REMOTO- 2021
1º BIMESTRE- 1º ANO

ALUNO: _____

DATA: __/__/__



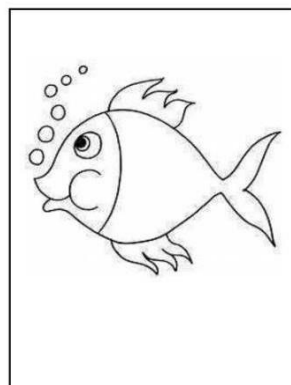
LÍNGUA PORTUGUESA -02



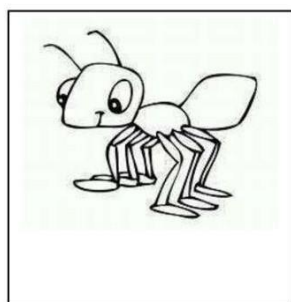
SEJA CURIOSO! OBSERVE AS DUAS FIGURAS, LEIA O SEU NOME E
 PINTE O DESENHO QUE TEM O NOME MAIOR.



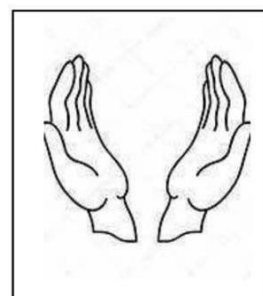
BORBOLETA



PEIXE



FORMIGA



MÃO

Na análise das atividades anteriormente apresentadas, percebemos claramente o cuidado em trabalhar a leitura de textos, assim como um tempo dedicado à reflexão no interior das palavras, no intuito de proporcionar às crianças a construção do SEA. Entretanto não encontramos as atividades do 1º ano (nem nas produzidas pela Secretaria de Educação do Estado, nem nas produzidas pelas formadoras municipais; coletivas ou individuais) voltadas para o desenvolvimento da produção de textos

A atividade de língua portuguesa número 02 proporciona às crianças a reflexão das palavras borboleta e peixe para que identifiquem qual a palavra maior, no intuito de que superem o realismo nominal¹⁸, conseguindo usar as habilidades de separar as palavras em sílabas, contando-as. Um aspecto observado é que muitas atividades impressas estão focando a reflexão no interior das palavras, sem necessariamente estarem vinculadas sempre ao texto. A esse respeito, orienta-nos Morais (2012, p. 123)

Embora concebamos que o texto é a unidade fundamental de trabalho com a língua na escola, e entendamos que as perspectivas teóricas que prescrevem isso (linguística textual, teorias da enunciação, análise do discurso) têm contribuído muitíssimo para inovarmos o ensino de língua, julgamos que não podemos embarcar em certa “ditadura do texto”, como se fosse proibido fazer atividades que implicam a reflexão sobre palavras e sobre suas unidades menores (sílabas, rimas e letras), orais e escritas.

Outras habilidades que vemos com bastante frequência são as de: contagem de sílaba; identificação de palavras maior ou menor que outra; identificação de palavras que começam com a mesma sílaba; palavras que rimam e que começam com o mesmo fonema; e escrita espontânea.

Segundo Morais (2012, p. 131) “[...] várias habilidades envolvendo sílabas e rimas são importantes e que algumas poucas que manipulam fonemas são necessárias para a apropriação do SEA”. Podemos ainda observar que a BNCC também frisa a importância de se trabalhar essas habilidades dentro do processo de alfabetização como verificamos nas habilidades: “(EF01LP06) Segmentar oralmente

¹⁸ Realismo Nominal é uma forma de conceber as palavras que não as consideram como designações arbitrárias, independentes do tamanho, da aparência ou da utilidade dos objetos, seres ou estados que designam. (MORAIS, 2014) Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/autor/artur-gomes-de-morais>,

as palavras”; “(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças, entre sons de sílabas mediais e finais.”

Dito isso, constatamos que o trabalho com a consciência fonológica é realizado de forma contínua e sistemática, no intuito de levar as crianças a refletirem sobre a escrita das palavras, associando a fala com a escrita. Desta forma, os aprendentes avançam na construção do SEA.

Outras habilidades também relevantes para o processo de alfabetização é o trabalho com o texto, desenvolvendo as habilidades de leitura e produção de diversos gêneros escritos. Morais (2012) corrobora com essa reflexão ao afirmar que

[...] sabemos que, antes mesmo de terem se apropriado do sistema alfabético, se as crianças têm a oportunidade de participar de práticas de leitura e de produção de textos, aprendem uma série de características dos gêneros textuais escritos (não só relativas à “estrutura” ou organização composicional dos mesmos, mas também sobre suas finalidades, usos sociais e esferas de circulação). As crianças pequenas, então, também iniciam o aprendizado de estratégias de compreensão leitora e adquirem conhecimentos convencionais sobre os atos de ler e escrever (por exemplo, que se lê e se escreve, na maioria das vezes, da esquerda para a direita e de cima para baixo, ou que os textos têm autores, que os livros infantis têm ilustradores etc.). (MORAIS, 2012, p.1118-119)

Vejamos as atividades de Literatura que buscam despertar o gosto e prazer pela leitura.

Excerto 4 - Atividades 1º ano SEDUC-CE



PREFEITURA MUNICIPAL DE MORADA NOVA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA - SEDUC



LITERATURA - ATIVIDADE 20

ALUNO: _____ DATA: ____/____/____

- ❖ TESTE SUA CONCENTRAÇÃO JUNTO COM SUA FAMÍLIA ESSES TRAVA-LÍNGUAS SUPER LEGAIS.
- ❖ BOA DIVERSÃO!

Sabia que a mãe do sabiá sabia que o sabiá sabia assobiar? 	Atrás da pia tem um prato, um pinto e um gato. Pinga a pia, Apara o prato Pia o pinto E mia o Gato 
Olha o sapo dentro do saco. O saco com o sapo dentro O Sapo batendo papo E o papo soltando vento. 	Três pratos de trigo para três tigres tristes 
No Vaso tinha Uma aranha e uma rã. A rã arranha a aranha. A aranha arranha a rã. 	



PREFEITURA MUNICIPAL DE MORADA NOVA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA - SEDUC



LITERATURA - ATIVIDADE 21

ALUNO: _____ DATA: __/__/__

❖ LEIA COM AJUDA DE UM ADULTO A TIRINHA DA TURMA DA MÔNICA.





PREFEITURA MUNICIPAL DE MORADA NOVA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA - SEDUC



LITERATURA - ATIVIDADE 19

ALUNO: _____ DATA: ____/____/____

ESCUTE O TEXTO COM ATENÇÃO.

ESCONDE-ESCONDE DAS PALAVRAS FRANCIÉLIA ALVES

MISTURANDO AS PALAVRAS
DE FORMA BEM DIVERTIDA.
BRINCAR, LER E DESCOBRIR
A PALAVRA ESCONDIDA.

FOI ASSIM QUE, DE REPENTE,
KACO, O MENINO SAPECA,
PERCEBEU QUE A PALAVRA E A GENTE
ERA UMA MISTURA INTELIGENTE.

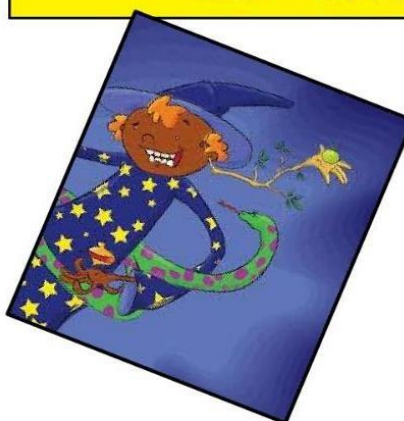
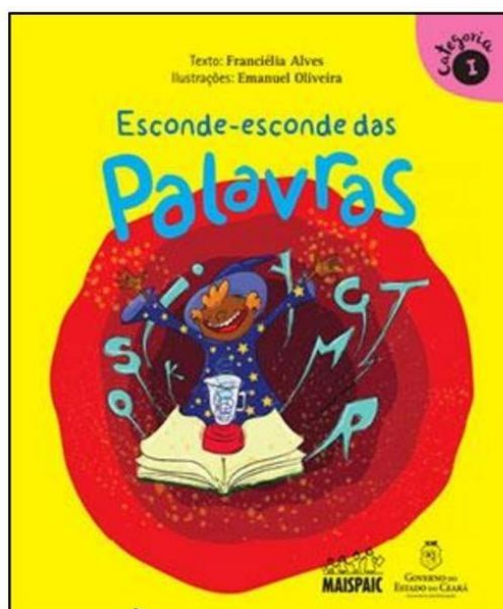
VEJAM SÓ QUE MISTER
ELE ACHOU DENTRO DE MISTÉRIO.
TAMBÉM UM RIO, ELE GUARDAVA
NO FINALZINHO DA PALAVRA.

NÃO PODIA VER GALINHA
QUE JÁ TIRAVA A LINHA.
A DÚVIDA LOGO VINHA,
QUANDO LIA SACOLA:

“TIRO SACO OU COLA?”
FÁCIL ERA RETIRAR
A ASA DA CASA,

A VELA DA FIVELA,
E O OLHO DO REPOLHO...

E NÃO PARAVA POR AÍ:
OLHA A EMA EM SIRIEMA!
BOIA EM JIBOIA!
PIÃO EM ESCORPIÃO!
E A MÃO LÁ NO LIMÃO!



E COMO ERA ESPERTO,
CHEGAVA MAIS PERTO.
VIA DENTRO DO SAPATO
A SAPA E O PATO.

DENTRO DO CAMALEÃO,
ENCONTRAVA A CAMA E O LEÃO.
CARA E BOLA
ELE VIA NA CARAMBOLA!

KACO ACHAVA MAIS DIVERTIDO
DEIXANDO SÓ O FINAL:
DO BARALHO, O ALHO...
DA LUVA, A UVA...
DO TUCANO, O CANO...
DA ALMOFADA, A FADA...

COM TANTO TIRA E ESCONDE,
KACO BRINCAVA E SORRIA.
VIBRAVA, COM ALEGRIA,
A CADA PALAVRA QUE DESCOBRIA.

E VOCÊ, TAMBÉM QUER VIAJAR
NESSA BRINCADEIRA?
MAS EU FICO COM BRINCA
SE VOCÊ QUISER A...
CADEIRA!



- ✚ OBSERVE A IMAGEM ABAIXO.
- ✚ DIGA QUE OUTRAS PALAVRAS VOCÊ ENCONTRA DENTRO DOS NOMES DE CADA GRAVURA.

MAMÃO 	CASA 	LAMPIÃO 
LUVA 	SACOLA 	FIVELA 
GALHO 	SAPATO 	GALINHA 
TUCANO 	REPOLHO 	SOLDADO 

Antes mesmo da criança adquirir a leitura convencional, o contato com livros, com diversos gêneros textuais proporciona muitos conhecimentos como: a leitura é realizada da esquerda para direita, de cima para baixo, tudo que está escrito pode ser lido, diferenciar texto de imagem, ampliação do vocabulário, além de desenvolver o gosto e o hábito da leitura, portanto a seleção feita pelo professor dos gêneros textuais para a criança, é de suma importância.

Como podemos aferir as atividades procuraram variar os gêneros, proporcionar textos com imagens, que auxiliam as crianças a elaborar estratégias de leitura, gêneros de tradição oral que também auxiliam a criança na leitura e na compreensão.

Quando temos crianças que ainda não conseguem realizar a leitura convencional é essencial que tenha acesso a diversos gêneros, mas também tenha leitores proficientes que leiam para elas para que possa construir os conhecimentos acima, além de conhecer diversos autores, diferenciar os gêneros, compreender o que foi lido, dentre outros.

Mais uma vez, apresenta-se a limitação de não poder contar com a presença física do professor, agente importante para a realização das intervenções que contribuem de forma efetiva para o desenvolvimento da criança leitora e produtora de textos, deixando a cargo da família fazer esse papel. Ampliou-se ainda mais o fosso já existente entre as crianças das classes média e as das classes populares.

É importante frisar que algumas famílias ao serem convidadas a participar desse processo conseguiram apoiar seus filhos, auxiliando-os nesse processo. Infelizmente esse percentual foi mínimo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Crê em ti mesmo, age e verás os resultados.
Quando te esforças, a vida também se esforça para
te ajudar.”

(CHICO XAVIER)

A elaboração dessa pesquisa não foi gerada somente como uma exigência para a conclusão do mestrado, mas para responder a muitos questionamentos: a refletir sobre a prática docente do alfabetizador e seus sentimentos no contexto pandêmico, reestruturando conceitos por meio da interação com professoras alfabetizadoras pesquisadas, consolidando conhecimentos e construindo evidências de que as dificuldades encontradas no percurso podem ser modificadas em desafios possíveis de serem superados.

Desse modo, esta seção surge com o intuito de: refletir acerca das contribuições que esta investigação me proporcionou; reintegrar os pontos que se destacaram no resultado da pesquisa; travar uma discussão sobre a colaboração desses resultados na melhoria da prática docente; além de analisar as possibilidades que esta investigação proporciona para o desenvolvimento de estudos futuros. Nesta perspectiva, esta seção foi dividida em três segmentos.

Inicialmente, descrevo a trilha percorrida no decorrer da investigação, estabelecendo um paralelo entre o meu objeto de pesquisa e o caminho construído para a realização desse estudo com suas descobertas e dificuldades. Apresento as respostas encontradas a partir dos objetivos propostos no início do trabalho, assim como as contribuições que derivam da pesquisa. Em seguida, realizo a constatação das hipóteses e as contribuições para a Educação. E, por último, elenco algumas possibilidades em ampliá-lo em pesquisas futuras.

Esta foi uma experiência que resultou em muitas reflexões e aprendizados, pois tive a oportunidade de ampliar meus conhecimentos acerca da construção do SEA à luz de autores renomados, observar aspectos da mediação de professoras alfabetizadoras por meio das tecnologias digitais, além de conhecer a percepção das participantes sobre os seus sentimentos experienciadas no período pandêmico.

Ao iniciar as aulas do mestrado, já tinha em mente pesquisar acerca da alfabetização no período remoto, embora ainda não houvesse definido muitos outros detalhes como o foco da pesquisa, os sujeitos pesquisados, dentre outros aspectos.

Durante o curso, todas as disciplinas e professores contribuíram de certa forma para o meu desenvolvimento.

Entretanto, somente a partir das disciplinas de Metodologia da Pesquisa em Linguística, da Leitura e Ensino, Escrita e Ensino, e Letramento Digital, que as ideias foram tomando corpo, mediante a leitura e discussão de textos, pesquisas, vídeos, troca de experiências entre os colegas e construção de textos individuais e coletivos. Com isso, o projeto de pesquisa começou a ter um formato, uma delimitação. Enfim, o objeto começou a se delinear de uma forma mais concreta.

Outro momento importante e decisivo para o desenvolvimento desta dissertação foi a orientação com a professora Marianne que muito me auxiliou no clareamento do projeto, no momento de delimitar o tema, de formular objetivos e de elaborar as hipóteses, mediante exercícios de reflexão.

No momento de escrever a dissertação, pude contar sempre com a interação e apoio da minha orientadora, que esteve presente durante todo esse processo, tirando minhas dúvidas e realizando algumas sugestões. Esse momento é muito delicado, visto que escrever é um ato solitário e, muitas vezes, nos deixa insegura.

A pesquisa qualitativa foi realizada com 03 professoras alfabetizadoras que ministraram aulas nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Morada Nova-CE, tanto no período pandêmico, quanto no retorno presencial. O instrumento utilizado na pesquisa foi uma entrevista via *Google* formulários.

Na pesquisa de campo, enfrentei ainda algumas dificuldades na conversa inicial com as professoras alfabetizadoras, por se sentirem inseguras sobre como a investigação iria se desenrolar. Mas, após os encontros e rodas de conversa sobre o objetivo do estudo e diante da contribuição que elas poderiam dar ao participar, ficaram mais tranquilas e receptivas.

Vale ressaltar que, nessa oportunidade, elaborei alguns conhecimentos, sistematizei outros e ampliei o meu campo de visão por meio de conversas com as professoras. Outro momento de grande interação e descoberta aconteceu na aplicação das entrevistas com as educadoras, pois como tivemos um encontro para conhecer o instrumento, pude perceber alguns elementos importantes, como: dúvidas das docentes sobre algum conteúdo; como elas se sentiam à vontade para acrescentar alguns comentários acerca dos temas em discussão. Vale ressaltar que

a construção desses conhecimentos só aconteceu devido à constante reflexão acerca de tudo o que li e observei.

Outra etapa de difícil realização foi à análise dos dados encontrados na pesquisa, pois era chegado o momento de refletir acerca dos resultados encontrados. Era hora de: permitir-me olhar como alguém que está de fora; duvidar de ideias já preconcebidas; identificar as respostas para as perguntas inicialmente elencadas; confrontar as hipóteses; e, finalmente, fechar com as contribuições desse estudo para a minha vida pessoal e profissional, como também para estudos e pesquisas futuras acerca do tema.

Esse momento foi de muitos conflitos, de desequilíbrios, de abandono de conhecimentos já construídos com o intuito de abrir espaço para a chegada de novas construções.

É importante registrar que esse estudo apresenta algumas limitações: o fato de ser um estudo de caso, impede-nos de realizar uma generalização das evidências encontradas na pesquisa. Importante seria ainda ter uma pesquisa que utilizasse um *corpus* mais amplo, um número maior de entrevistados. Outra limitação foi não ter observado as atividades respondidas pelas crianças, nem ter assistido algumas aulas síncronas.

Neste segmento, apresento as Considerações Finais deste estudo que tem como título *Reflexos do ensino remoto durante a pandemia no discurso de professoras alfabetizadoras do município de Morada Nova-CE*, que emergiu após a interrupção da presencialidade nas escolas devido à Pandemia da COVID-19, ocasionando a necessidade de os professores aprenderem a lidar com os seus sentimentos de medo, angústia, incertezas, e conhecerem novas ferramentas digitais num curto espaço de tempo. Enfim, a necessidade de se reinventar com o intuito de manter o vínculo com as crianças e proporcionar espaços de interações remotas no exercício de alfabetização e letramento.

Como já foi dito anteriormente, o problema central desta investigação foi o de os docentes terem que alfabetizar as crianças por meio das tecnologias digitais devido à Pandemia da COVID-19, buscando ajustarem-se frente aos novos desafios em um curto período, além de conviver com os diversos sentimentos de angústia, medo, ansiedade, com o intuito de harmonizar esse ambiente para ficar propício à aprendizagem das crianças. E, para tanto, procuramos analisar os reflexos do ensino

remoto durante a pandemia no discurso de professoras alfabetizadoras do 1º ano. Esse objetivo geral foi atendido por meio dos nossos objetivos específicos como podemos aferir em seguida.

O primeiro objetivo foi o de *compreender se a formação continuada ofereceu subsídios aos professores acerca dos conceitos do processo de alfabetização, assim como o uso de ferramentas tecnológicas em práticas no período das aulas remotas*. Esse objetivo foi atendido quando constatamos, por meio das vozes das professoras, quando afirmaram que a Secretaria da Educação forneceu formação tanto no âmbito da aquisição do sistema de escrita alfabética, quanto ao uso das ferramentas digitais no processo de alfabetização. Entretanto, fica demonstrado que, apesar do esforço realizado, essas formações ainda foram insuficientes para preparar os docentes para esse grande desafio.

O segundo intento foi o de *conhecer os sentimentos que permearam o ingresso dos professores no ensino remoto durante a pandemia*. Este objetivo foi alcançado quando constatamos que, no início da pandemia, os sentimentos dos docentes eram de medo, angústia, desespero, incerteza e insegurança. À medida que foram participando das formações, estudando, experimentando novas metodologias foram se sentindo mais seguros, predominando o sentimento de sucesso, conquista e superação.

O último objetivo consistiu em *conhecer os trabalhos desenvolvidos na alfabetização no ensino remoto*. Também foi alcançado quando comprovamos por meio da análise das atividades impressas, enviadas às crianças no período pandêmico, que proporcionam às crianças a oportunidade de lerem, interagirem com a cultura escrita, refletirem sobre o sistema de escrita alfabética e os usos sociais da escrita, sendo insuficiente apenas no desenvolvimento da habilidade de produzir textos, pois em nenhuma das atividades foi contemplada.

Os professores foram assaltados por sentimentos de grande angústia e medo frente às grandes dificuldades enfrentadas durante o período remoto, referente ao uso das tecnologias na mediação pedagógica com as crianças.

Constata-se que esta hipótese foi confirmada pelas evidências encontradas nos depoimentos dos professores. Os docentes inicialmente foram assaltados por uma grande variedade de sentimentos e emoções, deixando-os desestruturados, preocupados, assustados, inseguros, ansiosos devido aos grandes obstáculos

enfrentados no período pandêmico, momento em tiveram que aprender a utilizar as ferramentas digitais, auxiliar alunos e pais no uso das plataformas, motivar as crianças a participarem das aulas síncronas, investir na sua formação com estudos e compra de dispositivos.

Entretanto, os resultados apontam que, com empenho, determinação, competência, disponibilidade, criatividade e disposição em aprender os professores demonstraram nitidamente um sentimento de conquista, superação, vitória em ter se reinventado.

Também se constatou, nas vozes das alfabetizadoras, que aconteceram formações continuadas *online*, com as formadoras municipais disponibilizando: atividades lúdicas para trabalhar com as crianças nas aulas síncronas; atividades impressas para enviar para as crianças; estratégias diversas para a interação com os aprendentes. Com relação às tecnologias digitais, trabalhavam várias ferramentas, vivenciando nas formações e enviando vídeos tutoriais.

Por meio das evidências, constatamos que essa hipótese foi confirmada. As atividades proporcionam às crianças diversas interações com a cultura escrita: leitura de diversos gêneros, desenvolvimento do hábito da leitura, reflexão sobre o sistema de escrita alfabético e análise linguística. Enfim, tais atividades oportunizam às crianças de se alfabetizarem letrando.

Por fim, mas não como conclusão do estudo, visto que não pretendemos esgotar as discussões a respeito, mas diante de todo o exposto no percurso da pesquisa, podemos concluir que essa investigação instigou muitas reflexões sobre o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, que, embora tenha trazido muitos sentimentos de medo, insegurança, angústias, trouxe também sentimentos de superação, inovação, fortalecimento e aptidão em aprender.

Como contribuição, realizaremos uma oficina para apresentar aos professores os resultados da pesquisa, com o intuito de demonstrar o que foram capazes de realizar nesse período tão difícil e desafiador do ensino remoto. Um trabalho incrível, assumindo novas atribuições, apresentando uma transformação comportamental para não perder os vínculos com as crianças, desenvolvendo suas habilidades socioemocionais para auxiliar os aprendentes, realizando investimentos na sua própria formação e na aquisição de dispositivos, desafiando-se a lidar com a tecnologia

num pequeno espaço de tempo, reinventando-se a cada dia, com o intuito de proporcionar um ambiente remoto acolhedor e recheado de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. V.; MACEDO, C. de B.; FARIA, E. B.; RAMOS, F.; MELO, G. M. CAVALCANTE, M. C. B. **O ensino remoto de alfabetização no estado da Paraíba: vozes de alfabetizadoras** in MACEDO, Maria do Socorro A. N. (org) **Retratos da alfabetização na pandemia da covid 19- Resultados de uma pesquisa em rede**. 1ª edição. São Paulo, Parábola, 2022. Disponível em: [Parábola Editorial - livros de português e linguística \(parabolaeditorial.com.br\)](http://parabolaeditorial.com.br) Acesso em: 20/08/22.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. **Conceituando alfabetização e letramento**. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ª ed., 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ALVARENGA, Estelbina Miranda. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**. Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos. 2ª ed. Assunção: Gráfica Fas, 2010.

ARANHA, S. D. de G. **Letramento digital com o software publisher: uma experiência no ensino fundamental**. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne2014/anexos/1242.pdf>. Acesso em 24/05/2021.

BACICH, L. MORAN, J. (org.) **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.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Fundamental – **Programa de Formação de Professores, PROFA** – Coletânea de textos – Módulo 3. Brasília, 2001.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 20 de janeiro de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. **Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo decreto legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agostode-2020-72981525>
Acesso em: 10/05/2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 15/2020. Aprovado em 6 de outubro de 2020 - Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. **Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.**

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1991.

CARVALHO, M. (Org). **Como transformar nossas escolas Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados**. Porto Alegre, Sinepe/RS/Unisinos. 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf> Acesso em: 18 /01/2021.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução Nº 484/2020. **Altera o artigo 2º e o Parágrafo único do artigo 7º da Resolução CEE nº 481, de 20 de março de 2020, que dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais (remotas) no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID-19), e dá outras providências.** 2020. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/49/2019/05/RESOLU%C3%87%C3%83O-n%C2%BA-484.2020.pdf> Acesso em 20/08/2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental/** Secretaria da Educação do Estado do Ceará. – Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC)**. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. – Fortaleza: SEDUC, 2020.

COLELLO, S. G. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1995.
COLELLO, Silvia Gasparian. **Alfabetização em tempos de pandemia**. Convent Internacional, n. 35 jan-abr, 2021, p. 1-22. Cemoroc-Feusp. Disponível em: [Ei conocimiento de los valores \(hottopos.com\)](http://conocimiento.de.los.valores(hottopos.com)) Acesso em: 29/01/2023.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. Repositório institucional. Manaus, 2020. Disponível em: [O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO A UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA DE ENSINO.pdf](http://o-impacto-da-pandemia-na-educacao-a-utilizacao-da-tecnologia-como-ferramenta-de-ensino.pdf) (sws.net.br) Acesso em: 19 Ago.2022.

COSCARELLI Carla e RIBEIRO Ana Elisa (organizadoras). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2014.

COSCARELLI, Carla. **Letramento digital e multimodalidade: uma entrevista com a professora Carla Coscarelli em tempos de pandemia**. Entrevista concedida a

Thayane Verçosa, Marcela Santos Brígida, Gabriela Ribeiro Nunes. Palimpsesto, Rio de Janeiro, v. 19, n. 34, p. 3-37, set.-dez. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/56238-195561-1-PB.pdf> Acesso em 23/01/23.

COSCARELLI, Carla. **Ensino de línguas: surtos durante a pandemia.** In. RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos (Orgs). Tecnologias digitais e escola. Recurso digital. 2020. p.15-20. Disponível em: [Parábola Editorial - livros de português e linguística \(parabolaeditorial.com.br\)](http://Parábola Editorial - livros de português e linguística (parabolaeditorial.com.br)). Acesso em: 30/01/2023.

DIAS, Daniele Pampanini; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social.** Revista Brasileira de Alfabetização,[s.l.], n. 14. p. 228-244. 2021.

FERREIRA, L. G. FERREIRA, L. G. e ZEN, G. C. **Alfabetização em tempos de pandemia:** perspectivas para o ensino da língua materna. Fólio Revista de Letras Vitória da Conquista v. 12, n. 2jul./dez. 2020.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRADE, Isabel Cristina da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; (Org.). **Glossário Ceale:** Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFGM, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-digital> Acesso em 29/08/22.

GARCIA, Regina Leite(org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares.** São Paulo: Cortez, 1992.

GARCIA, T. M.; MORAIS, I. D.; ZAROS, L. G., RÊGO, C. F. D. **Ensino remoto emergencial:** orientações básicas para elaboração do plano de aula (recurso eletrônico). Natal, SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/571151/4/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_2.pdf Acesso em: 15 jul.2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** (3ª ed.). São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILSTER, Paul. **Digital Literacy.** New York: Wiley, 1997a.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar.** (4ª ed.). Rio de Janeiro: Record, 2000. 107p.

GROSSI, E. P.(org.) **Escolas infantis- leitura e escrita.** Rio Grande do Sul: Edelbra, 1996.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de coronavírus.** 2020. Disponível em:

https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Pulso-Sentimentos_-dados-compilado.pdf Acesso em 27/05/2021.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEMONS. M. R., & SARLO L. da S. **Efeitos da alfabetização aplicada no ensino remoto durante a pandemia de covid-19**: uma revisão literária. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 13(2), e 5981. <https://doi.org/10.25248/reas.e5981.2021>

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: UNESP, 1999.

LIMA, Bruna; SOUZA, Carinne. **Pandemia evidenciou desigualdade na educação brasileira**. Disponível em: [Pandemia evidenciou desigualdade na educação brasileira \(correioabraziliense.com.br\)](https://correioabraziliense.com.br) Acesso em: 28/01/2023.

LOPES, Janine Ramos. ABREU, M.C.M; MATTOS, M. C. E. **Caderno do educador: alfabetização e letramento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 68 p.: il. -- (Programa Escola Ativa). Disponível em: <https://www.apostilasopcao.com.br/arquivos-opcao/erratas/11229/69279/caderno-do-educador-alfabetizacao-e-letramento.pdf> Acesso em 18/05/2021.

MATOS. Denilson P. de. **FVNexA**: ferramentas virtuais não exclusivas à aprendizagem em tempos de COVID-19. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

MACEDO, S. N. **Alfabetização em rede**: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 - relatório técnico (parcial). *Revista Brasileira De Alfabetização*, (13), 185-201. <https://doi.org/10.47249/rba.v%13.465>

MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAYO, Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª ed. São Paulo, Hucitec, 2004.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, A. G. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. s/p. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/autor/artur-gomes-de-morais> Acesso em: 17/02/23.

MORAN, J. M. **Como transformar nossas escolas Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados**. In: Educação 3.0: Novas perspectivas para o Ensino. CARVALHO, M. (Org). Como transformar nossas escolas Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. Porto Alegre, Sinepe/RS/Unisinos. 2017. Disponível em:

<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf> Acesso em: 20 /06/2021.

MORAN, José, **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Morales (orgs.). Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. – 180p. (Mídias Contemporâneas, 2) p. 15-33. Disponível em: [mudando_moran.pdf \(usp.br\)](#) Acesso em 20/06/2021.

NASCIMENTO, Irene Francisco Malheiros. **Analfabetismo e segregação digital: desafios do ciberespaço para a educação e a teologia**. 2020. 76 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação, Faculdades EST, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/handle/BR-SIFE/1052>. Acesso em: 20 set. 2022.

NUNES, Terezinha. (et. al). **Dificuldade na aprendizagem da leitura: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1997.

POERSCH, José Marcelino. **Núcleo Mínimo de formação linguística do alfabetizador**. Em Aberto, Brasília, ano 2, n. 12, janeiro, 1983.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, 264 p.

ROSA, M. M; SANTOLIN, A. C. **Alfabetização e ensino remoto**. Seminário de Iniciação Científica e Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão. 2020. <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/siepe>

SANTOS. A.C. et al. **Alfabetização e docência em tempos de pandemia: palavras em diálogo**. Cadernos de Educação | Pelotas, n. 66, e156622, 2022 | p. 1-23. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/view/1113/showToc> Acesso em: 15/12/2022.

SANTOS, E.; LIMA, I. S.; SOUSA, N. J. **“Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 5, n. 16, 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/Q1B2x>. Acesso em: 27 nov. 2022.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1ªed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

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

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica:** Impactos da pandemia na alfabetização de crianças, 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em 27/05/2021.

VELOSO, J. M. et al. **O tempo da alfabetização em tempos de pandemia.** Cadernos de Educação | Pelotas, n. 66, e146622, 2022 | p. 1-23. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/9352/14788> Acesso em: 20/01/2023.

VYGOTSKI, Lev. Semiónovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, Lev. Semiónovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERSPECTIVAS E LIMITES DA ALFABETIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO NO MUNICÍPIO DE MORADA NOVA- CEARÁ

Pesquisador: MARLEIDE MARIA ARRUDA LINHARES ISAIAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60470422.3.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.612.927

Apresentação do Projeto:

Projeto do Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Língua e Ensino/CCHLA/UFPB. A pesquisa a ser realizada neste trabalho é a de campo, de natureza qualitativa.

A coleta de dados que o autor do projeto usará como instrumentos de pesquisa serão a entrevista com os professores do 1º ano da rede municipal de Morada Nova - Ce, observação das interações durante as aulas presenciais pós-pandemia das turmas de 1º ano, assim como a pesquisa bibliográfica.

Hipótese:

* A formação contínua dos docentes busca formar um professor técnico em alfabetização, dando pouco suporte teórico e conhecimentos aprofundados sobre a relevância do uso da tecnologia, dificultando assim a transposição didática. * A interação entre professor e aluno oferece poucos subsídios para que a construção do Sistema de Escrita Alfabética - (SEA) seja construída, após as lacunas criadas no período do ensino remoto. * O professor pouco utiliza como estratégias o uso das Tecnologias da informação e comunicação - TICs para a recomposição das aprendizagens no processo de alfabetização das crianças pós-pandemia.

Critério de Inclusão:

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.612.927

Os participantes da Pesquisa serão professores das turmas do 1º ano das escolas municipais de Morada Nova- Ceará. A seleção será realizada tendo como critério professores alocados nas turmas do 1º ano das escolas municipais tanto no período pandêmico quanto no período atual, presencial.

Critério de Exclusão:

Os critérios de exclusão para os participantes da pesquisa será não ter estado nas turmas de 1ºss ano no período pandêmico e não ser professor do 1º atualmente no formato presencial.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar os reflexos do ensino remoto no processo de alfabetização de alunos do 1º ano.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Causar desconfortos advindos de lembranças desagradáveis ou qualquer alteração ao estado de espírito do professor no momento da entrevista.

Benefícios:

Os benefícios imediatos para os participantes envolvidos são a compreensão da realidade e contribuição na reflexão sobre a sua prática pedagógica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De comum acordo com os objetivos, referencial teórico, metodologia e referências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta a documentação necessária, após cumprimento das pendências.

Recomendações:

Divulgar resultados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.612.927

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1974169.pdf	27/07/2022 00:21:40		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.docx	27/07/2022 00:16:49	MARLEIDE MARIA ARRUDA LINHARES ISAIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_.docx	27/07/2022 00:13:58	MARLEIDE MARIA ARRUDA LINHARES ISAIAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao.pdf	06/07/2022 00:14:09	MARLEIDE MARIA ARRUDA LINHARES ISAIAS	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	05/07/2022 23:22:28	MARLEIDE MARIA ARRUDA LINHARES ISAIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 30 de Agosto de 2022

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO II – FOLHA DE ROSTO

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: PERSPECTIVAS E LIMITES DA ALFABETIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO NO MUNICÍPIO DE MORADA NOVA- CEARÁ			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 4			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: MARLEIDE MARIA ARRUDA LINHARES ISAIAS			
6. CPF: 457.599.443-04	7. Endereço (Rua, n.º): Rua. Mâncio Rodrigues, 272 CENTRO MORADA NOVA CEARA 62940000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 88998429118	10. Outro Telefone:	11. Email: marleidelinhars2@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. Data: <u>28</u> / <u>06</u> / <u>22</u> <u>Marleide Maria Arruda Linhares Isaias</u> Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal da Paraíba	13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes	
15. Telefone: (83) 3216-7230	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Responsável: <u>Rodrigo Freire de Carvalho e Silva</u> CPF: <u>021.444.854-10</u> Cargo/Função: <u>Diretor do CCHLA</u> Data: <u>01</u> / <u>07</u> / <u>2022</u>  Assinatura			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO III - CERTIDÃO

01/07/22, 15:14

https://sipac.ufpb.br/public/jsp/documentos/documento_visualizacao.jsf?idDoc=2420503

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

CERTIDÃO Nº 20 / 2022 - MPLE (11.01.15.59)**Nº do Protocolo: 23074.058800/2022-63****João Pessoa-PB, 01 de Julho de 2022**

Certifico, para os devidos fins de direitos, que **MARLEIDE MARIA ARRUDA LINHARES ISAIAS**, matrícula 20211024901, é aluna regularmente matriculada neste Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, nível Mestrado Profissional. A mestranda teve seu Projeto de Pesquisa "**PERSPECTIVAS E LIMITES DA ALFABETIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO NO MUNICÍPIO DE MORADA NOVA-CEARÁ**", aprovado e aceito pelo Colegiado do Curso. O referido Programa de Pós-Graduação é reconhecido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e homologado pelo Conselho Nacional de Educação, sob Portaria CNE nº 11, de 04/01/2013.

(Assinado digitalmente em 01/07/2022 10:46)

TIAGO DE AGUIAR RODRIGUES

COORDENADOR DE CURSO

Matrícula: 1701396

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: **20**, ano: **2022**, documento (espécie): **CERTIDÃO**, data de emissão: **01/07/2022** e o código de verificação: **1f1a8f5895**

ANEXO IV – AUTORIZAÇÃO DE USO DE ARQUIVOS – DADOS DA PESQUISA**CENTRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA CORONEL JOSÉ EPIFÂNIO DAS CHAGAS**

Av. Manoel Castro, 600 – Centro - Morada Nova - CE CEP: 62940-000

Fones: (88) 9.88473071 E-mail: escolacebcjec@outlook.com**CENTRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
CORONEL JOSÉ EPIFÂNIO DAS
CHAGAS**CNPJ: 02.029.238/0001-75
INEP - 23128895**AUTORIZAÇÃO DE USO DE ARQUIVOS/ DADOS DA PESQUISA**

Declaramos, para os devidos fins, que cederemos a pesquisadora MARLEIDE MARIA ARRUDA LINHARES ISAIAS, o acesso ao arquivo de base com o intuito de complementar as informações para serem utilizadas na pesquisa para dissertação, com o título “PERSPECTIVAS E LIMITES DA ALFABETIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO NO MUNICÍPIO DE MORADA NOVA-CEARÁ”, que está sob a orientação da Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, cujo objetivo analisar os reflexos do ensino remoto no processo de alfabetização de alunos do 1º ano.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

A pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Morada Nova-Ce, 29 de junho de 2022

VANUZA SARAIVA RABELO
(Diretora Escolar)**Vanuza Saraiva Rabelo**
Diretora Escolar
Portaria Nº 1405-H1/2021-GAB

ANEXO V – KIT PEDAGÓGICO



Senhores pais:

Seu filho está recebendo um kit pedagógico para auxiliá-lo no processo da alfabetização nesse período de aulas remotas.

Esse kit contém: Alfabeto e números de 1 a 9 ampliados, letras e números móveis, figuras geométricas e jogos de Língua portuguesa e Matemática, com as orientações e as cartelas para a utilização dos mesmos.

Sugerimos que organizem um cantinho de estudo para seu filho expondo esse material na parede, formando um painel com o alfabeto, os números de 1 a 9 ampliado e as formas geométricas.

Para o alfabeto sugerimos algumas atividades como:

- Realizar a leitura do alfabeto diariamente, do início ao fim, do final para o início e de forma aleatória, apontando cada letra;
- Escolher pelo menos um dia da semana para a criança pesquisar em revistas ou jornais, palavras com algumas letras indicadas, como a letra que inicia o nome da criança, o nome do pai, da mãe ou outra, recortar e colar na letra indicada do alfabeto que estará na parede;
- Pesquisar rótulos de embalagens que iniciem com uma letra indicada e colar no alfabeto da parede.

É muito importante realizar diariamente o momento da leitura com a criança, utilizando textos da caixinha da literatura ou outro material que a criança tenha, como livros paradidáticos, revistas ou outro material de leitura.

Se dermos as mãos em um trabalho conjunto conseguiremos avançar nossas crianças nesse período tão difícil de pandemia.



JOGOS SISTEMA REMOTO – ANO: 2021

LÍNGUA PORTUGUESA – 1º BIMESTRE

1º E 2º ANOS

JOGO 01: CARTELA DIDÁTICA 06

❖ **Objetivo:** Identificar palavras grandes e pequenas, com o número de vezes que se abre a boca para pronunciá-la e com o número de sílabas.

❖ **Como jogar:**

- Apresentar para a criança a cartela juntamente com as gravuras explicando o que se pede em cada coluna;
- Realizar com a criança a leitura das palavras em tarjetas, apontando com o dedo;
- Pedir para pronunciar o nome da gravura e dizer quantas vezes abre a boca para pronunciar a palavra, contando com os dedinhos, um dedo para cada sílaba;
- Dizer se a palavra é grande ou pequena e dizer o porquê;
- Colocar na cartela as tarjetas de acordo com o que se pede:

DESENHO/ PALAVRA	A PALAVRA É GRANDE OU PEQUENA?	QUANTAS VEZES VOCÊ ABRE A BOCA PARA FALAR A PALAVRA?	QUANTAS SÍLABAS AO TODO?
 TARTARUGA			
 LEÃO			

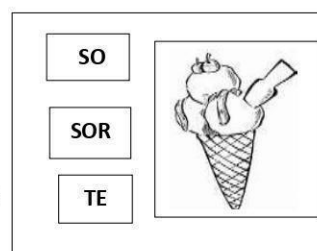
- Se a palavra é grande ou pequena.
- As quantidades de vezes que abre a boca representado com o desenho.
- O número de sílabas das palavras trabalhadas com números.
- Após esse momento montar as palavras com as sílabas móveis e depois escrever no caderno.
- Antes de iniciar o jogo, recortar as cartelas que estão em anexo.
- Ao finalizar o jogo, sugerir a criança que monte seu nome com as letras móveis, com o auxílio da ficha e depois escrever no caderno.

JOGO 02: ACERTE A SÍLABA INICIAL

❖ **Objetivo:** Identificar a sílaba inicial das palavras.

❖ **Como jogar:**

- Apresentar para a criança a cartela com as imagens;
- Realizar a leitura da imagem, uma por vez;



- Contar com os dedinhos quantas vezes abre a boca;
- Realizar a leitura das sílabas;
- Relacionar o som a imagem;
- Pedir a criança que coloque semente ou pedrinha na sílaba que inicia a palavra;
- Montar as palavras com as sílabas móveis;
- Realizar a leitura da palavra, apontando com o dedinho;
- Pedir para a criança escrever no caderno as palavras estudadas, sem o uso das fichas, refletindo a escrita;
- Pedir para fazer a leitura apontada do que escreveu;
- Verificar se a escrita da palavra está correta, caso não, pedir para pensar na escrita de cada sonzinho que forma a palavra;
- Escrever novamente realizando a correção.
- Antes de iniciar o jogo, recortar as cartelas que estão em anexo.
- Ao finalizar o jogo, sugerir a criança que monte seu nome com as letras móveis, com o auxílio da ficha e depois escrever no caderno.

JOGO 03: CARTELA DIDÁTICA 07

❖ **Objetivo:** Identificar a sílaba inicial e final nas palavras e o número de sílabas.

❖ **Como jogar:**

- Apresentar para a criança a cartela juntamente com as gravuras explicando o que se pede em cada coluna;
- Realizar a leitura das palavras em tarjetas apontando com o dedo;
- Pedir que a criança pronuncie o nome da gravura usando os dedinhos para contar o número de vezes que abre a boca;
- Preencher a tabela de acordo com o que se pede:
 - Quantas sílabas ao todo? - Responde colocando o número de sílaba no local correspondente.
 - Qual a primeira sílaba? -Responde colocando a sílaba inicial no local correspondente.
 - Qual a última sílaba? -Responde colocando a sílaba final no local correspondente.
- Solicitar que forme as palavras em estudo com as sílabas móveis;
- Realizar a escrita das palavras estudadas no caderno.
- Antes de iniciar o jogo, recortar as cartelas que estão em anexo.
- Ao finalizar o jogo, sugerir a criança que monte seu nome com as letras móveis, com o auxílio da ficha e depois escrever no caderno.

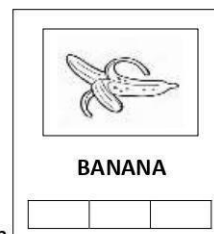
DESENHO/ PALAVRA	QUANTAS SÍLABAS AO TODO?	QUAL A PRIMEIRA SÍLABA?	QUAL A ÚLTIMA SÍLABA?
 CANETA			
 GIZ			

JOGO 04: QUANTIDADE DE SÍLABAS

❖ **Objetivo:** Identificar o número de sílabas das palavras.

❖ **Como jogar:**

- Apresentar o jogo para a criança;
- Trabalhar uma cartela por vez;
- Realizar a leitura das imagens;
- Ler as palavras apontando com o dedo, relacionando um dedinho para cada som;
- Representar a quantidade de sílabas de cada imagem com sementes;
- Formar as palavras em estudo com as sílabas móveis;
- Escrever as palavras estudadas no caderno.
- Antes de iniciar o jogo, recortar as cartelas que estão em anexo.
- Ao finalizar o jogo, sugerir a criança que monte seu nome com as letras móveis, com o auxílio da ficha e depois escrever no caderno.

**JOGO 05: BINGO DE LETRAS**

❖ **Objetivo:** Identificar as letras do alfabeto.

❖ **Como jogar:**

- Mamãe, colar a cartela em um pedaço de papelão;
- Organizar as letras móveis dentro de um saquinho, ou caixinha ou mesmo em uma manteigueira;
- Apresentar para a criança a cartela do jogo;
- Realizar junto com seu filho(a) a leitura das letras da cartela antes de iniciar o jogo;
- Sortear uma letra por vez e pedir para seu filho(a) dizer nome e marcar na cartela, caso tenha a letra sorteada;
- Escrever as letras sorteadas no caderno;
- Pedir que escreva palavras iniciadas com as letras da cartela.
- Antes de iniciar o jogo, recortar as cartelas que estão em anexo.
- Ao finalizar o jogo, sugerir a criança que monte seu nome com as letras móveis, com o auxílio da ficha e depois escrever no caderno.

	C	A	G
E	K	N	B
Y	D	U	W
S	M	R	J

JOGO 06 – FORMANDO PALAVRAS

❖ **Objetivo:** Formar palavras com as sílabas.

❖ **Como jogar**

- Ler com a criança todas as sílabas das cartelas e depois deixá-las viradas para baixo sobre uma mesa ou em um outro espaço que achar mais adequado;

- Deixar as imagens na mão do jogador;
- Escolher uma imagem para começar o jogo;
- Pedir que a criança pronuncie o nome dos animais observando quantas vezes abre a boca para falar a palavra;
- Solicitar que a criança, na sua vez, pegue uma cartela com a sílaba, se fizer parte da palavra, deve colocar do lado da imagem e continua jogando, caso contrário, se a sílaba tirada não fizer parte da palavra, deve passar a vez para o outro jogador;
- Ganha o jogo quem formar mais palavras.
- Realizar uma pintura dos desenhos antes ou depois do jogo.
- Antes de iniciar o jogo, recortar as cartelas que estão em anexo.
- Ao finalizar o jogo, sugerir a criança que monte seu nome com as letras móveis, com o auxílio da ficha e depois escrever no caderno.

JOGO 07: JOGO DA MEMÓRIA

❖ **Objetivo:** Identificar a sílaba inicial do nome do desenho.

❖ **Como jogar:**

- Apresentar para a criança todas as peças do jogo;
- Realizar a leitura da imagem e da palavra da cartela;
- Espalhar na mesa ou no chão todas as peças do jogo, viradas para baixo;
- Solicitar a criança que retire duas peças da mesa e realizar a leitura;
- Observar se os pares das peças apresentam a gravura com o som inicial igual, se tiver fica consigo, se não, passa a vez e o parceiro repete o procedimento;
- Ganha o jogo quem conseguir formar mais pares;
- Escrever os nomes das imagens no caderno;
- Pesquisar outras palavras iniciadas com as sílabas das cartelas do jogo;
- Antes de iniciar o jogo, recortar as cartelas que estão em anexo.
- Ao finalizar o jogo, sugerir a criança que monte seu nome com as letras móveis, com o auxílio da ficha e depois escrever no caderno.



JOGO 08: ROLETA DAS LETRAS

❖ **Objetivo:** Identificar as letras do alfabeto.

❖ **Como jogar:**

- Recortar a cartela da roleta e colar em um pedaço de papelão;
- Realizar a leitura das letras da cartela;
- Rodar a roleta identificando as letras indicadas pela seta;
- Após a brincadeira escolher três letras e pesquisar palavras iniciadas pela letra escolhida, em seguida recortar ou escrever no caderno.
- Ao finalizar o jogo, sugerir a criança que monte seu nome com as letras móveis, com o auxílio da ficha e depois escrever no caderno.



ANEXOS

CARTELAS DOS JOGOS DE PORTUGUÊS - 1º E 2º ANOS

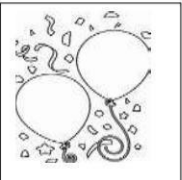
RECORTE NOS PONTILHADOS AS CARTELAS ABAIXO PARA A REALIZAÇÃO DOS JOGOS.

JOGO 01: CARTELA DIDÁTICA 06

DESENHO/PALAVRA	A PALAVRA É GRANDE OU PEQUENA?	QUANTAS VEZES VOCÊ ABRE A BOCA PARA FALAR A PALAVRA?	QUANTAS SÍLABAS AO TODO?
 TARTARUGA			
 LEÃO			

TARTARUGA	LEÃO	2	4	TAR
TA	RU	GA	LE	ÃO
PEQUENA	GRANDE			
				

JOGO 02: ACERTE A SÍLABA

GA DE BE	 BEXIGA
SO SU CO	 SUCO
SO SOR TE	 SORVETE
BU LU BO	 BOLO

SUCO
SORVETE
BOLO
BEXIGA
SU
CO
BE
XI
GA
SOR
VE
TE
BO
LO

JOGO 03: CARTELA DIDÁTICA 07

DESENHO/PALAVRA	QUANTAS SÍLABAS AO TODO?	QUAL A PRIMEIRA SÍLABA?	QUAL A ÚLTIMA SÍLABA?
 CANETA			
 GIZ			

CANETA
GIZ
CA
NE
TA
GIZ
1
3

JOGO 04: QUANTIDADE DE SÍLABAS**BANANA**

--	--	--	--	--

**MAÇÃ**

--	--	--	--	--

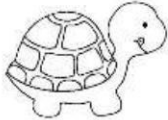
MAÇÃ**MA****ÇÃ****BA****NA****NA****BANANA**

JOGO 05: BINGO DE LETRAS

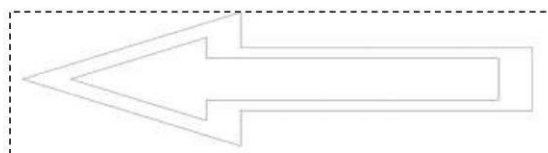
	C	A	G
E	K	N	B
Y	D	U	W
S	M	R	J

	H	R	P
I	O	F	V
S	Z	L	T
X	Q	M	J

JOGO 06: FORMANDO PALAVRAS

	CA	VA	LO
	TAR	TA	RU
GA			
	CRO	CO	DI
LO			
	GA	TO	

JOGO 07: JOGO DA MEMÓRIA**MALA****BALÃO****ABELHA****MACACO****BALEIA****ABACAXI****CASA****DADO****ESCADA****CABIDE****DAMA****ESCOVA**

JOGO 08: ROLETA DAS LETRAS

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pesquisa sobre as Perspectivas e limites da alfabetização no ensino remoto no município de Morada Nova - Ceará

Prezada professora,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa a seguir, que irá colaborar para o estudo sobre **Perspectivas e limites da alfabetização no ensino remoto no município de Morada Nova - Ceará**, do curso de Mestrado em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba.

Não haverá divulgação de sua identidade.

Agradeço a contribuição.

Marleide Linhares

1. Dados Gerais: Nome, idade, tempo de magistério, formação. Atuou na rede no 1º ano durante os anos de 2020 e 2021 na pandemia de Covid -19?

2. Que tipo de sentimento aflorou em você quando se deparou com a ausência das crianças, de ter que trabalhar com alfabetização nessas circunstâncias remotas, o que você sentiu?

3. Como os gestores da sua rede de ensino e da sua escola orientaram o trabalho remoto durante a pandemia?

4. Como você organizou e planejou o trabalho remoto no processo de alfabetização, que diretrizes foram tomadas pela rede e por você enquanto professora?

5. Como se deu a formação continuada de professores no período pandêmico? Foi dado algum suporte para o processo de alfabetização e sobre o uso das tecnologias?

6. Quais foram as ferramentas digitais que você usou e como escolheu, que critérios usou para selecionar essas ferramentas para o trabalho pedagógico?

7. Você já fazia uso de algum recurso tecnológico na sua sala de aula antes da pandemia? Sentia necessidade de fazer?
8. Que materiais didáticos foram utilizados no período remoto, híbrido, presencial?
9. Houve diferenças entre o primeiro (2020) e o segundo ano da pandemia (2021)?
Relate como foi o primeiro ano e como foi o segundo ano da pandemia (só remoto, remoto/híbrido, presencial).
10. Quais os maiores desafios do ensino remoto na alfabetização nesse contexto?
Como foi a sua interação com as crianças nesse período? Você considera que houve aprendizagem?
11. Com o retorno as aulas presenciais o que conseguiu perceber no que diz respeito a aprendizagem das crianças? Você trabalha leitura e escrita no ambiente virtual? E como se dá esse trabalho?
12. Como realiza a interação com as crianças nas aulas presenciais? Das inovações propiciadas pelo ensino remoto, que ficaram?
13. Como você se sente hoje diante de tudo que viveu nesse período? O que traz para seu trabalho na atualidade?