

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – CAMPUS BELO HORIZONTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

**MÁRCIA DE SOUZA DOS SANTOS**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DURANTE  
O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)**

Belo Horizonte  
2023

**MÁRCIA DE SOUZA DOS SANTOS**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DURANTE  
O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação Humana.

Orientadora: Dra. Santuza Amorim da Silva  
Coorientadora: Dra. Daniela Perri Bandeira

Belo Horizonte  
2023

---

S237ps Santos, Márcia de Souza dos  
Práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras durante o Ensino Remoto Emergencial  
(ERE). [manuscrito] Márcia de Souza dos Santos. – 2023  
1 recurso online, 224 f.; il.,color

Orientadora: Santuza Amorim da Silva  
Coorientadora: Dra. Daniela Perri Bandeira

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Bibliografia: f. 197-209  
Apêndices: f. 210-223

1. Alfabetização- Teses. 2. Leitura e Escrita- Teses. 3. Educação a distância. 4. Educação –  
Teses. I. Silva, Santuza Amorim da. II. Bandeira, Daniela Perri. III. Universidade do Estado  
de Minas Gerais. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD: 372.414

---

Ficha Catalográfica: Arlete Inocência Menezes Leal Granados CRB/6 - 3100  
Márcia de Souza dos Santos

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação Humana.

**Linha de Pesquisa:** Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais.

Dissertação de mestrado defendida e aprovada em: 27 de abril de 2023.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Santuza Amorim da Silva (Orientadora) - **FAE/UEMG**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Daniela Perri Bandeira (Coorientadora) - **FAE/UEMG**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Welessandra Aparecida Benfica - **Unidade de Ibitaré/UEMG**

---

Prof.<sup>o</sup>. Dra. Deolinda Armani Turci – **FAE/UEMG (Suplente)**

---

Prof.<sup>o</sup>. Dra. Maria José Francisco de Souza – **FAE/UFMG**

---

Prof.<sup>o</sup>. Dra. Arabie Bezri Hermont – Externa **PUC MINAS**

---

Prof.<sup>o</sup>. Dra. Daniela Amaral Silva Freitas – **UFRN (Suplente)**

*“Eu vou começar do começo. Vamos lá, quando:... a gente ficou sabendo que nós íamos ficar longe dos meninos, na pandemia, eu entrei em choque. Fiquei com muito medo, era um pânico, assim, era da alma. Era uma coisa assim, terrível, eu achava que todo mundo ia morrer e ia morrer rápido”.*

*Professora Ana Paula*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao criador por me possibilitar chegar até aqui e ser provedor da força espiritual, quando não tinha mais forças para prosseguir em tempos tão adversos. Pela resiliência desde 2014 até o ano de 2020, no meu percurso de cinco tentativas de ingresso no mestrado, sendo esta pesquisadora um fruto oriundo da escola pública, de camadas populares.

Às políticas públicas educacionais criadas no primeiro mandato do governo Lula, que ao criarem o PROUNI, possibilitaram que eu concretizasse o meu projeto de ingresso em uma faculdade e que me permitiram chegar até estas linhas que estou redigindo, além das que ainda irei escrever.

Agradeço a todas as professoras alfabetizadoras da minha vida, em especial, as colaboradoras desta pesquisa: Ana Paula, Nina e Rosemeire. Professoras que, durante o período de isolamento foram âncoras e porto seguro, afirmando constantemente “ninguém solta a mão de ninguém”. Obrigada por me ajudarem a constituir os meus saberes docentes para o ensino da leitura e da escrita do mundo, da vida, a partir do chão da sala de aula, especialmente Ana Cláudia e Graziella por uma amizade inestimável. Meus agradecimentos às quatro escolas que já trabalhei e a que trabalho atualmente, desde meu ingresso na rede municipal de Belo Horizonte – MG. Meu carinho especial à Cridiomar, amiga da graduação que me incentivou a fazer o concurso para professora municipal da rede de Belo Horizonte e com o resultado do qual, hoje, sou servidora efetiva.

A minha orientadora, Santuza Amorim da Silva, por me direcionar quando meu olhar era difuso e por oportunizar tantos aprendizados, sendo inspiração com sua dedicação e precisão cirúrgica capricorniana, madrugadas à fio.

À minha coorientadora, Daniella Perri Bandeira, por ter tido a disposição de assumir com a minha orientadora esta pesquisa. Pela enorme sensibilidade, paciência e respeito nos momentos de contribuições teóricas e metodológicas transmitidas nas orientações.

Agradeço à professora Maria José Francisco pelas preciosas e detalhadas sugestões dadas na banca de qualificação. Agradeço à professora Welessandra Benfica por imensurável disposição e desprendimento de ler os meus textos, em todas as fases da pesquisa. À ambas pelas indicações de leitura, pelos incentivos e alertas a respeito da categorização após a coleta de dados. Minha gratidão à professora Arabie Bezri pelo aceite, por todo o carinho com seu habitual sorriso acolhedor, receptividade, considerações feitas na banca e por fazer, mais uma vez, parte da minha história de aluna oriunda de camadas populares que ingressou no Ensino Superior pelo PROUNI.

Aos colegas de mestrado da Turma XIII, de forma especial ao grupo que mais me acolheu: *Orientandos da Cirlene* (Bruna, Cida, Cláudia e Roberto); Bruna e Cida obrigada pela amizade e por compartilharmos lutas, vivências nevenses e relatos de vida que tanto fortaleceram nosso laço de amizade. À Claudinha por nossa jornada de amizade que teve data de início, ao buscarmos espaço para discutir Alfabetização e Letramento no mestrado da UEMG, não tenho palavras para expressar o quanto sua amizade significa para mim. Ao grupo de estudos de Análise de Conteúdo; à Laelma, e Aline pelo carinho e por sua proximidade ao meu tema de estudo. Ao grupo que fiz de orientandos da Santuza na tentativa

de aproximação virtual, uma vez que, devido à pandemia, só nos conhecemos pelas *telas*. Agradeço ao PPGE da UEMG, por conseguirmos passar pelo desafio de ser a primeira e única turma a realizar o mestrado totalmente de modo remoto, devido ao período de isolamento social que vivenciamos por causa da COVID-19.

A professora Rosimária Aparecida Ruela Alves, sempre parceira em nossas jornadas em vários processos seletivos de mestrado e disposta a embarcar no desafio da promoção de um ensino de qualidade aos alunos, amiga solícita e profissional exemplar, que tenho especial amizade desde meu ingresso na PUC-MG, em 2006 e a professora, alfabetizadora, doutoranda Renata Raquel Costa, companheira acadêmica e igualmente presente na prática de educar, desde 2012, quando a conheci e vi sua atuação, na organização e apresentação da sua turma de 1º ano, na peça teatral *A moda amarela*.

A família da “Gogó” Vanda e tio Lau, com “Kakaia” e “Anaraura”, por serem a família do coração que me recebeu, acolheu e que, para além de rede de apoio para uma mãe solo, constituíram como o segundo lar para a minha filha de três anos, desde que ela nasceu em 2020, em tempos pandêmicos desafiadores. Gratidão por todo carinho e ajuda, sem vocês não seria possível chegar até aqui. Ao Ed por chegar no momento mais difícil da minha vida e tentar me ajudar. À família Benevides por acolher a filha branca e por eu encontrar nesse lar, além de uma colega de trabalho, uma amizade para além da instituição escolar. As amigadas que cativei na Cidade dos Meninos e em especial a de meu amigo João Lúcio.

Agradeço, sem conseguir expressar nestas linhas a vastidão desse sentimento, à minha mãe: minha primeira alfabetizadora, empregada doméstica de origem nordestina, mulher macho sim senhor, que mesmo tendo estudado só até a antiga quarta série, me ensinou a ler e aos sete anos eu lia nas missas de domingo. Ingressei na antiga 1ª série, na turma adiantada, em que as crianças tinham frequentado o “prezinho” e eu não, graças à dedicação materna. Agradeço ao meu pai, por seu amor silencioso e que mesmo tendo só até a antiga oitava série, foi fonte de inspiração para mim. Agradeço aos meus irmãos Marcelo, Mailson e Marcelo Vinícius pelo amor fraternal e apoio sempre que precisei. À minha irmã Maiara por imensa e intensa parceria em todos os momentos da minha vida, em especial, no dia do nascimento da minha filha; que não estaria viva se ela não tivesse ido atrás de mim. Agradeço à minha família pelo seio familiar que mesmo estando longe geograficamente, nossos corações seguem em uníssono. Agradeço ao pai da minha filha, que ao dificultar a minha vida de diferentes e diversas formas, me possibilitou mostrar a minha força e determinação em crescer, visando poder proporcionar um futuro melhor para a minha filha. Obrigada por não fazer mais parte da minha vida!

Por último, agradeço ao meu esforço e resiliência, por meu furor pedagógico e pelo meu fôlego incomum, pelas inúmeras madrugadas que fiquei acordada para honrar com o meu compromisso estudantil que tenho para comigo e para conseguir conciliar a vida de mãe solo, dona do lar, guerreira, professora que trabalha em dois turnos e mestranda. Agradeço por não desanimar diante dos fracassos em processos seletivos anteriores, agradeço pela sede de saber e por tentar compensar as minhas defasagens, oriundas da educação de camadas populares, com pensamentos de que o que eu não sei, eu vou tentar, vou aprender e vou conseguir fazer melhor. Eu não desisti de mim e eu estimo que a minha trajetória escolar, profissional e acadêmica, produto da escola pública que chegou ao ensino superior, possa ser fonte de inspiração para outras e outros com história similar. **Esperança é preciso!**

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras para o ensino da leitura e da escrita, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), no período da pandemia, nos anos de 2020 e 2021, na rede municipal pública de Belo Horizonte. O referencial teórico teve como base: o levantamento de estudos sobre alfabetização e letramento durante o ensino remoto, no Eixo 10, do V CONBALF, além de abordar conceitos basilares de alfabetização e letramento através dos estudos de Soares (2020), Morais (2012), da BNCC (BRASIL, 2017), dentre outros. Para fundamentar as práticas pedagógicas recorre-se a Caldeira e Zaidan (2010); tendo Tardif (2014) para dialogar sobre os saberes docentes. O percurso metodológico teve abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo e a adoção do estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados utilizados para este estudo foram: a aplicação de questionário *online*, análise documental e a entrevista semiestruturada com três professoras alfabetizadoras, do 1º e 2º anos. Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2016). Referente a isso, foram identificadas cinco categorias: 1) O planejamento das atividades e a BNCC no contexto pandêmico; 2) Afetividade durante a pandemia; 3) Formação inicial/continuada; 4) Uso das tecnologias durante o ERE, momento híbrido e retorno ao presencial; e 5) A relação família-escola durante e após ERE. Dentre as considerações evidenciadas, aponta-se que as práticas pedagógicas utilizadas em cada ano convergem para a consolidação dos saberes docentes indicados por Tardif (2014), tendo um olhar crítico diante do papel social da professora alfabetizadora, da criticidade e do processo de construção do conhecimento.

**Palavras-chave:** Professoras alfabetizadoras. Leitura e escrita. Ensino Remoto Emergencial.

## ABSTRACT

This research aims to describe and analyze the pedagogical practices developed by literacy teachers for teaching reading and writing, during Emergency Remote Teaching (ERE), during the pandemic period, in the years 2020 and 2021, in the public municipal network. from Belo Horizonte. The theoretical framework was based on: the survey of studies on literacy and literacy during remote teaching, in Axis 10, of V CONBALF, in addition to addressing basic concepts of literacy and literacy through studies by Soares (2020), Morais (2012) , from BNCC (BRASIL, 2017), among others. To substantiate the pedagogical practices, Caldeira and Zaidan (2010) are used, having Tardif (2014) to dialogue about teaching knowledge. The methodological course had a qualitative approach of exploratory and descriptive character and the adoption of the case study. The data collection instruments used for this study were: the application of an online questionnaire, document analysis and a semi-structured interview with three literacy teachers, from the 1st and 2nd years. The data obtained were submitted to content analysis (Bardin, 2016). Regarding this, five categories were identified: 1) The planning of activities and the BNCC in the pandemic context; 2) Affectivity during the pandemic; 3) Initial/continued training; 4) Use of technologies during the ERE, hybrid moment and return to face-to-face; and 5) The family-school relationship during and after ERE. Among the evidenced considerations, it is pointed out that the pedagogical practices used in each year converge to the consolidation of the teaching knowledge indicated by Tardif (2014), having a critical look at the social role of the literacy teacher, the criticality and the construction process of the knowledge.

**Keywords:** Literacy teachers. Reading and writing. Emergency remote teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases da análise de conteúdo .....	36
Figura 2- Mapa de Belo Horizonte em contraste com municípios fronteiriços.....	41
Figura 3 - Regionais de Belo Horizonte .....	42
Figura 4 – Regional Barreiro dividida em cinco territórios.....	45
Figura 5 – Esquema de alfabetização e letramento de Magda Soares (2003) .....	51
Figura 6 – Exemplo de evolução da escrita infantil .....	54
Figura 7 - Imagens do Coronavírus desenhado e imagem real em microscópio .....	63
Figura 8 - Síntese dos sintomas da COVID-19 .....	65
Figura 9 – Painel geral do Coronavírus Brasil atual.....	66
Figura 10 - Nuvem de palavras-chave dos trabalhos do V CONBALF .....	73
Figura 11 - Gênero das respondentes .....	82
Figura 12 - Formação inicial e tipo de instituição de origem.....	83
Figura 13 - Especialização e segunda graduação .....	84
Figura 14 - Mapa de árvore das especializações das professoras.....	84
Figura 15 - Resumo do perfil das professoras .....	91
Figura 16 - Plano de curso disponibilizado pelo Cape em 2021 .....	94
Figura 17 - Capa do Projeto formação para docência .....	95
Figura 18 – Organização do curso direcionado aos professores da RME-BH .....	97
Figura 19 - Capa do Almanaque.....	98
Figura 20 - BNCC <i>Consultant</i> .....	100
Figura 21 – Sequência de introdução de letras e sílabas .....	101
Figura 22 – Planejamento coletivo “toró de palpite”, em 2020.....	104
Figura 23 - Relatório das atividades do teletrabalho em 2021 .....	105
Figura 24 – Diagrama dos saberes docentes da Professora Rosemeire A.....	108
Figura 25 – Diagramas das professoras Nina e Ana Paula.....	109
Figura 26 – O Blog como espaço de interação e atividades .....	114
Figura 27 – Arquivo do <i>Blog</i> da turma de 1º ano .....	115
Figura 28 – Parte de um dos blocos de atividades em 2021 .....	115

Figura 29 - Devolutiva de algumas crianças da turma do 1º ano de 2020.....	116
Figura 30 – Agrupamentos para aulas online da turma de 1º ano em 2021 .....	117
Figura 31 – <i>Print</i> do portfólio de atividades do ano de 2020 .....	118
Figura 32 – Texto introdutório da Cápsula do tempo.....	119
Figura 33 – Canal do Youtube da professora Ana Paula.....	120
Figura 34 – Reloginho de leitura utilizado por Nina .....	121
Figura 35 – Organização das bolhas da Escola Ômicron .....	124
Figura 36 - Informações gerais sobre as entrevistas.....	130
Figura 37 – Atividades desenvolvidas coletiva ou individualmente .....	139
Figura 38 - Dispositivos usados pelos professores pós-retorno ao presencial .....	143
Figura 39 - Que alfabetização foi possível? O que dizem as professoras respondentes.....	150
Figura 40 – Nuvem de palavras com maior frequência nas entrevistas .....	151
Figura 41 - O uso da BNCC nas atividades.....	152
Figura 42 - Formas de envio das atividades .....	159
Figura 43 - Os encontros síncronos durante o ERE.....	159

## **LISTA DE GRÁFICO E MAPA**

Mapa 1 – Regiões brasileiras dos 36 trabalhos selecionados do V CONBALF (2021).....	74
Gráfico 1 – Percorso metodológico dos artigos do V CONBALF .....	76

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de escolas da RME-BH (Rede própria) por Regional Administrativa .....	43
Tabela 2 - Número de estudantes da RME-BH .....	44
Tabela 3 - Quantidade de professores que atuam no 1º Ciclo DIRE-B.....	44
Tabela 4 - Incidência dos termos Prática(s) e Práticas pedagógicas nos trabalhos selecionados no Eixo 10.....	58
Tabela 5 - Eixos temáticos do V CONBALF - 2021.....	68
Tabela 6 - Formação acadêmica das professoras e as que atuam na Educação Básica.....	72
Tabela 7 – Descrição das atividades de ensino do SEA desenvolvidos pelas professoras.....	111

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Códigos utilizados nas transcrições das entrevistas .....	35
Quadro 2 – Informações sobre a administração da Regional Barreiro.....	45
Quadro 3 - Os quatro momentos do conceito de letramento .....	51
Quadro 4 - Padrão de desempenho em Letramento e Alfabetização do PEALFA.....	55
Quadro 5 – Prática pedagógica e saberes docentes .....	61
Quadro 6 – Trabalhos elencados do Eixo 10 por título e autoria .....	69
Quadro 7 - Documentos normativos durante a pandemia da COVID-19.....	85
Quadro 8 - Especializações das professoras entrevistadas .....	92
Quadro 9 – Categorizações das conclusões das professoras no questionário.....	126
Quadro 10 - Motivações para escolha da profissão .....	131
Quadro 11 - Saberes docentes sobre alfabetização e letramento .....	132
Quadro 12 - Formação continuada na pandemia .....	135
Quadro 13 – Prática pedagógica em 2020 .....	138
Quadro 14 – Prática pedagógica em 2021 .....	140
Quadro 15 – Uso das TDIC durante o ERE.....	142
Quadro 16 – TDIC utilizadas pelas professoras alfabetizadoras entrevistadas .....	144
Quadro 17 – Família e escola em contexto pandêmico .....	146
Quadro 18 – Considerações das professoras sobre alfabetização e letramento.....	148

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
AIA	Ano Internacional da Alfabetização
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BH	Belo Horizonte
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CME	Conselho Municipal de Educação
CONBALF	Congresso Brasileiro de Alfabetização
DIRE-B	Diretoria da Regional Barreiro
EAD	Educação a distância
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EPI	Equipamento de proteção individual
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FAE	Faculdade de Educação
FIES	Financiamento
GEALI	Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento
GEPA	Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio
LEIAA	Leitura, Escrita e Alfabetização na Amazônia
MEC	Ministério da Educação e da Cultura

MG	Minas Gerais
NEPCED	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Cultura Escrita Digital
OMS	Organização Mundial de Saúde
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PEAIFA	Plano Emergencial de Alfabetização
PET	Plano de Estudo Tutorado
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PS	Pré-silábico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RME-BH	Rede Municipal de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARS-COV2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome CoronaVirus-2</i>
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SNTI	Secretaria Nacional do Trabalho da Infância
TCLE	Termo de Consentimento de Livre Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1 – DESENHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>28</b>
<b>1.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....</b>	<b>32</b>
1.1.1 Análises documentais .....	32
1.1.2 Entrevistas semiestruturadas .....	33
1.1.3 Questionário <i>online</i> .....	36
<b>1.2 QUESTÕES ÉTICAS .....</b>	<b>37</b>
1.2.1 Apresentação da pesquisa à SMED da PBH .....	38
1.2.2 A escolha dos sujeitos de pesquisa .....	38
<b>1.3 DESCRIÇÃO DA UNIDADE DE ANÁLISE PARA O ESTUDO DE CASO: A REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE .....</b>	<b>40</b>
1.3.1 Dados gerais sobre Belo Horizonte .....	41
1.3.2 Descrição panorâmica da RME-BH e da regional Barreiro .....	42
<b>2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....</b>	<b>48</b>
<b>2.2 SABERES DOCENTES, PRÁTICA DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....</b>	<b>57</b>
<b>2.3 NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PANDEMIA .....</b>	<b>62</b>
<b>2.4 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO EIXO 10 DO V CONBALF .....</b>	<b>66</b>
<b>2.5 PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NA(DA) REDE MUNICIPAL DE BH .....</b>	<b>80</b>
<b>2.6 CONTEXTUALIZAÇÃO NORMATIVA DURANTE 2020 E 2021 .....</b>	<b>85</b>
<b>CAPÍTULO 3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO DE 2020 E 2021 .....</b>	<b>89</b>
<b>3.1 BREVES PERFIS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS .....</b>	<b>90</b>
<b>3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DURANTE A PANDEMIA .....</b>	<b>93</b>
<b>3.3 PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES E A BNCC .....</b>	<b>99</b>
<b>3.4 RELATOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA LEITURA E ESCRITA ...</b>	<b>105</b>
<b>3.5 MAPEAMENTO DAS ATIVIDADES E CARACTERIZAÇÃO DA ROTINA DURANTE O ERE .....</b>	<b>110</b>
3.5.1 Professora Rosemeire .....	112

3.5.2 Professora Nina e Professora Ana Paula .....	117
<b>3.6 ENSINO HÍBRIDO E PROGRESSIVO RETORNO AO PRESENCIAL .....</b>	<b>123</b>
<b>3.7 (IN)CONCLUSÕES DAS PROFESSORAS SOBRE ESSE PERÍODO .....</b>	<b>125</b>
<b>CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>129</b>
<b>4.1 OS DADOS DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>129</b>
<b>4.2 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DE ANÁLISE .....</b>	<b>150</b>
4.2.1 Categoria 1: O planejamento das atividades e a BNCC no contexto pandêmico.....	152
4.2.2 Categoria 2: Afetividade durante a pandemia .....	153
4.2.3 Categoria 3: Formação inicial/continuada no/para o ERE .....	156
4.2.4 Categoria 4: As TDIC durante o ERE, momento híbrido e retorno ao presencial .....	158
4.2.5 Categoria 5: A relação família-escola durante e após ERE.....	161
<b>4.3 A RELAÇÃO ENTRE OS TRABALHOS DO EIXO 10 DO V CONBALF E AS EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS .....</b>	<b>168</b>
4.3.1 Primeiro debate: relatos de experiência em pauta .....	170
4.3.2 Segundo debate: contribuições das pesquisas empíricas .....	173
4.3.3 Terceiro debate: contribuições das pesquisas documentais.....	185
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>190</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>197</b>
<b>REFERÊNCIAS DO EIXO 10 DO V CONBALF .....</b>	<b>205</b>
<b>APÊNDICE 1 - LEVANTAMENTO DE DADOS: EIXO 10 DO V CONBALF .....</b>	<b>210</b>
<b>ANEXO 1 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>217</b>
<b>ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO <i>ONLINE</i> .....</b>	<b>218</b>
<b>ANEXO 3 – AUTORIZAÇÃO DO CEP PARA COLETA DE DADOS.....</b>	<b>223</b>

## INTRODUÇÃO

No atual cenário mundial, desde o início do ano de 2020, um mal tem assolado a humanidade afetando todas as esferas sociais e provocando diversas reflexões em vários âmbitos econômicos, familiares, sociais e principalmente o educacional. O vírus da COVID-19, devido à sua rápida e fácil propagação, imputou que os governantes decretassem o fechamento de variados setores, ordenando o isolamento social, em especial, a população que pertence ao grupo de risco, os dados a esse respeito constam com mais clareza no capítulo dois desta pesquisa. Os protocolos de sanitários, norteados pelo Ministério da Saúde, orientam que os cidadãos que tenham testado positivo para os sintomas, cumpram o período de quarentena domiciliar para evitar o colapso no sistema público e particular de saúde, dentre outras medidas e os órgãos governamentais monitoram constantemente os dados a respeito da doença. Maiores esclarecimentos sobre este vírus serão feitos no capítulo dois.

Dando ênfase às agruras ocorridas no sistema educacional, de acordo com o Censo Escolar 2020, existem 179.533 escolas de Educação Básica brasileira – privada, municipal, estadual e federal, pontua-se que as etapas mais ofertadas são os anos iniciais do ensino fundamental e a pré-escola, sendo que a rede municipal é responsável por 60,1% das escolas de ensino básico no Brasil (BRASIL, 2020).

Escolas que diante da impossibilidade do ensino presencial buscaram no Ensino Remoto Emergencial (ERE) formas de não perder o vínculo de ensino e aprendizagem que a escola proporciona em seu ambiente, o ensino nesse formato é fato inédito na história da educação para todos os níveis de ensino que ocorriam exclusivamente no presencial.

Chamon *et al.* (2020) já afirmavam que, no contexto da educação a distância (EAD), muitas estratégias pedagógicas e tecnológicas eram e são utilizadas para engajamento do aluno no ambiente de aprendizagem utilizando a internet, mas o ERE e a EAD não são sinônimos e a pandemia evidenciou tal afirmativa.

A EAD pressupõe que o estudante já tenha autonomia para gerir os seus estudos ao acessar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e, levando em consideração que a pandemia atingiu a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e turmas de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o afastamento desses sujeitos da escola interrompe um processo apenas iniciado de escolarização, em que apenas começaram a se inserir na “cultura escolar”, de acordo com Magda Soares (LOBO, 2020). O afastamento

desses sujeitos que estão em processo inicial de alfabetização e letramento, implica em diversas consequências e sequelas que não podiam ser quantificadas no momento em que ocorreram, pois esse é um prejuízo social que repercutirá nos próximos anos. Essas etapas e esta modalidade do ensino que são compostas por sujeitos que ainda não desenvolveram as habilidades necessárias para ler, escrever e interpretar as informações a que tem acesso demanda pesquisa para compreender o momento iniciado no ano de 2020.

Esta dissertação apresenta como tema central as questões afetas à alfabetização, sendo que, dentro desta ampla temática, é apontado um item crucial nesse momento de isolamento social: o teletrabalho docente durante o ensino remoto, este foi a solução encontrada pelos gestores federais, estaduais, municipais e sistema educacional para contornar o fechamento do ensino presencial devido a pandemia ocasionada pela COVID-19. O recorte é dado ao trabalho das professoras alfabetizadoras durante o ERE, o processo de alfabetização e o teletrabalho desenvolvido, bem como as condições de trabalho dessas profissionais durante esse tipo de ensino.

O sistema educacional já assinalava a necessidade da inserção tecnológica no processo de ensino aprendizagem conforme apontado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), publicada no dia 22 de dezembro de 2017 pela Resolução CNE/CP nº 2 e os últimos acontecimentos impulsionaram tal mudança. A Portaria Nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, que homologou a BNCC, que “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” e que traz diversos elementos de inserção na cultura digital.

O fechamento das escolas ocasionou a descontinuidade presencial da vida escolar, em especial no período transitório de crianças recém-saídas da Educação Infantil e que ingressaram no 1º ano do Ensino Fundamental, durante o ano de 2020 e 2021; bem como a descontinuidade das crianças que foram para o 2º ano, que ainda não haviam consolidado as habilidades de leitura e escrita no ano de 2019. O ensino presencial deu lugar ao ensino remoto, o que modificou completamente a condição de trabalho dos/as educadores/as, os vínculos entre professores/as-estudantes-escola e principalmente causou um movimento de mudança/resistência para aqueles que relutavam em adentrar nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), referindo-se ao uso de computador, tablet, celular, smartphone e qualquer outro dispositivo que permita a navegação na internet.

Esse movimento de mudança/resistência diante de novos contextos, leva a lembrar o tema de pesquisa de Isabel Frade (1993), sendo que foram estudados dois grupos dentro de

uma mesma escola pública do município de Belo Horizonte: o grupo da mudança e o grupo da resistência aos novos conhecimentos que estavam começando a fazer parte da escola pública naquele contexto histórico. As similaridades entre os novos paradigmas da alfabetização ocorridos em épocas distintas, debatidos nesta pesquisa e na de Frade (1993), constam nas discussões do capítulo quatro.

Colello (2021, não paginado) aborda relevante reflexão sobre o momento atual:

No anseio de dar uma rápida resposta ao problema, evitando o comprometimento do ano letivo, muitos pais e educadores deixaram de considerar que as diferentes modalidades de ensino – presencial, remoto, à distância e domiciliar – têm características, dinâmicas e modos de funcionamento próprios. É só em função dessas especificidades que se pode projetar planejamentos, expectativas, formas de acompanhamento e de avaliação.

Durante a construção da pesquisa faz-se necessário esclarecer a diferença entre essas modalidades de ensino indicadas pela autora supracitada para diferenciar o conhecimento do senso comum para a construção de conhecimento científico. Por isso, presencial de acordo com o Dicionário de Português Priberam (2020), é adjetivo e significa “1. Que presenciou ou observou [...] 2. Relativo à presença de alguém ou é feito em presença de alguém [...]”.

[...] o **Ensino Remoto** de Emergência (ERT<sup>1</sup>) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas **fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise**. Quando entendemos o ERT dessa maneira, podemos começar a separá-lo do “aprendizado online” (HODGES *et al.*, 2020, grifo nosso).

A EAD, de acordo com Grossi e Oliveira (2020), é a modalidade de educação que mais tem expandido nos últimos anos, principalmente devido ao avanço das TDIC. A educação a distância é o processo realizado por ensino e aprendizagem, mediado por tecnologias, no qual os professores e alunos estão separados temporalmente ou fisicamente (MORAN *apud* GROSSI, OLIVEIRA; 2020, p.10-11).

No que diz respeito a educação domiciliar, Cury (2020, p.14-15) traz uma significativa reflexão de que

---

<sup>1</sup> Hodges *et al.* utiliza a sigla ERT - *Emergency Remote Teaching*, conforme apresentado no artigo publicado originalmente no EDUCAUSE Review em 27 de Março de 2020. Traduzido por Danilo Aguiar, Dr. Américo N. Amorim e Dra. Lúcia Cerqueira, com a permissão dos autores.

A invasão das escolas nas casas vem revelando a importância da figura e do valor profissional do professor, da professora. Ficam evidentes os limites de um ensino doméstico. Os pais ou tutores ou cuidadores, exceto os que são profissionais do magistério, não são profissionalizados, não foram preparados para tal situação. E, mesmo assim, nem todos os profissionalizados o são para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Esse resgate da importância da figura e do valor do profissional, em especial da professora alfabetizadora foi evidenciado nas referências apresentadas ao longo desta pesquisa, como exemplo, o resultado parcial da pesquisa nacional Alfabetização em Rede (EM REDE, 2020); (DEZOTTI *et al.*, 2020); dentre outros. Após essa pandemia, estudiosos da área de educação afirmam que, das mudanças ocorridas no sistema educacional, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, algumas vão prevalecer com o retorno do ensino presencial. Contudo, embora a importância do/a professor/a tenha ficado evidente, ainda é incerto se tal profissão receberá o valor que desempenha.

A pesquisa intitulada “Alfabetização em Rede” é conduzida pelo coletivo Alfabetização em Rede<sup>2</sup>. A produção mais recente deste coletivo é o ebook *Retratos da Alfabetização na Pandemia da Covid-19: Retratos de uma pesquisa em rede*<sup>3</sup> publicado no estado de São Paulo, pela editora Parábola.

Nesse sentido, a área da educação, que sempre demanda debates constantes, durante o ensino remoto, ressaltou e retomou fortemente as discussões inerentes a duas subáreas que se cruzam constantemente no contexto pandêmico: tecnologia utilizada com objetivo educacional e alfabetização e letramento.

Diante disso, pontua-se que esta pesquisa, como “trabalho acadêmico cuja finalidade é a de contribuir com reflexões ou análises sobre um tema específico” (GERMANO, 2019), justifica-se por ser relevante no contexto atual, contribuindo de forma científica para as discussões que estão sendo realizadas e por abordar um marco histórico que mudou o sistema educacional em vários âmbitos. A validade da pesquisa reside em três dimensões: profissional, em que apresento a minha justificativa referente aos meus saberes docentes e aos saberes experienciais que validam a importância desta pesquisa para a minha prática docente;

---

<sup>2</sup> O coletivo ALFABETIZAÇÃO EM REDE foi formado no primeiro semestre de 2020 e é constituído por 117 pesquisadoras(es) de 28 universidades, localizadas em diversos estados e regiões do país. A idealizadora deste coletivo e atual coordenadora é a professora Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, que é vinculada a Universidade Federal de São João Del-Rey.

<sup>3</sup> Arquivo disponível no link: [https://drive.google.com/drive/folders/12DJzo0p2J\\_jD-WJ6NlxFxca7EpbclKBU?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/12DJzo0p2J_jD-WJ6NlxFxca7EpbclKBU?usp=sharing) Live de lançamento do ebook ocorrido no dia 01 de junho de 2022, está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NocGi3ZegOM>.

o reconhecimento social e, por fim, a relevância levando em consideração o aspecto científico.

**Profissional** – Sou professora alfabetizadora desde o ano de 2010. A minha primeira experiência foi como designada na rede pública estadual no município de Esmeraldas e com uma turma de 2º ano, em que, dos 33 estudantes, apenas uma pequena parcela estava no nível alfabético da escrita, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) e conseguia ler de forma autônoma; o que não mudou muito por causa dos poucos saberes experienciais que eu possuía naquele momento.

Tardif (2014), ao descrever as fases iniciais da carreira e a experiência de trabalho, aponta que, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho, representa para muitos uma fase crítica, como meu caso por exemplo, que está ligado à socialização profissional. O batismo de fogo<sup>4</sup> vivenciado quando cheguei à escola constitui-se como um dos rituais de iniciação da professora novata, isto é, ela irá receber determinada turma não escolhida pelos docentes que já têm estabilidade na escola. Geralmente, essa turma é formada por um grupo maior de alunos que ainda não se apropriaram do sistema de escrita alfabético e dos conhecimentos matemáticos.

Estabeleço uma relação entre esse momento da minha carreira com o momento vivenciado por quase todos/as professores/as em ocasião do ERE, pois passamos por um batismo de fogo. Mesmo aqueles/as que já possuíam experiência nas turmas de alfabetização foram obrigados/as a (re)aprender as "formas de fazer". Essas informações estão sendo apresentadas porque a produção de novos conhecimentos pressupõe que "o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque **o antigo é reatualizado constantemente** por meio dos processos de aprendizagem" (TARDIF, 2014, p.36, grifo nosso).

Dentre os vários fatores que resultam no insucesso de turmas de alfabetização, eu colaborei involuntariamente naquela época com um: não tinha a experiência necessária para elaborar estratégias para que essas crianças avançassem, contava apenas com meus pressupostos teóricos que pareciam distantes de toda realidade que eu estava vivenciando em sala de aula, isto é, faltava-me um saber descrito por Tardif (2014) como o saber experiencial sobre o saber-fazer docente.

O contexto social ainda gerava outros desafios que classificavam uma turma como indisciplinada: crianças que não realizavam nenhuma atividade escrita, não demonstravam

---

<sup>4</sup> Termo mencionado pela professora dra. Maria José Francisco de Souza, durante a etapa de qualificação, realizada no dia 14 de setembro de 2022, bem como menção aos termos: rituais de entrada e iniciação.

interesse em atividades diferenciadas, crianças com famílias omissas e negligentes, dentre outros. Essa realidade que estava posta, que, naquele momento, eu não conseguia compreender, ao escrever a dissertação percebo que o processo formativo para professoras iniciantes esbarra em fenômenos que fazem parte de pesquisas na área da educação ao longo da história para compreender os baixos índices na educação e que fazem parte de uma realidade mais ampla.

O conhecimento transforma e, ao escrever as justificativas de realização da minha pesquisa, percebo o tipo de engrenagem estou sendo neste processo e da relevância de encontrar embasamento teórico para analisar o meu percurso escolar e agora acadêmico, sendo que, para as camadas populares, o fracasso escolar tem sido recorrente e para aqueles e aquelas que se desviaram dessa tendência, o tamanho do degrau para subir na escada do conhecimento é similar à muralha da China. Ao ler Rojo (2009, p.21) que fala sobre o insucesso escolar no Brasil do século XX como um processo de exclusão social; do letramento escolar com seus resultados, bem como dos níveis de letramento da população brasileira; percebi que o meu insucesso docente estava inserido na “realidade excludente da escola no Brasil”.

As inquietudes e as reflexões me levaram a participar do IX Jogo do Livro e III Fórum Ibero-americano de letramentos e aprendizagens<sup>5</sup>, com apresentação do pôster *Vencendo a indisciplina e formando sujeitos leitores*, relato de experiência da estratégia de ensino encontrada para sanar as dificuldades do meu primeiro ano de docência, que consistia numa caixa de papelão nomeada de “Lá vem a história...”, com dois fantoches que eram os mascotes da turma, com um caderno para fazer a ficha de leitura, um livro com a história escolhida pela criança e cada semana uma criança levava o livro para casa. Na semana seguinte, contava para a turma como foi a experiência e qual era a história que havia levado. Eram os primeiros passos da construção dos meus saberes experienciais, que, de acordo com Tardif (2014, p.49), enraizados no fato mais amplo de que “o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para atuação do professor”.

A vontade de fazer um bom trabalho e cumprir os votos feitos na colação de grau foram maiores do que a vontade de desistir da profissão ou abandonar o cargo. Eu sentia que

---

<sup>5</sup> O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação (FaE), foi responsável pelas inscrições do IX Jogo do Livro e o III Fórum Ibero-Americano de Letramento/Literacias, que ocorreu entre 26 e 28 de outubro de 2011. Com o tema Onde está a literatura?, o evento pretende alargar os horizontes de discussão sobre o mundo literário, incluindo textos, espaços e discursos sobre formas de renovação da literatura. Podendo participar professores, estudantes de pedagogia, letras e biblioteconomia, além de outros interessados na área da educação. Ver: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Programacao.doc>

tudo o que aprendi durante quatro anos apresentava uma gigantesca lacuna do conhecimento que eu precisava ter no “chão da sala de aula”. Retomando o fator turma indisciplinada, aponta-se que é preciso que essa experiência individual, mas não isolada, deve ser refletida no processo formativo para haver uma complexificação/ampliação da percepção do fenômeno e da realidade mais ampla. Problematizar tais questões é caminhar na discussão do lugar que é destinado aos professores iniciantes, dos dilemas impostos aos professores novatos diante de turmas indisciplinadas e na construção dos seus primeiros saberes experienciais. Levando em consideração que “os saberes do professor deviam ser compreendidos numa relação direta com as condições que estruturam seu trabalho” (TARDIF, 2014, p.217). Por essas razões, esta discussão será retomada em alguns momentos da análise dos dados e nas considerações finais, apontando algumas questões que demandam mais pesquisas e discussões em esferas mais amplas.

Após as experiências fortes vivenciadas na rede estadual, optei em trabalhar na rede municipal de Ribeirão das Neves, onde eu tinha melhores condições de trabalho para desenvolver práticas de alfabetização e letramento, com professoras experientes que eram muito solícitas, compartilhavam ideias e atividades proporcionando um ambiente de trabalho tão favorável quanto agradável, até o início do ano letivo de 2012. Para Tardif (2014), de três a sete anos de docência é a fase de estabilização e consolidação profissional, fase em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades. Tal afirmativa é relevante, pois o período apontado pelo autor foi para mim o momento em que obtive retornos positivos dos meus pares de que eu tinha realmente perfil de professora alfabetizadora.

Nesse mesmo ano, fui nomeada e tomei posse do cargo de professora de 1º e 2º Ciclo, no município de Belo Horizonte. Eu havia feito a prova do concurso quando ainda estava nos últimos semestres do curso de Pedagogia em uma universidade particular. Aproveitei a ocasião para explicitar que foi devido ao PROUNI – Programa Universidade para Todos - que tive a oportunidade de ingressar em uma instituição de ensino superior e ser a primeira da geração de netos a conseguir cursar uma faculdade.

Desde o início da minha carreira tenho me interessado por especializações e estudos referentes à alfabetização e ao letramento, sendo assim, o objeto de estudo foi inspirado a partir de minhas experiências e práticas ao longo de mais de uma década de trabalho como professora alfabetizadora. Referente às especializações ao longo dessa caminhada profissional, iniciei com uma pós-graduação que foi oferecida pelo município de Ribeirão das Neves em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Minha primeira

especialização foi na área da EJA – Educação de Jovens e Adultos – Juventudes presentes na EJA.

Na busca por respostas para as crianças que não conseguiam aprender no tempo hábil, busquei formação na Psicopedagogia Clínica e Institucional e ainda investi meus recursos na pós-graduação em Neurociências aplicada à Educação, sendo que a escrita desta dissertação reflete íntima e implicitamente conhecimentos adquiridos nessas duas especializações. O investimento nessa perspectiva incide diretamente sobre o meu (auto)conhecimento de como ocorre o aprendizado, a partir das Ciências Cognitivas e sobre o meu perfil de professora alfabetizadora que trabalha com textos multimodais.

A formação mais recente foi realizada em formato EAD e foi em Tutoria em Educação a Distância. Encontrei parcialmente algumas respostas para conseguir promover a aprendizagem de algumas crianças com dificuldades, entretanto, além de mais alguns investimentos em outras pós-graduações, tenho sentido a necessidade de conhecimentos que residem na Psicologia e no curso de Letras.

Sendo assim, o interesse pessoal é de contribuir para a produção de conhecimento a partir da prática docente de professoras alfabetizadoras, que enfrentaram o desafio de inovar as práticas pedagógicas durante ERE e, nesse ínterim de pesquisa, refletir sobre a minha prática docente durante a construção da pesquisa.

Além disso, a rede municipal nacional é responsável por aproximadamente dois terços (60,1%) das escolas de ensino básico no Brasil. Em seguida, vem a rede privada, com 22,9%. Os municípios são protagonistas, também, quando se trata especificamente do período escolar entre o 1º e 9º anos. A rede abrange um total de 73.939 (94,7%) escolas nos anos iniciais e 28.769 (36,9%) nos anos finais do ensino fundamental. Nesse contexto, a escolha da rede municipal de Belo Horizonte ocorreu por 2 motivos: o primeiro, é por ser a capital mineira e o segundo, por ser o município em que sou professora alfabetizadora efetiva.

Assim como Silva (2007), a partir do delineamento da realidade atípica vivenciada, e sem respostas simples para compreendê-la, Colello (2021) tem-se debruçado sobre as questões da alfabetização e letramento durante o ERE para desvelar algumas possibilidades para a atuação como professora alfabetizadora da educação pública que atende às camadas populares, sendo estas as mais prejudicadas conforme constatado no levantamento de dados a respeito da alfabetização e letramento, no V CONBALF<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> O Congresso Brasileiro de Alfabetização - CONBALF emerge após um ano da criação da ABAlf, em 18/07/2012, quando se verificou que não havia no cenário brasileiro um Congresso específico para o debate

Espera-se que o desenvolvimento desta pesquisa possa colaborar para o reconhecimento **social** e a valorização do corpo docente, que no contexto pandêmico ficaram trabalhando em casa, ministrando para cumprir a responsabilidade social que possuem. Professor não é transmissor de conhecimento e a pandemia, que imputou às famílias o acompanhamento escolar de suas crianças de perto, evidenciou isso, fato perceptível na maior parte dos trinta e seis trabalhos ao discorrer sobre a dificuldade da família nas atividades enviadas remotamente. Em concordância com o exposto, Tardif (2014, p.36) pontua que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos constituídos”, sua prática é constituída pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Trazer essas informações teóricas para construção da justificativa do aspecto social implica em alinhar o referencial teórico, com a práxis desenvolvida rememorando a minha origem, sou um dado estatístico raro na escola pública. Estudante parda, com descendência indígena negada/esquecida, provinda de camadas periféricas que chegou ao ensino superior privado, devido à oferta do PROUNI, e que, após várias tentativas, em diversas instituições, adentrei para quantificações ainda mais raras: as do mestrado.

No apontamento de justificativa social cabe a afirmativa de que consegui realizar exitosamente o letramento de percurso. Silva e Leite (2018) apontam que “seria uma espécie de estratégia de reconhecimento, análise, absorção e manifestação das experiências vividas, dos aspectos históricos compartilhados culturalmente, mediados em linguagens, em movimentos e relações sociais”. Tal conceito é recente e construído a partir da tese de doutorado<sup>7</sup>, resultante das escritas do PIBID. Sua construção conceitual converge para os apontamentos de Tardif (2014) e Freire (1967) a respeito do papel social, da criticidade e do processo de construção do conhecimento.

Em contexto pandêmico, os professores e as professoras foram indicados e indicadas como protagonistas (EM REDE, 2020), nas diferentes formas de manter o vínculo do aluno com a escola. As práticas escolares, na escola, têm particularidades que não podem ser transferidas para outros espaços. O colapso ocasionado pela COVID-19 trouxe à tona o

---

sobre o conjunto de aspectos e problemas relativos ao tema, que vinha sendo abrigado em outros eventos congêneres, tais como, o GT “Alfabetização, Leitura e Escrita” – da ANPEd, o Seminário de Alfabetização do COLE, e, mais recente, o SIHELE. Trata-se de um evento de natureza científica e pedagógica, que ocorre a cada dois anos, já reconhecido como um dos principais eventos nacionais de debates sobre o tema da alfabetização. Disponível em: <https://www.abalf.org.br/v-CONBALF>. Acesso em: 20 maio 2022.

<sup>7</sup> A tese resultou na publicação do E-book <https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/202107/23184925-letramento-de-percurso-ana-carolina-martins-da-silva-tese-esse.pdf>. Sugestão de vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=ftxScRkH3yY>. Acesso em: 14 abr. 2022.

protagonismo docente, ao considerar que “[...] enquanto grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins” (TARDIF, 2014, p.33).

Em vista disso, tem-se o aspecto **científico**, uma vez que o levantamento de dados realizado a partir dos trabalhos submetidos ao V Congresso Nacional de Alfabetização - V CONBALF – despertou-me para uma lacuna: a necessidade de investir em pesquisas com maior rigor metodológico, pois tais estudos serão relevantes para compreender o fenômeno vivido nesse momento tão delicado na educação, que assinala um marco histórico divisor de águas: o processo de alfabetização e letramento desenvolvidos no ERE fora da tradição presencial, fato impensável para as infâncias presentes na educação básica. Senti falta de informações sobre o tipo de pesquisa selecionado, quais os tipos de abordagem, quais instrumentos de coleta de dados.

Nesse caminho de construção do conhecimento, encontro respaldo em Tardif (2014, p.234) que, ao refletir sobre os professores enquanto sujeitos do conhecimento, aponta para a necessidade de repensar as relações entre teoria e a prática; propõe que ao assumir o postulado o professor é ator competente, sujeito ativo e que diante disso, deve-se admitir que a sua prática “não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática”. A respeito dos saberes específicos que ficam latentes em cada tipo de profissional, reitero que esta dissertação é construída na perspectiva de uma professora que é alfabetizadora, tendo no meu modo de escrita e sinalizações que marcam o meu lugar de fala.

Esta pesquisa se estrutura em quatro capítulos. O primeiro apresenta o percurso metodológico, evidenciando o problema de pesquisa, os objetivos, a escolha do campo de pesquisa e a identificação do perfil dos sujeitos envolvidos; o segundo diz respeito às considerações teóricas e à construção do objeto. O terceiro capítulo descreve a constituição da trajetória das professoras alfabetizadoras e suas práticas pedagógicas durante o ensino remoto na tentativa de exercer a prática educativa no modo remoto, já que os órgãos públicos optaram pelo fechamento das escolas para conter as altas taxas mundiais de mortalidade devido a pandemia da COVID-19. O quarto capítulo está estruturado em seções que atendem ao objetivo de analisar as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, apresentando as cinco categorias que emergiram dos dados empíricos. Por fim, os resultados do estudo são apresentados nas considerações finais, bem como as lacunas que emergiram desta pesquisa.

Pontua-se que o recorte temporal limita a pesquisa ao ocorrido entre os anos de 2020 e 2021, especificamente nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental por ser o período destinado à alfabetização e ao letramento das crianças, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017).

Por fim, os resultados do estudo são apresentados nas considerações finais, bem como as lacunas que emergiram desta pesquisa, que apontam que, ao concluir este trabalho, abrem-se novas possibilidades de interpretação e reflexões, indagações e críticas para o processo de alfabetização e letramento, tendo maior engajamento do uso das TDIC.

## CAPÍTULO 1 – DESENHO METODOLÓGICO

O desenho metodológico dessa pesquisa está fundamentado na orientação de Silva (2007, p.37), uma vez que partimos “de uma concepção de educação como fenômeno social, inserido numa determinada realidade histórica”, e, nesse sentido, optamos pela abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo. É uma pesquisa de abordagem qualitativa de caráter exploratório descritivo, que, referente ao recorte realizado, constitui-se como estudo de caso, envolvendo os seguintes procedimentos para a coleta de dados: análise documental, entrevista semiestruturada e questionário com questões fechadas e abertas. A análise será feita sob os pressupostos da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016), nesta pesquisa optou-se por este tipo de análise, uma vez que esta é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p.15).

Considerando-se as minhas vivências de professora-pesquisadora alfabetizadora e as reflexões oriundas dos últimos dois anos atípicos vividos no sistema escolar de ensino devido à pandemia da COVID-19, ancoradas nas pesquisas referenciadas nesta dissertação – no levantamento de literatura realizada durante o ano de 2020 para a construção do pré-projeto, o mapeamento, em 2021, das produções do eixo temático 10 do V CONBALF e de toda a fundamentação teórica exposta, propõe-se o seguinte problema de pesquisa: “Quais foram as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras para o ensino da leitura e da escrita, durante o ensino remoto emergencial, no período da pandemia, nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal pública de ensino de Belo Horizonte - MG?”

O objetivo geral desta pesquisa é descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras para o ensino da leitura e da escrita, durante o ensino remoto emergencial no período da pandemia, durante 2020 e 2021, na rede municipal pública de Belo Horizonte - MG.

Os três objetivos específicos advindos do geral são: 1) Verificar como as professoras alfabetizadoras elaboraram o planejamento de atividades no exercício da docência durante o ERE, no período pandêmico. 2) Identificar as principais dificuldades e aprendizagens observadas/detectadas no ensino da leitura e da escrita no formato remoto, de acordo com a percepção das professoras alfabetizadoras. E, 3) Descrever como foi desenvolvida a prática docente durante o ensino remoto para promoção da leitura e da escrita durante os últimos dois anos, em turmas do 1º ano da rede municipal de Belo Horizonte - MG.

O percurso metodológico estabelecido assegura a possibilidade de, sem ter ido a campo durante o recorte temporal mencionado (2020 a 2022), descrever as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras que, no exercício cotidiano de sua função, exigiram “improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF, 2014, p.49). E, a partir desta descrição, analisar tais práticas à luz do referencial teórico proposto. Como alerta Bardin (2016, p.34), é necessário dizer não “*a leitura simples do real*”, caminhando assim para a exigência de uma “*atitude de vigilância crítica*” que “*exige o desvio metodológico e o emprego de técnicas de ruptura* e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face o seu objeto de análise.

Assim, cabe considerar que o aspecto analítico empírico não está perdido, uma vez que é possível ter acesso ao objeto de estudo a partir do desenho metodológico elencado. Embora pareça mais promissor pensar em objetivos que levem à compreensão dessas práticas pedagógicas referenciadas anteriormente ou ainda que levem à pós-pandemia e direcionar o problema de pesquisa para “*Como faremos agora?*”, é pertinente estudar o contexto de aprendizagem que foi possível. Diante desse pressuposto, a abordagem metodológica irá apontar o referencial teórico basilar para assegurar a cientificidade do estudo sistemático desse objeto de estudo como fenômeno social ocorrido em dado recorte temporal, bem como das etapas percorridas pela abordagem metodológica até chegar à descrição da unidade de análise para estudo de caso.

A delimitação do objeto e problema de estudo caminha para a construção dos objetivos da pesquisa, assim, tal estudo constitui-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa. Nas palavras de Godoy (1995, p.62), “a abordagem qualitativa pode ser definida como estudos que têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural”. Silva (2007, p.38) parte do “princípio de que a compreensão do significado de um fenômeno só é possível em função das inter-relações que emergem de um dado contexto”.

De acordo com Martins (2004, p.293, grifo do autor), a pesquisa qualitativa, dentre os tipos de pesquisa específicos, tem no estudo de caso uma metodologia que trabalha sempre comunidades sociais, “entendendo-se como **caso**, o indivíduo, a comunidade, o grupo, a instituição”, descrição em concordância com esta pesquisa, que tem como participantes professoras alfabetizadoras que trabalharam em 2020 e/ou 2021 com turmas de 1º e/ou 2º ano.

Levando tal premissa em consideração, investe-se no estudo de caso, porque “[...] o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das

condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p.162). A intenção do uso do questionário é de delinear o perfil das professoras alfabetizadoras e a entrevista é válida por sua natureza interativa que permite tratar de temas complexos explorando-os em profundidade. Nesse sentido, busca-se compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte da vida cotidiana de uma professora alfabetizadora, em contexto pandêmico (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001).

No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, este estudo foi realizado junto às professoras alfabetizadoras da rede municipal de Belo Horizonte - MG. Referente à coleta de dados, estes foram provenientes de (a): 1) Aplicação de questionário, constante no Anexo 2, contendo questões fechadas e abertas, tal instrumento foi direcionado para todas(os) professoras(es) alfabetizadoras da rede municipal de Belo Horizonte - MG; 2) Entrevista semiestruturada, disponível no Anexo 1, foi destinada à três professoras alfabetizadoras da Regional Barreiro. 3) Análise documental, que tem como fonte de dados o material produzido durante o ensino remoto, tanto o material físico quanto o virtual e, como fator basilar, a pesquisa bibliográfica perpassa todas as fases deste trabalho. No tocante à análise de dados, o referencial teórico conta principalmente com os conhecimentos de Laurence Bardin (2016), para categorização de dados empíricos. Tais apontamentos são necessários quando se tem em vista que

O detalhamento dos procedimentos metodológicos inclui a indicação e justificção do paradigma que orienta o estudo, as etapas do desenvolvimento da pesquisa, a descrição do contexto, o processo de seleção dos participantes, os procedimentos e o instrumental de coleta e análise dos dados, os recursos utilizados para maximizar a confiabilidade dos resultados e o cronograma (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p.162).

Estabelecidos os objetivos e após elencado o referencial teórico inicial, este estudo foi construído em três momentos na construção dos dados empíricos:

### **1º Momento:**

Este momento foi composto por três fases: (I) análise dos documentos legais e orientações nacionais e municipais produzidos no âmbito dos protocolos de saúde que normatizam os cuidados durante o período crítico da pandemia no Brasil, em particular, no domínio do acesso à educação; (II) caracterização a partir das informações estatísticas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para

conhecer a dimensão e característica dos dados publicados a respeito do panorama educacional durante a pandemia, bem como informações disponíveis no Cetic.br<sup>8</sup> a respeito do uso da internet e tecnologias usadas durante o ensino remoto; e (III) embasamento dos conceitos basilares para a pesquisa e revisão de literatura para validação desta pesquisa. A revisão de literatura foi construída a partir do levantamento de dados realizado no evento nacional sobre alfabetização e letramento, ocorrido no ano de 2021.

### **2º Momento:**

Esse momento corresponde à construção dos dados empíricos, desde os dados obtidos na entrevista piloto para o processo de qualificação até a obtenção de todos os dados empíricos necessários para categorização desses. O intuito é descrever e analisar as práticas pedagógicas, perpassando pela necessidade de fazer a caracterização dos professores e professoras que trabalham nos anos iniciais nas escolas de Ensino Fundamental<sup>9</sup> na rede municipal de Belo Horizonte – MG, utilizando questionário *online*. Os dados fornecidos permitiram identificar o quantitativo de professores e outros detalhes que possibilitaram delinear o perfil destes e destas profissionais, bem como fornecer o *corpus* para análise e discussão dos dados no intuito de atingir os objetivos propostos.

### **3º Momento:**

O último momento corresponde à análise dos dados para buscar respostas para o objetivo geral proposto nesta pesquisa com as professoras alfabetizadoras, por meio do material empírico alcançado: transcrição das entrevistas, resultados alcançados pelo uso do questionário e documentos utilizados pelas professoras durante o ERE. Para apresentação dos dados foram identificadas as recorrências a partir da análise de conteúdo das três entrevistas,

---

<sup>8</sup> O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), do NIC.br, é responsável pela produção de indicadores e estatísticas sobre a disponibilidade e uso da Internet no Brasil, divulgando análises e informações periódicas sobre o desenvolvimento da rede no País, sob os auspícios da Unesco. Mais informações em: <https://cetic.br>.

<sup>9</sup> Levantamento similar foi realizado durante o ano de 2020, pelo prof. **Prof. Marco Antônio Melo Franco, UFOP para sua pesquisa intitulada: "Covid-19 e escolarização: o que muda no processo de alfabetização e de inclusão da criança público-alvo da educação especial, no cenário de pandemia, em escolas públicas municipais de diferentes regiões de Minas Gerais"**. No segundo semestre de 2021, a professora Liliâne Oliveira Palhares da Silva (professora da RME/BH) e a professora Leiva de Figueiredo Viana Leal (Professora da UFMG) convidaram todas(os) professoras(es) que atuam com **1º, 2º e/ou 3º ano do Ensino Fundamental** a responderem o questionário da pesquisa: *"A promoção do ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia"*. E, recentemente Larissa Cristina da Paixão Marques, graduanda em Design Gráfico pela Universidade do Estado de Minas Gerais, convidou para responder o questionário de sua pesquisa, intitulada: "O designer gráfico como o facilitador da informação: otimizando o ensino sobre aprendizagem criativa para professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte".

sendo possível realizar a categorização para discussão e resultados a respeito das cinco categorias identificadas.

## 1.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os três instrumentos de coleta são contextualizados teoricamente para justificar e evidenciar os motivos que incidiram na escolha destes e não de outros, sendo que primeiro será abordado o referencial teórico sobre o uso de análise documental, posteriormente a escolha de entrevista semiestruturada, e, por conseguinte, a validação do uso do questionário *online*. Utilizar mais de um instrumento de coleta de dados parte do pressuposto de que “As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p.163).

### 1.1.1 Análises documentais

Durante a pandemia diversos tipos de materiais foram produzidos, desde atividades pensadas para períodos quinzenais, apostilas impressas para períodos maiores de realização até variadas atividades para serem realizadas *online* e atividades disponíveis em arquivos em formato que poderiam ser impressos ou não pelas famílias. Pensando nesse material produzido durante o ERE, é válido utilizar os apontamentos de Cellard (1997, p.295) ao mencionar que “o documento escrito constitui, portanto, uma fonte preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais” e ainda expandir para o contexto das TDIC. Os tipos de documentos produzidos no contexto pandêmico, disponibilizados no formato *online* para as famílias, podem ser considerados um conteúdo passível de ser estudado e utilizar parâmetros da análise de conteúdo de comunicação a partir de Bardin (2016), bem como os documentos impressos que habitualmente são passíveis de investigação em pesquisas qualitativas educacionais.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p.169) utilizam o termo análise de documento e pontuam que, “considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação”. Por sua vez, Bardin (2016) esclarece que a análise documental, enquanto tratamento da informação contida em documentos acumulados, tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo, a partir da visão do pesquisador, a informação obtida.

Cellard (1997) norteia que é necessário o exame do contexto social global no qual os documentos foram produzidos e ao público a que foi destinado. Tal investimento, na perspectiva desse autor, oportunizará condições para compreender as particularidades da forma, da organização e deve-se levar em consideração a identidade da pessoa que produziu o material documental, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever.

Em consonância, Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2001) indicam que o pesquisador precisa conhecer algumas informações sobre eles: por qual instituição ou por quem foram criados, que procedimentos e/ou fontes utilizaram e com que propósitos foram elaborados, ou seja, se indique a natureza dos documentos e com que finalidade serão utilizados.

Ao se pensar na identidade das pessoas que produziram os documentos e no contexto que circunda esta pesquisa, tem-se clareza de que foram as professoras alfabetizadoras, auxiliadas por alguém ou por iniciativa própria, as autoras que em seu protagonismo docente, durante o isolamento social, produziram diversos tipos de materiais na versão impressa e *online* para as famílias e as crianças que estavam atendendo.

### 1.1.2 Entrevistas semiestruturadas

Nesta abordagem metodológica, considera-se que a entrevista tem “natureza interativa, [...] permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade” e, quanto ao tipo, pode ser livre, semiestruturada, estruturada e mista. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p.168). Para Leitão (2021, não paginado)

[...] as entrevistas mostram-se instrumentos valiosos para a investigação qualitativa permitindo que o pesquisador obtenha material minucioso e profundo sobre uma questão de estudo, em particular sobre os aspectos que não são capturáveis pela observação direta do fenômeno. Trabalhando com material linguístico, o pesquisador é capaz de organizar uma rede articulada de significados sobre o fenômeno examinado, colocando o foco na perspectiva individual de cada participante e na análise das recorrências, que emergiram dessas perspectivas individuais.

Nessa perspectiva de minúcia e profundidade, optou-se neste estudo pela entrevista semiestruturada e individual, tendo em vista que “o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p.168).

Euzébio e Seffner (2020) apontam para o fato de que a pesquisa científica, antes proposta com a utilização de métodos “face a face”, durante o período de isolamento social da pandemia da COVID-19, se viu tensionada a pensar como as informações são tratadas frente a aplicativos digitais, amplamente utilizados em diversos espaços e contextos durante o ensino remoto. Assim, a entrevista foi pensada no formato presencial e com a possibilidade de realização de modo síncrono. A transcrição de cada entrevista foi realizada com o recurso *Ditar*, disponível no programa Word, para edição de textos da Microsoft. A entrevista piloto foi realizada após emissão do parecer consubstanciado<sup>10</sup> deliberativo, com a professora Rosemeire e ocorreu de modo presencial. Os dados obtidos constituíram o *corpus* dos resultados parciais apresentados no processo de qualificação, ocorrido no segundo semestre de 2022.

A realização da transcrição das entrevistas teve como referencial teórico as normas apontadas por Preti (1999), na ocasião em que pesquisava a respeito do discurso urbano comum, sendo que seus componentes

Se adequariam às variações de interação a que estão sujeitos os falantes nas cidades grandes, ajudando a expressar os vários papéis sociais que desempenham, respeitadas as características da situação interacional. Trata-se, pois, de um dialeto social que atende tanto aos falantes cultos como aos falantes comuns, com menor grau de escolaridade.

Note-se que estudos sobre problemas de variação de linguagem provocados por variação de situações interacionais já tinham demonstrado que **falantes cultos podem utilizar uma variedade de registros que vai do formal ao coloquial, em função de suas necessidades de comunicação** (PRETI, 1999, p.22, grifo nosso).

A respeito dessa variação de situações interacionais, julgou-se adequado, após transcrever as entrevistas seguindo os apontamentos constantes no Quadro 1, editá-las e retirar das transcrições algumas marcas de oralidade e repetições de fala, visto que este estudo não visa uma análise linguística das variações, tão pouco utiliza a análise do discurso em sua metodologia. O intuito ao fazer isso é proporcionar uma leitura das falas das professoras bem mais fluida e menos cansativa para ao leitor, considerando o discurso urbano comum (PRETI,

---

<sup>10</sup> O parecer consubstanciado é um instrumento que permite ao relator organizar de uma maneira sucinta sua compreensão dos objetivos da pesquisa, sua apreciação das questões éticas que a proposta de pesquisa levanta e suas razões para considerar o projeto eticamente aceitável ou não. O relator tem uma dupla tarefa: a tarefa técnica de ler o projeto e elaborar o parecer, e a tarefa ética de refletir sobre os valores e contra-valores éticos. O parecer consubstanciado procura comunicar, para quem não leu o projeto, seus pontos principais, deixar claro os elementos éticos que aparecem no projeto e permitir um juízo justo sobre os méritos éticos do projeto. Disponível em: [https://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual\\_ceps.pdf](https://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf) Acesso em: 08 jan. 2023.

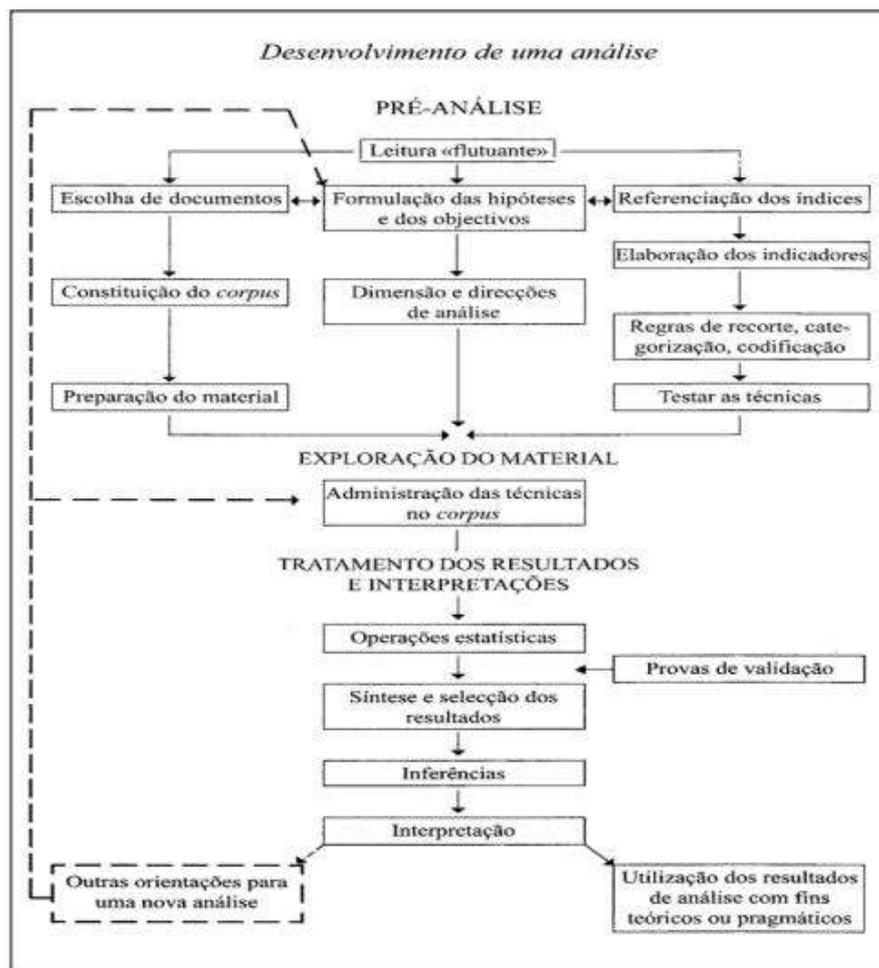
1999) que elas apresentaram na interação com a pesquisadora, durante a entrevista e que seguiu as fases de análise dispostas na Figura 1.

**Quadro 1** - Códigos utilizados nas transcrições das entrevistas

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	((inaudível))	o carro ((inaudível)) no final
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas re TÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s,r)	::podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestareos... éh ::: ... dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que faz m com que se retenha moeda... existe uma... retenção
OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Comentários que quebram a seqÜência temática da exposição; desvio temático	----	...a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	[	
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima...ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...
Comentários descritivos transcritor	((minúscula))	((tossiu))

Fonte: Adaptado de Preti (1999, p.19-20).

**Figura 1** - Fases da análise de conteúdo



Fonte: Bardin (2016, p.132).

A partir da leitura da obra desta autora supracitada, considera-se que a entrevista possui singularidade individual e possui um discurso marcado pela multidimensionalidade das significações. Tendo em vista ainda que, ao escolher um instrumento semiestruturado, lida-se “com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orquestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa” (BARDIN, 2016, p.93) e, no contexto desta pesquisa, dos saberes advindos da prática pedagógica ao agir na urgência em contexto remoto.

### 1.1.3 Questionário *online*

O questionário elencado é um recurso *online* aplicado às professoras da rede municipal que atuam como alfabetizadoras(es) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no intuito de

ter um panorama mais geral da rede e por este tipo de instrumento gerar tabulações e gráficos automaticamente com os dados obtidos. Em sua composição há vinte e sete questões, sendo 16 fechadas e 11 abertas. O ensino remoto, embora tenha ocasionado diversas defasagens no sistema público de ensino, trouxe experiências significativas na construção do conhecimento. As ideias de Euzébio e Seffner (2020, p.1) apontam para o fato de que “as interações e investigações da pesquisa agora acontecem via internet, provocando o exercício de (re)pensar metodologias e frentes de análise”.

De acordo com Margi Education (2021), “Os professores já perceberam que as tecnologias para sala de aula são infinitas e durante a pandemia isso ficou mais explícito. O arsenal de aplicações permite que os processos educacionais sejam otimizados”. Diversos/as pesquisadoras/es tiveram que buscar seus dados empíricos sem poder fazer pesquisa de campo e recorreram às ferramentas *online* para coleta de dados e, embora a aplicação do questionário tenha resultado em quarenta e três respondentes, as respostas obtidas são passíveis de análise e, devido ao seu formato virtual, proporcionou a geração de dados automaticamente, e o que facilitou a análise dos resultados.

## 1.2 QUESTÕES ÉTICAS

A definição do percurso metodológico da pesquisa aponta ou não para a necessidade de passar por questões éticas quando se tem seres humanos envolvidos. Desse modo, é necessário que o projeto de pesquisa seja submetido à Plataforma Brasil e passe pelo crivo do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Além desse procedimento, é necessário entrar em contato com o estabelecimento de ensino legalmente responsável pelos sujeitos convidados para serem colaboradoras/es na pesquisa.

Todos os procedimentos e técnicas de coleta de dados descritos nesta dissertação foram submetidos na plataforma Brasil no dia 19 de abril de 2022, sob o comprovante de nº 5.442.643, sendo avaliado pelo Conselho de Ética e Pesquisa (CEP), cujo título apresentado foi: “As práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras para o ensino da leitura e da escrita durante o ensino remoto emergencial: estudo de caso na rede municipal de Belo Horizonte”. Porém, só ocorreu o substanciamento aprovando a pesquisa em 01 de junho do mesmo ano.

Nessa perspectiva, além da emissão do termo de anuência foi necessária a carta de apresentação do pesquisador para ser entregue no estabelecimento, ao iniciar a parte da pesquisa dedicada à coleta de dados.

### 1.2.1 Apresentação da pesquisa à SMED da PBH

O processo de apresentação da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação (SMED) da prefeitura de Belo Horizonte consistiu em acessar o *site* do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape)<sup>11</sup>, que tem como competência promover a formação e o desenvolvimento das(os) profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH).

O Cape tem desenvolvido, de forma especial, ações de promoção, incentivo e colaboração voltadas para os(as) profissionais da educação, considerando o distanciamento social decorrente do contexto de pandemia. Dentre essas ações, encontram-se a organização, articulação e divulgação de encontros formativos, webinários e cursos de formação continuada.

O primeiro contato ocorreu no mês de março com o preenchimento do formulário e posterior contato para solicitar o termo de anuência e a carta de apresentação para serem anexados aos documentos submetidos ao CEP e, posteriormente, ser entregue à escola e às professoras alfabetizadoras. No final de abril, chegou à resposta da solicitação e a documentação foi disponibilizada para dar continuidade ao processo de submissão do CEP.

### 1.2.2 A escolha dos sujeitos de pesquisa

A partir deste ponto da pesquisa, serão utilizados termos no gênero feminino, pois todos os sujeitos da pesquisa são mulheres e a escolha das professoras está atrelada a quatro fatores principais. O primeiro reside no fato da proximidade em relação ao local de trabalho, assim, eu ingressei na escola em 2016 e, desde então, tenho observado as práticas das professoras Rosemeire e Ana Paula<sup>12</sup>, a professora Nina ingressou alguns anos depois da

---

<sup>11</sup> Para mais informações sobre o CAPE, além do site da prefeitura, ver tese de Kely Nogueira Souto, no capítulo intitulado **A política de formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**.

<sup>12</sup> As professoras Rosemeire e Ana Paula, optaram por usar o nome real, ao invés de nome fictício. A professora Nina optou por escolher esse nome fictício para ser retratada ao longo da pesquisa e assim, o nome da escola *locus* é identificada como *Escola Municipal Ômicron* e as professoras mencionadas que trabalham nessa escola receberam os nomes de *Alfa*, *Beta* e *Gama*. A outra escola mencionada recebeu o nome de *Escola Municipal Delta*, a professora mencionada recebeu o nome de *Zeta* e a escolha desses nomes faz alusão às mutações que o vírus SARS-CoV-2 sofreu desde o ano de 2020. A respeito da escolha de nomes que circularam e remontam aos

minha chegada. Nos primórdios da pesquisa, o intuito era fazer com professoras de três escolas diferentes, em bairros vizinhos e locais já conhecidos; contudo, essa ideia foi descartada levando em consideração o tempo hábil para concluir a pesquisa.

Assim, a proximidade de ter o mesmo horário e local de trabalho possibilitaram que as informações iniciais fossem repassadas – informalmente no primeiro contato – entre pesquisadora e candidatas a serem colaboradoras da pesquisa, o que foi sinalizado no início do segundo semestre de 2021.

Posteriormente, no mês de junho foi emitido o parecer consubstanciado com a aprovação da pesquisa e consequente liberação para dar início à pesquisa empírica. A escolha definitiva das colaboradoras ocorreu levando em conta o terceiro fator – o reconhecimento pelos pares da escola e o quarto fator, pautado na afirmativa de que o processo de alfabetização, letramento e numeracia devem ser desenvolvidos nos dois primeiros anos escolares do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018). Por isso, foram elencadas as três professoras pré-selecionadas: Professora Rosemeire que atuou com turmas de 1º ano em 2020 e 2021; Professora Nina, que atuou com turma de 2º ano em 2020 seguindo com a turma em 2021 e Professora Ana Paula que atuou com turma de 2º ano (2020)/3º ano (2021) e no primeiro semestre de 2021 foi transferida para a escola municipal que atua no período da tarde, localizada em outra regional.

Além dos fatores apresentados, existem também aqueles subjetivos presentes nos critérios para a seleção destas professoras. No caso da Professora Rosemeire, as suas práticas pedagógicas, durante o período pandêmico, foram a fonte de inspiração maior para os questionamentos que foram surgindo sobre alfabetização e letramento durante o isolamento social ocasionado pela pandemia e que contribuíram para a organização do pré-projeto de pesquisa. Por ver seu trabalho como alfabetizadora desde 2016, ficava me perguntando como ela estava desenvolvendo suas práticas para o ensino da leitura e da escrita, diante de tantos desafios? É importante destacar que ela foi a primeira professora da escola Ômicron a realizar encontros síncronos com seus alunos.

Quanto à professora Ana Paula, durante o período pandêmico, tornou-se um norte para seus pares, tanto na elaboração de atividades quanto na formação em curso<sup>13</sup> para o uso das

---

momentos da pandemia o intuito é de não deixar cair no esquecimento o sentimento de angústia e medo da morte que havia se instaurado na humanidade.

<sup>13</sup> A expressão “Formação em **curso**” é utilizada aqui para sinalizar que, estávamos no percurso, seguindo em direção, norteadas pelo sentimento de esperança de que a pandemia logo iria passar, ao mesmo tempo que estávamos nos formando, formação pelos pares em nosso grupo de estudos, para aplicar na prática imediata. Nas palavras da professora Ana Paula: “É trocar o pneu com o carro andando, isso que a gente estava fazendo”. O

tecnologias; tanto para as docentes terem condições de planejarem atividades para os estudantes, quanto para instruir as famílias atendidas de como iriam proceder para enviarem a devolutiva dos trabalhos, sem esquecer de mencionar o vínculo afetivo que foi fortemente estabelecido ao longo desse período. E a Professora Nina, além dos critérios supracitados, foi eleita por atuar no período da tarde com turmas dos anos iniciais na mesma região em que está situada a escola em que atuam as demais professoras colaboradoras no período matutino. Além disso, a professora Nina assumiu a turma, no ano de 2022, que foi da professora Rosemeire em 2021 e seguiu com essa turma em 2023.

A seguir, de acordo com os processos burocráticos necessários nesse momento, foi apresentado à escola o “Termo de Anuência”, e as participantes receberam o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)” para assinatura e devolução. Além disso, foram informados detalhes do desenho metodológico escolhido para coleta dos dados, assim como os procedimentos sobre a análise das informações fornecidas, minúcias documentais relacionadas a questões éticas e como ocorrerá a socialização dos resultados analíticos.

Por essas razões, a entrevista piloto foi realizada com a professora Rosemeire no início do mês de julho de forma presencial e seguindo os protocolos de saúde para uso de máscara, levando em consideração que o período pandêmico ainda perdurava de forma preocupante naquele momento. A segunda entrevistada foi realizada com a professora Nina, e o contato ocorreu em formato *online*, sendo uma escolha da própria professora e foi realizado via *Google Meet*. Quanto à última entrevista, com a professora Ana Paula, ocorreu também em formato *online* devido à distância geográfica e agenda de compromissos, tanto da pesquisadora quanto da referida professora; devido a esse fato, só foi possível realizar a entrevista utilizando a plataforma do *Google Meet*.

### **1.3 DESCRIÇÃO DA UNIDADE DE ANÁLISE PARA O ESTUDO DE CASO: A REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE**

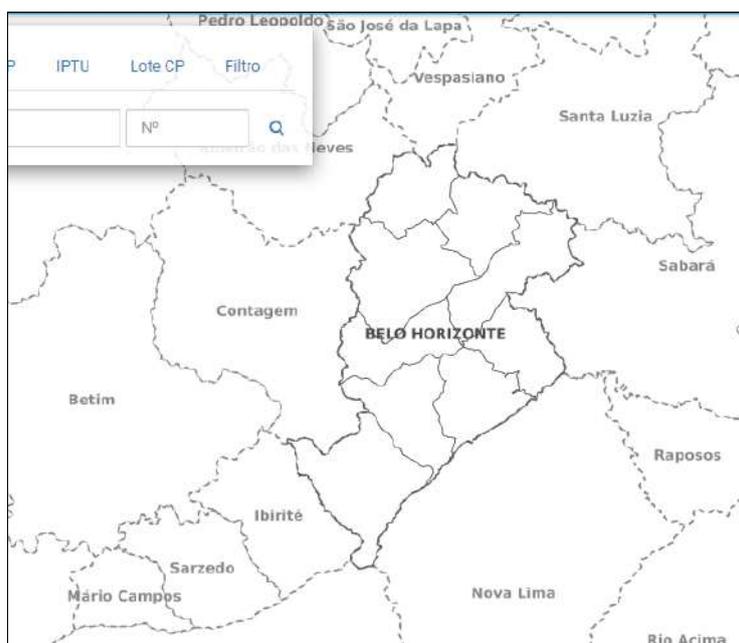
O presente tópico destina-se a descrever e caracterizar o município de Belo Horizonte, que é a capital do estado de Minas Gerais. Por ser a capital mineira, muitos olhares se voltam para essa localidade, que se tornou ponto de referência em diversas áreas para os outros municípios ao seu redor. Desse modo, na primeira seção, serão apresentados dados gerais

sobre a prefeitura de Belo Horizonte (PBH) contando com informações disponíveis no *site* da prefeitura e nos dados do censo; por conseguinte, a próxima seção traz dados panorâmicos da RME-BH e da regional Barreiro, apresentando dados relativos à área da educação.

### 1.3.1 Dados gerais sobre Belo Horizonte

Em contexto mais recente, cabe abordar que, em divisão territorial datada de I-VII-1960, o município era constituído de 2 distritos: Belo Horizonte e Venda Nova, permanecendo assim até o ano de 1993. Entretanto, pela Lei nº 6.936, de 16-08-1995, é criado o distrito de Barreiro e anexado ao município de Belo Horizonte. “Em divisão territorial datada de 2005, o município é constituído de 3 distritos (*sic*): Belo Horizonte, Barreiro e Venda Nova” (IBGE, c2022), conforme Figura 2. Com isso, sua área da unidade territorial corresponde à 331,354 km<sup>2</sup>, conforme estatística realizada em 2021.

**Figura 2-** Mapa de Belo Horizonte em contraste com municípios fronteiriços



Fonte: *Printscreen* do *site* BHmap (2022)

Deste ponto em diante, o recorte será dado às informações inerentes a SMED de Belo Horizonte, contextualizando com dados relevantes e em especial apresentando dados relativos à educação e com o recorte dado à regional Barreiro, visando situar o *locus* territorial em que a pesquisa está sendo realizada.

### 1.3.2 Descrição panorâmica da RME-BH e da regional Barreiro

De acordo com a Prefeitura de Belo Horizonte (2022), a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é constituída pelas instituições públicas, sendo consideradas as da rede própria e as conveniadas, de educação mantidas pelo poder municipal, todas são coordenadas pela SMED e organizadas como parte integrante do sistema educacional municipal regido pela Lei Nº 7.543/98.

Os dados disponibilizados pela prefeitura em seu *site* apontam que, atualmente<sup>14</sup>, a Rede própria conta com 323 escolas, sendo 145 Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) e 178 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs), apontadas na Tabela 1, destaque à regional que constitui a unidade de análise desta pesquisa e atendem a aproximadamente 168.983 estudantes na Capital, em todas as modalidades da Educação Básica, ressaltando que tem apenas uma escola da Rede atende ao Ensino Médio e três escolas da Rede atendem a Ensino Especial.

**Figura 3** - Regionais de Belo Horizonte



Fonte: BHTrans/PBH (2017)<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>. Acesso em: 30 Jun. 2022. Os dados disponibilizados no site foram informados pela Gerência de Informações Educacionais (GINED), em 02 de julho de 2020.

<sup>15</sup> Imagem disponível na reportagem “BH em Pauta: Conheça o sistema de números e cores dos ônibus”. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/styles/slideshow/public/noticia/img/2017-07/Mapa.png?itok=PTar9lCz>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Estas escolas estão distribuídas pelas nove regionais administrativas de Belo Horizonte, constante no mapa apresentado na Figura 3, sendo que na Tabela 1, apresentam-se a quantidade de escolas por regional em ordem alfabética e destacou-se a quantidade inerente aos estudantes do Ensino Fundamental. As EMEIs somadas com as EMEFs colocam o Barreiro, que faz divisa com Ibitaré, Nova Lima e Contagem, como a segunda regional com o maior número de escolas, atrás apenas da regional Nordeste. Os próximos parágrafos serão destinados a apresentar dados específicos da regional Barreiro, para melhor contextualização da região onde está situada a escola em que as três professoras entrevistadas atuam de manhã.

**Tabela 1** - Número de escolas da RME-BH (Rede própria) por Regional Administrativa

REGIONAIS	Emeis	Emefs	TOTAL
Barreiro	20	29	49
Centro-Sul	11	15	26
Leste	9	14	23
Nordeste	24	27	51
Noroeste	16	16	32
Norte	20	20	40
Oeste	12	14	26
Pampulha	16	14	30
Venda Nova	17	29	46
TOTAL	145	178	323

Fonte: Gerência de Informações Educacionais (GINED), em 02 de julho de 2020.

Levando em consideração os apontamentos metodológicos, de que, ao se escolher determinado local para estudos leva-se em consideração a facilidade de acesso ao objeto de estudo, a Regional Barreiro foi a elencada, dentre todas as regionais apontadas na Tabela 1. 29 escolas da Regional Barreiro fazem parte do quantitativo total de estudantes matriculados no Ensino Fundamental, que compreende do 1º ao 9º ano (Tabela 2). Essa etapa da educação básica está dividida em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). Ainda no que se refere a essa organização, sabe-se que o 1º ciclo abrange as turmas do 1º ao 3º ano; 2º ciclo compreendem o 3º e 4º ano e 3º ciclo os demais anos.

**Tabela 2** - Número de estudantes da RME-BH

MODALIDADE DE ENSINO	REDE PRÓPRIA	REDE PARCEIRA	TOTAL
Educação Infantil	53.129	26.507	79.636
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>104.889</b>	-	<b>104.889</b>
Ensino Médio	267	-	267
Ensino Especial	361	-	361
Educação de Jovens e Adultos	10.337	-	10.337
<b>TOTAL</b>	<b>168.983</b>	<b>26.507</b>	<b>195.490</b>

Fonte: Elaborado com base nos dados informados pela Gerência de Informações Educacionais (GINED), em 02 de julho de 2020 (grifo nosso).

Para atender aos alunos atendidos na etapa destacada existem 3.318 docentes, atuando nas turmas do 1º ao 5º ano do EF, de acordo com as informações cadastradas no SGE informada pelo CAPE<sup>16</sup>, até a presente data da pesquisa. E, a DIRE-B informou que conta com 624 professores atuando do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, todavia as informações da Tabela 3 denotam um número maior, pois alguns professores atuam em dois ou mais anos do Ensino.

**Tabela 3** - Quantidade de professores que atuam no 1º Ciclo DIRE-B

Ano Ensino	Quant. Professores
1º ano	160
2º ano	170
3º ano	176
4º ano	110
5º ano	133
<b>Total</b>	<b>749</b>

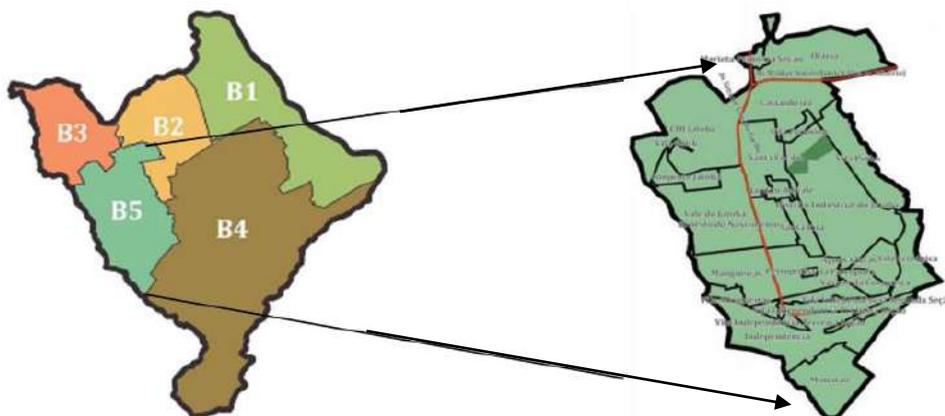
Fonte: Fonte: SGE – Sistema de Gestão Escolar. Acesso em: 08 maio 2023.

Além dos aspectos já citados, para melhor compreensão da clientela presente nas escolas pontuadas na Tabela 1, serão contextualizadas informações geográficas, dados estatísticos da educação e índices de aspectos relevantes que se fizeram necessários. A

<sup>16</sup> As informações referentes ao número total de professores da rede foram enviadas pela estagiária do CAPE, Letícia Vieira e referente às informações da regional Barreiro, o responsável foi Roberto Pereira, da Gerência de Informações Educacionais - GINED

regional Barreiro, conforme Figura 4, está dividida em cinco territórios e o enfoque maior foi dado ao Território B5, onde a escola desta pesquisa está situada e também a Escola Delta que foi mencionada na entrevista de Nina.

**Figura 4** – Regional Barreiro dividida em cinco territórios



Fonte: Adaptado do Caderno de Análise Barreiro da Secretaria Municipal Adjunta de Gestão Compartilhada PBH (2012).

Bairros que compõem o Território B5 organizados por ordem alfabética: 1) Águas Claras; 2) Castanheira; 3) CDI Jatobá; 4) Conjunto Jatobá; 5) Distrito Industrial do Jatobá; 6) Ernesto do Nascimento; 7) Independência; 8) Jardim do Vale; 9) Mangueiras; 10) Marieta Primeira Seção; 11) Mineirão; 12) Olaria; 13) Petrópolis; 14) Santa Cecília; 15) Santa Rita; 16) Vale do Jatobá; 17) Vila Batik; 18) Vila Ecológica; 19) Vila Formosa; 20) Vila Independência Primeira Seção; 21) Vila Independência Segunda Seção; 22) Vila Independência Terceira Seção; 23) Vila Mangueiras; 24) Vila Petrópolis; 25) Vila Pinho; e 26) Vitória da Conquista.

Aproximadamente 42% desses bairros são vilas e apresentam uma parcela da população com pouca escolaridade e baixa renda, o que incide diretamente no perfil da clientela que as escolas da região B5 atendem. Tal realidade influencia diretamente a constituição das interações que a instituição escolar (não) consegue estabelecer com a comunidade atendida.

**Quadro 2** – Informações sobre a administração da Regional Barreiro

CONTATO	DIRETOR	EQUIPE ADMINISTRATIVA	MEDIADORES
direb@edu.pbh.gov.br	Rui Ferraz	Camila Lucas Neves	Danielle Rodrigues de Lirio

		Elisabeth Ribeiro de Oliveira	Danielly Monique de Oliveira Silva
			Flavia Avelar Henrique
			Leiva Gloria Santos e Santiago
			Mônica Freitas Mol de Andrade
			Rosemary Miranda Rodrigues Gonçalves
			Vanessa Paula Ribeiro Andrade

Fonte: Prefeitura de Belo Horizonte (2021).

As escolas da Regional Barreiro (DIRE-B) estão sob a administração do diretor Rui Ferraz, contando com duas servidoras na equipe administrativa. Os mediadores acima relacionados ficam responsáveis por visitar e acompanhar as escolas que lhes são designadas; no Território B5 a responsável é a profissional Leiva Glória Santos e Santiago. Feitos os apontamentos iniciais, da construção do conhecimento a respeito da unidade de análise da pesquisa, os próximos capítulos são dedicados ao alinhamento teórico das produções inerentes às temáticas inseridas no problema que norteia esta pesquisa.

## CAPÍTULO 2 – OS CAMINHOS DA FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA

O segundo capítulo é composto por cinco seções, sendo que a primeira é destinada a apresentar os conceitos de alfabetização e letramento construídos ao longo dos anos por pesquisadoras, bem como apontar os conceitos apresentados nos documentos normativos vigentes, cabendo, ainda, pontuar as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky a respeito da psicogênese da escrita.

Nesse contexto, é necessário esclarecer que dentre as várias produções de Magda Soares, foi elencado o livro *Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e escrever*, a princípio, por ele ter sido utilizado como livro referência na formação continuada fornecida pelo CAPE da PBH no projeto *Appia: um olhar para a infância*.

Visando caminhar para os objetivos delineados nesta pesquisa, abordam-se os dados estatísticos e informações reportadas sobre alfabetização e letramento durante a pandemia e o ERE durante 2020 e 2021, além de elencar *lives* realizadas durante os dois últimos anos que versem sobre a temática debatida para corroborar a fundamentação teórica.

Nesse sentido, a segunda seção aborda os saberes docentes, práticas pedagógicas e prática docente, levando em consideração a confusão do termo e até utilização dos mesmos como sinônimos, apresenta-se uma discussão teórica visando esclarecer a utilização dos termos, utilizando autores como Tardif e Nóvoa, bem como elucidações apresentadas em dissertações de mestrado e artigos científicos que abordem tais termos.

A terceira seção, dando continuidade aos aportes teóricos sobre docência, aborda o perfil das professoras alfabetizadoras. Um fato suscitado durante a construção dos referenciais teóricos foi o uso do termo **bem-sucedidas** e que se tornou intensamente intrigante a ponto de causar determinado desvio no processo investigativo. Aponta-se para a necessidade de futuras pesquisas a esse respeito, constituindo-se um debate relevante e que nesta pesquisa não foi possível aprofundar.

A seguir, partindo da premissa processual que as práticas pedagógicas têm, a quarta seção apresenta o levantamento de dados no Eixo 10 do V CONBALF (2021). Em que são apresentados os resultados de um mapeamento bibliográfico. A opção em descrever os resultados deste exercício exploratório, consiste, primeiramente, em melhor direcionar as discussões teóricas que seguem, objetivando aproximar os argumentos desta dissertação com as atuais reflexões pautadas no campo acadêmico. Tal revisão torna-se pertinente também por

revelar lacunas encontradas nas pesquisas analisadas. Dentre elas, o fato de poucos estudos apresentarem e problematizarem o conceito de práticas de ensino, prática docente e prática pedagógica, não enfatizando os processos formativos, os saberes experienciais e o contexto social que envolve o(a) professor(a) e suas ações didáticas. Interpreta-se como necessária a observação de todos esses fatores para determinar uma melhor compreensão sobre o processo educativo, pois são aspectos condicionantes da prática docente.

A última seção deste capítulo é destinada à apresentação normativa, desde a legislação nacional que decretou o fechamento das escolas, pontuando, também, portarias, medidas provisórias até documentos normativos e legislativos estaduais e municipais que afetaram o sistema educacional e que direcionaram as práticas pedagógicas para o desenvolvimento e aplicabilidade de forma remota. Esses apontamentos são relevantes, pois incidem diretamente nas múltiplas realidades ocorridas nas escolas, durante o ERE, no retorno tímido que teve característica de formato híbrido e o início do retorno ao ensino presencial.

## **2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

A alfabetização e o letramento são temas amplamente debatidos por pesquisadores/as do campo da educação com produções relevantes, como Magda Soares (2020, 2012, 2006, 2003), Arthur Gomes de Moraes (2012), Roxane Rojo (2010), dentre outros.

Soares (2006) afirma que o conceito de alfabetização depende de características culturais, econômicas e tecnológicas. Ela prossegue citando que, por exemplo, a expressão alfabetização funcional pretende alertar para esse conceito social da alfabetização. Ela prossegue afirmando que

Uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem do ler, escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão, compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e ainda os determinantes sociais e funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2006, p.18).

Alfabetização não é uma habilidade, e sim um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Devido a essas características, o processo de alfabetização tem sido estudado por diversos profissionais, de diferentes áreas e existe uma vasta contribuição teórica-conceitual-metodológica voltada para esta temática. No entanto, o letramento, ou ainda, o alfabetizar letrando tem menor ocorrência.

Conforme o Glossário do CEALE<sup>17</sup> (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), “*alfabetização* é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala”. (SOARES, 2014, grifo da autora). Magda Soares (2014, não paginado) ainda pontua que esse conceito foi

Posto em discussão a partir de meados dos anos 1980 [...] evidenciaram a insuficiência de apenas “saber ler e escrever” e, em decorrência, a necessidade de que se ampliasse o conceito de alfabetização, para incluir nele o saber fazer uso competente da leitura e da escrita nas situações sociais em que a língua escrita esteja presente. Entretanto, logo se reconheceu que essas duas competências – de um lado, saber ler e escrever, de outro lado, saber responder adequadamente às demandas sociais de uso da leitura e da escrita – envolviam processos linguísticos e cognitivos bastante diferentes; como consequência, passou-se a designar por outra palavra, letramento.

Rojo (2010), em seu artigo, em resposta a uma crônica escrita para a coluna Ponto de Vista, da revista *Veja* em junho de 2003, explícita que

Alfabetizar-se pode ser definido como a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua [...] (ROJO, 2010, p.23).

Em trabalho recente, a mestrandia Débora Barbosa Alves (2021, não publicado) realizou uma revisão de bibliografia sobre os processos de alfabetização e letramentos, realizando interlocuções sobre o alfabetizar letrando e a formação docente na Educação Infantil, das produções disponíveis no *site* da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Esse trabalho destaca a relevância de estabelecer pontes e elos entre a primeira etapa da Educação Básica e os anos iniciais do Ensino Fundamental, e na percepção da autora

Alfabetizar e letrar são ações distintas e complementares, visto que o processo de alfabetização é a ação de aprender a ler e escrever que deve ocorrer no contexto das práticas sociais, propiciando ao sujeito conhecer e fazer uso das funções da escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias (ALVES, 2021, p.75, não publicado).

---

<sup>17</sup> Acesso em: 18 fev. 2022.

Para compreender melhor o que é o letramento no processo de alfabetização optou-se por apresentar a definição presente no Glossário do CEALE, que também foi elaborado por Soares (2014), que considera **Letramento** como palavra que corresponde a diferentes conceitos, sendo que na perspectiva pedagógica, no campo do ensino inicial da língua escrita – a palavra e o conceito – foi introduzido no Brasil. Após essa breve explanação, tem-se o conceito:

**O letramento:** o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções (SOARES, 2014, grifo nosso).

Soares (2020, p.27, grifo da autora) em seu livro mais recente, explicita que “**Alfabetização e letramento** são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente, entretanto, [...] são processos simultâneos e interdependentes” e passa a utilizar o termo alfalettrar, visando que as práticas pedagógicas possam contemplar os dois processos na aquisição da leitura e da escrita das crianças. Street (2014), ao mencionar as práticas linguísticas, aponta que a professora tem autoridade para definir o tempo e o espaço relacionando o letramento com o discurso oral e com as práticas materiais específicas com as quais ele se entrelaça e se define.

Morais (2012) considera possível e adequado alfabetizar letrando, e permitir que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre a língua escrita. O que vai ao encontro dos apontamentos de Soares (1998, p.47) que “explica que alfabetizar e letrar são ações distintas, mas que o ideal seria alfabetizar letrando”. Assim é possível ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Posteriormente, a mesma autora elaborou o esquema na Figura 5 ligando alfabetização com letramento, em suas definições:

**Figura 5** – Esquema de alfabetização e letramento de Magda Soares (2003)

Fonte: Soares (2003, p.29).

Vianna *et al.* (2016, p.27-28) indicam um crescente interesse nos estudos sobre letramento, e as autoras organizam uma revisão para apresentarem “as origens do conceito e as diferentes significações que este foi assumindo a partir do momento em que se tornou alvo de reflexão das mais diversas comunidades científicas”. No capítulo de livro intitulado *Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento Acadêmico e letramento do professor*, as autoras apresentam suas concepções teóricas, enquanto grupo de pesquisa e evidenciam que o surgimento do letramento no Brasil, recebeu influências internacionais. Street (2014, p. 17), por sua vez, apresenta que a tendência tem sido rumo a “uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural”, com especial destaque para o capítulo de seu livro onde discorre sobre *A escolarização do letramento*.

Nesse ínterim as autoras expõem as suas convicções de que não existe conceito melhor do que o outro, mas a partir de uma abordagem qualitativa-interpretativista constitui-se como a melhor forma para elas, de entender o conceito e no início de seu texto apresentam a “retomada histórica do surgimento do conceito “letramento” dentro do paradigma intitulado *New Literacy Studies*, com resenhas de trabalhos seminais na área, destacando o impacto desses estudos para as pesquisas no Brasil” (VIANNA *et al.*, 2016, p.28).

O breve percurso histórico sobre o conceito de letramento contextualiza uma de suas possíveis acepções e as referidas autoras apresentam sua contextualização dividida em quatro momentos no texto de Vianna *et al.* (2016), representado no Quadro 3.

**Quadro 3** - Os quatro momentos do conceito de letramento

Momento	Contexto
1º)	Surgimento do conceito “letramento” dentro do paradigma intitulado <i>New Literacy Studies</i> (NLS), com resenhas de trabalhos seminais na área, destacando o impacto desses estudos para as pesquisas no Brasil. Resignificação da palavra Letramento e sua vertente sociocultural de acordo com estudos de diversos autores. “Virada social”, com a mudança de foco das pesquisas sobre a língua escrita para a interação e

	<p>para a prática social.</p> <p>“Práticas e eventos” estudos etnográficos de Shirley Heath (1982) e Brian Street (2011): a) Nas interações entre adultos e crianças de três comunidades tinham práticas de letramento semelhantes às práticas de letramento escolares. b) “dois construtos importantes: o conceito de práticas de letramento e a definição de dois modelos (autônomo e ideológico)” (VIANNA <i>et al.</i>, 2016, p.31).</p> <p>Apresentam a seção “NLS no campo da Linguística Aplicada” para pontuar que o Letramento foi introduzido no Brasil em 1980. Assim, Leda Verdiani Tfouni, Angela Kleiman, Magda Soares e Roxane Rojo foram as primeiras pesquisadoras brasileiras a demonstrar interesse pelo campo (VIANNA <i>et al.</i>, 2016, p.33).</p> <p>Entre os anos 1980 e 1990, os NLS se expandem no campo acadêmico. Letramento no Brasil, <i>illettrisme</i> na França e <i>literacia</i> em Portugal. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, houve um deslocamento semântico.</p>
2º)	<p>Descrição do processo da explosão conceitual da noção de letramento. “A demarcação de variedades de práticas, bem como suas especificidades, resultou na multiplicação das expressões que têm como núcleo o termo “letramento” (VIANNA <i>et al.</i>, 2016, p.36-37).</p>
3º)	<p>Perspectiva do Letramento do Professor. Neste terceiro momento, as autoras abordam os estudos sobre letramento do professor e apontam para os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Letramento do Professor, sediado na Unicamp desde 1991. Cujo objetivo é entender o que está envolvido nos processos de formação inicial e continuada, a fim de contribuir para uma formação que resulte na legitimação do professor para agir no seu contexto de atuação.</p>
4º)	<p>Reflexão sobre as articulações entre os conceitos de letramento acadêmico e letramento docente, na perspectiva do Grupo das autoras, estruturados em três apontamentos, dois conceituais e um em forma de pergunta.</p> <p><b>Letramento acadêmico</b> são os processos envolvidos na aquisição apropriada e nos usos efetivos da escrita, que são “complexos, dinâmicos, com diferentes nuances, situados e envolvem questões epistemológicas e processos sociais, incluindo relações de poder entre pessoas, instituições, e identidades sociais” (grifo nosso).</p> <p><b>Letramento do professor</b> são as práticas de leitura e escrita necessárias e pertinentes ao local de trabalho – a escola –, isto é, práticas sociais de uso da escrita que os professores precisam conhecer para que possam se configurar em agentes de letramento (grifo nosso).</p> <p>Se atribuímos ao letramento escolar as insuficiências da formação de alunos proficientes em leitura e produção de textos, não seria razoável atribuir ao letramento acadêmico as insuficiências na formação de professores capazes de atuar como agentes de letramento e, de fato, promover essa circulação mais ampla dos alunos por diferentes práticas de letramento, incluindo aí os multiletramentos?</p>

Fonte: Adaptado de Vianna *et al.* (2016).

Em uma, das várias pesquisas realizadas por Chartier (2011, p.53), em consonância com o exposto anteriormente, salienta-se que “entre 1980 e 1990, a história da alfabetização entra na era das comparações internacionais. É a questão cultural do ‘letramento’ [“*literacy*”] no Ocidente que ocupa a frente da cena”. Outras evidências podem ser observadas em Street (2014, p.89) quando indica que “os pressupostos subjacentes sobre a natureza do letramento decorriam frequentemente das práticas letradas particulares da cultura do próprio observador e de sua própria subcultura acadêmica dentro dela”.

Em suma, em meados da década de 1980 aparece, pela primeira vez, a palavra Letramento no livro de Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva Psicolinguística*, de 1986. Em 1988, publicação do livro *Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso* de Leda Verdiani Tfouni, distinção entre Alfabetização e Letramento e na década de 1990: publicação dos livros de Ângela Kleiman, *Os significados do Letramento* (1995). Nesse

sentido, Magda Soares *Letramento: um tema em três gêneros* (1998) apresenta discussões e reflexões teóricas e metodológicas acerca do fenômeno Letramento.

Ainda sobre a década de 1990, Street (2014, p.33) aponta que este foi o “Ano Internacional da Alfabetização (AIA)”, e que a força-tarefa que coordenava as atividades em diversas localidades tinha o objetivo principal de criar uma consciência pública e “desenvolver uma atmosfera de atitudes positivas diante do problema do analfabetismo enquanto problema cultural e da necessidade de atacá-lo e combatê-lo”.

Ferreiro (2001), citando Jomtien, destaca que em 1990, na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, a alfabetização passou a ser entendida como instrumento eficaz para a aprendizagem, a partir da qual é possível ter o acesso e a elaboração da informação, para a criação de novos conhecimentos e para a participação na própria cultura, apontamentos feitos por Freire (1967) em contexto histórico anterior, em sua obra *Educação como prática da liberdade*.

Há vinte e um anos, Ferreiro (2001, p.9) afirmava que:

É recente a tomada de consciência sobre a importância da alfabetização inicial como a única solução real para o problema da alfabetização remediativa (de adolescentes e adultos). Tradicionalmente a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre método utilizado e o estado de “maturidade” ou de prontidão da criança.

A mesma autora prossegue afirmando que os polos da aprendizagem (quem aprende e quem ensina) são caracterizados sem se levar em consideração a natureza do objeto de conhecimento envolvendo a aprendizagem, que seria o terceiro elemento da ação.

Em contrapartida, os documentos oficiais também expõem o conceito de alfabetização e letramento, contudo possuem aspecto reducionista e acarretam em confusão conceitual. Nesse sentido, tais conceitos foram posicionados nesta estrutura textual por último, desse modo a BNCC pontua que “Alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá esse processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante” (BRASIL, 2017, p.90). Na BNCC (BRASIL, 2017), menciona-se duas vezes o termo **letramento**, conforme percebe-se nos excertos a seguir:

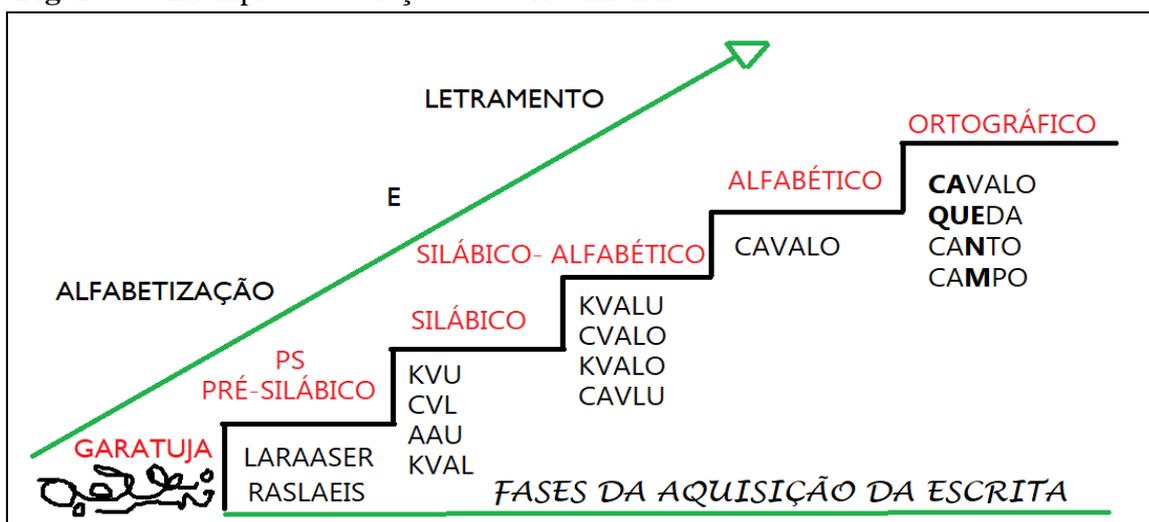
[...] desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o **letramento**, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de

complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. [...] Preserva-se, nesses eventos de **letramento**, mesmo em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas. (BRASIL, 2017, p.199, 204, grifo nosso).

Enfim, o objeto deste estudo é voltado para o relato da prática vivenciada pelas alfabetizadoras em contexto pandêmico, desse modo os conceitos abordados nesta pesquisa estão presentes mesmo que as professoras possuam suas especificidades nas práticas pedagógicas, espera-se que os dados empíricos possam trazer informações a esse respeito para as informações serem continuamente analisadas, problematizadas e debatidas em futuras pesquisas.

As professoras alfabetizadoras estão em contato constante com os conceitos de alfabetização e letramento em prática docente e a construção desse conhecimento perpassa todos os saberes apontados por Tardif (2014), por este motivo o presente tópico é destinado a explicitar alguns dos conceitos que são utilizados por estas professoras. Além desses, existem mais dois assuntos a abordar neste tópico que estão presentes nas práticas docentes da maioria das professoras alfabetizadoras que apareceram no levantamento de dados sobre alfabetização: a fundamentação na psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), assumindo os ensinamentos dessa perspectiva teórica, será identificado como Sistema de Escrita Alfabética (ou, de forma abreviada, SEA), de ‘sistema de notação alfabética’, ‘sistema alfabético’ ou ‘escrita alfabética’, sem distinção (MORAIS, 2012), resumidamente apresentada na Figura 6.

**Figura 6** – Exemplo de evolução da escrita infantil



Fonte: Elaboração própria embasada na psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberosky (1999).

Essas informações são parâmetros organizados a partir das contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), que ajudam a compreender as hipóteses das crianças sobre o SEA e assim norteiam o planejamento da professora alfabetizadora de acordo com o perfil da turma.

Durante o período de suspensão das aulas presenciais e depois com o progressivo retorno ao ensino presencial a prefeitura de Belo Horizonte, dentro da Política Educacional municipal colocou o “Projeto APPIA: um olhar para a infância” em ação com os projetos Alfaetra e PEALFA - Plano Emergencial de Alfabetização destinado às crianças de 6 a 8 anos e essa discussão será mais bem explicitada no capítulo 3, na seção formação continuada durante a pandemia. No programa Alfaetra ofertado aos professores da rede municipal a formação tinha como principal referencial teórico o livro *Alfaetras: toda criança pode aprender a ler e escrever*, de Magda Soares que foi o primeiro referencial utilizado na fundamentação desta pesquisa. Referente ao projeto PEALFA que estabelece o padrão de desempenho em Letramento e Alfabetização para os três primeiros anos, apresenta-se no Quadro 4, o destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental, correspondente às crianças de 6 anos e que está estruturado pelo padrão básico, intermediário e avançado:

**Quadro 4** - Padrão de desempenho do 1º ano em Letramento e Alfabetização do PEALFA

<b>Padrão básico (as crianças são capazes de:)</b>	<b>Padrão intermediário (as crianças são capazes de:)</b>	<b>Padrão avançado (as crianças são capazes de:)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever com letras;</li> <li>- Diferenciar letras de desenhos e números;</li> <li>- Conhecer a direção e o alinhamento da escrita;</li> <li>- Contar letras de palavras escritas;</li> <li>- Reconhecer o próprio nome e palavras muito frequentes de uso cotidiano pessoal e escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Listar palavras em ordem alfabética com base na primeira letra;</li> <li>- Escrever o próprio nome e palavras muito frequentes de uso cotidiano e escolar;</li> <li>- Identificar o gênero do texto pela sua configuração gráfica;</li> <li>- Tentar escrever palavras e textos curtos usando o critério de quantidade de sílabas orais para os registros de partes escritas, mesmo de forma não convencional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar palavras escritas considerando mudanças na letra inicial (ex. pato/rato, mato/gato, pia/mia);</li> <li>- Identificar palavras que rimam e marcar segmentos semelhantes em palavras escritas;</li> <li>- Utilizar a escrita espontânea ou outras linguagens, como fotos, desenhos, para expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências;</li> <li>- Escrever e ler palavras contendo sílabas canônicas formadas de consoante e vogal;</li> <li>- Localizar informações explícitas em um texto lido de forma autônoma ou mediada por um adulto;</li> <li>- Escrever textos curtos como listas, avisos, relatos, de forma alfabética.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Prefeitura de Belo Horizonte (2021).

Ao analisar o Quadro 4, que apresenta três padrões estruturados básico, intermediário e avançado surgiu a seguinte problematização: Por que listar palavras em ordem alfabética com base na primeira letra é considerado nível intermediário e a capacidade de comparar

palavras estritas considerando mudanças na letra inicial? O trabalho de alfalettrar proposto por Magda Soares (2020) indica a importância do despertar da consciência fonológica, antes de abordar o trabalho com a consciência fonêmica, onde esses dois itens elencados se enquadram nas práticas pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita, levando em considerando esse referencial teórico?

A BNCC (BRASIL, 2017) norteia que “é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize”, em contraponto Soares (2020) aponta para os anos iniciais (1º aos 3º anos), assim como a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) que prioriza “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. O Plano Nacional de Alfabetização (PNA), instituído pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 tem em seu Artigo 4º o objetivo de contribuir para a consecução das Metas 5 e 9. Contudo, a pandemia gerou defasagens significativas e que impediram a efetividade dos processos de alfabetização, letramento e numeracia indicadas tanto pela BNCC, quanto na Meta 5 do PNE e por Soares (2020), conforme dados evidenciados no relatório parcial Em Rede (2020). Dias e Smolka (2021, p.230) relatam que “o campo da alfabetização no Brasil, enquanto pesquisa e prática pedagógica, que há décadas mobiliza calorosos debates entre suas diferentes concepções teórico-metodológicas”, e que na gestão do Governo Federal presidida até o ano de 2022, enfrentou grandes retrocessos com a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), talvez não consiga atingir as vinte metas inicialmente propostas.

O Relatório da Edição 2016 do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Avaliação Nacional de Alfabetização (SAEB/ANA), produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), já evidenciava dados que mereciam atenção das políticas públicas municipais voltadas para alfabetização, letramento e numeracia. De acordo com os dados, Minas Gerais tem a maioria dos estudantes no Nível 3 em proficiência da leitura, 39,1% e referente à leitura, 63,2% dos estudantes estão no Nível 4, há muito que se caminhar na alfabetização e letramento para chegar ao almejado Nível 5.

O resultado do formato ERE aponta para grandes desafios para recomposição da aprendizagem, tendo em vista as metas do PNA, as metas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares de Belo Horizonte e outros documentos que são parâmetros, e que cobram melhorias nos índices que colocam o Brasil nas últimas colocações do ranking internacional de educação.

A triangulação entre as práticas pedagógicas das professoras docentes, os níveis de aprendizado dos estudantes e as políticas públicas constituem um hiato que “não permite fechar a conta” positivamente.

## **2.2 SABERES DOCENTES, PRÁTICA DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

O espaço escolar é composto por vários atores que coletivamente ocasionam o funcionamento dele, sendo que cada um desempenha papel fundamental e o resultado das ações de todos influencia na qualidade desse espaço. Pensando nesse sentido, no contexto de crise sanitária vivenciado desde 2020 e que ainda persiste dois anos depois, destacou-se o protagonismo docente nas estratégias para buscar e assegurar que seus discentes tivessem o direito à educação preservado durante o período em que o ensino remoto foi a opção elencada para tentativa de dar continuidade aos processos educacionais.

O pesquisador Maurice Tardif (2014, p.45) pontua que “os sistemas escolares são concebidos como instituições de massa que dispensam toda a população de ser instruída por um tratamento uniforme, garantido por um sistema jurídico e um planejamento centralizado”. Durante a pandemia, esses sistemas escolares atuaram de modos diversos para buscar respostas às ausências, omissões e negligências governamentais para cumprir o que está determinado juridicamente e reinventando a prática docente durante o processo de planejamento que passou a ser fracionado, imputando aos docentes uma sobrecarga e grande demanda para atender o trabalho remoto. A respeito do que está sendo considerado de saberes docentes, prática docente e Prática Pedagógica nesta pesquisa, esta seção se destina a apresentar abordagens e concepções sobre os termos, a partir de teorias relacionadas a esse campo de estudo e direcionando o olhar dos termos mencionados para o processo de alfabetização e letramento.

A profissão docente é uma ocupação em que o trabalho implica modificar o trabalhador na interação e nas relações com os diversos atores envolvidos, concorda-se com Tardif (2014, p.57) quando menciona o tempo como fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, ainda mais quando “trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho”.

Pensando nessas questões, pode-se definir o *saber docente* como um saber plural, constituído de saberes provenientes dos saberes experienciais, saberes curriculares, saberes

disciplinares e os saberes da formação profissional (TARDIF, 2014). A *prática docente*, nessa lógica, é “uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos” (TARDIF, 2014, p.37), sendo interpretada como a atividade educativa diante de determinada demanda educacional, para articular o conhecimento oriundo de seus saberes docentes e proporcionar um ambiente de aprendizagem, tendo planejamento prévio ou não.

“Afim de contas, o que é uma prática pedagógica?” (FRANCO, 2016, p.535). É um termo recorrente em produções acadêmicas, livros e na fala de professoras; por isso a busca por resposta para esta questão é primordial para compreender o objeto do estudo em questão, pois para atingir o objetivo da pesquisa de analisar e descrever práticas pedagógicas, é necessário conhecer a sua definição para identificar e distinguir eventuais termos que também são utilizados na discussão das práticas educativas, como, por exemplo, o termo práticas sociais e prática discursiva.

O levantamento de dados do Eixo 10 (2021) será apresentado na quarta seção deste capítulo, mas de antemão pode-se constatar o uso do termo *prática(s) pedagógica(s)* trinta e quatro vezes, indicados na Tabela 4; porém, qual é o conceito de prática pedagógica que cada pesquisador está se pautando? Reafirmo que o uso do termo é recorrente em diversas pesquisas e livros, todavia nem todos apresentam de qual princípio de prática pedagógica estão adotando, que concepção ou conceito se tem do que é prática pedagógica ou de seu plural práticas pedagógicas. Uma análise superficial dos trinta e seis trabalhos do Eixo 10 do V CONBALF apresenta um exemplo desta afirmativa aqui apresentada.

**Tabela 4** - Incidência dos termos Prática(s) e Práticas pedagógicas nos trabalhos selecionados no Eixo 10

Nº	Autoria	Prática(s)	Práticas pedagógicas
1	Souza	a 3 (s) 2	-
2	Camini e Freitas	a 1	-
3	Zacharias Carolino, Lucca e Osti	a5 (s) 5	1
4	Silva e Goulart	a1	1
5	Dezotti <i>et al.</i>	a1 (s) 4	-
6	Medeiros	a1 (s) 2	-
7	Carneiro, Oliveira e Silva	a7 (s) 12	1
8	Piccoli, Sperrhake e Andrade	a1 (s) 6	-
9	Tassoni	a5 (s) 5	2
10	Barbosa <i>et al.</i>	a1 (s) 3	-
11	Garziera e Arieta	a3 (s) 11	-
12	Neves, Santos e Machado	a1	-
13	Almeida, Alexandroff e Calheta	a2 (s) 3	-
14	Matos e Marinello	a2 (s) 3	1
15	Augusto e Santana	-	1

16	Lobo e Mendes	a8 (s) 4	-
17	Ruiz e Ambrosetti	a1 (s) 4	-
18	Lund e Nornberg	a3 (s) 5	5
19	Meurer e Maurício	a7 (s) 5	5
20	Araújo <i>et al.</i>	a7 (s) 1	-
21	Zasso <i>et al.</i>	a 15 (s) 6	1
22	Souto-Maior	-	-
23	Fonseca e Marques	a3 (s) 12	1
24	Moraes e Alencastre	a5 (s) 6	-
25	Cocato <i>et al.</i>	a6 (s) 1	2
26	Almeida e Macedo	a2 (s) 7	-
27	França, Lopes e Dantas	a3(s) 4	-
28	Del Pino <i>et al.</i>	a (s) 1	-
29	Demenech	a4 (s) 2	7
30	Almeida e Silva	a6 (s) 10	3
31	Nunes, Araújo e Mesquita	a4 (s) 2	1
32	Tavares	(s) 4	1
33	Pereira	a1 (s) 2	2
34	Dobranski e Santos	a8 (s) 6	-
35	Costa	a1	-
36	Nunes	a1 (s) 2	-

Fonte: Dados da pesquisa (2023). Leia-se (a) prática; (s) práticas.

Para Souto (2009, p.45), o letramento pode ser visto como prática pedagógica que leva a diferentes questionamentos que se fazem necessários, na busca pela compreensão das práticas de alfabetização no momento atual. Nesta pesquisa, considera-se o conceito de que a Prática Pedagógica é **“uma prática social complexa, que acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento”** (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, não paginado. Grifo nosso). Ao estudar as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, tem-se dois pontos de análise, sendo o primeiro a abordagem sobre os saberes docentes mencionados por Tardif (2014) presentes das práticas pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita abordados no capítulo três, e, o segundo, referente ao relato das práticas pedagógicas desenvolvidas durante o ensino remoto nos anos de 2020 e 2021, localizadas no capítulo quatro.

Pensando nesses tempos atípicos em que o espaço da escola teve que ocorrer obrigatoriamente pelo ERE, tem-se especial destaque para o protagonismo docente das professoras alfabetizadoras, que, de todos os níveis de ensino, tem no desenvolvimento de seu trabalho o encargo de alfabetizar e letrar para que as crianças possam desenvolver habilidades de leitura, escrita e numeracia com autonomia para as demais etapas que se seguem e para atingir tais objetivos, estas repensaram as suas práticas visando cumprir o papel social que a profissão possui. Com isso, Tardif (2014, p.33) pontua que “os professores ocupam uma

posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins”.

Seria interessante debater sobre o perfil da professora alfabetizadora, lembrando da predominância do gênero feminino, sendo que esse assunto será retomado no capítulo 3. Leva-se em consideração que “Não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo” (NÓVOA, 2017, p.118). Tal apontamento valida a necessidade de que as políticas públicas municipais invistam na base da educação, visando conhecer melhor tais profissionais, bem como o perfil das professoras alfabetizadoras mais experientes, principalmente de reconhecer e valorizar a prática educativa de professoras alfabetizadoras constituídas ao longo dos anos de efetivo exercício, em especial os saberes experienciais (TARDIF, 2014) e que quando se aposentam levam consigo seu legado.

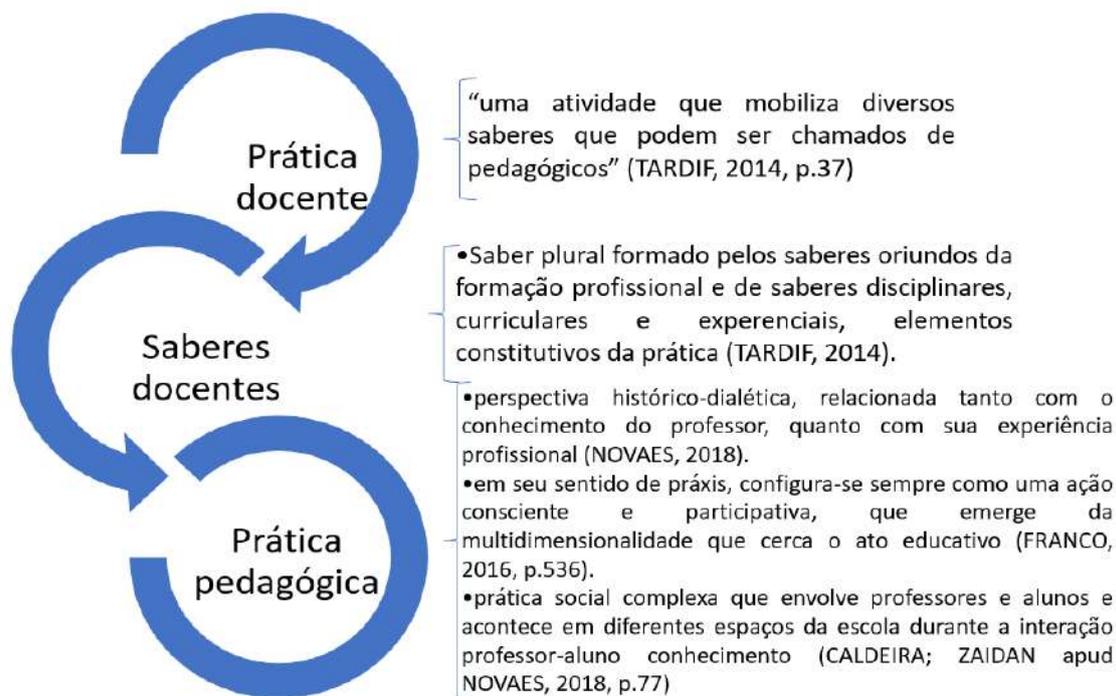
Cury (2020) discorre sobre o perfil do profissional docente no uso das TDIC e corrobora essa migração da figura de professor presencial, para professor *multitech*, já que está sendo necessário realizar uma incursão por diversas ferramentas tecnológicas que implicam em *design*, gravação de vídeos, gamificação, produção de material destinados à alfabetização com público-alvo limitado. Na perspectiva de Cury (2020, *online*)

O docente, seja ele de qualquer nível, etapa ou modalidade, é um mediador do *comum* em vista das finalidades maiores da educação, postas com clareza no art.205 de nossa Constituição e nos artigos iniciais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como na Lei do Plano Nacional de Educação.

Tardif (2014), de acordo com suas pesquisas, aponta a existência de quatro saberes docentes: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Se fosse convidado a palestrar sobre o uso das TDIC durante a pandemia, ele retomaria seus apontamentos sobre as técnicas e os saberes no trabalho indicando que as tecnologias dos professores (educativas), não forneceram respostas precisas sobre o “como fazer” nesse contexto inédito, mas que, diante de uma realidade tão adversa, precisaram tomar decisões e desenvolver ações adaptativas em plena atividade, sem poderem se apoiar num “saber-fazer” técnico-científico que lhes permitam controlar a situação com toda a certeza. Interessante pensar o quanto tal citação é atual e pertinente ao contexto pandêmico que tem sido vivenciado.

A pesquisadora Novaes (2018), em sua dissertação *Ensino de história e cultura indígena em práticas pedagógicas de uma professora do Ensino Fundamental I*, apresenta seus entendimentos embasados no seu arcabouço teórico, organizados no Quadro 2 juntamente com as contribuições da obra de Tardif (2014).

#### Quadro 5 – Prática pedagógica e saberes docentes



Fonte: Elaboração própria baseada em Novaes (2018) e em Tardif (2014).

Retomando o PNA, mencionado por Cury (2020), vale discorrer que foram definidas 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira durante o decênio 2014-2024 e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência. Destaca-se que essa mesma lei reitera o princípio de cooperação federativa da política educacional. O intuito é contextualizar o leitor sobre as políticas que perpassam a realidade das professoras e professores brasileiros, pois durante a pandemia essa classe assumiu a responsabilidade e o compromisso de assegurar o vínculo das crianças com o ensino (EM REDE, 2020; DIAS, SMOLKA, 2021). Pontuar as cobranças que o sistema impõe ao estabelecer o PNA deve caminhar em consonância com alcançar as metas inerentes à valorização do professor.

- Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos

os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

- Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica<sup>18</sup>, até o último ano de vigência desta PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
- Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência desta PNE.
- Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tornar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em Lei Federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Interessa pontuar as metas de 15 a 18 por serem inerentes aos profissionais da educação, em especial no que diz respeito aos profissionais do magistério, atuantes na educação básica, com o intuito de dialogar com as reflexões provindas do teletrabalho durante o contexto pandêmico.

### **2.3 NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PANDEMIA**

O histórico da pandemia de COVID-19 começou no final do ano de 2019, na cidade de Wuhan, na China, todavia, “segundo dados históricos, a pandemia não é apenas uma preocupação deste século ou dos últimos tempos, mas é algo que vem preocupando a humanidade há milhares de anos” (SANAR *apud* COSTA, 2021, p.87). Voltando a Wuhan, no dia 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS)<sup>19</sup> foi alertada sobre vários casos de pneumonia dessa cidade (OPAS, 2020) e no dia 23 de janeiro de 2020, os representantes do Ministério da Saúde, da República Popular da China, Japão, Tailândia e

---

<sup>18</sup> Em 2020, 49,6% dos professores da Educação Básica eram pós-graduados. Para mais informações VER: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/formacao-continuada-e-pos-graduacao-de-professores?tab=goals>. Acesso em: 08 maio 2023.

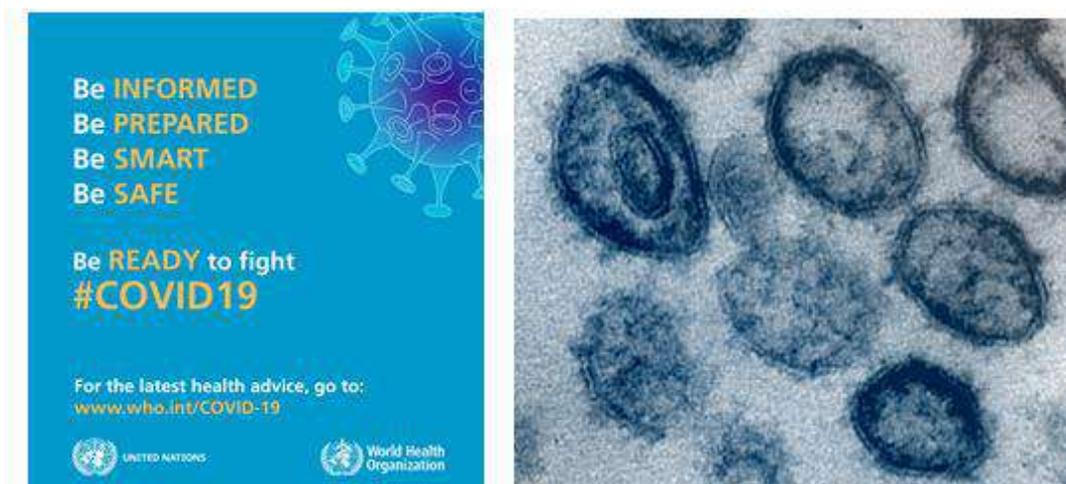
<sup>19</sup> Em inglês: *World Health Organization – WHO*, site: <https://covid19.who.int/>

República da Coreia atualizaram o comitê emergencial da OMS, a respeito da situação de contaminação da população de suas cidades e constatou-se que, na China, havia ocorrido um aumento preocupante, com 557 casos confirmados em um curto espaço de tempo (OMS, 2020).

Os casos de pneumonia, identificados no final de dezembro, eram causados por um vírus conhecido como coronavírus, “os coronavírus são uma grande família de vírus que causam infecções respiratórias em humanos e também em animais” (BUTANTAN, 2023, não paginado). Além disso, “Os coronavírus devem seu nome a ‘coroa’ formada pelas proteínas de superfície” e as pontas dessas proteínas são usadas para se ligar às células da pessoa infectada (BUTANTAN, 2023, não paginado), conforme Figura 7.

O primeiro caso de coronavírus humano (HCoV) foi detectado pela primeira vez em 1937, mas apenas em 1965 lhe foi atribuído esse nome devido ao seu formato (GIRARD *apud* COSTA, 2021). Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum (OPAS, 2023).

**Figura 7** - Imagens do Coronavírus desenhado e imagem real em microscópio



Fontes: Adaptada pela autora do *site* do WHO (2023) e Butantan (2023), respectivamente.

“Há sete tipos de coronavírus que infectam seres humanos, dos quais quatro causam doença leve” (BUTANTAN, 2023, não paginado): HCoV-229E; HCoV-OC43; HCoV-NL63; HCoV-HKU1; SARS-COV – (que causa síndrome respiratória aguda grave); MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio) e 2019-nCoV, que ficou mundialmente conhecido como SARS-CoV-2, do inglês *Severe Acute Respiratory Syndrome CoronaVirus-2*, ao ser renomeado em 11 de

fevereiro de 2020 e esse novo coronavírus é o responsável por causar a doença COVID-19, que “é um acrônimo do termo ‘doença por corona vírus’ – em inglês *Coronavirus disease 2019*” (BOTOSSO, 2023, não paginado). Nesse mesmo sentido, a OMS (2020) esclarece que “COVID-19 é a doença causada pelo novo coronavírus chamado SARS-CoV-2”. A OMS soube pela primeira vez deste novo vírus em 31 de dezembro de 2019, após um relatório de um conjunto de casos de 'pneumonia viral' em Wuhan, República Popular da China.

Pela sexta vez na história é declarada pela OMS Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. As outras foram:

- 25 de abril de 2009: pandemia de H1N1
- 5 de maio de 2014: disseminação internacional de poliovírus
- 8 agosto de 2014: surto de Ebola na África Ocidental
- 1 de fevereiro de 2016: vírus zika e aumento de casos de microcefalia e outras malformações congênitas
- 18 maio de 2018: surto de ebola na República Democrática do Congo (OPAS, 2023, não paginado).

Dias e Smolka (2021, p.229) apresentam uma constatação relevante no campo da política durante o período pandêmico, que é válido reafirmar, pois ficou evidente “o despreparo e desrespeito do chefe do Executivo com a nova doença que paralisava o mundo”, bem como sua falta de postura e comportamentos incoerentes diante das orientações de uso de máscara e da desvalorização da vacina nesse contexto, sob a alegação que era apenas uma “gripezinha”<sup>20</sup>.

Costa (2021, p.92) também faz apontamentos desse contexto histórico-político em sua pesquisa ao abordar o grande impasse, por parte de cada governante municipal ou estadual, em relação às medidas protetivas a serem tomadas, principalmente do presidente da república naquele momento, “que se mostrou num momento tão complicado como este caminhando no sentido contrário ao posicionamento e às orientações da Organização Mundial da Saúde”.

A COVID-19, que é uma doença infecciosa respiratória aguda grave, pode apresentar diferentes sintomas<sup>21</sup> em diferentes pessoas e a maioria das pessoas apresenta sintomas que podem ser tratados em casa, sem a necessidade de atendimento hospitalar (OMS, 2023). Porém, para aqueles que apresentaram sintomas graves, eram necessários cuidados intensivos

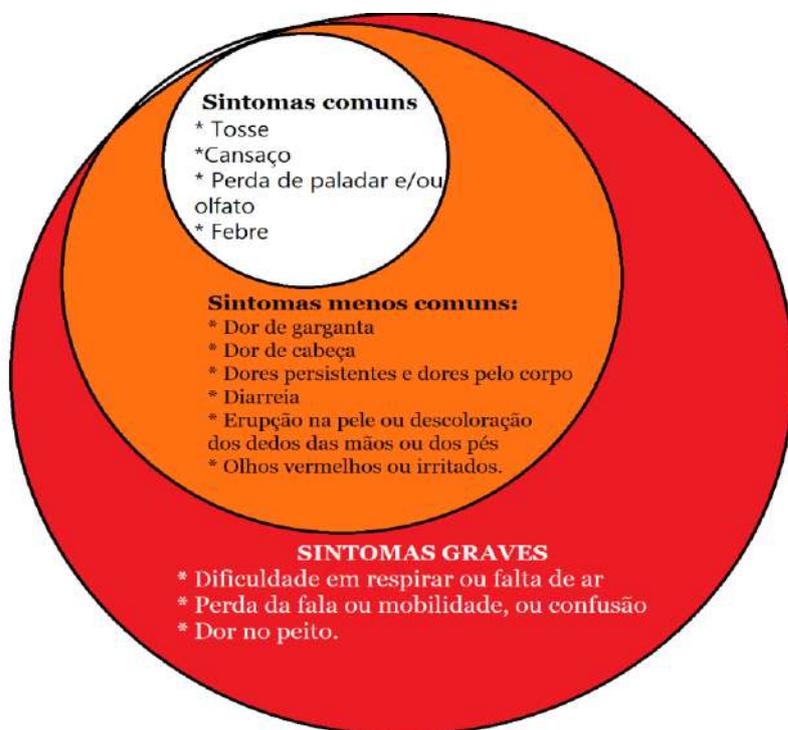
---

<sup>20</sup> Sobre esse assunto VER: TAVARES, L. P.; OLIVEIRA JÚNIOR, F. L. de; MAGALHÃES, M. Analysis of President Jair Bolsonaro's speeches in the midst of the pandemic: is the coronavirus just a “little flu”?. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e609974469, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4469. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4469>. Acesso em: 28 jan. 2023.

<sup>21</sup> Texto original disponível em: [https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab\\_3](https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_3) Acesso em: 29 jan. 2023.

e, por tais razões, foram implantadas unidades de saúde temporária para assistência hospitalar (hospital de campanha<sup>22</sup>) no contexto de enfrentamento da pandemia ocasionada pela COVID-19 (Figura 8).

**Figura 8** - Síntese dos sintomas da COVID-19



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da OMS (2023).

Retomando o assunto dos grupos de risco, referentes aos sintomas da COVID-19, percebeu-se que as características de sintomas apresentados pela população também foram parâmetros condicionantes para (não) retornar ao ensino presencial. Para quem era do grupo de risco, podia-se optar por continuar estudando no formato remoto, em 2021, quando se instaurou o momento híbrido e o número de pessoas que morriam de COVID-19 ainda ocasionavam muitas preocupações.

Assim, nesse mesmo ano se encerrou com os seguintes dados mundiais preocupantes:

**Globalmente**, as 19:06h (horário de Brasília), 23 de dezembro de 2021, foram confirmados 276.436.619 casos de COVID-19, incluindo 5.374.744 óbitos, segundo a OMS. Até 23 de dezembro de 2021, foram aplicadas 8.649.057.088 doses de vacina. (OMS, 2020).

<sup>22</sup> Para mais informações: *Resumo das respostas aos questionamentos*, publicado pelo Ministério Público Federal, em <https://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/hospitais-de-campanha-resumos-das-respostas-enviadas-a-lccr> Acesso em: 18 jan.2023.

Nos primeiros dias do ano de 2023, houve óbitos ocasionados pela COVID-19, mas que deixaram de apresentar números alarmantes e que geraram angústia, desespero e insegurança, que eram palavras recorrentes nos discursos das professoras, principalmente no ano de 2020.

**Figura 9** – Painel geral do Coronavírus Brasil atual



Fonte: CORONAVÍRUS BRASIL (2023).

Os dados mais recentes, consultados no dia 06 de janeiro de 2023, disponíveis no portal Coronavírus Brasil, apontam que, dentre os estados da região sudeste, Minas Gerais apresentou 4.101.022 casos de COVID-19, e dentre eles, 64677 óbitos, tendo uma incidência de 19.373 casos por cem mil habitantes e tendo o segundo menor índice de mortalidade por cem mil habitantes (OMS, 2023). A esse respeito, pode-se inferir que, caminhando para o terceiro ano desde o surgimento da COVID-19, muitas mortes marcaram a história nacional, além disso, o rastro de vidas perdidas e prejuízos educacionais ainda irão repercutir na história nacional e mundial por vários anos (Figura 9).

## 2.4 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO EIXO 10 DO V CONBALF

Para contextualizar o desenvolvimento desta pesquisa, vale ressaltar que antes da aprovação no processo seletivo do mestrado, em sua versão primária foi realizada uma revisão de literatura no provedor de busca do *Google Acadêmico*, utilizando os termos *pandemia*, *alfabetização* e *ensino fundamental*. O recorte temporal foi no primeiro semestre de 2020, marco inicial do isolamento social que ocasionou o fechamento de todos os estabelecimentos

educacionais. Assim, foram elencados 42 trabalhos que discorriam sobre a temática alvo desta pesquisa, naquela época.

Os resultados apontaram que apenas oito abordavam diretamente o tema alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia, somados a mais 5 artigos que discorrem sobre o objeto de estudo em questão, contudo, a temática era voltada para a questão inclusiva – que é uma variável que não será contemplada nesta pesquisa. O restante dos resultados obtidos dividia-se em: 20 artigos que abordavam reflexões inerentes à educação de modo geral e, em algum momento, abordavam a alfabetização; 7 artigos que refletiam sobre o papel e formação do professor durante a crise sanitária e finalmente, 2 produções - 1 artigo e 1 livro - que desenvolvem sua produção tendo a criança como foco de estudo.

Tal resultado validava a necessidade de investigar a prática docente durante o ERE para alfabetizar e letrar, pensar que tipo de saberes as professoras alfabetizadoras conseguiram organizar ou não em suas práticas no remoto, se obtiveram êxito ou não, pois, de forma inédita, a alfabetização deixou de ser presencial para acontecer de modo remoto sendo mediada pelas TDIC, ressaltando que o público atendido pelas escolas públicas está inserido em um contexto marginalizado pela sociedade.

A aprovação e o ingresso no curso de mestrado implicam em várias desconstruções, reconstruções e adequações do projeto para seu aprimoramento a partir do olhar experiente do(a) orientador(a), para que se torne efetivamente uma pesquisa. Sendo assim, após cursar o primeiro semestre do curso de pós-graduação, com as indicações da orientadora e coorientadora, surgiu a demanda de nova revisão sistemática da literatura a respeito da temática a ser estudada. A atual tem como fonte de dados os anais do V CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização, ocorrido durante o mês de agosto de 2021 de modo totalmente virtual levando em consideração o contexto epidêmico que ainda perdurava mundialmente, devido à COVID-19. Levando em consideração que a revisão de literatura demanda um estudo mais complexo e aprofundado, essa fonte de dados doravante será chamada de levantamento de dados do Eixo 10, *Alfabetização e ensino remoto: desafios, aprendizados e perspectivas*.

A descrição desse evento está bem explicitada no *site* do IV CONBALF, por pontuar que “é um evento de natureza científica e pedagógica, com periodicidade bianual e vem sendo reconhecido como um dos principais eventos nacionais de debates sobre o tema da alfabetização” (ABAIf, 2019). O evento é organizado pela ABAIf – Associação Brasileira de Alfabetização, composta por diversos especialistas e pesquisadores de relevância nacional. O

evento é visto como forma de consolidar uma das ações mais importantes da Associação Brasileira de Alfabetização, uma vez que o evento corrobora a identidade do campo de estudo, promove diálogos entre pesquisadores nacionais, internacionais, professores e gestores, e para a reflexão e divulgação de práticas relativas ao ensino da leitura e da escrita.

Nesse sentido, o estudo dessas produções tem dados referentes aos anos de 2020 e 2021, situados historicamente em um biênio atípico para os habituais processos de alfabetização e letramento, permitindo evidenciar uma série de pontos em comum e lacunas nas produções que precisam ser aprofundadas, as quais validam a presente dissertação de mestrado a ser desenvolvida.

O V CONBALF foi organizado em 10 eixos temáticos, sendo que esse levantamento se debruçou sobre o último por sua especificidade estar diretamente ligada a temática da pesquisa, conforme expostos na Tabela 5:

**Tabela 5** - Eixos temáticos do V CONBALF - 2021

<b>Eixo</b>	<b>Título</b>	<b>Produções</b>
<b>1</b>	Alfabetização e políticas públicas;	44
<b>2</b>	Alfabetização e história;	13
<b>3</b>	Alfabetização, diversidades e inclusão;	20
<b>4</b>	Alfabetização e infância;	34
<b>5</b>	Alfabetização e educação de jovens, adultos e idosos;	12
<b>6</b>	Alfabetização, cultura escrita, tecnologias educacionais e outras linguagens;	28
<b>7</b>	Alfabetização e formação inicial e continuada de professores;	62
<b>8</b>	Alfabetização e modos de aprender e de ensinar;	57
<b>9</b>	Alfabetização e as condições materiais e pessoais de ensinar em contextos diversos;	15
<b>10</b>	<b>Alfabetização e ensino remoto: desafios, aprendizados e perspectivas.</b>	<b>84</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos anais do evento.<sup>23</sup>

No referido eixo elencado foi encontrada uma variedade de oitenta e seis trabalhos, contudo, por ter dois trabalhos repetidos, a contagem correta quantificou oitenta e quatro trabalhos. Nos demais eixos, ocasionalmente, apareceram um ou outro artigo que abordava em seu título ou resumo as intercorrências ocasionadas pela pandemia. No entanto, levando em consideração o potencial de dados que o Eixo 10, por si só já possuía o levantamento bibliográfico, sendo que foi apenas nesse eixo que foi visto. Tal eixo teve o maior índice de

<sup>23</sup> Os Anais do evento estão disponíveis em: [https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/schedConf/presentations?searchField=&searchMatch=&search=&track=0](https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/schedConf/presentations?searchField=&searchMatch=&search=&track=0) Acesso em: 21 jan. 2023.

produção, o que exigiu critérios de refinamento de pesquisa para melhor agrupamento e análise dos dados obtidos.

Nesse sentido, foram usados critérios para seleção em três etapas: 1) leitura inicial do título, 2) leitura do resumo e 3) leitura integral do trabalho. Cada etapa desconsiderava trabalhos que versavam sobre educação no campo/fronteiriça, hospitalar, orientador pedagógico, gestor educacional, formação literária, leitura literária, residência pedagógica, estágio supervisionado e aqueles que apresentavam reflexões sobre 2º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, pois priorizam-se neste levantamento de dados, as crianças que saíram da Educação Infantil e ingressaram nessa nova etapa, a educação básica. Entende-se que crianças que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental estão no período de transição (SOUTO-MAIOR, 2021), iniciando sua educação formal que impactará na qualidade dos próximos anos a serem cursados.

Este último critério de escolha foi fator crucial na construção das significações para o processo de alfabetização e letramento, pois, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p.53. Grifo nosso):

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo **integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças**, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa.

Essas etapas do levantamento de dados permitiram ajustar o foco da dissertação e definir quais trabalhos contribuíam para a compreensão do tema em estudo - práticas de alfabetizadoras na pandemia – e assim foram elencados trinta e seis trabalhos organizados no Quadro 6.

#### **Quadro 6 – Trabalhos elencados do Eixo 10 por título e autoria<sup>24</sup>**

	<b>Título do trabalho</b>	<b>Autor(a/es/as)</b>
1.	A leitura e a escrita no ensino remoto: relato de experiência com o primeiro ano	Ariane Simão de Souza
2.	Ensino remoto na rede municipal de ensino de Porto Alegre: desamparo e responsabilização de professoras alfabetizadoras durante a pandemia de covid-19	Patrícia Camini, Alice Teixeira de Freitas
3.	Atividades avaliativas no contexto do ensino remoto: desafios	Aline Gasparini Zacharias Carolino,

<sup>24</sup> Os trabalhos estão dispostos na mesma ordem em que estão disponibilizados no site do Eixo 10. Para evidenciar a predominância feminina e a existência da presença masculina, nas pesquisas sobre Alfabetização e Letramento, os nomes dos pesquisadores do sexo masculino foram destacados no Quadro 6 e Apêndice 1, p.207-213.

	e (im)possibilidades à prática do alfabetizador	Tatiana Andrade Fernandes de Lucca, Andréia Osti
4.	Alfabetização no ensino remoto em diferentes contextos	Danieli Dias da Silva, Tamires Pereira Duarte Goulart
5.	Tem alguém alfabetizando aqui? Inquietações de professoras alfabetizadoras frente ao ensino remoto	Magda Dezotti, Patrícia Gonçalves Nery, Welessandra Aparecida Benfica, Daniela Perri Bandeira
6.	Os desafios para alfabetizar no ensino remoto: A realidade no Sul do Amazonas	Adriana Francisca de Medeiros
7.	OS desafios nos modos de ensinar e de aprender em tempos de pandemia	Ana Karina Lopes de Sousa Carneiro, <b>Douglas Almeida de Oliveira</b> , Maria Josefina Ferreira da Silva
8.	A avaliação da alfabetização no contexto do ensino remoto: uma análise a partir dos grupos focais da pesquisa Alfabetização em Rede	Luciana Piccoli, Renata Sperrhake, Sandra dos Santos Andrade
9.	A alfabetização e o Ensino Remoto Emergencial: descobertas e constatações	Elvira Cristina Martins Tassoni
10.	A atuação das professoras alfabetizadoras na experiência inusitada do ensino remoto nos anos iniciais do ensino fundamental	Maria José Barbosa, <b>Alexandre de Paiva Nepomuceno</b> , Aurinete Alves Nogueira, Elizangela Silva Mesquita, Francisca Regiane S. de Sousa, Henriqueta Rocha de Abreu, Lara Ronise de Negreiros P. Scipião
11.	Itinerários de alfabetização em tempos de pandemia	Caroline Brandelli Garziera, Mariana de Souza Arieta
12.	Ler e escrever em tempos de pandemia da COVID-19: diálogos de alfabetização em Ji-Paraná, Rondônia.	Josélia Gomes Neves, Vanubia Sampaio dos Santos, Ednéia Maria Azevedo Machado
13.	Jogos de alfabetização: desafios do trabalho pela tela do celular	Maria Alice Junqueira de Almeida, Marlene Coelho Alexandroff, Patrícia Prado Calheta
14.	Diário pandêmico: tipos de atividades de alfabetização	Sônia Regina da Luz Matos, Cátia Marinello
15.	Alfabetização e letramento no ensino remoto: dificuldades e possibilidades	Josilene da Silva Augusto, Anamaria Santana da Silva
16.	O processo de alfabetização na pandemia da COVID-19: o que revelam docentes de uma escola pública do Distrito Federal?	Lucineide Alves Batista Lobo, Solange Alves de Oliveira Mendes
17.	Práticas de alfabetização em tempos de ensino remoto na escola pública: percepções e possibilidades vivenciadas por professores de escolas públicas	Helena Cristina da Cruz Ruiz, Neusa Banhara Ambrosetti
18.	O empobrecimento da experiência educativa em contexto pandêmico	Juliana Andrade Lund, Marta Nornberg
19.	Tecnologias educacionais na alfabetização de crianças: a atuação docente em tempos de pandemia	Keyth Marrayle Meurer, Wanderléa Pereira Damásio Maurício
20.	Ensino remoto emergencial nas turmas 1º ano do ensino fundamental em 2020 e 2021: construindo trajetórias possíveis	Rita de Cássia Barros de Freitas Araújo, Andreia Alvim Bellotti, Simone Ribeiro, Alesandra Maia Lima Alves
21.	A prática de planejamento das aulas no 1º ano do ensino fundamental: os desafios em tempos de pandemia	Silvana Bellé Zasso, Alessandra Amaral Silveira, Juliane Alves Silveira, Paula Pires da Silva, Milena Severo Estima, Milene Gonzalez Lopez Bandeira
22.	Uma experiência no ciclo de alfabetização: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em tempos de	Sara Duarte Souto-Maior

	pandemia Covid-19	
23.	Os desafios da alfabetização na pandemia: propostas e soluções encontradas por professoras para esse enfrentamento.	Ângela Fonseca, Cristiane Gabriela Tudeschini Marques
24.	Ciranda da leitura em meio virtual: o real, o possível, e o surpreendente nos cotidianos dos encontros virtuais	Alessandra Nascimento Santos Moraes, Simone Alencastre
25.	Processos de alfabetização e letramento no isolamento social: uma investigação sobre as práticas pedagógicas de professores em Poços de Caldas, MG.	Batista Cocato, Joseana Vieira, Tatiane Rodrigues Gomes, Nathália Luiz de Freitas
26.	Organização do trabalho pedagógico no contexto da pandemia da COVID-19: Estratégias governamentais e táticas das professoras alfabetizadoras em Minas Gerais	Ana Caroline Almeida, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
27.	Alfabetização de crianças no contexto de atividades não presenciais: fragmentos de uma experiência vivenciada com turma de 1º ano de uma escola pública	Ana Clarissa Gomes de França, Denise Maria de Carvalho Lopes, Elaine Luciana Sobral Dantas
28.	O ensino remoto em uma rede municipal: desafios e resistências	<b>Mauro Augusto Burkert Del Pino,</b> Gilceane Caetano Porto, Eugênia Antunes Dias, Annelise Costa de Jesus, Giovanna Allegretti, Fernanda Arndt Mesenburg, <b>João Carlos Roedel Hirdes,</b> Leticia Gabrieli Vivian Garcia
29.	Prática pedagógica do professor alfabetizador no contexto pandêmico: sentidos e processos de desenvolvimento e aprendizagem da produção do texto escrito como uma atividade social e cognitiva	Flaviana Demenech
30.	Ensino remoto e alfabetização: possibilidades de práticas pedagógicas no contexto de pandemia	Angélica Furtado de Almeida, Silvana dos Santos Silva
31.	Parceria da família no trabalho remoto com crianças alfabetizandas: aportes teóricos freirianos e convergências	Margarete Nunes, Maria das Graças de Araújo, Escilda Manique Barreto Mesquita
32.	O desafio de alfabetizar durante o ensino remoto: o relato de uma professora (re)aprendendo a ensinar.	Tâmila Carolini Trindade Tavares
33.	Alfabetização e ensino remoto: recursos para impulsionar a aprendizagem	Michelle Perpétuo Pais Bernardo Pereira
34.	O alfabetizar letrando nas videoaulas para o 1º ano do ensino fundamental: uma experiência do ensino municipal de Curitiba em 2020	Vânia Gusmão Dobranski, Ana Lucia Maichak de Gois Santos
35.	A eficácia ou a remediação nas condições de ensino e aprendizagem remotas: o ensino e a aprendizagem na perspectiva dos eixos da apropriação do SEA – Sistema de Escrita Alfabética	Rosemeire Reis Ribeiro da Costa
36.	Alfabetização e letramento em tempos de pandemia do COVID-19: desafios das escolas públicas no município de São Gonçalo/RJ	Michele Barreto Nunes

Fonte: Elaboração própria (2022). Grifo utilizado para destacar autores do sexo masculino.

Partindo deste pressuposto, o afunilamento final, desses trinta e seis trabalhos, foi agrupado em: relato da própria experiência docente, relato de observação da experiência docente e resultado de pesquisas desenvolvidas. Para a construção desse levantamento bibliográfico foram analisados os seguintes fatores ao realizar a leitura integral de cada artigo:

a) Perfil das(os) autoras(es) pesquisadoras(es);

- b) Frequência das palavras-chave utilizadas nos artigos;
- c) Local de origem dos artigos e tipo de sistema educacional pesquisado;
- d) Metodologia utilizada;
- e) Referencial teórico;
- f) Considerações finais e lacunas apontadas nas pesquisas.

Elementos deste levantamento de dados serão retomados no capítulo quatro, para dialogar com os dados empíricos da pesquisa. Retomando os fatores, a primeira reflexão pertinente a ser dialogada é a respeito do perfil dos oitenta e seis autores dos trabalhos selecionados para análise. Indicados no Quadro 6 e que expõe o perfil predominantemente feminino, o que valida utilizar os termos pesquisadoras e professora alfabetizadora. Ainda cabe ressaltar que cerca de 32% das pesquisadoras investiram na formação continuada e ainda permanecem atuando como professoras na educação básica, de acordo com a Tabela 6 e mais detalhadamente no Apêndice 1, página 210 à 216.

**Tabela 6** - Formação acadêmica das professoras e as que atuam na Educação Básica

Nível	Quant.	Educação Básica
Pós-doutor(a)	02	-
Doutor(a)	35	04
Doutorando(a)	08	06
Mestre	12	03
Mestrando(a)	07	04
Especialista	09	08
Graduado(a)	04	03
Graduando(a)	09	-
Total	86	28

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

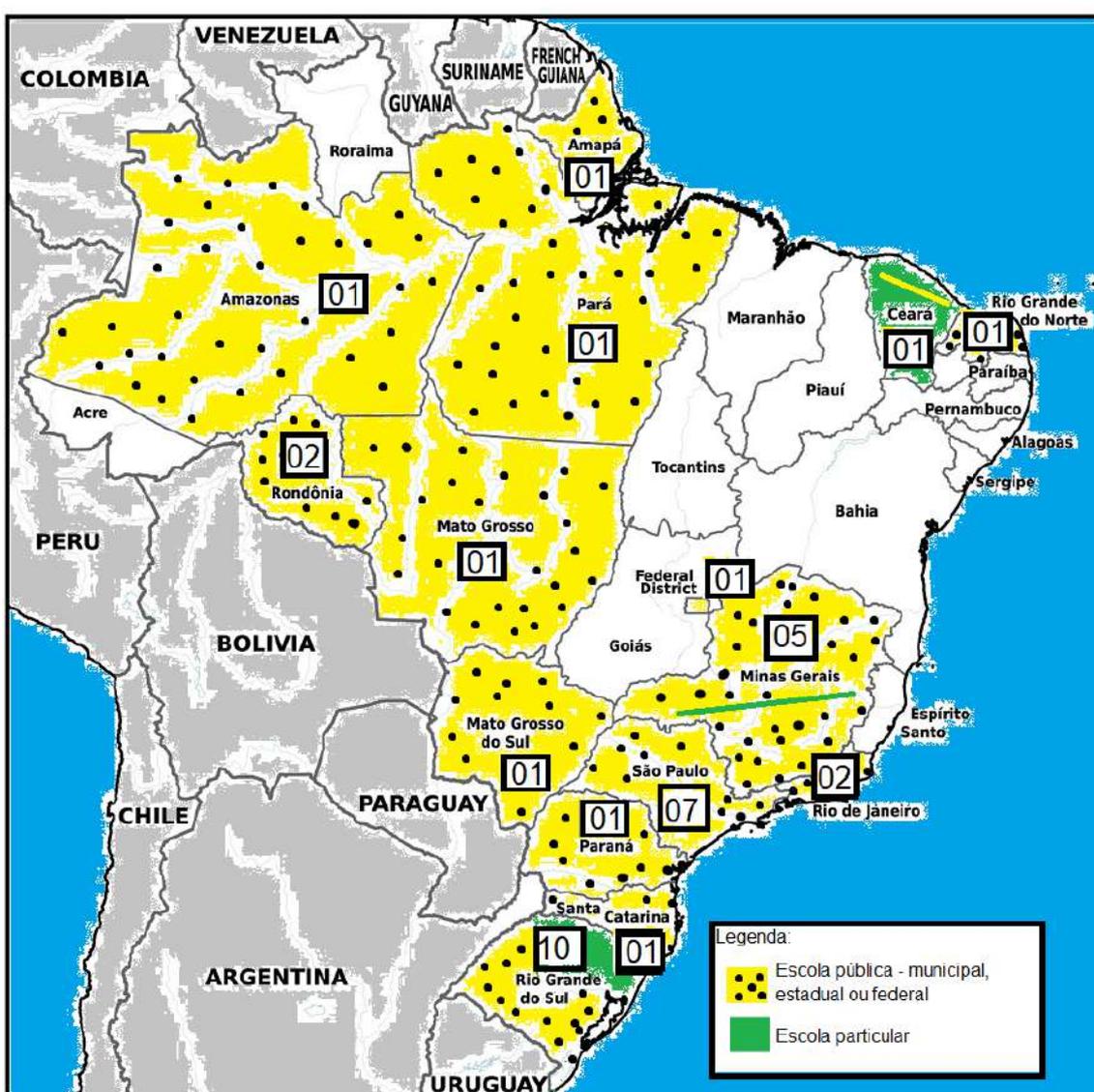
Outro fator que cabe discutir é a respeito da visibilidade que o uso de palavras-chave dá para um trabalho. Sendo assim, utilizando o *software* NVivo<sup>25</sup> foi formulada a nuvem de

<sup>25</sup> “NVivo é um programa para análise de informação qualitativa que integra as principais ferramentas para o trabalho com documentos textuais, multimétodo e dados bibliográficos” e a nuvem de palavras é uma das possibilidades que o programa oferta. Alves, Figueiredo Filho e Silva (2015, p.214-215) enumeram os aplicativos mais conhecidos além do NVivo: “ManyEyes, Atlas, webQDA, MAXQDA, The Ethnograph e VideoScribe” no artigo intitulado O PODEROSO NVIVO: uma introdução a partir da análise de conteúdo.



A construção desse mapa suscita questionamentos e reflexões, tanto a respeito dos motivos que levaram quatorze estados brasileiros a terem trabalhos inscritos nesse eixo, quanto do clamor confrangido do sistema público de ensino no âmbito municipal e estadual, diferenciado dos dados apontados no setor privado de ensino. Os trabalhos apresentados revelam dados originados em sua maioria da rede municipal e estadual pública de ensino das diversas regiões que participaram do evento, seguidas por instituições públicas federais e contando com três trabalhos que tiveram como *locus* escolas da rede privada de ensino.

**Mapa 1** – Regiões brasileiras<sup>26</sup> dos 36 trabalhos selecionados do V CONBALF (2021).



Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>26</sup> As regiões brasileiras são referentes aos 36 trabalhos selecionados para o levantamento de dados. Pontua-se que as demais regiões que não foram contempladas, podem estar presentes nos 48 trabalhos do Eixo 10 ou ainda nos demais eixos do V CONBALF.

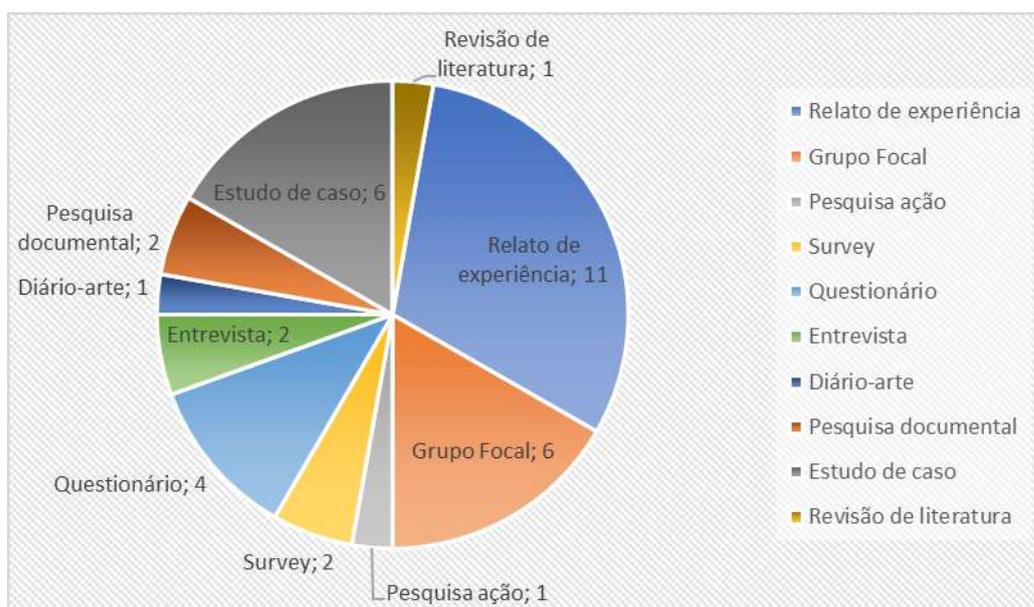
Levando em consideração os dados obtidos no levantamento de produções do evento, fica evidenciado no Mapa 1 a quantidade de trabalhos por região neste eixo, com destaque para a predominância da produção na região sul do país, pontuando que os dados são referentes aos 36 trabalhos elencados. Pressupõe-se que, como o evento foi sediado em Santa Catarina, tem-se maior produção no estado vizinho que é Rio Grande do Sul. Pontua-se que a construção dos dados é referente ao recorte dado nos trabalhos analisados, sem levar em consideração a localização dos demais artigos deste eixo que não fizeram parte do *corpus* e também, pontuando que esta reflexão não foi realizada nos demais eixos.

Referente às redes de ensino mencionadas nos trabalhos, o Mapa 1 evidencia a predominância das reflexões sobre a rede pública de ensino seguindo a ordem decrescente de municipal, estadual e federal, esclarecendo que apenas um artigo discorre exclusivamente sobre a rede de ensino particular do Colégio Marista Rosário (GARZIERA; ARIETA, 2021); Barbosa *et al.* (2021) e Cocato, Vieira e Freitas (2021) realizaram a coleta de dados na rede pública e privada.

O próximo fator analisado é inerente à metodologia constante nos trabalhos analisados, pois a metodologia é ferramenta essencial na construção do conhecimento científico. Referente à análise dos dados, pode-se dizer que é um item essencial na construção de toda pesquisa e que se deve ter um cuidado para não acabar em caminhos que desviam o trabalho da clareza e objetividade necessárias a um trabalho científico.

Assim, analisando o percurso metodológico informado nos artigos foram estabelecidas treze classificações, descritas no Gráfico 1, e um fator importante a ser evidenciado é a dificuldade da maioria das pesquisadoras em explicitar com clareza e detalhes a metodologia utilizada, distinguir a natureza da pesquisa, o tipo de pesquisa considerando-se os objetivos, o tipo de abordagem elencada, os métodos para coleta de dados, bem como os instrumentos que foram utilizados.

Optou-se pelo termo percurso metodológico ao constatar os termos utilizados nos trinta e seis trabalhos, ora são indicados procedimentos e instrumentos de coleta/produção de dados [grupo focal, questionários, *surveys*...], ora são indicados tipos de pesquisa [pesquisa ação, estudo de caso...] ou ainda a categoria relato de experiência, que não necessariamente tem uma metodologia, mas uma reflexão a partir da prática. Encontrou-se também 'revisão de literatura' que se constitui como uma etapa da pesquisa, o que torna inviável o uso do termo metodologia.

**Gráfico 1** – Percurso metodológico dos artigos do V CONBALF

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir da leitura dos 36 trabalhos, foram pontuadas as seguintes indicações de aprofundamento nas pesquisas que contribuem para a discussão proposta nesta pesquisa: Camini e Freitas (2021, p.8) deixam o seguinte questionamento: “Qual alfabetização foi possível?”, ou ainda Medeiros (2021, p.12) que afirma a busca das professoras em desenvolver estratégias para realizar atividades e ainda evidencia a fala das mesmas que questionam “se o aluno nessas condições tão adversas foi alfabetizado?”

Zacharias-Carolino, Lucca e Osti (2021, p.7, grifo nosso) instigam ainda mais quando pontuam “[...] a premência de se aprofundar a compreensão sobre as **práticas alfabetizadoras emergentes** nas redes públicas de ensino que adotaram o ensino não presencial, tal como de uma **investigação pormenorizada** sobre a composição dessas atividades [...]”.

Por sua vez, Silva e Goulart (2021, p.10) questionam quais seriam as estratégias que poderiam ser lançadas para que todos os alunos recebam um ensino de qualidade no período de pandemia e de aulas remotas? Entretanto, a resposta para tal indagação depende de ações efetivas do poder público em criar políticas públicas efetivas que promovam um diálogo crítico-reflexivo para que a qualidade do sistema educacional público possa avançar. Nesse sentido, concorda-se com Dezotti *et al.* (2021, p.8) quando apontam em suas considerações finais o tom de denúncia, sendo necessário continuar o movimento de força e resistência demonstradas durante o ERE pelas professoras alfabetizadoras.

O olhar crítico diante da realidade é essencial para se ter clareza do discurso e promover reflexões que possam ser significativas no intuito de promover mudanças que alavanquem os baixos índices da educação pública. É nesse tom de inquietação que Carneiro, Oliveira e Silva (2021, p.8) apontam vários questionamentos que desconcertam o leitor e impelem a ter uma postura mais crítica diante de tantos acontecimentos inéditos no ERE, pois ele “suscita muitas discussões sobre suas consignações, sobre a escrita como objeto de ensino-aprendizagem, os conhecimentos necessários para que uma criança se alfabetize e para que o professor saiba alfabetizar”.

Vários questionamentos são apresentados nas considerações finais de outras pesquisadoras, referentes aos dados levantados ao longo de seu artigo, mas que podem ser estendidos aos demais pesquisadores em suas pesquisas, pois diz respeito a

Como teriam avançado as crianças se as condições dadas - ainda que precárias - de desenvolvimento de ensino remoto tivessem sido providenciadas ainda no ano passado e em tempo mais célere? E se tivessem sido firmadas parcerias entre as esferas governamentais para prover as crianças de equipamentos e acesso à internet? (FRANÇA; LOPES; DANTAS, 2021, p.8).

O excepcional comprometimento das professoras alfabetizadoras durante o período de ERE ganhou destaque em muitas pesquisas. Assim, Barbosa *et al.* (2021, p.7) ao ressaltarem a importância das práticas docentes de alfabetização indicam “outras possibilidades de pesquisa: que repercussões estas experiências trarão para o trabalho das professoras nestes anos de ensino, tempo no qual se processa a alfabetização?” Nessa mesma perspectiva, Lobo e Mendes (2021) apontam a necessidade de compartilhar as experiências exitosas, evidenciando as redes de apoio que vinham fortalecendo a prática alfabetizadora e Ruiz e Ambrosetti (2021) apontam para a necessidade de registrar esse empenho e comprometimento dos professores alfabetizadores durante o ERE. Nesse diálogo Lund e Nornberg (2021) acrescentam que, diante das novas práticas pedagógicas que coexistiram e perpassaram a vida das docentes nesse contexto, mostrou-se a importância desses profissionais, bem como a enorme capacidade de assimilação e modificação.

Mudando o foco para as TDIC, Meurer e Maurício (2021, p.23) apontam que “seria importante dar continuidade, estudando um pouco mais, de forma presencial, observando o uso dessas tecnologias na prática pedagógica no cotidiano desses docentes e discentes”. E, Dobranski e Santos (2021) sugerem para estudos futuros, pesquisar o alcance das videoaulas veiculadas pela TV aberta e/ou canal do Youtube, investigando os resultados efetivos na evolução das aprendizagens em dados concisos.

Em suma, nas palavras de Costa (2021, p.10),

Esta é a oportunidade de unir à academia para infundir esforços no monitoramento das iniciativas políticas e pedagógicas adotadas com a finalidade de mitigar os impactos imprevisíveis de um tempo que não contávamos passar na nossa história.

Tais impactos imprevisíveis impulsionaram várias modificações para a prática docente durante o ERE, é de suma importância analisar, refletir e compreendê-los, pois é provável que algumas delas permaneçam no período pós-pandêmico e retomando Lund e Nornberg (2021), as novas práticas pedagógicas experienciadas serão incorporadas nos saberes docentes.

Partindo do pressuposto que algumas dessas modificações serão agregadas à prática docente deste momento histórico trágico em diante, Fonseca e Marques (2021) salientam a mediação e intervenção do professor no trabalho de alfabetização e letramento durante a crise sanitária, pois, os avanços ocorrem a partir de uma ação sistemática em dialética e atividades que questionem o que cada criança realizou para que busquem novas resoluções. Assim, a indicação de novas pesquisas tangencia para as experiências desses professores que deveriam ser avaliadas e as boas práticas integradas no currículo para compor novos ecossistemas pedagógicos com a inclusão das TDIC.

Especial destaque para os apontamentos da pesquisadora Sara Duarte Souto-Maior (2021, p.7) ao enfatizar que “ao pensar sobre o processo de transição e a vivência das crianças em tempos de pandemia, temos que considerar também as desigualdades sociais e exclusão tecnológica que elas podem ter vivido”. Em suas considerações finais, a autora pontua a necessidade de organizar pesquisas que apresentem o momento educacional vivido durante a pandemia, as particularidades dando enfoque à transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, a mudança dos processos, bem como a avaliação sobre as situações experienciadas. Ela, ao abordar temas como a Pedagogia da Infância, Sociologia da Infância e inconsistências da agenda política da infância coloca em pauta um tema pouco abordado nos artigos do eixo 10 do V CONBALF, que é a pesquisa tendo a(s) infância(s) como objeto de estudo.

O assunto de reconhecimento das especificidades da infância e da necessidade de recepção das famílias e dos estudantes advindos da educação infantil é mencionado também pelas autoras Garziera e Arieta (2021, p.3) ao destacar que, “com amparo nos documentos institucionais, optou-se por considerar as características da faixa etária, respeitando o tempo e a suportabilidade frente às telas” durante o ERE. E, Araújo *et al.* (2021) que são doutoras professoras alfabetizadoras do Colégio de Aplicação João XXIII há mais de dez anos, atuando

juntas nas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental (EF) com a área denominada de Linguagens (Português, História, Geografia e Ciências) esclarecem que

As crianças sorteadas e matriculadas no primeiro ano do EF passam, antes do início do ano letivo, por uma entrevista que tem como objetivo um primeiro contato, para que possamos **conhecê-las um pouco em relação às suas características pessoais e aos conhecimentos** quanto à leitura, escrita e conceitos matemáticos (BARBOSA *et al.*, 2021, p.3, grifo nosso).

Demenech (2021, p.1) também participa deste diálogo, pois “Observa-se um movimento no sentido de considerar a criança um sujeito portador dos direitos humanos”. O ponto de vista debatido enfaticamente por Souto-Maior (2021) implica enveredar em uma seara densa e complexa que poucos tentam se aventurar. Porém, esse debate se faz urgente e necessário no campo científico, fato comprovado ao ler o primeiro parágrafo de suas considerações finais

Considerando as ações organizadas ao longo do ano de 2020, os questionamentos oriundos das reflexões e o desejo de aprofundamento, um projeto de pesquisa foi elaborado, submetido à seleção do Doutorado em Educação do PPGE/UDESC -2021 e aprovado. Portanto, tal projeto de investigação terá continuidade nos próximos quatro anos (SOUTO-MAIOR, 2021, p.7).

Embora a autora seja Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC na área de Mídia e Conhecimento e professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis-SC, sua preocupação, suas ações descritas em seu relato e principalmente o seu acompanhamento no processo de transição de seus alunos para o 1º ano do Ensino Fundamental, em diálogo com a futura professora das crianças assegurou que seu artigo fizesse parte desta análise, visando (re)lembrar a relevância das especificidades na recepção desses sujeitos.

Os demais pesquisadores apresentam em suas considerações finais reflexões inerentes aos dados levantados cada qual em seu artigo e apresentam uma postura crítica de resistência e luta na expectativa de que seus apontamentos ganhem visibilidade (ALMEIDA, ALEXANDROFF, CALHETA, 2021; ALMEIDA, MACEDO, 2021; ARAÚJO *et al.*, 2021; CARNEIRO, OLIVEIRA, SILVA, 2021; COCATO *et al.*, 2021; DEMENECH, 2021; DEZOTTI *et al.*, 2021; GARZIERA, ARIETA, 2021; LOBO, MENDES, 2021; MARINELLO; MATOS, 2021; MEDEIROS, 2021; NEVES, SANTOS, MACHADO, 2021; NUNES, ARAÚJO, MESQUITA, 2021; PEREIRA, 2021; PICOLLI, SPERRHAKE, ANDRADE, 2021; SOUZA, 2021; TASSONI, 2021; TAVARES, 2021; ZASSO *et al.*, 2021).

Destarte, as considerações finais deste levantamento de literatura validam o estudo a ser desenvolvido nessa pesquisa, tendo em vista que o tema será aprofundado com maior riqueza de detalhes e um tempo hábil maior para construção dos dados empíricos. Os anais apresentaram produções com oito páginas em sua maioria, provavelmente devido ao formato do congresso.

Outro fator constatado e que demanda mais pesquisas é abordar como as professoras alfabetizadoras alinharam as competências necessárias da BNCC com as atividades enviadas durante o ERE valendo-se das TDIC ou de atividades impressas.

Das lacunas indicadas e dos questionamentos que surgiram na reflexão com tantas autoras, seria válido investigar como as professoras alfabetizadoras, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), estabeleceram estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes novatos durante o ERE, de modo que a nova etapa se construísse com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo no processo de alfabetização e letramento, bem como no acolhimento e orientação de docentes iniciantes em um contexto tão desafiador.

## **2.5 PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NA(DA) REDE MUNICIPAL DE BH**

Os primeiros passos da construção dessa seção caminharam para a investigação sobre os debates a respeito do perfil de uma professora alfabetizadora, professoras de sucesso, professoras bem-sucedidas e o olhar foi direcionado para as pesquisas. O processo de reconhecimento do perfil da professora alfabetizadora bem-sucedida não é tarefa simples de compreender, de ser constituída e para ancorar tal discussão se pode recorrer a quatro pesquisadoras e suas respectivas produções científicas: e Kely Cristina Nogueira Souto – *As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte* (2009); Elisabeth Gonçalves de Souza<sup>27</sup> - *Discursos de professoras sobre a alfabetização: polifonia e contradição* (2010); Lenita Carmello de Almeida<sup>28</sup> - *Saberes e práticas de uma professora*

---

<sup>27</sup> Sobre esse assunto VER: Dissertação de mestrado disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Elisabeth%20Goncalves%20de%20Souza.pdf>

<sup>28</sup> Sobre esse assunto VER: Dissertação de mestrado disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90119>

*alfabetizadora bem-sucedida* (2013) e Edna Antônia Brito<sup>29</sup> - *Narrativas de alfabetizadoras bem-sucedidas: a prática docente como objeto de análise e reflexão* (2016).

Pensar no perfil dessa profissional incide em analisar processos de longo prazo, dentro de fatores estabilizados normalmente e que demandam a validação dos pares, com respaldo na valorização das práticas pedagógicas exitosas e envolvimento efetivo das famílias atendidas nas propostas de alfabetização e letramento apresentadas pela professora em seu planejamento, ao longo do período em que é regente de determinada turma.

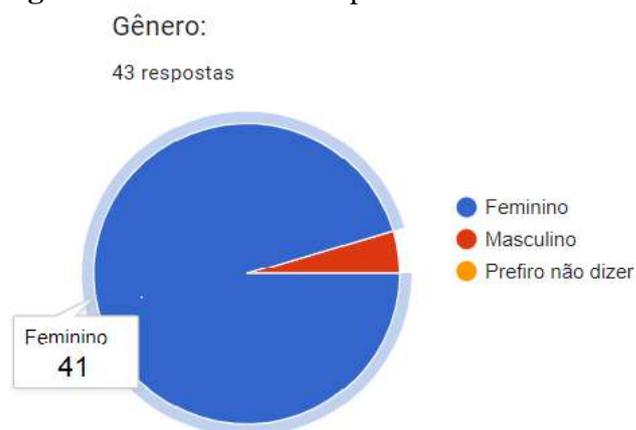
Para melhor compreensão do perfil das professoras alfabetizadoras, os dados obtidos pelo questionário aplicado à toda a rede serão evidenciados nesta seção. O questionário permitiu acesso a dados para compor um retrato em um dado momento temporal que foi disponibilizado para as nove regionais de Belo Horizonte, por meio do e-mail institucional, porém por diversos fatores desconhecidos, obtiveram-se quarenta e três respondentes. Levando em consideração essa pequena quantidade, cabe esclarecer que não é um estudo quantitativo ou quali-quantitativo e que não serão utilizadas taxas percentuais para apresentar os dados obtidos. A respeito da regional de lotação desses respondentes, 18 são da regional Barreiro, 7 Oeste, 6 Noroeste, 3 Centro-sul, 3 Leste, 3 Venda Nova, 2 Pampulha, 1 Norte e 1 Nordeste.

A primeira evidência encontrada é o traço básico característico dos anos iniciais do Ensino Fundamental: a feminilização do magistério, proporção encontrada também no relatório parcial (EM REDE, 2020), por Dias e Smolka (2021) e diversos trabalhos expostos na quarta seção deste capítulo a respeito do V CONBALF e em outras referências que abordam o perfil desta etapa do ensino. Conforme a Figura 11 a seguir, a maioria de respondentes é de mulheres.

O processo de feminilização do magistério é um fator histórico e que está associado à desvalorização docente, ao processo de maternalização do magistério, dentre outros fatores políticos, sociais e econômicos que dizem respeito ao tipo de sociedade que tais professoras estão inseridas. De acordo com o relatório parcial do Em Rede (2020), o ERE significou um acúmulo de funções para as professoras que eram mães, arrimos de família, esposas ou outras funções que desempenhava em segundo plano fora da escola.

---

<sup>29</sup> Sobre esse assunto VER: Artigo de periódico. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1238>. Acesso em: 14 jan. 2022.

**Figura 11 - Gênero das respondentes<sup>30</sup>**

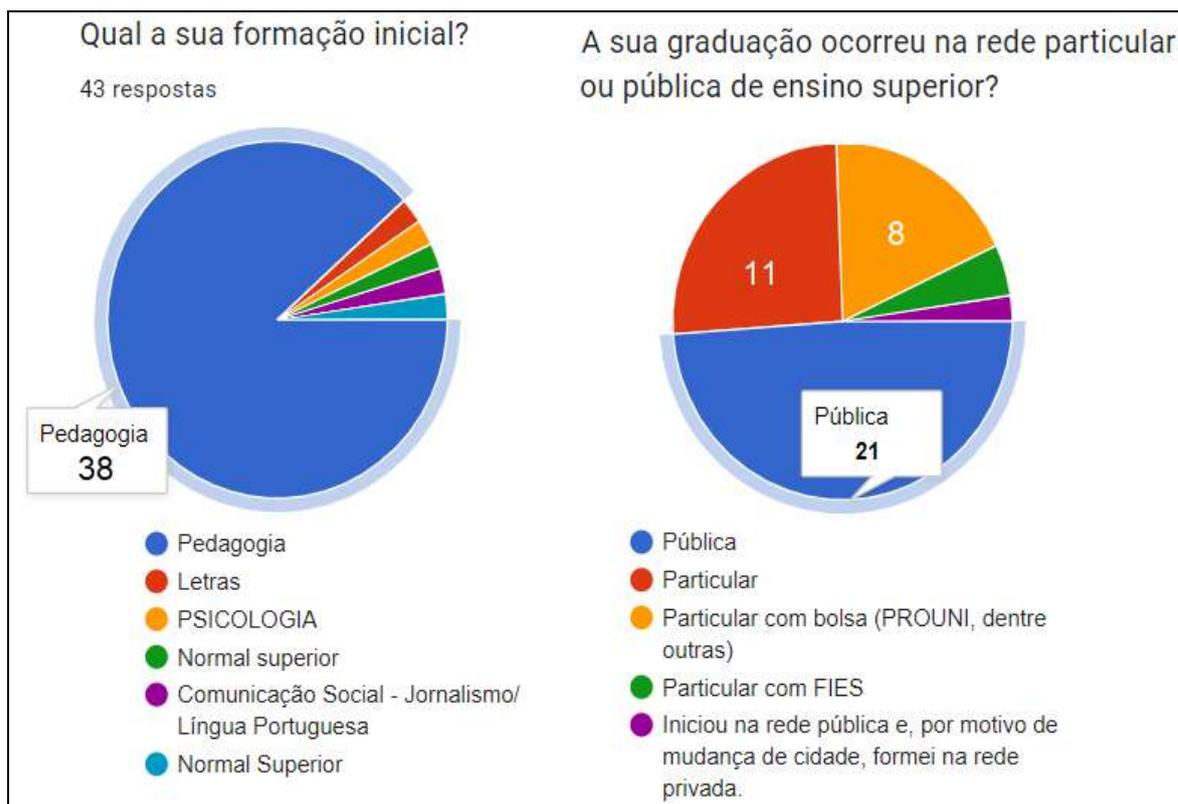
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O perfil das universitárias – predominantemente perfil feminino - e universitários que cursam Pedagogia, também caminha nessa linha, devido às limitações desta pesquisa, apenas apresentaremos o excerto da professora Nina, quando foi questionada quanto suas motivações para escolha do curso de Pedagogia: *“Para eu conseguir, um curso que seria mais fácil para eu poder passar, devido ao tempo que eu estava sem estudar e também pelas vantagens que eu achava assim, em relação a descanso mesmo, a questão das férias...”*. Sua fala possui duas questões a serem complexificadas e que se constituem em falácias sociais internalizadas, sendo que a primeira reside na associação de que passar no vestibular para o curso de Pedagogia é mais fácil do que para qualquer outra profissão e a segunda, de que os profissionais que optam pelo exercício da docência têm um período de férias vantajoso se comparado ao exercício de outras profissões.

No questionário aplicado foi realizado levantamento sobre a formação inicial das respondentes e em qual instituição o curso foi realizado, para compreender de forma micro o perfil dos professores que atuam na RME-BH (Figura 12).

Em consonância com os micros dados apresentados nos gráficos, CETIC (STORINO, LIMA, SENNE, 2020); Em Rede (2020) e Oliveira, Carvalho e Carrasqueira (2020) tem dados similares ao discorrerem sobre a formação dos professores, indicando a prevalência da presença de mulheres, na faixa etária entre 30 e 49 anos. Com relação à formação acadêmica, 7% ainda não cursaram o ensino superior, quase dois terços realizaram cursos de atualização ou aperfeiçoamento (62%) e menos de 2% cursaram mestrado ou doutorado.

<sup>30</sup> Duas observações a respeito do gráfico: a primeira é de que, este e os demais gráficos do questionário, serão retratados como figuras, pois foram editados no *Paint*, para proporcionar uma apresentação dos dados de forma mais estética. A segunda é que, levando em consideração que apenas dois respondentes são do sexo masculino, todas as vezes que forem mencionados os dados do questionário a abordagem ocorrerá no gênero feminino.

**Figura 12** - Formação inicial e tipo de instituição de origem

Fonte: Dados da pesquisa.

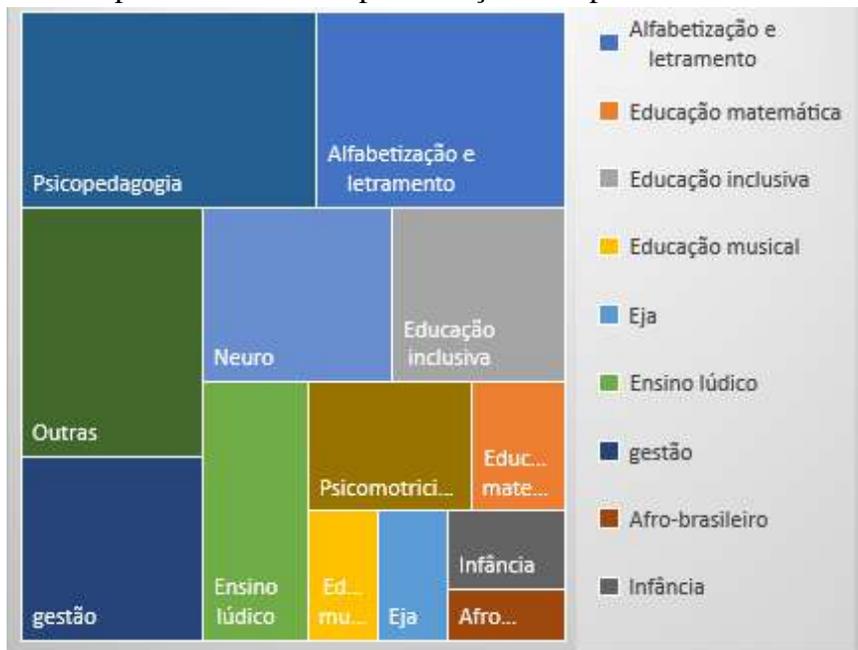
Os dados evidenciados pelo Em Rede (2020, p.188) indicam que “80% das professoras são Pedagogas. As demais são licenciadas em outras áreas do conhecimento, dentre elas Letras, História, Biologia, Filosofia, Geografia [...]”. Nesta pesquisa apenas cinco respondentes vieram de outra licenciatura e, no sentido de problematizar a instituição em que tiveram a formação inicial, a maioria cursou em instituições públicas e chama a atenção as respondentes que realizaram a graduação por meio de bolsa do PROUNI ou FIES, políticas públicas educacionais que possibilitaram a ascensão de pessoas provenientes de camadas populares, conforme sinalizam alguns estudos a esse respeito<sup>31</sup>.

Os dados constantes nas figuras 12 e 13 levam a afirmar, dentro do universo amostral, que os profissionais da RME-BH estão em conformidade com a Meta 16 do PNE, de formar em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica.

<sup>31</sup> Sobre esse assunto VER: PIRES, A.; RIBEIRO, M. de O. Produções bibliográficas sobre o programa Universidade Para Todos (ProUni) entre 2005 e 2018: desenho do programa; perfil dos ingressantes; permanência e egressos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020035, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8657166. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657166>. Acesso em: 9 mar. 2023.

**Figura 13** - Especialização e segunda graduação

Fonte: Dados da pesquisa.

**Figura 14** - Mapa de árvore das especializações das professoras

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Para além dos dados evidenciados, o mapa de árvore das especializações, constante na Figura 14, permite refletir sobre a especialização mais presente que é em Psicopedagogia (19) e a segunda com maior ocorrência (16) é a especialização em Alfabetização e Letramento, analisando as demais especializações percebe-se que a criança e o seu processo de desenvolvimento pleno ocupam lugar de destaque na prática educativa das professoras entrevistadas.

## 2.6 CONTEXTUALIZAÇÃO NORMATIVA DURANTE 2020 E 2021

Desde 11 de março de 2020, momento em que a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que a disseminação comunitária da COVID-19, em todos os continentes, caracteriza pandemia, no Brasil diversas leis, medidas provisórias, decretos, portarias, dentre outros foram publicadas no âmbito federal, estadual e municipal. A presente seção apresenta as principais documentações normativas a nível nacional e as municipais publicadas no município de Belo Horizonte – MG, tendo em vista que cada estado administrou da forma que melhor achou conveniente levando em consideração às taxas relativas a COVID-19. O enfoque maior será dado às publicações normativas que incidem diretamente sobre o setor educacional.

A primeira publicação foi a Lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Dentre as medidas sanitárias de saúde, o Art. 2º orienta sobre a necessidade de isolamento e de quarentena, além do uso obrigatório de máscara de proteção individual, descrita no Art. 3º, alínea III.

A suspensão das aulas nas escolas do Município de Belo Horizonte foi determinada pelo Chefe do Executivo Municipal, por meio do Decreto nº 17.304, de 18 de março de 2020 e Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH), através da Portaria SMED nº 102/2020, e recomendação do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME/BH), por meio do Ato da Presidência do CME/BH nº 002/2020 (BELO HORIZONTE, 2022).

Os diversos documentos normativos publicados pela prefeitura encontram-se disponíveis no *site* da prefeitura e permitem fácil acesso e consulta dos dados (Quadro 7).

**Quadro 7** - Documentos normativos durante a pandemia da COVID-19

DATA	ÂMBITO	PUBLICAÇÃO	DESCRIÇÃO
30/01/2020	Nacional	DECRETO Nº 10.212	Promulga o texto revisado do Regulamento Sanitário Internacional, acordado na 58ª Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), em 23 de maio de 2005.
03/02/2020	Municipal	Portaria nº 188/GM/MS	Ministério da Saúde editou a Portaria.
06/02/2020	Nacional	LEI Nº 13.979	Medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.
15/03/2020	Estadual	Decreto Estadual nº 47.886/2020	Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e

			contingenciamento, institui o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde do COVID-19.
17/03/2020	Municipal	Portaria nº 343/2020	Ministério da Educação.
18/03/2020	Municipal	Decreto nº 17.304	Suspensão temporária dos Alvarás para realização de atividades com potencial de aglomeração de pessoas.
18/03/2020	Municipal	Portaria SMED nº 102/2020	Interrupção das atividades escolares nas escolas municipais e creches parceiras, integrantes do Sistema Municipal de Ensino, em razão de epidemia causada pelo Coronavírus – COVID-19.
18/03/2020	Nacional	Nota de esclarecimento com orientações aos sistemas e estabelecimentos de ensino	Conselho Nacional de Educação (CNE).
20/03/2020	Estadual	Decreto Estadual nº 47.891/2020	Reconhece o estado de calamidade pública decorrente da pandemia causada pelo agente Coronavírus (COVID-19).
22/03/2020	Nacional	MP 927/2020	Dispõe sobre as medidas trabalhistas para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19), e dá outras providências.
27/03/2020	Estadual	Nota de esclarecimento e de orientações	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG) regulamenta o Ensino à Distância para Educação Básica.
1/04/2020	Nacional	Medida Provisória do Governo Federal MP nº 934/2020	Suspensão da quantidade mínima de 200 dias letivos, porém mantém a carga horária mínima letiva de 800 horas.
01/04/2020	Nacional	MP 936/2020	Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e dispõe sobre medidas trabalhistas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19), de que trata a Lei nº 13.979.
05/05/2020	Municipal	Ato da Presidência do CME/BH nº 002/2020	Reafirmar a necessidade de suspensão das atividades escolares nas escolas públicas municipais e privadas de Educação Infantil, integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.
28/04/2020	Nacional	Súmula de Parecer CNE/CP nº 5/2020.	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.
09/05/2020	Social	Nota Técnica: O Retorno às Aulas Presenciais no Contexto da Pandemia da Covid-19.	Nota emitida pela organização civil Todos pela Educação.
13/05/2020	Social	Nota de Alerta da Sociedade Brasileira de Pediatria: Covid-19 e a Volta às Aulas.	Nota emitida pela sociedade brasileira de Pediatria.

29/05/2020	Nacional	Despacho de 29 de maio de 2020 - Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro.	Homologa parcialmente o Parecer CNE/CP nº 5/2020.
28/04/2020	Nacional	Parecer CNE/CP 5/2020 -	Homologado com ressalva no item 2.16. (Pedido de Reexame).
28/04/2020	Nacional	Resolução CEE nº 474/2020.	O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto da Comissão.
08/06/2020	Municipal	Documento Orientador do CME/BH	Orientações para Instituições Educacionais do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte - SME, devido ao surto global do coronavírus.
16/02/2021	Municipal	Documento Orientador 001/2021 do CME/BH	Orientações para o retorno às atividades escolares presenciais e adoção do modelo híbrido no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.
24/06/2021	Municipal	Nota Técnica nº 001/2021	Orientações para o retorno às atividades escolares presenciais e adoção do modelo híbrido no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis no *site* da PBH (2021).

É considerável pontuar um fato que já ocorria anteriormente à pandemia e que durante ela, nesses dois últimos anos, não deixou de existir. Trata-se do supracitado: o movimento grevista da categoria diante de alguns impasses vivenciados nesse percurso. Assim, durante o primeiro semestre de 2021 foi deflagrada a **greve sanitária** da categoria reivindicando vacinação para as(os) profissionais da educação, e para esclarecimento divulgaram uma carta destinada às comunidades escolares, em que esclarecem que

[...] a Prefeitura de Belo Horizonte decretou, de forma unilateral, o retorno às aulas presenciais, que ocorreu a partir do dia 03 de maio. Para conseguirmos chegar no índice apontado pelos técnicos, a campanha de vacinação precisa ser bastante ampliada, o que ainda não aconteceu. Além disso, as escolas precisam estar preparadas fisicamente para receber os estudantes, com ambientes internos mais ventilados, espaços abertos adaptados para o uso das crianças, pias e banheiros suficientes para manter a higiene sem aglomeração, assim como as cantinas e, dentre diversas outras medidas que ainda não saíram do papel, é imprescindível que haja garantia de material de higienização e de EPI's<sup>32</sup> para estudantes e trabalhadores (SINDREDE, 2021).

Naquele momento, essas condições não existiam ou eram insuficientes, pois ainda era exigido determinado distanciamento social e o preparo físico das escolas significava marcação limitada de mobiliário escolar nas salas de aula, disponibilizar dispensador de álcool nas paredes, marcação no chão do sentido de fluxo de deslocamento dos estudantes e a vacina ainda não havia sido disponibilizada para as(os) profissionais da educação que voltariam para

<sup>32</sup> EPI – Equipamento de Proteção Individual.

à sala de aula. Para as crianças o uso constante de máscaras seria um grande desafio ao ter que usar por períodos longos e no atendimento delas, além do tempo em sala de aula, seria necessário repensar os tempos e espaços escolares. Por exemplo: o recreio não poderia ser como antes da pandemia, o que fazer com as crianças nesse momento? O brincar é uma atividade inerente à infância, o que fazer no recreio de forma a assegurar a manutenção dos protocolos de saúde e ainda garantir que esse intervalo assegurasse o lazer que o recreio representa para a criança?

### **CAPÍTULO 3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO DE 2020 E 2021**

Este capítulo destina-se a descrever as práticas pedagógicas<sup>33</sup> das professoras à luz do arcabouço teórico apresentado a partir dos resultados obtidos por meio da coleta de dados. A proposta de análise aqui apresentada parte das informações obtidas pelos instrumentos de coleta de dados: entrevista, questionário *online* e análise documental do material disponibilizado pelas professoras Rosemeire, Nina e Ana Paula.

Ele está estruturado em sete seções. A primeira contextualiza os primeiros passos na construção do diálogo com as professoras Rosemeire, Nina e Ana Paula, sendo que a entrevista piloto foi realizada com a professora Rosemeire.

A segunda seção deste capítulo é destinada a discorrer sobre a formação continuada em serviço, pois o contexto pandêmico levou professoras alfabetizadoras mais proativas a buscarem autoformação, formação junto com os pares e a adotarem o termo formação em curso. Neste momento, será contrastado o protagonismo docente com as ações governamentais. Serão apresentadas as ações protagonizadas pela professora entrevistada, para elaborar atividades e buscar formação continuada a fim de atender as demandas para efetivar as práticas pedagógicas durante o ERE. O arcabouço teórico foi realizado com base em Paulo Freire (1967), Brian Street (2014) e Maurice Tardif (2014) dentre outros já mencionados, visando a reflexões críticas a respeito do período vivenciado e dos primeiros dados obtidos durante a entrevista piloto.

O mapeamento do Eixo 10 do V CONBALF evidenciou a lacuna referente ao planejamento e produção de atividades tendo a BNCC como documento norteador e no intuito de atingir um dos objetivos específicos desta dissertação, a terceira seção fica a cargo de contextualizar o planejamento de atividades e o modo como a BNCC foi utilizada para este fim. Tal mapeamento encontra relação com os dados empíricos da pesquisa, ao evidenciar as relações diretas das experiências vividas tanto nas evidências dos artigos do CONBALF, quanto nas narrativas das professoras. É fato que os processos de alfabetização e letramento

---

<sup>33</sup> É importante esclarecer que não trata das práticas pedagógicas em si, uma vez que não houve observação de campo; mas do relato das práticas desenvolvidas pelas professoras, rememorando o vivido durante o isolamento social, ainda que em um tempo recente.

devem se dar no campo das interações, na rotina escolar e de modo presencial. Por exemplo, embora a professora Rosemeire tenha obtido um resultado positivo no contexto de 2021, assim como os apontados por Silva e Goulart (2021), ela ao relatar seu insucesso e frustração a respeito do ano de 2020, apresenta dados evidenciados na maioria das pesquisas e relatos de experiência ao longo do mapeamento.

A quarta seção apresenta a discussão das práticas pedagógicas para ensino da leitura e da escrita antes da pandemia apontadas por algumas pesquisas brasileiras, e que contemplaram a discussão do uso das TDIC como recursos educacionais colaborativos no processo de alfabetização e letramento. Dentre as pesquisas elencadas, destacam-se as contribuições da dissertação de Leandro Malaquias Silva (2015) que foi aluno do Programa de Pós-graduação da UEMG. O engajamento desta seção intencionou refletir sobre o que foi possível fazer dentre as práticas pedagógicas adotadas, apontando dificuldades e desafios relatados pela Professora Rosemeire ao tentar proporcionar atividades para o ensino da leitura e da escrita durante o ERE.

A quinta seção foi construída a partir do mapeamento e análise de atividades ofertadas e a caracterização da rotina durante o ERE, considerando a produção de material impresso e atividades *online* desenvolvidas pela professora supracitada. A sexta seção apresenta a descrição de como ocorreu o ensino híbrido e o progressivo retorno ao presencial e as informações que as professoras forneceram a essa experiência, em diálogo com o referencial teórico que tenha indicado em seu texto à retomada gradativa do ensino presencial. Os apontamentos de Tardif (2014, p.240) sobre a relevância de “reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento” e de que tem “o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional”, contribuíram para que a sétima seção verse sobre as reflexões das professoras alfabetizadoras sobre os resultados (não)alcançados.

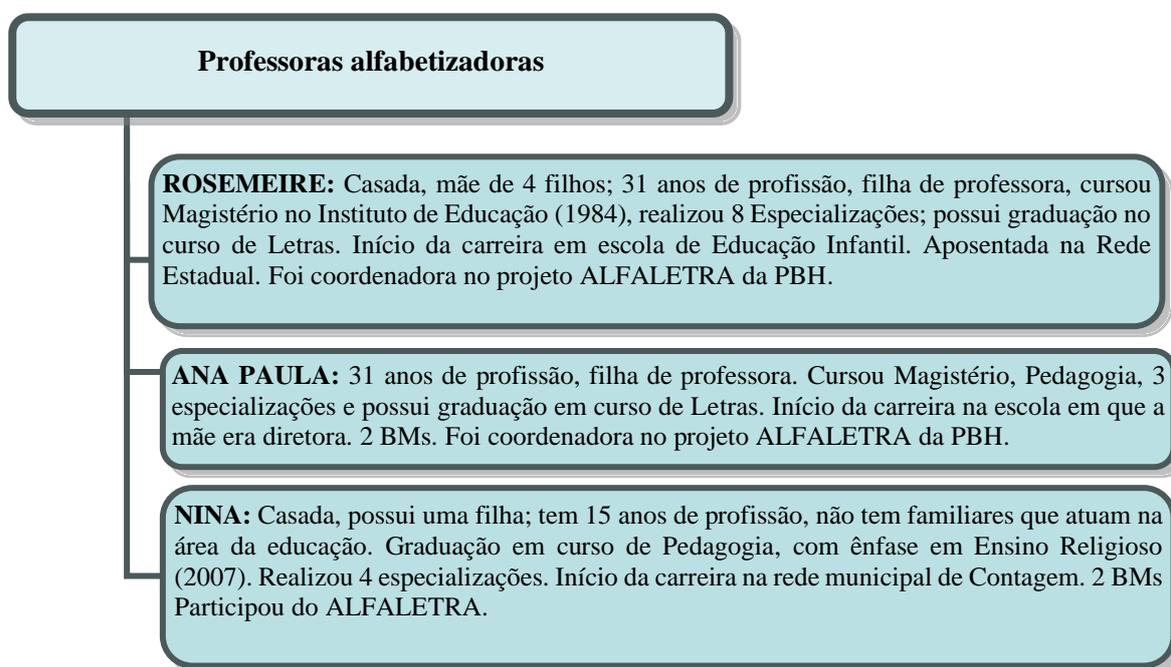
### **3.1 BREVES PERFIS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

Os primeiros passos da pesquisa foram destinados a conhecer o perfil das professoras Rosemeire, Nina e Ana Paula, por meio do questionário e da entrevista semiestruturada (Figura 15). Esta entrevista semiestruturada contou com oito perguntas norteadoras e a coleta de dados da entrevista piloto que ocorreu no início de julho de 2022, uma hora e trinta minutos para conclusão, a conversa ocorreu dentro da escola em que a professora trabalha. As demais entrevistas foram realizadas uma no mês de outubro e a última em novembro. Os

dados apresentados estão dispostos na Figura 34 para assegurar maior visibilidade das informações.

No ano de 2020 a professora Rosemeire assumiu a referência de uma turma de 1º ano, as professoras Nina e Ana Paula assumiram a referência de turmas de 2º ano e todas tiveram contato presencial com as crianças. Já no ano de 2021, a professora Rosemeire assumiu uma nova turma de 1º ano e aquelas mesmas professoras seguiram com as turmas do ano anterior. Por fim, no ano de 2022 a professora Rosemeire passou a ocupar o cargo de coordenadora pedagógica, a professora Nina assumiu a turma de 2º ano que foi da professora Rosemeire no ano anterior e a professora Ana Paula mudou definitivamente para outra regional, passando a atuar com alunos dos 4º e 5º anos. As professoras Ana Paula e Rosemeire atuam na escola Ômicron há mais de uma década e a professora Nina tem cinco anos que está lotada nesta escola.

**Figura 15** - Resumo do perfil das professoras<sup>34</sup>



Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa (2022).

Os perfis das professoras entrevistadas revelam que são de profissionais em constante estudo/aprendizado e com grande pró-atividade para buscar respostas para os questionamentos que advêm de/para sua prática. Dados similares foram evidenciados na

<sup>34</sup> É válido lembrar que as professoras Ana Paula e Rosemeire optaram por utilizar o nome real e Nina foi o nome fictício escolhido pela terceira professora entrevistada.

pesquisa do coletivo Alfabetização em Rede (2020), Bandeira *et al.* (2022), além dos diversos trabalhos do Eixo 10 que mencionaram o perfil das professoras alfabetizadoras.

Referente à formação contínua, foi um fato constatado ao enumerar alguns dos investimentos das três professoras ao longo dos anos em cursos de especialização *lato sensu* (Quadro 8):

#### Quadro 8 - Especializações das professoras entrevistadas

PROFESSORA	Investimento na formação
Rosemeire	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Psicopedagogia,</li> <li>2. Gestão Escolar,</li> <li>3. Alfabetização e letramento,</li> <li>4. Metodologia do ensino superior,</li> <li>5. Educação Matemática,</li> <li>6. Neuropsicopedagogia,</li> <li>7. Ensino Lúdico e</li> <li>8. Psicomotricidade.</li> </ol>
Nina	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudos africanos e afro brasileiros,</li> <li>2. Psicopedagogia Clínica e Institucional,</li> <li>3. Educação inclusiva</li> </ol>
Ana Paula	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. "Alfabetização";</li> <li>2. "Alfabetização Matemática";</li> <li>3. "Psicopedagogia" e</li> <li>4. "Supervisão e Orientação: uma visão integrada".</li> </ol>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Referente à escola de lotação no período matutino, as professoras Ana Paula e Rosemeire, têm mais de uma década na Escola Ômicron e endossam a fala de Perrenoud (2001, p.15) de que essas duas professoras desfrutavam, antes da pandemia, de “um oásis de relativa tranquilidade e de certezas provisórias, especialmente se puder escolher a escola, os cursos, os níveis para ensinar e as classes sob sua responsabilidade”. A professora Nina está atuando nesta escola há aproximadamente cinco anos e já adquiriu certa estabilidade na lista de acesso. Por fim, a atuação das três valida a afirmativa do autor de que, embora “[...] essas escolhas sejam cada vez menos fáceis, [...] elas continuam sendo possíveis; portanto, em parte, essa é uma **questão de identidade e de projeto, tanto pessoais quanto profissionais**” (PERRENOUD, 2001, p.15, grifo nosso), e ao estudar as práticas pedagógicas dessas professoras, estamos evidenciando a identidade de três professoras alfabetizadoras com mais de uma década de prática em sala de aula, que tem uma bagagem significativa principalmente nos saberes experienciais mencionados por Tardif (2014).

### 3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DURANTE A PANDEMIA

A partir dos dados obtidos ficou evidente que as três professoras têm um perfil de formação contínua constante, de sempre buscar conhecimento diante das questões que lhe surgem oriundas da sua prática docente, pois, além da variedade de especializações que possuem em período anterior à pandemia; no período pandêmico, novos investimentos foram feitos em prol da nova demanda de conhecimentos que o momento exigia. No questionário *online* e durante a entrevista, a Professora Rosemeire declarou enfaticamente que fez uma quantidade significativa de cursos à distância. A professora Nina indicou que precisou comprar um novo chip para trabalhar com qualidade e a professora Ana Paula sinalizou que precisou comprar um novo celular, um novo chip e que precisou melhorar a internet que tinha em casa.

Referente à formação continuada ofertada pela prefeitura, durante o período pandêmico, a Professora Rosemeire mencionou que não recebeu nenhuma formação para atender às demandas advindas das práticas pedagógicas durante o ERE. Retomando a Figura 1, é possível encontrar na opção FORMAÇÃO o curso que foi disponibilizado em 2021 como sugestão para dar subsídios às práticas docentes, mas que pelo relato da professora não surtiu nenhum resultado efetivo.

Os dados disponíveis no *site* do CAPE indicam que as professoras da rede têm acesso às ações formativas na plataforma EAD/PBH. Ao clicar na aba FORMAÇÕES são disponibilizadas quatro opções: INSCRIÇÕES ABERTAS, FORMAÇÕES EM ANDAMENTO, INSCRIÇÕES ENCERRADAS e CRONOGRAMA GERAL DOS ENCONTROS FORMATIVOS.

Ao investigar quais teriam sido as formações ofertadas em 2020, não foram localizadas informações a respeito. Verificando os cursos em andamento e com inscrições abertas, de todos os elencados, o que mais se aproxima das necessidades apontadas pela Professora Rosemeire, sobre o uso das TDIC durante o ERE, foi da plataforma Khan Academy, conforme Figura 16.

**Figura 16 - Plano de curso disponibilizado pelo Cape em 2021**

 <b>PREFEITURA BELO HORIZONTE</b>		 <b>PREFEITURA BELO HORIZONTE</b>													
<b>Curso: Encontros sobre a Plataforma Khan Academy</b> <b>Carga horária:</b> 20 horas (8hs - encontros virtuais e 14hs - atividades e estudos orientados). <b>Docentes:</b> André Luiz de Oliveira, Karina de Oliveira Ramos e Ronaldo Guimarães Costa		<b>Cronograma:</b> <table border="1"> <thead> <tr> <th>TURMA</th> <th>Datas (encontros síncronos)</th> <th>HORÁRIO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Turma 1 (especifica para escolas/profs. META)</td> <td>20/03, 09/04 e 10/04</td> <td>Manhã, 9h às 11h, ou tarde, 14h às 16h.</td> </tr> <tr> <td>Turma 2 (aberta)</td> <td>30/03, 13/04 e 23/04</td> <td>Manhã, 9h às 11h, ou tarde, 14h às 16h.</td> </tr> <tr> <td>Turma 3 (aberta)</td> <td>31/03, 14/04 e 30/04</td> <td>Manhã, 9h às 11h, ou tarde, 14h às 16h.</td> </tr> </tbody> </table>		TURMA	Datas (encontros síncronos)	HORÁRIO	Turma 1 (especifica para escolas/profs. META)	20/03, 09/04 e 10/04	Manhã, 9h às 11h, ou tarde, 14h às 16h.	Turma 2 (aberta)	30/03, 13/04 e 23/04	Manhã, 9h às 11h, ou tarde, 14h às 16h.	Turma 3 (aberta)	31/03, 14/04 e 30/04	Manhã, 9h às 11h, ou tarde, 14h às 16h.
TURMA	Datas (encontros síncronos)	HORÁRIO													
Turma 1 (especifica para escolas/profs. META)	20/03, 09/04 e 10/04	Manhã, 9h às 11h, ou tarde, 14h às 16h.													
Turma 2 (aberta)	30/03, 13/04 e 23/04	Manhã, 9h às 11h, ou tarde, 14h às 16h.													
Turma 3 (aberta)	31/03, 14/04 e 30/04	Manhã, 9h às 11h, ou tarde, 14h às 16h.													
<b>Público-alvo:</b> Professoras, coordenadoras, monitores e gestores do 4º e 9º anos do Ensino Fundamental de qualquer disciplina/conteúdo (lembrando que até o presente momento a plataforma apresenta somente conteúdos de Matemática, Ciências e Língua Portuguesa alinhados à BNCC).		<b>Recursos didáticos:</b> Aulas via Google Meet e Google Sala de Aula, Plataforma Khan Academy e apresentações multimídia e diálogos interativos.													
<b>Ementa:</b> Alinhada à proposta do Meta Educação, os encontros sobre a Khan Academy pretendem levar aos interessados a utilização com intencionalidade pedagógica da plataforma Khan Academy, especialmente em Matemática, Língua Portuguesa e Ciências. A plataforma Khan é uma organização sem fins lucrativos que possui como objetivo o uso de recursos tecnológicos aplicados à educação de forma gratuita, adaptativa e gamificada. A plataforma Khan está ligada intrinsecamente ao GoogleClassroom sendo possível importar as turmas e recomendar atividades pedagógicas fazendo uso de seus relatórios, bem como o acompanhamento do desempenho dos estudantes.		<b>Certificação:</b> Serão certificados os cursistas com frequência mínima de 75%.													
<b>Conteúdo programático:</b> - 1º Encontro: Introdução à plataforma Khan Academy. Princípios de Gamificação. Engajamento. Currículo alinhado à BNCC. Cadastro de alunos e formação de turmas. Menus principais e perfis de estudantes, professores e pais. - 2º Encontro: Recomendações de conteúdos, atividades, vídeos e artigos. Importação para GoogleClassroom. Introdução à análise de dados/relatórios. - 3º Encontro: Relatórios gerais, específicos, por estudante, formato k1eb, por habilidades e competências. Ranking. Exportação de dados e backup.		<b>Inscrição:</b> <b>Período:</b> 15 a 24 de março de 2021 <b>Formulário de inscrição:</b> <a href="https://forms.gle/XBxxmcwFGzvWg6te9">https://forms.gle/XBxxmcwFGzvWg6te9</a>													

Fonte: Adaptado do *site* Cape<sup>35</sup>.

Não foram encontradas informações sobre a adesão do curso pelas professoras da RME-BH. Contudo, no que diz referência ao projeto APPIA, iniciado em 2018, e sobre a publicação do documento dos Percursos Curriculares e disponibilizado *online*, em novembro de 2020, (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2020) houve certo envolvimento. De acordo com as informações constantes no *site* da PBH, O projeto APPIA foi elaborado inicialmente para atender ao recorte etário de 3 a 8 anos e, posteriormente, se transformou em uma Política Educacional, sendo divulgada para toda a RME-BH, fundamentada nos princípios da continuidade e da integração dos sujeitos (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos), e de seus processos de escolarização ao longo das etapas da Educação Básica.

Por sua vez, “Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação em tempos de pandemia” sinalizam em sua redação que foi fruto das trocas de experiências estabelecidas pelas escolas e suas comunidades, pelos(as) estudantes com seus(suas) colegas de turma e professores(as), e ainda, pelos(as) professores(as) do ensino superior com os(as) professores(as) da educação básica, ao longo dos encontros de formação que foram desenvolvidos a fim de consolidar um trabalho pedagógico contextualizado no momento vivido. Além disso, sinaliza a ressignificação da profissão

<sup>35</sup> Disponível em: [https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/plano-de-curso\\_khan-academy-5.pdf](https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/plano-de-curso_khan-academy-5.pdf) Acesso em: 20 jul. 2022.

docente, à luz do contexto social pautado pelo “novo normal” que foi o termo utilizado para se referir às rotinas escolares possíveis dentro do contexto do ERE e progressivo retorno ao presencial. É sinalizado também que o documento reconhece o(a) estudante como centro do processo de ensino-aprendizagem e da necessidade que houve de reinventar a escola e as suas práticas pedagógicas, com foco nos conhecimentos que são essenciais no momento que vivemos, mas sem mencionar a relação família escola à princípio.

Na esteira das formações e cursos disponibilizados pela PBH, o Projeto formação para docência em Alfabetização e Letramento<sup>36</sup> foi elaborado em parceria entre o CEALE e o Núcleo de Alfabetização e Letramento da SMED – BH (Figura 17). Foi configurado a partir de três dimensões articuladas entre si:

- 1) O estudo, discussão e reelaboração do documento “conhecimentos essenciais para o letramento e alfabetização para o recorte etário de 4 a 8 anos”;
- 2) A articulação entre teoria e prática pedagógica para o entendimento dos processos de alfabetização e letramento, tendo como referência o livro *Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, de Magda Soares;
- 3) E a promoção de iniciativas educativas em turmas de 4 a 8 anos das escolas da rede própria e rede parceira da PBH, envolvendo aproximadamente 5000 professoras (Educação Infantil e anos iniciais do EF) (CEALE, 2023).

**Figura 17** - Capa do Projeto formação para docência



Fonte: Site da PBH (2023).

<sup>36</sup>Sugestões de leitura: Ação de formação docente. Disponível em: [https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/plano-de-curso\\_-acao-de-formacao-docente-em-letramento-e-alfabetizacao\\_atualizado-em-07-06-21.pdf](https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/plano-de-curso_-acao-de-formacao-docente-em-letramento-e-alfabetizacao_atualizado-em-07-06-21.pdf). Acesso em: 27 fev. 2023. Ver também: Projeto formação para docência em alfabetização e letramento. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2022/projeto-de-formacao-para-docencia-em-alfabetizacao-e-letramento.pdf.pdf> Acesso em: 27 fev. 2023.

O intuito de apresentar tais formações visa a contribuir com informações importantes para a constituição do *corpus* dos dados analisados. Tardif (2014, p.255, grifo do autor) e Perrenoud (2001) podem contribuir ainda mais nesse debate, quando esse enuncia a epistemologia da prática profissional, como sendo “o estudo do **conjunto** dos saberes utilizados **realmente** pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar **todas** as suas tarefas”. Uma resposta seria criar uma instituição **capaz de pensar de forma sistêmica**, para ser capaz de se “pensar em sua complexidade interna e em suas dependências externas, de construir uma visão de conjunto de seu funcionamento e de seu ambiente, bem como de propor linhas de ação coerentes” (PERRENOUD, 2001, p.49).

Em diálogo com Souto (2009, p.226, grifo nosso), é relevante que, ao se pensar em propostas de formação de professores, cabe refletir sobre a importância de se criar esse espaço de formação que precisa ser assegurado pela instituição, no sentido de garantir a troca de experiências, de “**socialização sobre o fazer pedagógico**”, pois em suas reflexões enfatiza que

Do ponto de vista do discurso das professoras, a experiência como profissional adquirida com a outra colega é uma instância de formação legítima e possível que ocorre numa situação de troca, seja em reuniões pedagógicas, seja em horários programados para esse fim, seja em situações mais informais [...] (SOUTO, 2009, p.226).

Nessa direção, considera-se que a realização do Congresso de Boas Práticas<sup>37</sup> dos Profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte seja um caminho válido para os apontamentos discorridos.

A proposta curricular do plano de ensino emergencial elaborado nos Percursos Curriculares (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2020) foi emoldurada pelas trilhas de aprendizagem propostas aos(às) estudantes pelas equipes de cada escola. Entretanto, o documento frisa a necessidade de que

Os planos de ensino elaborados pelas unidades escolares mantenham um diálogo constante com o rol dos objetos de conhecimento previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), pelo Currículo Mineiro (MINAS GERAIS, 2018) e pelas Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação para a Educação Infantil (BELO HORIZONTE, 2012), para o Ensino Fundamental

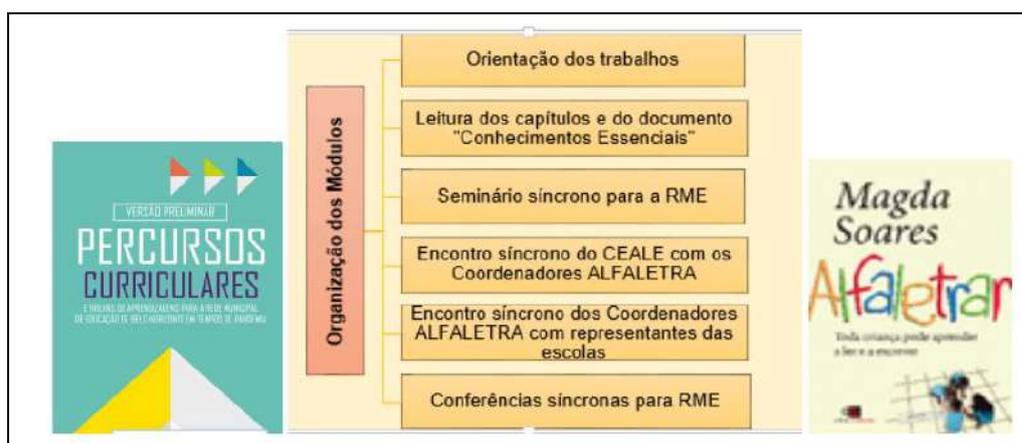
---

<sup>37</sup> A 3ª edição do Congresso de Boas Práticas dos Profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte aconteceu nos dias 03, 04 e 05 de novembro, no Hotel Ouro Minas. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/congresso-de-boas-praticas> Acesso em: 27 fev. 2023

(BELO HORIZONTE, 2010) ou para a Educação de Jovens e Adultos (BELO HORIZONTE, 2014, 2016). Sem esse diálogo, teremos uma proposta incompleta, incapaz de favorecer o devido acompanhamento do crescimento cognitivo dos/as estudantes e de sua capacidade de realizar as ações previstas nos processos de escolarização presenciais [...] (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2020, p.22).

Com esse direcionamento, a organização do curso de formação direcionado aos professores foi estruturada em módulos, tendo também o livro de Magda Soares como referencial teórico basilar para o curso, conforme indicado na Figura 18.

Figura 18 – Organização do curso direcionado aos professores da RME-BH



Fonte: Site da PBH (2023).

Além disso, o livro de Percursos Curriculares apresenta os eixos daquilo que está pensado e proposto como prática pedagógica escolar nesses tempos de pandemia, mas, para sua elaboração, a PBH salienta que tal documento é fruto de muitas conversas, com diretores de escolas, professores(as) da Rede Municipal de Educação das diferentes áreas e segmentos, professores(as) das instituições de ensino superior que nos assessoraram nos debates sobre as questões curriculares, ideias apresentadas em *lives* assistidas e apreciadas, e experiências retiradas de outros países ou de municípios brasileiros, mas sem detalhar informações a respeito de quais seriam essas experiências (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2020).

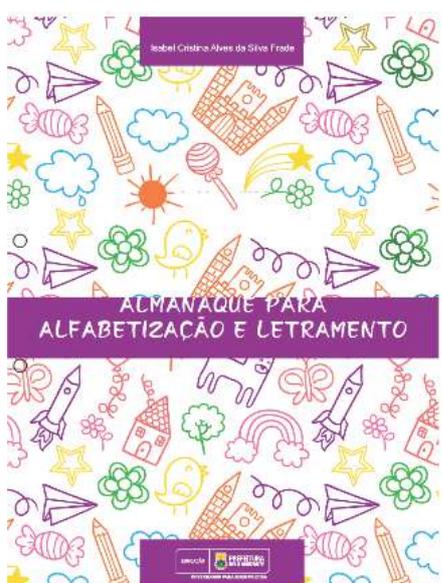
Considerando que, durante o ERE, a família é amplamente mencionada nas narrativas de professora, ela é mencionada nos Percursos Curriculares da PBH, ao abordar os desafios impostos pela pandemia da COVID-19, para dizer que

Uma coisa está muito clara: ninguém consegue vencer uma pandemia e suas consequências solitariamente, mesmo com o distanciamento social. Se a nossa alternativa é entrar nas casas de nossos/as estudantes, precisamos fazer isso. Precisamos pedir licença para entrar. Reconhecer a importância de tentar estabelecer

um diálogo franco com a família, com a sua realidade e sua condição sociocultural e material de vida (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2020, p.15).

Outra produção lançada em contexto pandêmico foi o Almanaque para Alfabetização e Letramento<sup>38</sup>, Figura 19, que começou a ser pensado em setembro de 2020, “quando a prefeitura de Belo Horizonte realizou um levantamento da situação socioeducativa da rede e constatou que inúmeras crianças não tinham tido acesso às atividades escolares até então” (ABE, 2021, não paginado).

Figura 19 - Capa do Almanaque



Fonte: Arquivo pessoal.

Por fim, uma formação disponibilizada pelo CAPE e que mais se aproximou do conhecimento que de fato as professoras necessitavam no ERE, foi o que chegou no Ofício Circular SMED/CAPE/EMEFS N° 023/2020, enviado para o e-mail institucional das escolas, informando a(o) diretor(a)/Vice-Diretor(a) que o CAPE, em parceria com a Escola de Educação Básica e Profissional/Centro Pedagógico da UFMG, apresentava informações importantes sobre proposta de formação, por meio do curso “Práticas e Vivências Tecnológicas Educacionais”, contudo não foi possível averiguar quais proporções essa formação conseguiu atingir.

<sup>38</sup> Frade, Isabel Cristina Alves da Silva. Almanaque para Alfabetização e Letramento / Isabel Cristina Alves da Silva Frade. -- Belo Horizonte: PBH/SMED, 2021. 328 p. Inicialmente a obra estava disponível para download gratuitamente, porém no momento de realização desta pesquisa o link estava indisponível.

### 3.3 PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES E A BNCC

O caderno de planejamento<sup>39</sup> de uma professora alfabetizadora torna-se um documento relevante, que no decorrer da história pode guardar evidências dos métodos utilizados ao longo dos anos nas práticas pedagógicas. No contexto pandêmico, o ERE também possuía o planejamento de aulas e sua associação com as habilidades descritas na BNCC. Além disso, destaca-se que, tendo uma postura de mudança para o desenvolvimento das atividades propostas diante da nova realidade, a Professora Rosemeire necessitou utilizar os próprios recursos para suprir suas demandas e por isso investiu na compra de: quadro branco, pincéis, *ring light*, impressora, grampeador profissional para grande volume de folhas, encadernadora, dentre outros.

As professoras Nina e Ana Paula também mencionaram que tiveram que investir recursos próprios, visando também preservar certa privacidade e infere-se que as aquisições que realizaram foram para manter a privacidade pessoal ao se enveredar no movimento de mudança das práticas educativas em contexto remoto. Nina fez a aquisição de novo chip para o celular e Ana Paula, além de adquirir um novo chip de celular, comprou um novo aparelho e precisou melhorar a qualidade de sua internet para atender a nova demanda que o momento exigia.

O celular passou a ser uma importante ferramenta de trabalho para as professoras alfabetizadoras, bem como um portal de acesso para a virtualização da sala de aula e do espaço de interação família e escola. Nas conversas informais ao longo desse período, várias professoras da Escola Ômicron relataram a necessidade de ter mais espaço na memória do celular para comportar a demanda laboral de seu planejamento e ainda para armazenar às devolutivas das crianças.

A professora Rosemeire menciona que fazia uso do aplicativo *BNCC Consultant*, conforme figura 20, porém ao tentar ter acesso ao aplicativo para propiciar mais dados para a análise, cabe esclarecer que o processo de cadastro não pôde ser concluído e inviabilizou o acesso às informações mencionadas pela professora.

---

<sup>39</sup> Sobre esse assunto VER: VIEIRA, Cícera Marcelina. Os livros para o ensino inicial da leitura e da escrita utilizados como apoio na preparação das aulas: um estudo a partir de cadernos de uma professora alfabetizadora (1983-2000). In: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. 2015, Florianópolis – SC. **Anais...** Florianópolis: GT10, ANPEd, 2015.

**Figura 20** - BNCC Consultant



Fonte: *Printscreen* do aplicativo.

As professoras Nina e Ana Paula mencionam que consultavam a BNCC versão eletrônica, disponibilizada gratuitamente no *site* do Ministério da Educação e da Cultura (MEC). Mas, problematizando a questão da BNCC nas atividades e nos planejamentos das professoras, infere-se que a utilização dos códigos pelas entrevistadas caminha para o que a professora Lúcia Cavaliéri<sup>40</sup> nomeia como Banco Nacional de Códigos de Conteúdos, sendo um banco que nega o comum e o currículo. Tal comentário foi escrito pela professora durante o evento virtual da ANPEd Sudeste<sup>41</sup> realizada em 2022.

Levando em consideração a clareza e domínio de suas práticas pedagógicas, a professora Rosemeire tentou adequar os seus saberes docentes (TARDIF, 2014) durante os anos de 2020 e 2021. Dentre os saberes oriundos da prática docente, um saber experiencial imbricado com os saberes ganhou destaque por trazer reflexões importantes para alinhar com os outros saberes quando menciona a *Metodologia de Dom Bosco*<sup>42</sup>:

*Então, tinham os 3 pilares de Dom Bosco, sabe? ... As irmãs iam para a sala para ajudar. As irmãs super rigorosas. Disciplina em primeiro lugar, mas, com a disciplina rigorosa delas os meninos aprendiam e a metodologia que elas usavam [...]. (PROFESSORA ROSEMEIRE).*

<sup>40</sup> Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0065570652011145>

<sup>41</sup> Sobre esse assunto VER: Sessão Especial 5 – ANPEd Sudeste 2022, comentários do *chat* no momento 1:00:43, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5e5yV9F9kWI>

<sup>42</sup> A metodologia mencionada pela Professora Rosemeire não consta nas produções a respeito dos métodos para alfabetização e letramento, devido às limitações de uma pesquisa de mestrado não foi possível buscar mais informações a respeito.

O papel mencionado pela professora supracitada consta na Figura 21, onde fica evidente que tem um trabalho didático em que cada etapa sedimenta a próxima. O início do trabalho, antes da pandemia e durante o ERE, é marcado pela presença do alfabeto completo e atividades envolvendo a escrita do nome, para posterior trabalho com as vogais e nessa linha de raciocínio, os encontros vocálicos vêm logo em seguida.

*Aquele jeito de introduzir as letras lá, até outro dia mesmo, eu não sabia de onde elas tinham tirado aquilo, depois que eu fui ler aquele livro A falácia socioconstrutivista<sup>43</sup> foi que eu comecei a entender ..., alguns pontos de onde foi que elas captaram, que elas buscaram aquilo ali. Só que eu sempre empreguei aqui e em outras escolas que eu trabalhei e sempre funcionou (Professora Rosemeire).*

**Figura 21** – Sequência de introdução de letras e sílabas

APRESENTAÇÃO DO <b>ALFABETO COMPLETO</b> E RECONHECIMENTO DAS LETRAS DO NOME
APRESENTAÇÃO DAS VOGAIS <b>A - E - I - O - U</b>
APRESENTAÇÃO DOS <b>ENCONTROS VOCÁLICOS</b>
APRESENTAÇÃO DAS CONSOANTES E RESPECTIVAS FAMÍLIAS SILÁBICAS POR GRUPOS (UM GRUPO POR SEMANA):
1 – P M V L
2 – D N B R
3 – T S F J
4 – G X C Z
APRESENTAÇÃO DOS DÍGRAFOS – <b>NH , CH , LH</b>
APRESENTAÇÃO DOS GRUPOS ESPECIAIS – <b>CE , CI , Ç , GR , PR , BR , DR , VR , CR , TR , FR , SS , RR</b>
APRESENTAÇÃO DE REGULARIDADES ORTOGRÁFICAS - <b>S COM SOM DE Z</b>
APRESENTAÇÃO DOS GRUPOS ESPECIAIS – <b>QU , GU , GE , GI</b>
APRESENTAÇÃO DO GRUPO COM <b>L DEPOIS DE VOGAL</b>
APRESENTAÇÃO DO GRUPO COM <b>M E N NO FINAL DAS PALAVRAS</b>

Fonte: Adaptado do arquivo pessoal da Professora Rosemeire.

<sup>43</sup> Livro: *A falácia socioconstrutivista: por que os alunos deixaram de aprender a ler e escrever*, escrito por de Kátia Simone Benedetti, pela Editora. Kirion, Campinas, 2020. Não foi possível ler o livro citado pela professora e se posicionar, para promover uma reflexão crítica a respeito de sua opinião. No entanto, em discussões posteriores por ocasião de apresentação desse trabalho, foi sinalizado que é tal obra contradiz a postura crítica, apresentada ao longo desta dissertação, em relação a alfalettrar as crianças e as contribuições da psicogênese da escrita para o processo de alfabetização ao contrastar com os apontamentos de Benedetti (2020) que, de forma reducionista, apresenta a alfabetização por um único método de ensino. O que torna incompreensível que Soares (2020) e Benedetti (2020) estejam na mesma página discorrendo sobre alfabetização e letramento.

O documento que a professora Rosemeire usa como referencial para realizar o planejamento e posteriormente suas práticas pedagógicas, traz à tona o termo de Mortatti (2009) que discorre sobre a “querela” dos métodos, pois leva a refletir sobre como os professores da RME-BH fazem para alfabetizar. Pelos nomes das letras, pelos sons das letras, sílabas, palavras-chaves, sentenças ou por histórias? As professoras alfabetizadoras têm o texto como principal eixo de trabalho (SOARES, 2020)? Por onde começaram a ensinar a leitura e a escrita durante o ERE?

O respaldo teórico para tal organização foi encontrado em Rojo (2009), em seu capítulo quatro *Alfabetização: o domínio das relações entre os sons da fala e as letras da escrita*, em que descreve as consoantes regulares que apresentam um letra para cada som, entre surdas e sonoras – pares mínimos – sendo P/B; T/D, F/V; I e U. A respeito deste trabalho de por onde começar o processo de alfabetização, pode-se observar atentamente os livros didáticos trabalhados durante a pandemia e as atividades elaboradas. Soares (2020) sutilmente faz um indicativo sobre tal organização, mas a interpretação possível é que uma professora alfabetizadora deve se apropriar dos conhecimentos relacionados à fonética e fonologia dos trabalhados do curso de Letras para compreender melhor sobre relação fonema/grafema, sons da fala e como são produzidos tais sons, dentre outros conhecimentos que se julgar necessário para conhecer mais profundamente as razões da Figura 21 que apresenta tal organização.

Por quais caminhos se iniciam os planejamentos das professoras alfabetizadoras da RME-BH? Seria um caminho parecido com o da professora Rosemeire? Seria um caminho que tem como eixo central o texto, como indica Soares (2020)? Ou seriam planejamentos que se iniciam de acordo com a ordem alfabética, partindo do velho conhecido B mais A é igual a BA? Trabalhos com o abecedário, com projetos interdisciplinares ou ainda com sequências didáticas? Pesquisar sobre tais questões e conseguir mapear essa constituição dos saberes docentes, com os saberes experienciais predominantes é visto como um fator determinante para os caminhos possíveis para o aumento dos índices de proficiência em leitura e escrita dos(as) estudantes belo-horizontinos(as).

Referente ao contexto pandêmico que permeia os tempos desta pesquisa, no momento de realização das entrevistas, as escolas já haviam retornado ao ensino presencial e que a construção dos dados empíricos é pautada no conteúdo das narrativas das professoras e na análise documental do material por elas concedido, a respeito do que foi vivenciado no recorte temporal definido previamente, permeado pelo olhar de quem também participou das práticas pedagógicas vivenciadas nos anos de 2020 e 2021. Em seu relato ela nos informa que durante

o ano de 2020 o resultado foi o oposto ao de 2021 e reflete sobre os fatores que culminaram em tais resultados.

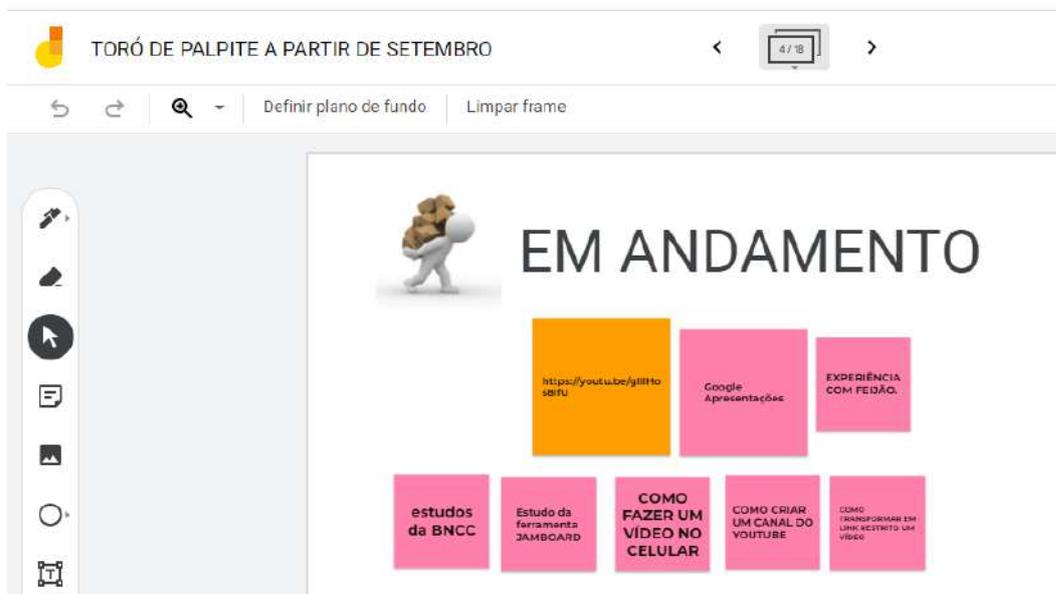
Refletindo sobre este tipo de coleta de dados, busca-se em Souto (2009) sua estruturação norteada por três eixos de análise:

- 1) “o discurso da teoria – a concepção teórica das professoras em relação à alfabetização e o letramento”;
- 2) o discurso sobre a prática – a concepção das professoras sobre a prática, a metodologia e as estratégias que utilizam na sala de aula, no contexto da alfabetização e do letramento; e
- 3) o discurso da prática, isto é, a análise da prática das professoras no cotidiano com as crianças (SOUTO, 2009, p.64).

Com isso, cabe pontuar que embora não tenha sido possível o terceiro eixo de análise, que seria o contraste entre os dois eixos anteriores, foi apresentado nesta seção o primeiro eixo, inerente ao discurso da teoria referente ao planejamento das aulas e que será retomado no capítulo quatro ao discorrer sobre alfabetização e letramento a partir do que as professoras apontam como seus conhecimentos a esse respeito e apresentar também o que as professoras dizem sobre a prática, caracterizando-se assim dois eixos de análise sobre as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras. Albuquerque, Morais e Ferreira (2008, p.255) salientam que “na realidade prática, o que ocorre não é exatamente o que está escrito. As práticas cotidianas revelam que os discursos são transformados conforme os contextos e as conjunturas das diferentes culturas”. Também pode ocorrer diferente do que foi dito, levando em consideração os três eixos de análise de Souto (2009) e que contrastando as evidências pode ocorrer incongruências entre o que se diz e o que se fala.

O planejamento das professoras Nina e Ana Paula era feito coletivamente com as outras professoras do agrupamento do segundo ano. Constantemente as professoras se reuniam via *Google Meet* para tomarem as decisões referentes ao que ia ser trabalhado, como seria trabalhado e quando seria pensando também na devolutiva das crianças. O “toró de palpito”, nome dado às interações realizadas durante a reunião, foi elaborado a partir da ideia da professora Ana Paula e compartilhada com o grupo utilizando a ferramenta *Jamboard* (Figura 22). Com esse recurso tinha-se visibilidade do que iria ser trabalhado com as crianças e quais as contribuições que cada professora daria no planejamento.

**Figura 22** – Planejamento coletivo “toró de palpite”, em 2020



Fonte: Dados da pesquisa.

No ano de 2020, diante da falta de orientação clara e diretiva da SMED-BH, as escolas e/ou as professoras assumiram a linha de frente do teletrabalho, exerceram o protagonismo e a autonomia necessária para direcionar e conduzir o planejamento e as práticas pedagógicas para manter o vínculo com as crianças, várias pontas soltas ficaram evidentes nesse processo. Cada município e por sua vez, cada escola da sua rede, tomou suas decisões e adotou medidas que julgou serem as melhores naquele momento em que a pandemia pegou todos desavisadamente.

Ao retomar a discussão sobre a SMED-BH, no questionário aplicado, que será apresentado nas próximas seções, duas respondentes sinalizaram a falta de posicionamento da PBH nesse primeiro ano pandêmico de teletrabalho. No ano de 2021, as professoras receberam a orientação de que, mensalmente, deveriam enviar preenchido o Relatório Semanal de Atividades – Teletrabalho Docente – para a Secretaria Municipal de Educação. Um arquivo editável em PDF e que deveria ser encaminhado de volta para a direção/coordenação da escola. Implicitamente, no campo: TEMPO ESTIMADO PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS PROPOSTAS AOS ESTUDANTES, existia a orientação de que era necessário colocar os códigos da BNCC, como mostra Figura 23.

**Figura 23 - Relatório das atividades do teletrabalho em 2021**

MÊS DE APURAÇÃO		TURMA / AGRUPAMENTO		
Fevereiro / 2021		1º, 2º e 3º ano		
SEMANA / PERÍODO	ATIVIDADES REFERENTES À DESTINAÇÃO DE 2/3 (DOIS TERÇOS) DA JORNADA DE TRABALHO SEMANAL PARA ATIVIDADES EM TELETRABALHO			ATIVIDADE 1/3 TRABALHADA
	ATIVIDADES DE ELABORAÇÃO, ESTUDOS, REVISÃO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO INICIAL E CONSTRUÇÃO COLETIVA DE NOVAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO	TEMPO ESTIMADO PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS PROPOSTAS AOS ESTUDANTES (CASO OCORRAM)	TEMPO DESTINADO A INTERAÇÕES NÃO PRESENCIAIS COM ESTUDANTES E FAMILIAS (CASO OCORRAM)	
DE: 01/02/21 ATÉ: 05/02/21	Reunião Admin. Direção - Coordenações - Profes.: Informes gerais Pesquisa de materiais para organização do planejamento Elaboração coletiva do plano de ação para contactar as famílias. Organização das devolutivas das ativ diagnóstica 72:00 Reunião Pedagógica	Códigos da BNCC trabalhados EF01LP16AEF01LP07EF01LP12 EF15AR04	Contatos com as famílias via grupos de Whatsapp Telefonemas para as famílias sem contatos	Participação de formação nas : Aula online Su formação hum Pós-graduaçã
DE: 08/02/21 ATÉ: 12/02/21	Reunião Pedagógica Planej das estratégias das atividades online e impressas . Elaboração coletiva do plano de ação para o planejamento das 800h. Organização das devolutivas das ativ diagnóstica 72:00 Planej. da entrega de Livros Didáticos	Códigos da BNCC trabalhados: EF15LP10, (EF15AR05), (EF01LP05),(EF01LP08),(EF01C I03), (EF01MA01), (EF02GE09). Reunião com R2	Assessoria online às famílias; Tempo destinado às famílias para correção de atividades online e resp. às dúvidas sobre conteúdos	Video conferer Leitura, formaç elaboração do Pós-graduaçã
DE: 15/02/21 ATÉ: 19/02/21	Planej das estratégias das atividades online e impressas . Elaboração coletiva do plano de ação para contactar as famílias. Organização das devolutivas das ativ diagnóstica 72:00 Reunião Pedagógica	Códigos da BNCC trabalhados: 1º ANO - (EF01CI04),(EF01CI03) 2º ANO (EF02CI04) Reunião com prof. Elisângela de Ciências 17-02	Contatos com as famílias via grupos de Whatsapp Telefonemas para as famílias sem contatos	Video conferer Leitura, formaç elaboração do Pós-graduaçã
DE: 22/02/21 ATE: 26/02/21	Reunião Pedagógica Planej das estratégias das atividades online e impressas . Elaboração coletiva do plano de ação para o planejamento das 800h. Organização das devolutivas das ativ diagnóstica 72:00 Deslocamento à escola para organização dos Livros Didáticos	Códigos da BNCC trabalhados: 1º ANO - (EF01CI02) 2º ano (EF02CI04) Reunião com prof. Elisângela de Ciências 24-02	Assessoria online às famílias; Tempo destinado às famílias para correção de atividades online e resp. às dúvidas sobre conteúdos	Video conferer Leitura, formaç elaboração do Pós-graduaçã Aula online Sul formação hum
DE:				

Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Por fim, os encontros constantes deste agrupamento de professoras também eram destinados à elaboração das atividades, formações em pares, tendo a professora Ana Paula como principal formadora e com um papel basilar de liderança. As atividades eram de diferentes disciplinas, tinham determinado número de questões, a periodicidade quinzenal para serem realizadas, continham atividades nos livros didáticos que foram entregues para as famílias e essa organização era denominada “Bloco de Atividades”, sendo que a base era da elaboração que provinha do “Toró de Palpites” colaborativo. Pontua-se que a utilização do código da BNCC era posterior à construção de cada bloco de atividades. Os blocos de atividades seriam as novas versões atualizadas das cartilhas para alfabetização e letramento.

### 3.4 RELATOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA LEITURA E ESCRITA

A prática educativa das professoras dos anos iniciais tem práticas pedagógicas específicas para o ensino da leitura e da escrita, retomando o conceito explicitado por Vieira e Zaidan (2013) que descrevem, em determinado momento do seu artigo, o contexto geral e local de uma prática social e histórica, alertam sobre o fato de que “as crianças das classes populares não chegam à escola como as professoras gostariam que chegassem. Dado o

contexto de vida dessas crianças, elas não se desenvolvem de acordo com as expectativas da escola” (ESTEBAN *apud* VIEIRA; ZAIDAN, 2013, p.40). E tal alerta direciona o olhar para a Figura 4, em que se percebe a composição da comunidade escolar predominantemente oriunda de diversas vilas, sem fazer menção a invasões do espaço geográfico que não foram detalhados neste estudo. Esta seção é voltada para a discussão sobre as práticas pedagógicas relatadas nas entrevistas e reflexão sobre os saberes docentes (TARDIF, 2014) das professoras alfabetizadoras para o ensino da leitura e da escrita.

Abordando novamente os saberes docentes, no seguinte excerto da professora Rosemeire, é possível apontar que as construções descritas por Tardif (2014) continuam em voga: “*Sempre gostei de alfabetizar. E sempre fiz igual eu faço hoje, eu sempre tive a mesma rotina, a minha mesma organização [...]*”, e tal afirmativa valida o parágrafo sobre a rotinização do ensino visto como fenômeno básico da vida social, que “indica que os atores agem através do tempo, fazendo das suas próprias atividades recursos para reproduzir (e às vezes modificar) essas mesmas atividades” (TARDIF, 2014, p.101). Porém, Soares (2020) em sua obra mais recente não utiliza o termo rotina, mas dá pistas à professora alfabetizadora ao abordar a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar na interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos.

Poder-se-ia indagar se a fala de Rosemeire não estaria em conflito com as ‘mudanças’ e novos conhecimentos que disse ter conseguido com a formação continuada? Os indícios apontam que essa professora manteve sua proposta de trabalho para o ano de 2021. Buscar resposta para essa reflexão implica em ter em mente o movimento de mudança e resistência analisados por Frade (1993) diante dos novos conhecimentos que surgem no campo da alfabetização e letramento. Implica em pensar nos três eixos de análise que requerem o saber-fazer docente proposto por Souto (2009), para compreender as diferenças entre o discurso, a prática e o que se pode observar da real articulação destes dois quando se está realizando observação de campo.

Ficou evidente que a rotina escolar ficou desestabilizada é um fator preocupante que a Professora Rosemeire menciona sobre as práticas pedagógicas pós-retorno ao presencial: o trabalho está comprometido uma vez que os protocolos de saúde obrigam o uso das máscaras faciais. Durante o ERE remoto a dificuldade era referente à má qualidade do vídeo/da câmera e instabilidade da internet para que a criança visualizasse com clareza, o que a Professora Rosemeire propunha trabalhar no momento de interação com cada grupo de alunos.

Outra questão diz respeito ao uso da máscara, apontam-se três problemas nas práticas de alfabetização e letramento: a) comprometimento da saúde vocal das professoras; b) a

percepção visio-motora da articulação facial durante atividades explícitas para desenvolvimento da consciência fonêmica e fonológica, e c) a percepção auditiva das crianças uma vez que a máscara (independente do material) compromete a emissão dos sons e dificulta o entendimento da fala. No que diz respeito às pesquisas neste sentido, uma busca superficial no Google Acadêmico evidencia a escassez de produções, pois, ao delimitar as produções a partir do ano de 2020 e utilizando os descritores *alfabetização* e *uso de máscara* foram indicados resultados diversos que não corresponderam ao esperado. Dentre os resultados, elencou-se o trabalho de Zijlema *et al.* (2021), intitulado *Utilização de máscara: as interferências e prejuízos na Comunicação, em decorrência de seu uso*; constante nos Anais da Jornada Científica dos Campos Gerais. Para esta autora, a respeito do retorno ao presencial,

Ainda é nítida a dificuldade de comunicação entre professor e aluno devido ao uso da máscara. O abafamento da voz muitas vezes gera impedimento na compreensão do som, fazendo com que professor e aluno necessitem aumentar a intensidade sonora, gerando desgaste para ambos e, conseqüentemente, trazendo dificuldades para a aprendizagem (ZIJLEMA *et al.*, 2021, não paginado).

O problema supracitado não foi o principal, mas apenas um dentre os vários, que apareceram nos relatos das professoras. A esse respeito, a professora Nina indica que “percebi que eles ficavam muitos dispersos com relação a isso e também loucos para ir embora”. Os apontamentos da professora Ana Paula revelam que:

*A gente não pode usar nenhum joguinho, tudo tinha que ser emplastificado e alcoolizado, todos: tinham que ser desinfetados. Então, assim, ... eu estava de máscara, como que a criança vê (fazendo os sons do S, Z,V,P), sabe? A oclusão da minha boca, o L que tem a língua, que a gente mostra isso para a criança, para que ela veja, na: ... hora dela falar, para que ela escolha, a letra certa para colocar. Isso faz questão... isso faz uma: ... diferença muito grande quando você está com o rosto tampado. Então, assim, foi muito complicado trazer crianças até o ponto em que elas deveriam estar.*

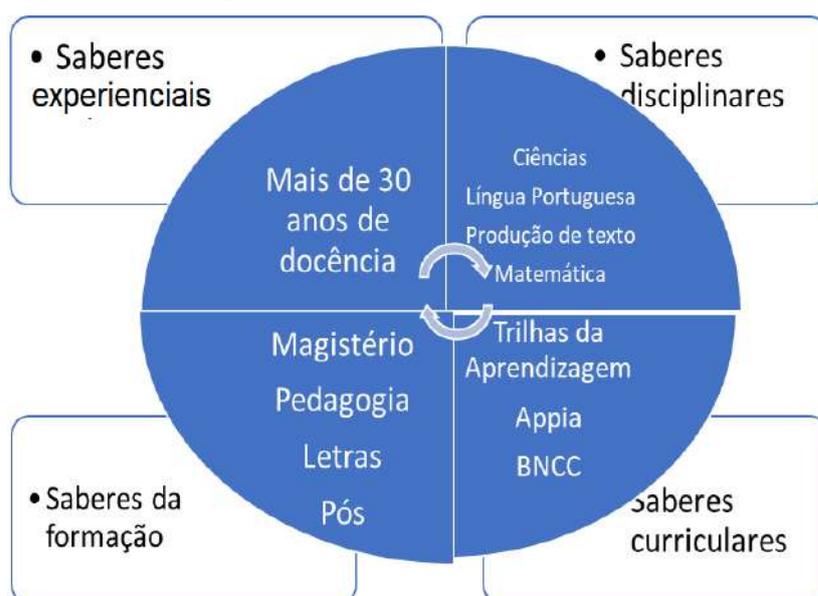
Reportando aos resultados que estas professoras estão habituadas a alcançar com as turmas com que trabalham, a professora Rosemeire informou que suas práticas pedagógicas, para o ensino da leitura e da escrita, costumam demonstrar resultados efetivos em no máximo cinco meses, quando sem interferência extra pedagógica. A docente demonstra domínio e clareza do seu trabalho e dos resultados possíveis, conforme evidências em seu relato:

*Só não alfabetiza aquele menino que tem outro problema que não seja pedagógico. Por exemplo, se é um problema social, se é um problema fonoaudiológico, se é um*

*problema auditivo, ou se é um problema neurológico. Igual, no caso ... desse menino que eu tenho que está aqui agora, à tarde. GABRIEL. Gabriel não conseguiu ser alfabetizado (PROFESSORA ROSEMEIRE).*

O caminho inicial direcionou o olhar para a construção de diagramas para alinhar os saberes mencionados por Tardif (2014) e as informações reveladas pela professora Rosemeire (Figura 24). Posteriormente, foram elaborados os diagramas da professora Nina e Ana Paula, ambos disponibilizados na Figura 25.

**Figura 24** – Diagrama dos saberes docentes da Professora Rosemeire A



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O contraste entre os saberes docentes das três professoras evidencia que Ana Paula e Rosemeire tem muitos pontos em comum na constituição da sua prática educativa, ao apontar o tempo de efetivo exercício na docência. Pode-se supor que ambas já têm consolidados os conhecimentos basilares para as práticas de alfabetização e letramento, e não demonstram em seu discurso e nem em sua prática o enrijecimento das propostas que defendem como as melhores para trabalharem com as crianças no ensino da leitura e da escrita.

Observando os organogramas e acrescentando a análise do conteúdo das entrevistas, infere-se que as professoras alfabetizadoras têm na constituição de seus saberes experienciais, a maior janela temporal, nas palavras de Tardif (2014, p.48) de produção ou tentativa de produção de saberes “através dos quais ele compreende e domina a sua prática. Esses saberes lhes permitem, em contrapartida, distanciar-se dos saberes adquiridos fora dessa prática”.

**Figura 25 – Diagramas das professoras Nina e Ana Paula**



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As práticas pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita, descritas pelas professoras entrevistadas, corroboram a afirmativa de Soares (2020, p.53) de que cabe à escola conhecer “o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança e partindo dele, orientá-la para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar”. Tomando-se por base que o texto é o eixo central das atividades de letramento e o eixo central do processo de alfabetização (SOARES, 2020), as três indicaram que o planejamento só é possível após conhecer o perfil da turma e ainda relataram da dificuldade de realizar tais avaliações no formato remoto.

O conceito de prática pedagógica será retomado constantemente, para que não se perca de vista, a definição que está norteando o olhar investigativo. Assim, a prática pedagógica que, durante a pandemia, aconteceu em diferentes espaço/tempos fora da escola, continuou sendo uma prática social complexa, mesmo que de forma remota estabelecida virtualmente ou por meio das atividades impressas, continuou sendo uma prática no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, neste modelo remoto, a sala de aula foi transportada para a sala de casa, quarto de casa e outros espaços que a família destinava para que ocorresse e pela interação professor-aluno-conhecimento (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010).

Em suma, as práticas pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita, durante a pandemia, estavam pautadas em atividades escritas, diversificadas, que eram enviadas nos blocos de atividades elaborados pelas professoras com algumas atividades autorais e outras retiradas de *sites* educacionais da internet. A seguir, foram listadas as que foram mencionadas em cada entrevista:

**Ana Paula:** Projeto Cápsula do Tempo (atividades variadas de escrita, tabela, gráfico, lista), jogos e auto ditado. No retorno ao presencial *book Creator* e avaliações com uso do *flicker*.

**Nina:** Sequência didática, relógio da leitura, avaliações diagnósticas periódicas por vídeo chamada, ensino dos sons, alfabeto, letras, sílabas, consciência de rima, consciência de palavra, frases, produção coletiva de frases, livro didático, apostila *Cantaletando*, música *O Leãozinho* de Caetano Veloso, palavras-cruzadas, brincadeiras e jogos variados com as crianças.

**Rosemeire:** alfabeto móvel, contação de histórias, completar a sequência, músicas do Youtube sobre o alfabeto, jogos e atividades autorais.

Para dar prosseguimento à descrição das práticas na próxima seção apresentam-se um breve mapeamento das atividades enviadas pelas professoras alfabetizadoras, durante o isolamento social e, também, uma sucinta caracterização da rotina escolar virtual de alfabetização que essas profissionais puderam fazer dentro do possível.

Nas discussões da banca de qualificação que afinam e propiciam o aprimoramento do desenvolvimento da pesquisa, dentre outros, Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) foram indicados por terem realizado um estudo intitulado *As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?*, versa sobre as atividades das professoras nos seguintes eixos: atividades de rotina, atividades de apropriação do SEA, atividades de leitura e produção de textos e atividades de desenho e cada eixo possui um conjunto de subcategorias relacionadas às atividades desenvolvidas.

### **3.5 MAPEAMENTO DAS ATIVIDADES E CARACTERIZAÇÃO DA ROTINA DURANTE O ERE**

A construção desta seção faz emergir novamente os dados da pesquisa Em Rede (2020), pois, no gráfico 10, evidenciam o *whatsApp* como a principal ferramenta utilizada nos últimos meses, sendo que esse aplicativo está junto com a plataforma *Google Classroom*, pois os dados indicam que a sala de aula remota, nesta pandemia, reduz-se à tela do celular conectado ao aplicativo *whatsApp*, indicando a precariedade de condições de conectividade virtual das docentes e dos alunos. Na pesquisa, ainda aparecem o uso de recursos impressos como auxílio do ensino remoto, pois “em muitos contextos, o ensino remoto está restrito ao envio de atividades impressas para as crianças realizarem em casa, sob a orientação de pais

e/ou responsáveis” (EM REDE, 2020, p.192). Nas pesquisas do Cetic (STORINO, LIMA, SENNE, 2020, não paginado) também foi evidenciado que “o telefone celular foi o principal dispositivo usado para acompanhar as aulas e atividades remotas, sobretudo nas classes DE (sic) (54%)”.

Sobre o uso dos materiais impressos, a pesquisa Alfabetização em Rede indica que podem ser vinculados às desigualdades sociais que incidem sobre os “estudantes, em grande parte excluídos das ferramentas tecnológicas e dos instrumentos socioculturais e cognitivos, essenciais à participação nos processos remotos sincrônicos”, que direciona para a construção teórica de Lahire (1997, p.33) quando sublinha “a importância de se levar em consideração situações singulares, relações efetivas entre os seres sociais interdependentes, formando estruturas particulares de coexistência [...]” e que não podem ser desconsideradas ao se pesquisar o fenômeno do sucesso escolar dentro do recorte temporal pandêmico, embora sejam predominantes os relatos de fracasso escolar nesse período. A abordagem do sucesso escolar no contexto pandêmico é um estudo de um contexto improvável que nunca tinha ocorrido antes na história da educação brasileira.

Analisando os dados da Tabela 7, constata-se que algumas atividades não foram identificadas na análise dos “Blocos de atividades” que foram disponibilizados para a pesquisa, atentando para o fato que a professora Rosemeire trabalhou com o 1º ano/9, em 2020 e em 2021, e que as professoras Nina e Ana Paula trabalharam com o 2º ano em 2020. Ou seja, pode ser que as categorias de observação para o ensino do SEA, que não foram identificados do material disponibilizado, podem ter sido trabalhos em outro bloco de atividades que as professoras tenham trabalhado com suas respectivas turmas.

Tabela 7 – Descrição das atividades de ensino do SEA desenvolvidos pelas professoras

Nº	Categoria/Observação	Rosemeire	Nina	Ana Paula
1.	Leitura de letras/alfabeto com Auxílio	x		
2.	Leitura de sílabas		x	x
3.	Leitura de palavras		x	x
4.	Escrita de palavra	x	x	x
5.	Escrita de palavras a partir de letra/sílaba dada	-	-	-
6.	Escrita de palavra como souber	x	x	x
7.	Escrita de frase		x	x
8.	Cópia de palavra	x	x	x
9.	Contagem de letras de palavras	x		
10.	Contagem de sílabas de palavras		x	x
11.	Partição oral de palavras em sílabas	-	-	-
12.	Partição escrita de palavra em sílabas		x	x

13.	Diferenciação de letras/palavras/ números/ outros	x		
14.	Identificação de letras em posição	x		
15.	Identificação de letras (iguais) em palavras	x		
16.	Identificação de sílabas em posição sem correspondência escrita		x	x
17.	Identificação de palavras com outros critérios	-	-	-
18.	Identificação de palavras que possuam a letra	x		
19.	Identificação de rima/aliteração sem correspondência escrita	x	x	x
20.	Produção de rima/aliteração sem correspondência escrita	-	-	-
21.	Comparação de palavras quanto ao número de letras	x		
22.	Formação de palavras		x	x
23.	Comparação de palavras quanto ao número de sílabas	x	x	x
24.	Formação de palavras a partir de letras dadas	x	x	x
25.	Formação de palavras com o uso do alfabeto móvel	x		
26.	Exploração da ordem alfabética	x	x	x

Fonte: Elaborado pela autora, para apresentar os dados desta pesquisa, com base em Albuquerque, Morais e Ferreira (2009).

Assim, as próximas subseções a seguir são um ensaio sobre os dados empíricos constituídos durante a entrevista e do material por elas fornecido para análise, mapeando as atividades trabalhadas e tentar caracterizar o que tais professoras estruturaram como rotina durante o período remoto. A primeira apresenta os dados da professora Rosemeire, por ter sido com ela a entrevista piloto e a escrita desta parte da pesquisa ter sido apresentada no processo de qualificação da pesquisa. A segunda apresenta os dados das professoras Nina e Ana Paula juntas, por estarem atuando no mesmo agrupamento de segundo ano durante o ano de 2020.

### 3.5.1 Professora Rosemeire

As atividades da turma de 1º ano da Professora Rosemeire no ano de 2020 foram impressas e disponibilizadas *online* para as famílias que pudessem utilizar este recurso e ficaram organizadas no *Google Drive* da professora, bem como a devolutiva das crianças. A interação com as famílias ocorria via *WhatsApp* para envio de recados, atividades e canal de comunicação para qualquer eventualidade que alguma das partes achasse necessário comunicar. No blog é possível encontrar algumas dessas atividades e até mesmo a devolutiva de algumas crianças, porém, “em 2020 a turma quase não participou, tinha uns 8 que davam retorno. A de 2021 sim, dava retorno em peso” (PROFESSORA ROSEMEIRE).

A rotina escolar presencial foi esfacelada, Dias e Smolka (2021) descrevem que, de uma semana para outra, bilhetes antes colados nas agendas escolares cederam lugar às postagens em redes sociais, como *Facebook*, *Instagram* e *blogs* institucionais que as escolas se viram obrigadas a fazer, acrescidos os inúmeros perfis profissionais que professoras tiveram que criar para garantir vínculos com seus estudantes; conversas e esclarecimentos feitos na secretaria da escola ou em sala de aula foram substituídos por mensagens via *WhatsApp* e ligações telefônicas. “Por meio desses contatos, muitas famílias relatavam que não tinham condições de acessar a plataforma oficial que disponibilizava as atividades ou aparelho que suportasse o programa” (DIAS, SMOLKA; 2021, p.235); nos dados divulgados pelo coletivo Em Rede (2020, p.192) foi pontuado que

O uso de materiais impressos pode se relacionar à própria tradição escolar, cujas práticas se alicerçam nesses suportes didáticos, mas também podem ser vinculados às desigualdades sociais que incidem sobre nossos estudantes, em grande parte excluídos das ferramentas tecnológicas e dos instrumentos socioculturais e cognitivos essenciais à participação nos processos remotos sincrônicos.

Retomando os apontamentos de Dias e Smolka (2021), tem-se que outras famílias “compartilhavam que não davam conta das demandas e não conseguiam estabelecer uma rotina de estudo; e ainda tinham aquelas que manifestavam a preocupação com a alimentação dos filhos”. Esses dados aparecem novamente no discurso das professoras entrevistadas e nas reflexões da categoria família-escola no próximo capítulo.

A turma de 2021, também de 1º ano, apresentou características diferenciadas da anterior e as famílias externalizaram o desejo de que ocorressem aulas síncronas. O perfil da turma difere da anterior por dois motivos relevantes: as crianças deixaram de fazer parte da Educação Infantil e agora ingressaram no Ensino Fundamental, após um ano de isolamento social e segundo chegaram no 1º ano sem ter nenhum contato físico com a escola ou a Professora Rosemeire, a criação de vínculo afetivo, construção de combinados da turma e outras práticas pedagógicas que marcam o início do ano letivo, que fazem parte da rotina de alfabetização e letramento ficaram comprometidas.

O mapeamento das atividades indica que as atividades foram disponibilizadas por todos os canais comunicativos possíveis. As que eram de escrita eram organizadas em blocos impressos para os alunos e continham conteúdo de várias disciplinas, eram organizados e entregues no intervalo de 15 em 15 dias para as famílias que compareciam a escola para buscar.

As atividades disponibilizadas no blog e no arquivo PDF são recortes, peças avulsas de um quebra-cabeça maior que é a prática educativa da professora Rosemeire e ao observar os arquivos disponibilizados nota-se determinada contradição entre o eixo do que foi dito na entrevista da análise do conteúdo disponibilizado pela professora. A análise das práticas pedagógicas perdeu um de seus eixos na pandemia, não se teve a observação de campo durante as aulas síncronas, do que realmente foi colocado em prática na hora do aperto.

O documento norteador das práticas da professora em questão, disponibilizado na Figura 21, parece apresentar uma proposta diferente do material do bloco que a professora disponibilizou e que se distancia também do conteúdo do *blog*. Deste modo, infere-se que a sua linha de trabalho é destinada para o contato via encontros síncronos com as crianças.

**Figura 26** – O Blog como espaço de interação e atividades

The image shows a screenshot of a blog page. At the top, the title 'PRIMEIROS ANOS' is displayed in large blue letters. Below the title, there is a disclaimer in small text: 'Blog destinado aos alunos das turmas de primeiro ano, famílias e amigos que quiserem conhecer e contribuir com nosso trabalho. ESTE BLOG NÃO TEM FINS LUCRATIVOS, COMO TAMBÉM NÃO RECEBE NENHUM INCENTIVO FINANCEIRO PARA SUA MANUTENÇÃO, DE NENHUMA ENTIDADE, ÓRGÃO, PESSOA FÍSICA OU JURÍDICA. Todas as fotos aqui publicadas, onde aparecem as crianças das turmas, foram autorizadas por seus responsáveis através de um documento específico para tal.'

The main post is dated 'terça-feira, 5 de julho de 2021' and has the title 'NOSSA 1ª ATIVIDADE NO LIVRO DE CIÊNCIAS'. The content of the post includes a greeting 'OLÁ CRIANÇA DO 1º ANO! OLÁ FAMÍLIAS!' and a link to a video: 'COMO VOCÊS ESTÃO? ESPERO QUE TUDO BEM. ESPERO QUE GOSTEM DO VÍDEO EXPLICATIVO QUE FIZ PARA VOCÊS.' Below this is a video player showing a book cover titled 'Introdução ao livro de...'. To the right of the video is an image of red chili peppers and a bowl of chili powder, with the text 'O sabor da profissão, depende de quem tempera!' and 'ESCOLA MUNICIPAL...'. Below the image is a link 'Novos vídeos...'. At the bottom of the post, it says 'Postado por Márcia de Souza às 19:11' and 'Nenhum comentário:'. Below the post is a date 'quarta-feira, 16 de junho de 2021' and the title 'ARRAIAL DO 1º ANO' with a colorful graphic. On the right side of the page, there is a globe icon and a 'Colaboradora' section.

Fonte: *Printscreen* do Blog produzido pela Professora Rosemeire, trechos desfocados no *Paint* por questões éticas, para preservar a identificação do nome da Escola Delta e de outros profissionais que não fizeram parte da pesquisa.

O blog era de uso coletivo de todas as professoras que trabalhavam com a turma de 1º ano e tinham acesso liberado para edição do espaço. Interessa saber que tal recurso didático já era utilizado antes da pandemia, além de outras TDIC que já faziam parte da prática pedagógica da professora supracitada, em sua entrevista ela menciona que antes da pandemia utilizava o *Datashow* que comprou para usar na escola, considerava como tecnologia o vídeo que colocava no computador para passar em sala de aula.

**Figura 27** – Arquivo do *Blog* da turma de 1º ano



Fonte: *Printscreen* do *Blog* produzido pela Professora Rosemeire.

**Figura 28** – Parte de um dos blocos de atividades em 2021

ESCOLA MUNICIPAL [REDACTED]  
PROFESSORAS: ROSEMEIRE  
16/04/2021

### BOLA DAS FRINGADEIRAS

**MODO DE USAR:**

**ALFABETO MÓVEL:**

- SEPARAR DOIS ALFABETOS COMPLETOS E COLOCAR SOBRE UMA MESA, COM AS LETRAS VIRADAS PARA BAIXO. FAÇAM 10 RODADAS OU MARQUEM 5 MINUTOS NO CRONÔMETRO DO CELULAR. CADA JOGADOR, NA SUA VEZ, IRÁ VIRAR DUAS LETRAS TENTANDO FORMAR OS PARES DE LETRAS IGUAIS. VENCE O JOGO, AQUELE QUE FORMAR MAIS PARES DE LETRAS AO FINAL DAS RODADAS OU DO TEMPO MARCADO.
- COLOQUEM AS LETRAS DE UM ALFABETO VIRADAS SOBRE A MESA. UM DE CADA VEZ RETIRA UMA LETRA, DIZ O NOME DELA E UMA PALAVRA QUE COMEÇA COM A LETRA RETIRADA. SE ACERTAR GUARDA A LETRA. SE ERRAR VOLTA A LETRA PARA A MESA. VENCE O JOGO QUEM TIVER O MAIOR NÚMERO DE LETRAS AO FINAL DO JOGO. (O TEMPO DO JOGO DEVER SER DETERMINADO POR UM CRONÔMETRO DE CELULAR, NO MÁXIMO 10 MINUTOS, PARA NÃO CANSAR A CRIANÇA)
- EM DUPLAS, ENTREGA-SE UM ALFABETO PARA CADA DUPLA. SORTEIA-SE QUEM IRÁ COMEÇAR O JOGO, A DUPLA QUE COMEÇAR TEM 1 MINUTO PARA FORMAR PALAVRAS COM MAIS DE 2 LETRAS, USANDO AS LETRAS DO ALFABETO.

TERMINADO O TEMPO, A OUTRA DUPLA TENTA FORMAR PALAVRAS DIFERENTES EM UM MINUTO. GANHA O JOGO A DUPLA QUE FORMAR MAIS PALAVRAS QUE TENHAM MAIS QUE 2 LETRAS.

- FORMAR PALAVRAS JÁ CONHECIDAS DA CRIANÇA COM O ALFABETO MÓVEL.
- FORMAR O PRÓPRIO NOME COM AS LETRAS DO ALFABETO NO MENOR TEMPO POSSÍVEL. (PODE FORMAR O NOME DA PROFESSORA, DA MANÃE, DO PAPAÍ, DA VOVÓ, DO IRMÃO OU DA IRMÃ, DO BICHINHO DE ESTIMAÇÃO.)
- MONTAR O ALFABETO NA SEQUÊNCIA E TIRAR ALGUMAS LETRAS PARA QUE A CRIANÇA DESCUBRA QUAL LETRA ESTÁ FALTANDO. É POSSÍVEL TAMBÉM DUPLICAR AS LETRAS. COLOCANDO LETRAS REPETIDAS QUANDO FOR MONTAR O ALFABETO E A CRIANÇA DEVERÁ DESCOBRIR, RECITANDO O ALFABETO, QUAL A LETRA FOI OMITIDA.
- IMPRIMIR O DOMÍNIO DO ANEXO 3, COCLAR NUM PAPEL DURO E JOGAR COM A CRIANÇA COMO SE FOSSE UM DOMÍNIO DE NÚMEROS CONVENCIONAL. DISTRIBUI-SE AS PARTES DO DOMÍNIO ENTRE OS PARTICIPANTES E CADA UM DEVE TENTAR MONTAR AS PARTES DAS FIGURAS NA SUA VEZ DE JOGAR. GANHA QUEM ACABAR COM AS PEÇAS PRIMEIRO. A FAMÍLIA PODE CRIAR OUTRAS REGRAS PARA BRINCAR COM O JOGO DESSE ANEXO, COMO O JOGO DA MEMÓRIA. DEVIAGAR, A CRIANÇA VAI APRENDENDO COMO SE ESCRIVE O NOME DAS FIGURAS DO JOGO.

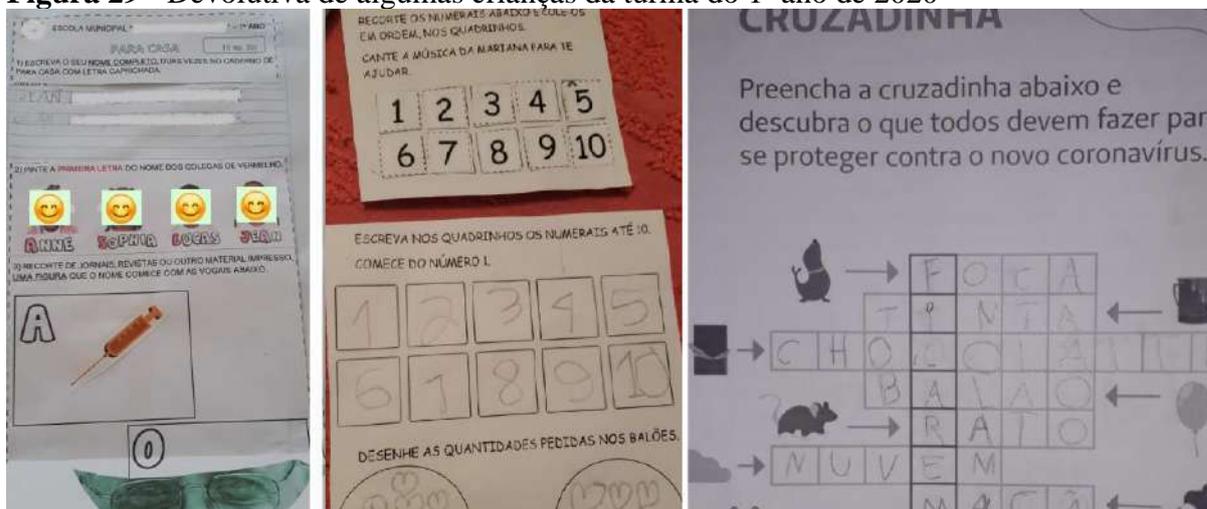
**ANEXO 3**

PA 	TO 	GA 	TO 
BA 	LA 	LE 	ÃO 
MA 	LA 	SA 	PO 
RA 	TO 	BU 	LE 
FA 	DA 	VA 	CA 
DA 	DO 	LI 	XO 

Fonte: Adaptado do arquivo pessoal da professora Rosemeire.

O mapeamento das atividades das professoras evidencia aproximações e permanências de práticas pedagógicas, algumas metodologias abordadas remetem a métodos mais tradicionais e, em outros momentos, práticas hibridizadas apresentam atividades autorais com personalização de atividades de acordo com informações que são significativas para sua turma (Figuras 28 e 29).

**Figura 29** - Devolutiva de algumas crianças da turma do 1º ano de 2020



Fonte: Blog da professora Rosemeire, informações postadas em 14 jul. 2020.

O interessante não é julgar se a prática é tradicional, se é acartilhada, se as atividades foram retiradas da internet ou não, mas é de perceber as nuances de como essas atividades são contextualizadas nas rotinas de alfabetização e das características de identificar a forma como a criança aprende e conseguir organizar o trabalho pedagógico para a promoção da aprendizagem desta criança. Sendo importante frisar que se trata do relato das práticas pedagógicas memoradas pela professora e que o mapeamento é referente as atividades planejadas, elaboradas e entregues às famílias durante o período remoto. Por isso, a escassez de figuras com a devolutiva das crianças. A análise da devolutiva de estudantes aparece no texto de Neves, Santos e Machado (2021, p.2) que buscaram compreender “O que revelam as atividades encaminhadas pelas professoras alfabetizadoras por meio do ensino remoto?”.

Dentro das evidências científicas observadas e indicadas pelas pareceristas na banca de qualificação, existem momentos de conflito, de mudança de instabilidade na prática em que as professoras retornam para aquilo que elas acreditam que deu certo, sendo que essa distorção e diferenciação entre o real falado, do real praticado é recorrente na prática de algumas professoras.

**Figura 30** – Agrupamentos para aulas online da turma de 1º ano em 2021



Fonte: Adaptado do arquivo pessoal da Professora Rosemeire.

A professora utilizou a ferramenta de videoconferência do *Google Meet* para realizar os encontros, pois o e-mail institucional está associado ao *Gmail* e ao *Google*. De todos os grupos de alunos constantes na Figura 30, que foi elaborada pela Professora Rosemeire, o grupo cinza foi o que menos teve participações e não deram retorno das atividades ou das tentativas de contato com as famílias.

### 3.5.2 Professora Nina e Professora Ana Paula

O mapeamento das atividades realizadas no ano de 2020, pelas professoras do agrupamento de 2º ano, é possível na medida em que a professora Ana Paula promoveu ações coletivas entre as professoras e organizou um portfólio virtual das atividades enviadas para as três turmas que a Escola Ômicron tinha naquele ano para esse nível de ensino.

Os dados compartilhados pela professora corroboram os apontamentos do Cetic (STORINO; LIMA; SENNE, 2020) de que “materiais impressos entregues pela escola foram o segundo recurso de ensino mais citado em domicílios com alunos de 6 a 15 anos da rede pública”. Veloso *et al.* (2022) e Dias e Smolka (2021) também apresentam dados similares.

O material produzido pelas professoras podia percorrer dois caminhos, o caminho virtual e o material impresso disponibilizado na escola para as famílias que não tinham recursos próprios para o assim fazer. Como esse material era recebido, administrado pelas famílias, como ocorria a devolutiva e como eram feitas as correções aparece tenuamente nas entrevistas.

A respeito das práticas de alfabetização e letramento que antes a professora tinha aproximadamente quatro horas para promover o processo de ensino e aprendizagem na

interação com os seus alunos, durante a pandemia, as práticas de alfabetização se orientaram, sobretudo, pelo envio de material impresso para as crianças, o contato direto com as crianças praticamente deixa de existir e a preocupação passa a ser se os enunciados das questões estão sendo suficientemente claros para que as famílias possam compreender o que é solicitado. Além de as práticas ficarem restritas à materialidade, eram complementadas “pela utilização do aplicativo *WhatsApp* para intercâmbios diversos — comunicados, orientações sobre atividades, postagem de tarefas, compartilhamento de conteúdos” (VELOSO *et al.*, 2022, p.53).

Na Escola Ômicron não foi diferente, foram disponibilizadas as atividades impressas para as famílias buscarem. A produção de atividades do 2º ano era feita pelo agrupamento composto no ano de 2020 por Nina, Ana Paula e mais uma professora. As atividades elaboradas eram um misto de atividades autorais e em sua maioria retiradas da internet, o livro didático também foi utilizado durante esse período remoto. O catálogo das atividades desenvolvidas por Nina e Ana Paula foi organizado por esta no *Google drive*, em um arquivo intitulado Quarentena 2020, podendo ser mais bem detalhado na Figura 31.

**Figura 31** – Print do portfólio de atividades do ano de 2020

QUARENTENA 2020- TRABALHO REMOTO - VIA FACEBOOK E WATSAPP

AS PRESENTES ATIVIDADES FORAM REALIZADAS AO LONGO DOS MESES DE JULHO, AGOSTO, SETEMBRO, OUTUBRO, NOVEMBRO E DEZEMBRO PELOS ANOS DO 2º ANO DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 DA ESCOLA MUNICIPAL EDITH PIMENTA DA VEIGA. USAMOS O WATSAPP PARA ENVIAR E RECEBER AS RESPOSTAS VIA VIDEO, ÁUDIO E FOTOS.

O PROJETO ENVOLVEU AS TRÊS TURMAS DO 2º ANO E TODAS AS PROFESSORAS REFERENCIADAS E R2 DAS TURMAS.

DE JULHO A DEZEMBRO DE 2020

CONTATO COM A FAMÍLIA - PROJETO "CÁPSULA DO TEMPO" EM PDF.

ATIVIDADE 01- DATA 08/07/2020

ATIVIDADE 02- DATA 08/07/2020

ATIVIDADE 03- DATA 10/07/2020

CLIQUE AQUI PARA CONHECER O PROJETO COMPLETO.

CÁPSULA DO TEMPO 2020 COVID-19

EU SOU

ESTAMOS JUNTOS!

Fonte: Acervo pessoal das professoras Ana Paula e Nina (2020).

**Figura 32** – Texto introdutório da Cápsula do tempo

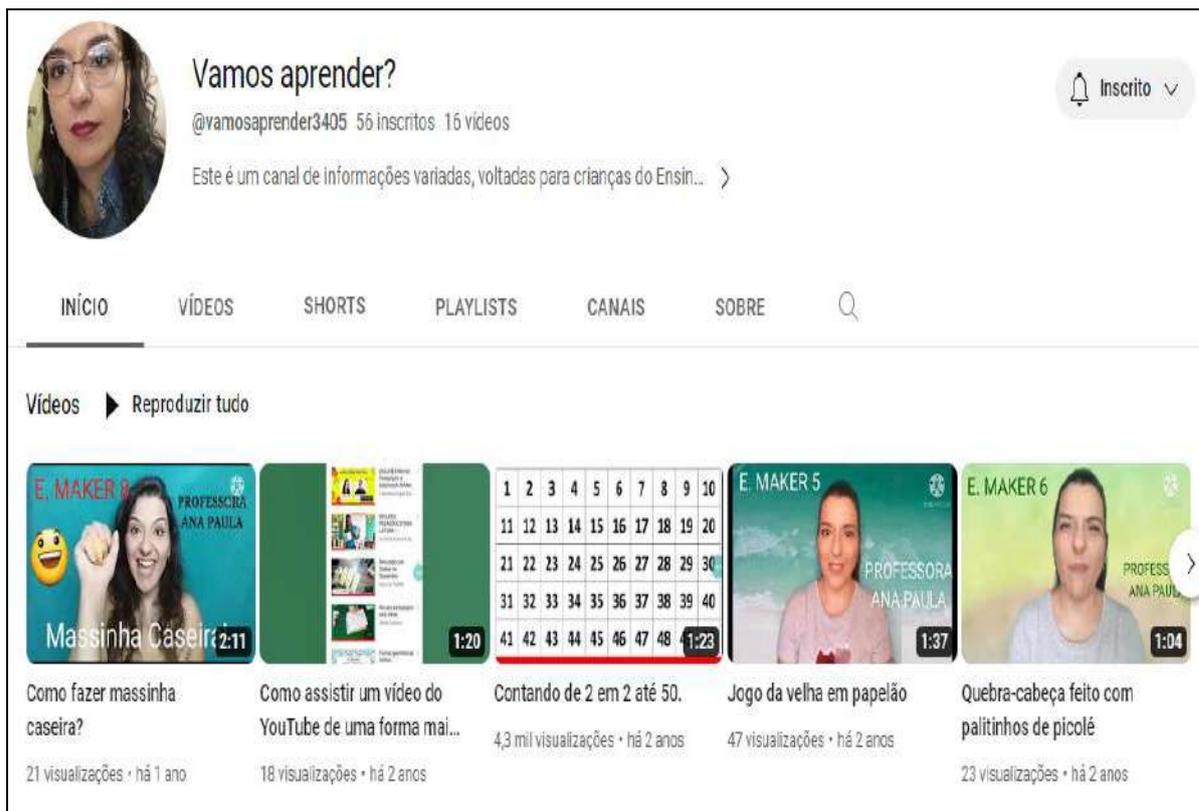
<p>ESCOLA MUNICIPAL [REDACTED]</p> <p style="text-align: center;"><u>PROJETO CÁPSULA DO TEMPO</u></p> <p>PROFESSORAS : ANA PAULA ANA CLÁUDIA GEANE</p> <p>TURMAS DO 2º ANO DO 1º CICLO ATIVIDADES ATRAVÉS DE WATSAPP.</p> <p>PERÍODO: 03/07/2020 A -----( ENQUANTO DURAR A QUARENTENA)</p> <p><u>JUSTIFICATIVA:</u> MEDIANTE A PARALISAÇÃO DAS ATIVIDADES ESCOLARES E A URGENTE NECESSIDADE DE ACOLHIMENTO E CONTATO COM A COMUNIDADE, BEM COMO A INFORMAÇÃO DA MESMA SOBRE PROTOCOLOS DE AUTOPRESERVAÇÃO CONTRA O VÍRUS DA COVID19, ESTE PROJETO VEM PARA SANAR UMA LACUNA DE CONTATO E CUMPRIR A FUNÇÃO DE INTERVENÇÃO NA REALIDADE, QUE É OBRIGAÇÃO DA ESCOLA.</p> <p><u>OBJETIVO:</u> O PRESENTE TRABALHO PRETENDE, ALÉM DE INFORMAR AS CRIANÇA SOBRE A PANDEMIA E PROCESSOS DE AUTOCUIDADO, CRIAR MOMENTOS DE INTERAÇÃO FAMILIAR E ESCOLAR, BEM COMO POSSIBILITAR O REGISTRO DE VIVÊNCIAS PESSOAIS DAS CRIANÇAS PARA SEREM COMPARTILHADAS QUANDO DA VOLTA.</p>	<p><u>DESENVOLVIMENTO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTATO INICIAL COM AS FAMÍLIAS PERGUNTANDO COMO ESTÃO E CONVIDANDO PARA CONHECEREM O FACEBOOK DA ESCOLA.</li> <li>• CONVERSA INFORMAL COM AS FAMÍLIAS QUE DERAM RETORNO.</li> <li>• ENVIO DA PESQUISA DA ESCOLA EM GOOGLE FORMS.</li> <li>• ENVIO DAS ATIVIDADES DOS ALUNOS EM FORMA DE MENSAGENS DE WATSAPP E COMPARTILHAMENTO DE FOTOS.</li> <li>• INFORMES SOBRE O PLANEJAMENTO GERAL DO PROJETO E COMBINAMOS COM A FAMÍLIA DE COMUNICAÇÕES E ATIVIDADES APENAS NA 2ª FEIRA, 4ª FEIRA E 6ª FEIRA.</li> <li>• AS CRIANÇAS APENAS USARÃO SEUS CADERNOS DE PARA CASA PARA A REALIZAÇÃO DOS DESENHOS E ESCRITAS E RESPONDERÃO ÀS QUESTÕES FISICAMENTE SEM A NECESSIDADE DE XEROCAR NADA.</li> <li>• AS RESPOSTAS SERÃO ENVIADAS TAMBÉM POR WATSAPP EM FOTOS DAS ATIVIDADES PRONTAS.</li> <li>• AS FAMÍLIAS NÃO CONTACTADAS , POR NÃO RETORNAREM AS MENSAGENS , POR AUSÊNCIAS DO APLICATIVO DE WATSAPP, OU POR NÃO POSSUIREM NÚMEROS DE CELULAR, SERÃO CONTACTADAS POSTERIORMENTE.</li> </ul> <p><u>CONCLUSÃO:</u> AO RETORNARMOS ÀS AULAS PRESENCIAIS, OS CADERNOS SERÃO COLOCADOS EM "QUARENTENA" EM CAIXAS APROPRIADAS ( DE PAPELÃO) POR 10 DIAS. E SERÃO CORRIGIDOS E SOCIALIZADOS APÓS ESSE TEMPO.</p>
---	--

Fonte: Arquivo pessoal das professoras Nina e Ana Paula.

A “Cápsula do tempo” foi a primeira atividade que as professoras Nina e Ana Paula utilizaram para enviar para as crianças das suas turmas, em três de junho de 2020, esse arquivo foi disponibilizado pela Secretaria Nacional do Trabalho da Infância (SNTI) e que, ao ser enviado para as famílias, as professoras fizeram um texto introdutório de autoria delas, perceptível na Figura 32. As atividades posteriores, que são os blocos, apresentam um misto entre atividades autorais e atividades disponíveis na internet.

Dentre das práticas pedagógicas mediadas pelo uso das TDIC, algumas professoras no Eixo 10 enveredaram-se em utilizar redes sociais para investir no perfil profissional e assim ter mais recursos para trabalhar com as crianças. Diante desses dados, apresenta-se nesta pesquisa o perfil inovador da professora Ana Paula que criou o seu canal no *Youtube* visando a criar vídeos que atendessem às necessidades que demandavam para a realização de atividades com a sua turma. Essa professora utilizava os vídeos tanto para explicar uma atividade, quanto para apresentar a correção das atividades para as crianças. Ela, juntamente com as demais professoras do seu agrupamento, elaborava os blocos de atividade e nele inseriam um *QR Code* que direcionava o pessoal de casa para o *link* em que estavam os vídeos que eram relacionados àquela questão, seja de explicação ou seja de correção.

**Figura 33** – Canal do Youtube da professora Ana Paula



Fonte: *Print screen* do canal do Youtube da professora Ana Paula (2023).

Na Figura 33, tem-se o *Printscreen* do canal criado por ela. Dentre os vários vídeos feitos por essa professora, especial destaque é dado para a repercussão que seu vídeo *Contando de 2 em 2 até 50* está tendo, levando em consideração que já possui mais de 4,3 mil visualizações.

A professora Nina menciona a atividade de Reloginho de leitura, disponibilizado na Figura 34, para melhor desenvolvimento das competências e habilidades de leitura, antes de apresentar as complexificações a respeito desta figura é importante retomar o referencial teórico. Assim, Rojo (2009, p.75) menciona que “ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura [...]”.

Ao longo da entrevista de Nina, percebeu-se o apego a determinadas características de métodos tradicionais, de ter o trabalho pautado no  $B+A=BA$  e que pode ser refletido sobre os movimentos de permanências, resistências e de mudanças teórico-práticas-metodológicas que perpassam as práticas pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita. Assim, pensar no relógio de leitura, disponibilizado na Figura 34, ocasiona dois caminhos analíticos.

**Figura 34** – Reloginho de leitura utilizado por Nina

**RELOGINHO DE LEITURA**

Atenção responsáveis,

Com o objetivo de tornar a leitura das crianças um processo onde habilidades como ritmo, entonação e agilidade sejam concretizadas, palavras, frases ou textos serão dados **semanalmente**. Sua criança deverá ler **diariamente**. Sua função é ir marcando o tempo que ela gastou para ler e colocar a data da leitura. A orientação é que a criança leia sempre em voz alta.

DATA					
TEMPO					

**FICHA DE LEITURA - LETRA C**

**CA – CO - CU**

**A CASA DO CAIO CAIU.**

COME	CALA	COPO
CANELA	CUIA	CUBO
CABO	CACO	CABELO
COLA	CANETA	CANECA
CAVALO	COMIDA	COLEGA

A CRIANÇA CONSEGUIU LER? ( ) SIM ( ) NÃO

A ASSINATURA DO RESPONSÁVEL: \_\_\_\_\_

Fonte: Arquivo pessoal da professora Nina.

O primeiro é a intenção educativa da professora em privilegiar os momentos de escuta atenta da leitura da criança, por parte do seio familiar, é convidar a família a participar de forma significativa no desenvolvimento das habilidades de leitura. O segundo ocasiona uma situação que atravessa quem observa essa figura, que é o tipo de texto que está sendo utilizado: A casa do Caco caiu por que vovô viu a uva? Se por um lado, se tem Magda Soares (2020, 2004, 2002), Roxane Rojo (2009) e Artur Gomes de Morais (2012, 2008) e do outro lado, você tem a defesa de família silábica, ficha de leitura com palavras fora de um contexto mais amplo e significativo para a criança, fica evidenciado um hiato de convicções entre o falado e o praticado, conforme sinalizou Souto (2009) ao ponderar os três eixos de análise de uma prática educativa.

A ficha foi retirada do *blog Dani Educar*<sup>44</sup>, e olhar para esta ficha causa determinada estranheza. Porém, dentro do contexto e do processo vivido, para as professoras que não realizam atividades autorais, o que era possível fazer? Lançar mão de atividades já

<sup>44</sup> Para mais informações VER: <https://danieducar.com.br/>. Acesso em: 18 fev. 2023

disponíveis na internet e que podem representar incoerência entre o discurso sobre a teoria, em comparação ao discurso da prática. É o reavivamento do processo de permanências, mudanças e resistências que ocorrem nas práticas de alfabetização e letramento dentro da RME-BH. Constituem-se como contradições internas e permanências, porque, na hora do aperto (PERRENOUD, 2001), as professoras com menos experiência, no uso das TDIC, voltaram para os métodos chamados sintéticos, de acordo com seus saberes experienciais (TARDIF, 2014) de forma dominante.

Em contraponto, Nina, em seu discurso, menciona a construção de sequências didáticas a partir de determinado livro de literatura infantil e cria espaços para que a criança possa estabelecer ligação entre os conhecimentos escolares e informações de sua realidade. Por exemplo: a sequência didática da dona Aranha, que ao final tinha a pergunta “Você sabia?”, para apresentar algumas curiosidades sobre aranhas e também “Agora é a sua vez”, em que a criança escrevia uma pergunta que queria saber sobre as aranhas e que posteriormente seria transformado em um projeto de pesquisa com as crianças.

As atividades das professoras Nina e Ana Paula suscitaram alguns questionamentos a respeito do planejamento e elaboração de atividades para o ensino da leitura e da escrita: Quando definido o planejamento – semanal, mensal, anual – quais são as fontes que as professoras alfabetizadoras recorrem para buscar atividades que proporcionem a efetivação exitosa de seus planejamentos? Qual é o lugar das atividades de produção autoral na prática pedagógica e das atividades retiradas da internet? E, para aquelas que ainda não têm destreza e/ou experiência com o desenvolvimento desse tipo de atividades, que recomendações são possíveis para e onde costumam realizar a busca de atividades, em qual banco de dados – coleções didáticas impressas, *sites* governamentais, blogs de professoras, redes sociais como *Facebook* e *Instagram* – para trabalharem com atividades escritas? Quais os critérios de seleção ao utilizar atividades disponibilizadas na internet e como tais atividades (não) são adaptadas para o uso na sala de aula?

Ao final do ano de 2020, o futuro continuava incerto e o retorno ao presencial ainda não era possível, mas, no ano de 2021, se descortinava uma realidade que foi considerada o “novo normal” e que possibilitou o ensino híbrido durante o primeiro semestre desse ano que se iniciava, porém existiam ponderações e protocolos a serem seguidos, e que serão explicitados na próxima seção deste capítulo.

### 3.6 ENSINO HÍBRIDO E PROGRESSIVO RETORNO AO PRESENCIAL

O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu dentro do contexto pandêmico, sendo possível presenciar o hibridismo no ensino e o progressivo retorno ao ensino presencial à medida que os índices de contaminação e óbitos foram se atenuando nas esferas regionais, nacionais e mundiais. Dessa forma a presente seção discorre sobre o ano de 2021, momento em que ainda se tinha o ERE, mas que se teve abertura para aqueles que ficaram marginalizados no ano de 2020 poderem ter ensino presencial, bem como existia a opção de que aqueles que assim desejassem poderiam permanecer no formato remoto. Discorre-se, também, sobre como foi organizado esse retorno ao presencial que, devido aos protocolos sanitários, alterou os tempos e os espaços escolares de acordo com as narrativas das professoras alfabetizadoras entrevistadas.

No que diz respeito às ações da PBH e da SMED, frente ao contexto pandêmico do ano em questão, foram realizados vários movimentos organizados em ofícios e portarias, dentre outras medidas no setor educacional e buscaram estratégias para a reorganização do atendimento aos estudantes e suas famílias (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2021). O momento híbrido é caracterizado, assim, por ser o momento em que as professoras alfabetizadoras tinham que atender à demanda do retorno ao presencial, seguindo todos os protocolos de saúde de distanciamento social, porém tinham que continuar o atendimento das crianças que optaram por continuar tendo atividades de modo remoto. A prioridade do atendimento ao presencial era para as crianças, que no ano anterior ficaram completamente à margem da educação.

Para esse retorno, as escolas tiveram que se adequar, preparar as salas de aula e os demais espaços para receber professores e alunos, minimizando o contato entre professores e crianças na sala de aula. Os protocolos de saúde recomendavam manter a distância de um metro e meio dentro da sala de aula, devia-se evitar o contato físico, na sala de aula e em outros espaços escolares. Por isso, o recreio com as brincadeiras habituais, que as crianças têm contato físico com seus pares não era permitida, no intuito de que esse retorno não aumentassem os índices de propagação da COVID-19. Os demais profissionais da educação que trabalham na escola também tinham vários protocolos de segurança para seguir, em especial, no que diz respeito à alimentação das crianças na escola. O momento do lanche teve que ser repensado e praticamente individualizado para conseguir atender aos processos de higienização ainda mais necessários na pandemia, especialmente ao final do turno da manhã,

em que era ofertado o almoço e que as cantineiras tinham que usar carrinhos para servir a refeição em cada sala de aula, com pratos embalados talheres esterilizados e embalados individualmente.

Na Figura 35, apresenta-se uma parte do documento interno da escola, entregue às professoras alfabetizadoras referente à organização da Escola Ômicron para atendimento das crianças no presencial, a condição para a criança frequentar o presencial é que a família assinasse o termo de compromisso referente aos cuidados que a criança deveria ter para evitar a transmissão da COVID-19.

**Figura 35** – Organização das bolhas da Escola Ômicron

ESCOLA MUNICIPAL [REDAZIDA]  
 Coordenação Pedagógica 1º e 2º ciclo - [REDAZIDA]

• BRA (TERMO ASSINADO)

3º ANO B - PROFESSORA [REDAZIDA]

- A (TERMO ASSINADO)
- C (TERMO ASSINADO)
- I (TERMO ASSINADO)
- J (TERMO ASSINADO)
- F
- P
- L
- M (TERMO ASSINADO)
- C

3º ANO C - PROFESSORA [REDAZIDA]

- GAI (TERMO ASSINADO)
- BR'
- DA' (TERMO ASSINADO)
- BAI (TERMO ASSINADO)
- MA
- ISR (TERMO ASSINADO)
- KEI
- DA'
- LAF
- PEZ (TERMO ASSINADO)
- SAI
- SOI
- GU'
- NA'

TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS EM 21/06/21 NO RETORNO AO PRESENCIAL PBH – PROJETO PEALFA

1º ANO - 05	
2º ANO - 11	<b>TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS NO 1º CICLO - 35</b>
3º ANO - 19	

Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Cada grupo de alunos tinha sua respectiva professora com a identificação da turma por pulseirinhas e cada qual com a sua cor, as mesas tinham a demarcação no chão para assegurar o distanciamento necessário, essa reorganização do espaço escolar foi nomeada como bolhas. O número de alunos dentro de cada bolha era extremamente reduzido e as professoras para atender sua bolha, no início do retorno, deveria comparecer à escola em dias alternados; sendo que nos demais dias tinha que se dedicar ao trabalho remoto. Cada professora recebeu um **kit de EPI pandêmico**, contendo avental, *face Shield*, vidro de álcool líquido com borrifador,

pulseiras com a cor da bolha, para colocar no braço da criança e determinado número de máscaras que ficavam dentro de uma caixa organizadora transparente.

Tanto professoras quanto crianças, diante de qualquer sintoma gripal, eram orientadas a não irem para a escola e, se possível, realizar o teste de COVID-19, ficar em casa e justificar na escola.

### 3.7 (IN)CONCLUSÕES DAS PROFESSORAS SOBRE ESSE PERÍODO

Em 2020, constavam 22 alunos matriculados na turma de primeiro ano da professora Rosemeire, no início do ano letivo a turma teve contato presencial durante o mês de fevereiro, e, ao adentrarem em isolamento social só permaneceu o contato com alguns deles. Para elucidar melhor, apresenta-se a seguir o excerto da Professora Rosemeire, no qual faz uma comparação entre os resultados de 2020 e 2021:

*2020 eram 16 alunos, 17 alunos só. Só que, assim, tinham 4 ou 5 só que participavam. Era uma mixaria. Tinha o blog, a gente colocava as coisas no blog para as famílias poderem entrar no drive e pegar as atividades. As famílias não pegavam, no grupo elas não participavam. ... Foi um fracasso total! Esse ano ... Acho que também porque eu não tinha experiência nenhuma, não tinha estudo nenhum, não tinha pesquisado nada ... Acho que faltou também um pouquinho de... capacitação minha. A partir da experiência que eu tive com 2020, que eu fui estudar, que eu fui pesquisar, que eu fui atrair esses meninos. Procurar formas de fazer coisas:... mais interessantes para essa turma. E aí deu certo! (PROFESSORA ROSEMEIRE).*

O relato da Professora Rosemeire revela “a falência” do seu planejamento diante das circunstâncias e empecilhos instaurados. Contudo, o ano de 2021 foi narrado como um ano exitoso, dos 25 matriculados, foi possível organizar o ERE por grupos de conhecimento, destacando que 20 alunos e famílias eram participantes presentes e assíduos.

A frase que representa o resumo de 2020 e 2021 sobre o ERE para a professora Rosemeire é de que “*Só foi ótimo devido ao empenho e participação das famílias! Sem elas nada teria sido possível!*”, pensando na perspectiva de que, apesar de todos os desafios evidenciados nas pesquisas e no relato de várias professoras pelos corredores da escola após o retorno ao presencial, algum aprendizado foi possível. A relação família e escola, conforme mencionado no levantamento de dados do V CONBALF, foi crucial para obterem êxito no processo de alfabetização e letramento.

Retomando os dados do questionário, pontua-se que as professoras ao serem questionadas sobre como avaliam o processo de alfabetização e letramento ocorrido durante o

período pandêmico, das quarenta e três respondentes: vinte responderam que esse tipo de ensino foi fraco, doze consideraram regular os resultados obtidos, oito classificaram como péssimo e três consideraram que os resultados foram bons, mas em uma coisa todas concordam: que esse tipo de ensino está longe de ser considerado ótimo.

Destaca-se que as categorias aqui mencionadas são referentes aos dados obtidos no questionário e que as categorias emergentes das entrevistas semiestruturadas serão apresentadas no capítulo quatro. O Quadro 9 apresenta um condensado das respostas similares e uma síntese das respostas apresentadas nesta questão do questionário sendo estas as razões da quarta categoria ser expressa em apenas uma única frase. Porém, de antemão é relevante esclarecer que as categorias estabelecidas nesse quadro, obtidas a partir questionário contêm elementos que não apareceram na narrativa das professoras alfabetizadoras entrevistadas e vice-versa.

**Quadro 9** – Categorizações das conclusões das professoras no questionário

CATEGORIA	ASPECTO	TRECHOS
FAMÍLIA 16 respondentes Categoria 1	+	Crianças com apoio maior, desenvolveram mais. Os estudantes assíduos e com famílias empenhadas, resultados satisfatórios Acompanhamento de grande parte das famílias Empenho e atendimento individual
	-	Sem condições físicas, emocionais ou mesmo tecnológicas de participar Não se responsabilizaram pela aprendizagem de seus filhos. Período remoto foi de pouca importância Participação e recursos digitais teríamos uma resposta melhor Não acompanhavam as aulas Não colaboram, dificuldades sociais da comunidade Não tinham recursos e nem tempo hábil Não tinham suporte familiar para o ensino remoto. Auxiliados por avós analfabetos Contato superficial ou não ocorreu 3 tipos: a) falta de didática b) falta de paciência para ensinar. C) educação é obrigação da escola ou impotência diante da situação. Falta de comunicação
INTERAÇÃO 6 respondentes	+	-
	-	Falta de interação e intervenções presenciais com os estudantes, com os colegas e professores
TECNOLOGIA 11 respondentes	+	-
	-	Não tinha orientações claras e objetivas da SMED/PBH sobre o ensino remoto Demora dos órgãos públicos para direcionar o trabalho Condições de formação e tecnológicas escassas, sem recursos e nenhuma materialidade. Aluno não tinha acesso às aulas on-line, buscavam as atividades impressas na escola Impossibilidade de momentos síncronos Escolas não estavam preparadas com equipamentos Pouco contato pelo <i>whatsapp</i> não era suficiente.
CRIANÇA E O PROCESSO DE	+	Deu para incentivar e estimular os alunos com jogos sonoros, e muitas videoaulas em que as crianças recebiam pelo <i>whatsapp</i> e mandavam vídeo

APRENDIZAGEM 10 respondentes		delas executando as atividades propostas com prazer e principalmente de forma lúdica.
	-	Crianças menores com dificuldade em manter a atenção por um período longo Ensino remoto não funciona para alfabetizar. Prática da escrita foi pouco trabalhada Ensino presencial para superar dificuldades específicas, o ensino remoto, para crianças, que precisam de material concreto, é pouco eficaz. Cada escola construía as estratégias possíveis para cada território e realidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As (in)conclusões apresentadas enumeram os variados aspectos negativos ocasionados pelo formato remoto durante o isolamento doméstico das crianças e existem apontamentos de aspectos positivos mínimos na categoria um, a construção de tal quadro consiste em evidenciar visualmente a predominância dos aspectos negativos experienciados durante o ERE, mas que, também é possível pontuar minimamente, alguns aspectos positivos.

“Os dados mostram, entretanto, condições objetivas de possíveis mudanças nas práticas das professoras e também as possibilidades de ações que perpassam esse contexto posto pela Pandemia: a alfabetização em modo remoto e as tecnologias digitais” (BANDEIRA *et al.*; 2022, p.75) e, no questionário, a temática que mais se sobressaiu foi a **relação família-escola** e (a falta da) participação dos familiares colaborando para (o fracasso) sucesso escolar.

A segunda categoria é referente à tecnologia e às várias discussões que advém dessa temática, como, por exemplo, o fato de que a **formação continuada** ficou a cargo da iniciativa própria e arcando com todos os custos, a professora conclui que não houve manifestação significativa da rede pública de ensino para possibilitar acesso e qualidade de ensino para as crianças atendidas, bem como capacitar e subsidiar as professoras alfabetizadoras para o ensino da leitura e da escrita.

A terceira categoria é referente às **reflexões elaboradas pela maioria das professoras sobre o ensino remoto**, as crianças e a aprendizagem que as suas constatações vão ao encontro da afirmativa de Magda Soares<sup>45</sup> (LOBO, 2020) de que não é possível alfabetizar crianças no formato remoto sem a interação constante que ocorre no presencial. Embora no quadro uma professora tenha afirmado que deu para estimular e incentivar os alunos, é importante contextualizar que, tanto a PESQUISA EM REDE (2020, 2022) quanto

<sup>45</sup> Entrevista realizada por Emy Lobo, em 08 de setembro de 2020, pelo Canal Futura. Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 26 out. 2022.

Magda Soares, reiteram o posicionamento sobre **alfabetização presencial como direito**, especialmente considerando as desigualdades sociais e desigualdades de acesso a bens e tecnologias. Tendo em vista que, Magda Soares adverte que “[...] a interação alfabetizadora-criança é indispensável, pois a aprendizagem do sistema de escrita alfabética depende da compreensão bem orientada das relações oralidade-escrita” (LOBO, 2020, *online*).

É um necessário contraponto ao movimento que ganhou força no governo passado em defesa do *‘homeschooling’*, e que vai de encontro com a afirmativa de Magda Soares, quando questionada se era possível alfabetizar a partir de aulas online, pois para ela “a interação entre criança e alfabetizador é essencial nessa orientação, e a presença do alfabetizador muito dificilmente pode ser substituída por um adulto não formado para essa ação educativa” (LOBO, 2020, *online*).

Os relatos de experiência presentes no Eixo 10 também apresentam considerações relevantes na construção do conhecimento sobre a reinvenção dos processos de alfabetização e letramento, com a remodelagem das práticas pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita, durante o processo de resistência e mudança às TDIC utilizadas no período remoto para tentar promover os vínculos de aprendizagem.

Novamente, os dados do Alfabetização em Rede aparecem em consonância com as exposições realizadas, pois reafirmam a importância do trabalho docente presencial. Sendo que

Estes dados dão centralidade à importância do trabalho docente presencial, à potência das interações professor-criança e das crianças entre si, às redes de relações e aprendizagens que se processam na sala de aula e que foram obstruídas pelo distanciamento social imposto pela pandemia (EM REDE, 2020, p.193).

E, por fim, a quarta categoria que, para seis respondentes, representam as reflexões sobre a avaliação da alfabetização e letramento direcionadas para os problemas inerentes à falta de interação, seja na relação professor-aluno e/ou aluno-professor, professores e família, ou mesmo na falta de interação professores-professores.

## CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Apresenta-se neste capítulo a análise do envolvimento das professoras alfabetizadoras, durante o ERE, e que levou a refletir sobre os desafios que foram colocados diante de docentes durante e no pós-pandemia. Hoje, com os relatos de experiência de professoras alfabetizadoras de todo o Brasil, em especial aos artigos apresentados no Eixo 10, do V CONBALF, percebeu-se que o trabalho de alfabetizadoras, durante os anos de 2020 e principalmente 2021, tiveram destaque positivo, embora não tenham obtido o resultado habitual no formato presencial, pois, se algo de bom pode ser visto nesse “pandemônio” todo, foi a capacidade de reinvenção da alfabetização, vivida por elas.

Diante do exposto, este capítulo está organizado em três seções, a primeira apresenta um recorte dos dados obtidos nas entrevistas, a segunda apresenta as categorias que emergiram da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) e a terceira seção é destinada a explicitar claramente o *link* possível entre as produções do Eixo 10, que foram explicitadas no capítulo três e as informações que as professoras alfabetizadoras forneceram, pontuando que os dados obtidos no questionário também estão presentes ao longo do capítulo.

### 4.1 OS DADOS DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas ao longo do segundo semestre de 2022, sendo a entrevista piloto realizada de modo presencial e as outras no formato *online* (Figura 36). Por questões éticas o nome da escola *locus*, da escola em que a professora Nina trabalha no turno da tarde e das profissionais mencionadas nas entrevistas são fictícios, conforme explicitado na nota de rodapé 12, na página 37. Bardin (2016) aponta para a singularidade individual da entrevista, que apresenta um discurso marcado pela multidimensionalidade das significações expressas, de forma geral, coteja-se nesta análise com um conjunto de três entrevistas, e o seu “objetivo final é poder inferir algo, por meio dessas palavras a propósito de uma realidade [...] representativa de uma população de indivíduos ou de um grupo social” (BARDIN, 2016, p.94).

A partir desse prisma, este tópico apresenta o recorte das transcrições das entrevistas, dentro de cada questão, em quadros comparativos e em diálogo com o referencial teórico apresentado ao longo da pesquisa, que será retomado na análise de conteúdo ora apresentada.

Pontua-se que as três entrevistas se constituíram como rica fonte de dados empíricos e que, além dos elementos elencados nos quadros, existem outros que não serão trazidos à tona pelas limitações que a escrita de uma dissertação representa. No organograma abaixo, estão descritos os dados gerais sobre data, duração, horário e de que forma a entrevista foi realizada, posteriormente são apresentados quadros de análise para cada pergunta da entrevista, utilizando o “procedimento por classificação dos elementos de significação contidos nas respostas das narrativas” de cada professora (BARDIN, 2016, p.71).

**Figura 36** - Informações gerais sobre as entrevistas

Entrevistada 1: Rosemeire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 01/07/2022 - Presencial na escola</li> <li>• Duração: 1:06:02 - Tarde</li> </ul>
Entrevistada 2: Nina (nome fictício)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 16/10/2022 - <i>Google Meet</i></li> <li>• Duração: 1:50:47 - Manhã</li> </ul>
Entrevistada 3: Ana Paula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 18/11/2022 - <i>Google Meet</i></li> <li>• Duração: 1:07:28 - Noite</li> </ul>

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A primeira questão da entrevista inerente aos perfis das professoras, trajetória desde os primeiros anos de docência e a prática profissional foi apresentada na primeira seção do capítulo três e, por esta razão, a numeração inicial é a partir do dois, em que são mostradas as palavras elementares da pergunta e nos quadros as **unidades de registro**, que “correspondem ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2016, p.134). Algumas técnicas apontadas por Bardin (2016) não foram adotadas, pois demandam um processo reflexivo complexo, longo e com análise mais minuciosa, como por exemplo: operações estatísticas, elaboração dos indicadores, dentre outros, conforme Figura 1. Após cada quadro, apresentam-se as complexificações de cada excerto à luz do referencial teórico constituído, sem atribuir juízo de valor a respeito das respostas e com esse exercício de reflexão caminha-se para a exposição dos dados categorizados.

Fazem-se duas ressalvas na questão cinco, a primeira é a de que no capítulo três ao abordar as práticas pedagógicas das professoras, a discussão é feita em torno do ensino da leitura e da escrita, abordando os saberes docentes das professoras, na perspectiva apresentada por Tardif (2014). A segunda é que nesta seção são abordadas as práticas pedagógicas

utilizadas no ensino remoto e para diferenciá-las foram organizados dois quadros e correspondem aos anos de 2020 e 2021 respectivamente.

### Quadro 10 - Motivações para escolha da profissão

2. AS MOTIVAÇÕES DAS PROFESSORAS PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO	
<b>Professora Rosemeire</b>	<i>Eu não escolhi o magistério não, a minha mãe sempre foi professora, minha mãe foi professora de escola rural e eu adorava ver a minha mãe corrigindo cadernos dos alunos. Achava lindo! [...] eu via ela corrigindo os cadernos dos meninos, eu era apaixonada por corrigir caderno. [...] Minha mãe a vida toda deu aula, vou dar aula também, ... fiz magistério e acabou que tomei gosto pelo trem.</i>
<b>Professora Nina</b>	<i>[...] o primeiro momento foi assim meio que ((risos)) pensando em férias, verdade! Eu: peguei e falei assim:[...] “Eu preciso, primeiro passo, eu preciso conseguir sair daqui ((escritório de contabilidade))!” Para eu conseguir, um curso que seria mais fácil para eu poder passar, devido ao tempo que eu estava sem estudar e também pelas vantagens que eu achava assim, em relação a descanso mesmo, a questão das férias[...]</i>
<b>Professora Ana Paula</b>	<i>Quando eu entrei na prefeitura, eu voltei, retornei às minhas origens de criança e nunca mais deixei, me apaixonei de novo e... eu sou... venho de uma família, praticamente todas as:... mulheres eram professoras. Eu segui o caminho delas..., era o que tinha que ser feito dentro da família. [...]No início da minha carreira, eu: ... fui colocada na: ... carreira, na profissão. Eu ... estava me preparando para ser química, eu fiz dois anos no CEFET para ser química e por uma questão de problema na família, eu tive que retornar para Nova Lima, para estudar em Nova Lima e em Nova Lima, tinha, [...] eram três cursos profissionalizantes, um, era... técnico em informática, a outra era... técnico em contabilidade, e na última era alfabetização... era professor, [ser professor].</i>

Fonte: Elaboração própria (2023).

Retomando o relato de experiência apresentado na justificativa profissional desta pesquisa, duas reflexões podem ser apontadas em comparação com os dados implícitos no discurso das professoras. A primeira é a de que a solidificação dos saberes docentes ocorre de modo mais rápido para as docentes que tiveram mais contato ao longo de sua vida com a prática educativa, por meio de algum familiar, conforme Ana Paula e Rosemeire apontaram nas razões que as motivaram a escolher a carreira que tem atualmente. Infere-se, que para Nina, ao analisar sua entrevista na íntegra, que sem a mesma relação histórica familiar com práticas educativas, ocorreu um processo mais lento na segurança de suas práticas educativas, demandando mais pesquisa e diálogos de socialização com seus pares. Nina ao expor sua motivação para a escolha da profissão deixa transparecer a visão exterior de quem não está inserida na cultura escolar, ao pontuar a questão das férias e do descanso, conforme texto em destaque. Sua fala também denota a visão a respeito do curso de Pedagogia: “*um curso que seria mais fácil para eu poder passar*”, tal narrativa deixa transparecer a desvalorização histórica e estrutural que ser professor representa na sociedade brasileira. Haja vista a postura de desrespeito para com todo o esforço e empenho do trabalho docente durante a pandemia,

do ex(des)representante nacional ao aprovar a Lei Complementar Nº 191, em 8 de março de 2022, que declara que o período trabalhado durante o ERE não será computado para fins trabalhistas:

§ 8º O disposto no inciso IX do **caput** deste artigo não se aplica aos servidores públicos civis e militares da área de saúde e da segurança pública da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, observado que:

I - Para os servidores especificados neste parágrafo, os entes federados ficam proibidos, até 31 de dezembro de 2021, de realizar o pagamento de novos blocos aquisitivos, cujos períodos tenham sido completados durante o tempo previsto no **caput** deste artigo, de anuênios, triênios, quinquênios, licenças-prêmio e demais mecanismos equivalentes que aumentem a despesa com pessoal em decorrência da aquisição de determinado tempo de serviço;

II - Os novos blocos aquisitivos dos direitos especificados no inciso I deste parágrafo não geram direito ao pagamento de atrasados, no período especificado (BRASIL, 2022, não paginado).

A segunda reflexão consiste em considerar a construção dos saberes experienciais nas interações com colegas de trabalho, partindo do pressuposto que é na relação com seus pares, nos primeiros anos de docência da professora novata, que residem a passagem da insegurança e incerteza do saber-fazer para a segurança de ao ter apoio conseguir resultados satisfatórios para ajudar/nortear na regulação do manejo de classe. Nessa perspectiva, os argumentos de Oliveira, Carvalho e Carrasqueira (2020, p.2) corroboram ao explicitar que “o desenvolvimento de um trabalho colaborativo pelos professores pode favorecer a proficiência dos alunos”. Os estudos desses autores apontam que o trabalho colaborativo pode promover melhores resultados escolares, infere-se que os resultados escolares também incidam diretamente nas relações intraescolares dos professores, conforme vimos nos relatos das professoras.

Retorno ao relato de minha experiência inicial para afirmar que é válido investir esforços no acolhimento de professores novatos e repensar nos rituais de introdução das professoras e professores iniciantes, levando em consideração a relevância que a receptividade e acolhimento dos pares são elementos essenciais na formação dos saberes experienciais.

#### **Quadro 11 - Saberes docentes sobre alfabetização e letramento**

<b>3. CONHECIMENTO SOBRE OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</b>
---

<b>Professora Rosemeire</b>	<i>Então, tinha os 3 pilares de Dom Bosco<sup>46</sup>. ... As irmãs iam para a sala para ajudar. As irmãs super rigorosas. Disciplina em primeiro lugar, mas, com a disciplina rigorosa delas, os meninos aprendiam e a metodologia que elas usavam, [...]. [...] Meu conhecimento é só o que aprendi lá mesmo no <b>magistério</b>..., na formação, na graduação. [...] O que eu conheço... de alfabetização e letramento é o que eu aprendi nos <b> cursos </b> e mesmo assim não adianta você ter conceitos se você não tem aplicação. Você não tem a <b>prática</b>.</i>
<b>Professora Nina</b>	<i>[...] Conversava muito com as minhas <b>colegas</b>, mas muito assim da minha atuação, principalmente, nessa primeira turma de alfabetização, em 2011, foi mais guiado pelos colegas, e elas trabalhavam com o método silábico e não na dimensão da alfabetização e o letramento. Era mesmo com a decodificação, nesse primeiro momento. Então,... depois... vai ouvindo as colegas, contato com a Gama<sup>47</sup>,... fala da importância de a gente alfabetizar letrando, trabalho com textos, na dimensão global, a gente começa a ampliar um pouco esse olhar. [...]. Eu fiz um <b>curso</b>, curso mesmo, com uma professora da Rede Pedagógica.</i>
<b>Professora Ana Paula</b>	<i>[...] Os conhecimentos que eu tenho agora são <b>posteriores à faculdade</b>, na faculdade a gente tem:... muita teoria e muita didática e tudo mais. Mas... na época que eu estava fazendo faculdade... bem na <b>transição</b> da escola tradicional para a escola plural. Então... as minhas professoras da universidade – era o que se acreditava – também estavam resistentes de trabalhar com os métodos. Então... eles não eram expostos. Eu tive uma professora que falou assim: “<b>O método a gente inventa</b>”. Na verdade é. O método a gente inventa. Porque eu não aprendi método nenhum; eu aprendi depois, eu aprendi <b> lendo, aprendi comprando livro, aprendi ouvindo as minhas colegas de trabalho</b>.</i>

Fonte: Elaboração própria (2023).

No discurso das três professoras foi evidenciado que os saberes docentes que utilizam, atualmente, em suas práticas pedagógicas são oriundos de diferentes saberes e que os que tiveram mais significado para a prática, durante a pandemia, foram cursos práticos que nortearam sobre o saber-fazer e os saberes experienciais, encontrados no *Instagram*. A respeito desses dados demonstrados, é importante retomar a afirmativa de Perrenoud (2001, p.17) de que a aparente evidência de que "deve-se saber o que se ensina" abrange uma grande diversidade de representações quanto à extensão dos saberes a dominar, à natureza desse domínio, com relação à esse que ele envolve e aos seus vínculos com a transposição didática.

As professoras Ana Paula e Rosemeire fizeram magistério e posteriormente cursaram pedagogia, aproximadamente na mesma época, e trazem informações diferentes a esse respeito. Enquanto esta aponta que os conhecimentos que possui foram adquiridos no magistério e na experiência ao lado das Irmãs Salesianas, aquela aponta que os conhecimentos que possui sobre alfabetização são posteriores à sua formação, em destaque no Quadro 11. A professora Rosemeire, posteriormente, acrescenta em sua fala que os conhecimentos que possui são advindos dos cursos, refletindo que não adianta ter conhecimento sem aplicação,

<sup>46</sup> Para mais informações VER: [https://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao2/3-O%20Amor%20e%20a%20educacao.pdf](https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao2/3-O%20Amor%20e%20a%20educacao.pdf) Acesso em: 26 jan. 2023.

<sup>47</sup> A professora Gama tem dois BMs, trabalha de manhã na Escola Ômicron e na parte da tarde com a professora Nina, na Escola Delta.

sem estar alinhavado à prática e ambas acreditam que a prática pedagógica eficaz para o ensino da leitura e da escrita é uma “*saroba - shake*” – expressão utilizada pela professora, significado similar a miscelânea – do que era determinado como métodos (PROFESSORA ROSEMEIRE); a invenção do método, de acordo com o desenvolvimento do aluno, conforme excerto destacado no Quadro 11 (PROFESSORA ANA PAULA).

A professora Nina, por sua vez, ressalta que os conhecimentos que adquiriu na sua formação inicial em Pedagogia forneceram subsídios teóricos e que sua prática pedagógica é pautada nos conhecimentos compartilhados por seus pares, pelas informações que lia no *Jornal Letra A*, do Ceale e, recentemente, do curso que fez pela Rede Pedagógica.

Os saberes docentes mencionados por Tardif (2014) estão intimamente ligados a uma pragmática: as representações do mundo que – provenientes de um coeficiente mais ou menos intuitivo de incerteza – pretendem orientar a ação. Tem-se, ainda, de perguntar como os saberes são investidos na ação? E, outra questão que apareceu nos dados das professoras Ana Paula, Nina e Rosemeire: qual é o lugar da invenção, da criatividade, das produções autorais e do imaginário docente na constituição de seus saberes? Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) identificaram que a análise das práticas de alfabetização das nove professoras alfabetizadoras da rede municipal de Recife, apresentada em seu artigo, permitiu ver a influência do imaginário e de certo discurso pedagógico hoje dominante no campo da alfabetização.

Nos dados empíricos de Souto (2009), essa questão também aparece, quando uma de suas colaboradoras, na tentativa de inserir algo novo que motivasse a ampliação das ideias pelas crianças em um exercício de produção de texto, fez uma readequação de acordo com o que sua turma necessitava trabalhar, não havendo para isso nenhum referencial ou sustentação teórica explícita que a motivasse a fazer essa nova intervenção e, quando questionada da origem da reinvenção de determinada atividade, ela justifica que foi coisa da cabeça dela mesmo. Para Souto (2009), essa professora percebeu que havia algo errado, mas talvez não tivesse a dimensão de como resolver o problema, que envolve as condições por ela oferecidas para a produção de um texto.

É possível encontrar o papel da criatividade emergindo também nos dados da pesquisa de Costa (2022) quando a rede municipal de Juiz de Fora não deu orientações claras sobre a formulação de atividades e constitui um hiato nas orientações dadas às escolas, e assim afirma que este “seja um espaço para que haja a criação e a invenção, em que as subjetividades das

professoras possam aparecer, mas que talvez isso ainda não tenha sido apreendido por elas e, por isso, não tenha sido visto como algo positivo”.

A seguir, apresentam-se os dados a respeito da formação docente em cursos promovidos pela SMED-BH, para alfabetização e letramento, durante a pandemia, formação em pares e formações diversas para atender à demanda que emergiu para adequar as práticas pedagógicas ao teletrabalho.

#### Quadro 12 - Formação continuada na pandemia

4. FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSOS PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DURANTE A PANDEMIA	
<b>Professora Rosemeire</b>	<i>Todo tipo de curso que você imaginar. De papelaria, de recorte, de: caixinha, de livrinho, de: construção de material, de: jogos. Se: você soubesse o tanto de jogo que eu aprendi para fazer. Fiz um curso com a Lisa, é Lisa Moraes, ela é muito boa, eu aconselho todo mundo fazer. Só que o curso é caro, ninguém paga, ninguém gosta, ninguém investe, ninguém quer investir, não é um curso gratuito. [...] <b>Os mil reais que eu investi durante a pandemia valeu, mas valeu cada moedinha que eu juntei para poder pagar, viu.</b></i>
<b>Professora Nina</b>	<i>Teve! Eu participava, na verdade, (...) de várias: ... formações oferecidas pela prefeitura lá de Sobral<sup>48</sup>. Então, na verdade de uma forma geral, para que o aluno se desenvolvesse de uma forma geral, <b>não focada diretamente na questão da alfabetização e do letramento.</b> [...] Fiz o Appia para a infância, Fiz todos aqueles módulos de alfabetização, eu participei também, tinha um... do Alfalettar, participei com Ana Paula, com várias pessoas, que foram... apresentando lá, achei muito interessante também, elas [inaudível].</i>
<b>Professora Ana Paula</b>	<i>Os cursos que eu mais fiz, na época da pandemia, estavam ligados à tecnologia, não estavam ligados exatamente à alfabetização. [...] Então, os cursos que eu fiz durante a pandemia, eles <b>foram ligados à tecnologia.</b> A não ser um, que eu era, na época da pandemia, eu era representante do Alfalettar. Que era aquele livro, o Alfalettar da Magda Soares, e nós estudamos todos os capítulos, do livro todo.</i>

Fonte: Elaboração própria (2023).

Na fala delas aparece a formação proporcionada pelo CAPE, porém, são vistas de modo bem distintos em cada fala. A professora Rosemeire, que foi coordenadora do Alfalettra na Escola Ômicron, aponta que “*Muita dica eu aproveitei, mas muita coisa também não serviu de nada. Foi só mesmo para eu ter certeza que não valia de nada mesmo*”, problematizar tal excerto, implica em reconhecer que existe determinado conflito na fala da professora, ao contrapor suas especializações apresentadas no início do capítulo três, com o conhecimento atual que tem sobre a aquisição da leitura e da escrita.

Por sua vez, a professora Ana Paula foi coordenadora da escola em que trabalha à tarde, e fez um breve comentário sobre o Alfalettra proporcionado pela prefeitura, de que “[...] *nós estudamos todos os capítulos, do livro todo*”. Embora o livro de Soares (2020) traga

<sup>48</sup> Esse é o site da prefeitura de Sobral <https://www.sobral.ce.gov.br/informes/principais/abertas-as-inscricoes-para-10-cursos-do-programa-ocupajuventude-2>, mas não foi encontrado nenhum curso mencionado na entrevista.

importantes contribuições teórico-metodológicas-práticas, o estudo dessa obra durante o momento pandêmico representou uma formação (im)posta e que representava mais uma obrigação a ser cumprida, do que uma demanda que fizesse sentido. A professora Nina deixa transparecer em sua fala, quando menciona “*participei com Ana Paula, com várias pessoas, que foram... apresentando lá, achei muito interessante também [...]*”, esta formação foi vista como uma etapa a ser cumprida para atender ao que era ofertado pelo CAPE naquele momento.

Há indícios nos relatos das entrevistadas de que elas “não legitimam tais instâncias como as mais significativas no processo de formação delas” (SOUTO, 2009, p.227). As instâncias significativas, a partir do discurso das professoras, residiam em cursos de curta duração e na troca de experiências com os pares. Assim, como evidenciado na pesquisa de Souto (2009), reafirma-se o apontamento indireto das mesmas para a fragmentação do currículo, a inconsistência teórica e de conteúdos ofertadas até então, a falta de articulação entre a teoria e a prática, a rapidez nas mudanças conceituais e nas propostas pedagógicas que não são acompanhadas nos cursos de graduação. Aparentemente os movimentos de resistência e mudanças também vigoram nas instituições de ensino superior, bem como os conflitos nas relações de trabalho, mencionados por Costa (2022). Souto (2009, p.227) é assertiva ao inferir que “parece haver uma formação profissional insatisfatória e uma descrença nos cursos”. Os relatos obtidos ao longo desta pesquisa respaldam a afirmativa de que as formações disponibilizadas não proporcionaram em seus cursos, durante o contexto pandêmico, uma sustentação para o fazer pedagógico e para as exigências da prática das professoras alfabetizadoras aqui pesquisadas.

Uma forma de potencializar os resultados seria investir no trabalho colaborativo dos pares, investimento indicado por Oliveira, Carvalho e Carrasqueira (2020). Frade (1993) apresentou há trinta anos, o que Tardif (2014, p.54) indica como validação dos “grupos produtores de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderia reivindicar um controle socialmente legítimo”. É preciso ter o tempo para se pensar o trabalho, sendo uma questão fundamental para a realização de qualquer **proposta coletiva** e, com o caos do isolamento social, novos tempos e novos espaços foram utilizados para que trinta e oito respondentes afirmassem que durante a pandemia trabalharam com o grupo de professores(as) do mesmo ano, na escola de lotação.

O Tempo descrito por Frade (1993, p.97), “[...] pode ter várias implicações. Algumas escolas têm o momento de reflexão sobre o trabalho instituído, mas não conseguem realizar uma reflexão mais abrangente que abarque a totalidade do processo educativo”.

A quinta questão foi dividida em dois momentos, sendo que o primeiro apresenta os dados condizentes ao primeiro ano de isolamento social em 2020 e o segundo, com informações inerentes a 2021. A primeira reflexão durante a leitura flutuante (BARDIN, 2016) das três entrevistas é que a forma como foi elaborada a pergunta e sua consequente aplicação ocasionaram a polarização das respostas das professoras sobre o que mais teve representatividade na pergunta e, por isso, a princípio, a impressão é que elas não responderam diretamente aos itens questionados, ou ainda, responderam muito pouco. A questão proposta era que as mesmas alfabetizadoras relatassem suas atividades no ensino remoto a respeito de: 1) planejamento; 2) objetivos; 3) desenvolvimento e inserção de diferentes TDIC na prática pedagógica tendo que como norte a BNCC.

Nos excertos apresentados nos quadros de análise, a BNCC, por exemplo, não aparece, pois sua ocorrência no discurso das professoras foi mínima. Durante as entrevistas foi necessário retomar a pergunta arguindo as professoras sobre onde entrava a BNCC nas atividades do ERE. A inserção das tecnologias digitais foi citada com ênfase e os trechos em que a BNCC é mencionada, serão apresentados a seguir:

A (não)representatividade deste documento para as entrevistadas podem ser um indício do que a professora Lucia Cavaliere apontou no *chat* da *live* da Sessão V – da ANPEd Sudeste 2022, de que o significado da sigla é Banco Nacional de Código de Conteúdos. A troca das palavras "banco" para "base" e "códigos" por "comum" é uma elucidação possível para as respostas parciais das professoras. No ano de 2020, as próprias relatam o momento de pânico – (EM REDE, 2020; PROFESSORA ANA PAULA) diante da pandemia da COVID-19 e que, a princípio, representou o impedimento delas para se organizar pensando em planejamentos, objetivos, dentre outros. Uma respondente do questionário apontou que não consultava a BNCC e três só consultavam às vezes, os demais utilizavam sempre os códigos constantes nesse documento, porém de que forma esses códigos eram atribuídos às atividades, não foi elaborada questão que pudesse dar resposta para essa pergunta.

Em suma, entre os cursos feitos durante a pandemia, quatorze respondentes do questionário indicaram que realizaram cursos para ter conhecimento de como usar as tecnologias na preparação das aulas *online*, a questão que emerge das narrativas das professoras e das respostas ao questionário é que será que a obrigação de dominar as TDIC em todas as áreas, não somente a escolar, predominou de tal forma que “apagou” as práticas estritamente escolares? Será que dentre os diversos cursos realizados houve um curso que alinhasse as atividades de alfabetização e letramento às diferentes ferramentas tecnológicas? O tratamento das informações fornece mais perguntas do que respostas, quando se colocam em

pauta as reflexões sobre os diferentes caminhos trilhados de forma individual ou coletiva pelas professoras na busca pelo domínio das TDIC, que trouxessem possibilidades de colaborar com o planejamento e com as práticas pedagógicas durante o fechamento das escolas.

### Quadro 13 – Prática pedagógica em 2020

<b>5. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO - 2020</b>	
<b>Professora Rosemeire</b>	<i>Agora a turma anterior também de 2020 é a turma da Beta<sup>49</sup>, que eu tentei também fazer as aulas síncronas, mas não deu certo, porque as famílias não tinham... E – condições, internet, dados? P – Essas daí não tinham mesmo não. As aulas síncronas não funcionaram. Às de 2020 você lembra? A gente mandava ... pelo WhatsApp, mandava as atividades pelo WhatsApp e nem todo mundo tinha condição de imprimir, aí não dava certo: as mães não faziam, não mandavam fotos das atividades feitas e era uma encrenca danada. Até que nós vencemos aquele bendito daquele ano de 2020. <b>Acho que foi o pior ano que nós já tivemos. Nós vencemos 2020...</b></i>
<b>Professora Nina</b>	<i>[...] Em 2020, foi quarto ano, esse quarto ano foi só através do blog [...] [...] o blog foi um fiasco, porque ninguém interagia nada, não tinha obrigatoriedade de mandar atividade, nem nada, ficou solto assim. Foi um trabalho solto, porque a gente mandava as... você vai ver lá. Eu fiz uma sequência, não é porque eu fiz não, mas foi uma sequência sobre literatura de cordel, mas, assim foi uma sequência fantástica. A minha colega fez o diário, ficou fantástico também.</i>
<b>Professora Ana Paula</b>	<i>Então, [...] os meninos, eles tinham acesso, nós começamos a ter acesso a eles, através do celular, do WhatsApp. [...] <b>Eu não acho que a gente fez um bom trabalho, eu acho que a gente cresceu muito, em termos de alf... de mexer com tecnologia, de saber como, é... que é... lida com a máquina, como é... que disso tudo a gente cresceu muito.</b></i>

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os trechos apresentados refletem a variedade de saberes docentes que cada professora constituiu ao longo de sua carreira, saberes plurais que transpassam em suas falas e concepções, visão de mundo e reflexões que partem do individual para o coletivo, levando em consideração que durante a pandemia a elaboração das atividades eram feitas juntamente com seus pares. As professoras Nina e Ana Paula eram do mesmo agrupamento no período da manhã e ambas não obtiveram a adesão e o retorno esperado nos encontros síncronos de suas turmas, durante o ano de 2020. No entanto, durante a entrevista de Nina, suas reflexões e questionamentos eram predominantemente voltados para a experiência marcante ocorrida no período da tarde, no ano de 2021.

Voltando ao conceito, Caldeira e Zaidan (2010) definem que Prática Pedagógica é uma prática social complexa, essa prática nos anos de 2020 e 2021, tornou-se ainda mais complexa diante dos desafios que se colocaram à frente das professoras alfabetizadoras ao

<sup>49</sup> A professora Beta foi a referência da turma, em 2022, no 3º ano, dos(as) alunos(as) que foram da professora Rosemeire em 2020, no 1º ano.

terem que se reinventar e passar do trabalho presencial, para o teletrabalho e, assim, elas aconteceram em diferentes espaços/tempos da escola. O conceito apresentado pelas autoras foi ressignificado e o que se tinha no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos, foi transposto da sala de aula para os ambientes virtuais ou para os blocos de atividades e a mediação do ensino e aprendizagem das crianças deixou de ocorrer, exclusivamente, pela interação professor-aluno-conhecimento e passou a depender da interação professor-família-aluno-conhecimento.

As professoras alfabetizadoras se mostraram sensíveis e atentas com a realidade das crianças que pertenciam a sua turma e remodelaram suas práticas pedagógicas e em sua intencionalidade de ensinar, nas palavras de Veloso *et al.* (2022, p.62), organizaram situações didáticas, “em que as práticas se orientam para uma criança ativa e pensante, produtora de cultura, inserida em um espaço social e um tempo histórico”. De forma individual ou no trabalho coletivo, os relatos do primeiro ano de pandemia são marcados por adjetivos de angustiante, desafiador, terrível, além de apresentarem relatos de que não era da alçada, eram coisas que fugiam da competência que até então tinham, além da percepção de que não fizeram um bom trabalho e da sensação de “fiasco” nas palavras da Ana Paula e Rosemeire, respectivamente.

**Figura 37** – Atividades desenvolvidas coletiva ou individualmente



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

No movimento de execução do planejamento de tentativa e erro, tentativa e acertos, encontra-se respaldo teórico em Frade (1993, p.96) de que “temos que analisar onde a autonomia do professor encontra seus limites, ou até onde a autonomia de um professor ou de outro garante mudanças mais globais nos processos e nos produtos de trabalho” e reconhecer que o ano de 2020, foi de luto, de morte de pessoas próximas vítimas dos efeitos da COVID-

19 e da morte das interações presenciais que deixaram de ocorrer quando as professoras ficaram sem o bem mais precioso: a criança, sem a interação necessária diária e, presencialmente na sala de aula.

Abordando novamente o processo de resistência e mudança diante do teletrabalho e do ensino remoto, os dados empíricos desta pesquisa e de outras que compõem o referencial teórico, fazem com que as elucidações de Frade (1993) pareçam contemporâneas. Os movimentos de resistência, em contexto pandêmico, são circunspectos no sentido de que uma parcela das professoras se manteve distante das tecnologias, desafios, conflitos, falta de conhecimento e domínio das tecnologias. Por exemplo, no questionário, ao tratar sobre o trabalho durante o período pandêmico representado na Figura 37, quatro trabalharam sozinhas e infere-se que este distanciamento seja relacionado às condições atípicas instauradas, no entanto, esta hipótese pode ser refutada a qualquer momento, pois não houve investigação nesse sentido.

#### Quadro 14 – Prática pedagógica em 2021

5. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO - 2021	
<b>Professora Rosemeire</b>	<p><i>Nossa! Foi o trem mais difícil do mundo, foi muito difícil. Primeiro: contactar as famílias, [...] Informar para a família que na... só através da escola que eles iriam conseguir algum avanço. A minha sorte é que as famílias ... estavam doidas atrás de uma professora que estivesse disposta a ensinar pela internet, e eu me dispus a fazer isso. Então, a mãe de uma aluna, a mãe da Geovanna disse: “Oh professora, por que que você não dá aula pelo computador?” Eu falei assim: olha porque nem todo mundo tem computador. Ah, mas quem não tem computador, tem celular, professora. Assiste a sua aula pelo celular.</i></p> <p>E - Foi a partir da fala da Giovana que você começou?</p> <p><i>Foi a partir da fala da mãe da Giovana que (...) acendeu uma luzinha. Aí eu falei com a Alfa<sup>50</sup>: “Alfa, tem uma mãe que está querendo aula síncrona. <b>Você acha que a escola vai importar se eu fizer essas aulas síncronas toda manhã?</b>” [...] Então, eu tinha três horas de aula todas as manhãs. Então, tinha o grupo dividido por cores. Eu defini lá grupo vermelho, grupo azul, para poder dividir. Eu não sabia nem o nível dos meninos não, Márcia! Não tive contato com eles pessoalmente. [...]</i></p> <p>E - Completamente online.</p>
<b>Professora Nina</b>	<p><i><b>Planejamento coletivo</b>, com os meus pares no primeiro ano, então eram 4 professoras mais a coordenação escolar, mas o planejamento, mesmo, das atividades, eram feitos só entre os professores. [...]</i></p> <p><i>E a gente começou muito assim, pelos conceitos, mas tendo em vista que as crianças não frequentaram a educação infantil, lógico, a gente começou pelos conceitos matemáticos, questões mais básicas, mas nós fomos <b>forçadas</b> pelas nossas coordenadoras e diretora. Tudo tinha que ser interdisciplinar e a escola montou um blog [...]</i></p>
<b>Professora Ana Paula</b>	<p><i>Na verdade, a turma que eu trabalhei ... pelo WhatsApp, durante 2020/2021, não foi a turma que eu peguei presencialmente, porque eu troquei de escola. Eu fui para outra regional, então, a minha turma que eu peguei, presencialmente, não era minha em 2020, 2021, peguei ela presencialmente em junho de 2021 ... Então, eu não trabalhei: ... com eles, durante o processo da pandemia. Eles vieram para mim, eles eram do primeiro ano. E, lá na outra escola, eu sou fixa no segundo ano. Então, <b>eu peguei uma turma nova.</b></i></p>

Fonte: Elaboração própria (2023).

<sup>50</sup> A professora Alfa nos anos de 2020 e 2021 estava na coordenação da Escola Ômicron, no período da manhã.

O momento de desestabilização das práticas pedagógicas para a aquisição do SEA e desenvolvimento da leitura ficou evidente nos onze relatos de experiência do Eixo 10, em 2021 do CONBALF, nos dados apresentados por pesquisas como CETIC, ou ainda no Em Rede (2020) e o ano de 2021 descortinou-se com novas possibilidades diante de experiências que deram certo, dos conhecimentos buscados para tentativa de domínio das tecnologias e começou-se a ter certa estabilidade das práticas pedagógicas remodeladas para o teletrabalho. Na fala destacada da professora Rosemeire, surge a proposta a partir do desejo das famílias para buscar respostas para a turma de 1º ano; o destaque elencado na fala de Nina marca a presença do trabalho coletivo como espaço de fortalecimento das práticas pedagógicas, embora a coordenação apareça desempenhando um papel limitador. E, no caso da professora Ana Paula, o ano de 2021 significou mudanças na esfera virtual e na esfera física, pois foi transferida para outra escola, em outra regional, assumindo uma nova turma.

A respeito do destaque na fala de Nina na expressão “fomos forçadas”, ao relatar o papel desempenhado pela direção e coordenação pedagógica no período da tarde, remete ao fato de que

em determinadas redes de ensino, a imposição de materiais prontos<sup>51</sup> comprometeu o trabalho das docentes, que não podiam criar suas práticas pedagógicas a partir da realidade das crianças, eram obrigadas a seguir planejamentos e materiais prontos como forma de controle do seu trabalho, negação da autoria e da condição intelectual das professoras (MACEDO, 2022, p. 10).

Ao mencionar essa situação de conflito, retoma-se o estudo de Costa (2022, p.201) e alinha-se com o excerto de Nina, para descrever que “mesmo perante a uma série de situações conflitantes, as professoras buscaram maneiras de trabalhar dentro daquilo que era possível para aquele momento [...]”. E, no intuito de promover reflexões futuras, pergunta-se de que forma a atuação da coordenação e direção eram limitadoras?

O conteúdo empírico indica que, para avaliação dos níveis de escrita, as três professoras baseiam-se nas fases apresentadas por Ferreiro e Teberosky (1999), conforme indicado anteriormente na Figura 8. Ao realizar tentativas de avaliação diagnóstica, a interferência das famílias apareceu nos dados reais que a escrita da criança tinha naquele momento e uma explicação possível para esta ação adulta pode ser encontrada em Piaget

---

<sup>51</sup> Macedo (2022) faz menção à materiais como Plano de Estudo Tutorado (PET) que, foi o material didático adotado na rede estadual de Minas Gerais e que foi objeto de análise de Costa (2021). Dentre outros materiais, como no caso da professora Nina, que o direcionamento e a sequência de trabalho era determinada pela coordenação pedagógica da Escola Ômicron; situação oposta, da Escola Delta em que as professoras tinham autonomia da coordenadora para a produção dos blocos de atividades que seriam enviados.

(1994, p.110) “... os pais, em geral, fazem uma distinção que, precisamente, nossas crianças não parecem fazer: repreendem-nas, é verdade, na medida em que o desajeitamento acarreta prejuízos materiais apreciáveis, mas não veem nisso uma falta propriamente moral (*sic*)”.

#### Quadro 15 – Uso das TDIC durante o ERE

<b>6. SELEÇÃO E UTILIZAÇÃO DAS TDIC DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO EM 2020 E/OU 2021:</b>	
<b>Professora Rosemeire</b>	<i>Os critérios para seleção dessas... foi <b>necessidade</b>. Fazia uma aula e via que não tinha dado certo, eu ia pesquisar outros jeitos. Agora, a Ana Paula me ajudou bastante viu. [...] Ela me deu umas diquinhas boas, só que ela não tem muita paciência para ensinar também não. Ela dá a dica e pressupõe que a gente aprendeu.</i>
<b>Professora Nina</b>	<i>Primeiro norte [...] foi a pesquisa com as famílias. [...] fazia <b>um encontro semanal entre os pares</b> em que a gente discutia... A gente começou a estabelecer algumas metas para... tantos meses. [...] Todo mês a gente fazia avaliação diagnóstica por videochamada e também fazia as reuniões trazendo esses resultados e, a partir daí, a gente montava intervenções. Mas lógico, as intervenções não eram tão assim, vamos dizer, como a gente queria. A gente acreditava que poderia ser de outra forma; mas, aí como tinha essa supervisão da:... Coordenadora Pedagógica, a gente não fazia muito de seguir aquilo que ela determinava, que era através da sequência didática. A gente repetia muito..., hoje é a minha percepção.</i>
<b>Professora Ana Paula</b>	<i>Agora, quais foram as tecnologias utilizadas durante a pandemia? Primeiro, nós utilizamos o YouTube, com o vídeo. Para que? Para ter o processo da: criança, ver a professora falando, sobre aquela atividade que ele estava fazendo escrita. Então, a gente tinha o uso de QR Code e dentro do QR Code tinha vídeos. Os vídeos de: YouTube que a gente produzia na correção das atividades ou então tinha os vídeos que eram curadoria do: YouTube também, que era explicativo daquela matéria que ele estava... daquela disciplina, daquilo que ele estava estudando naquele momento. <b>Eu utilizei muito da tecnologia para trabalhar a alfabetização. A alfabetização nossa, era, ... estava muito parecida com o que a gente fazia antes, só que, com o uso da tecnologia.</b></i>

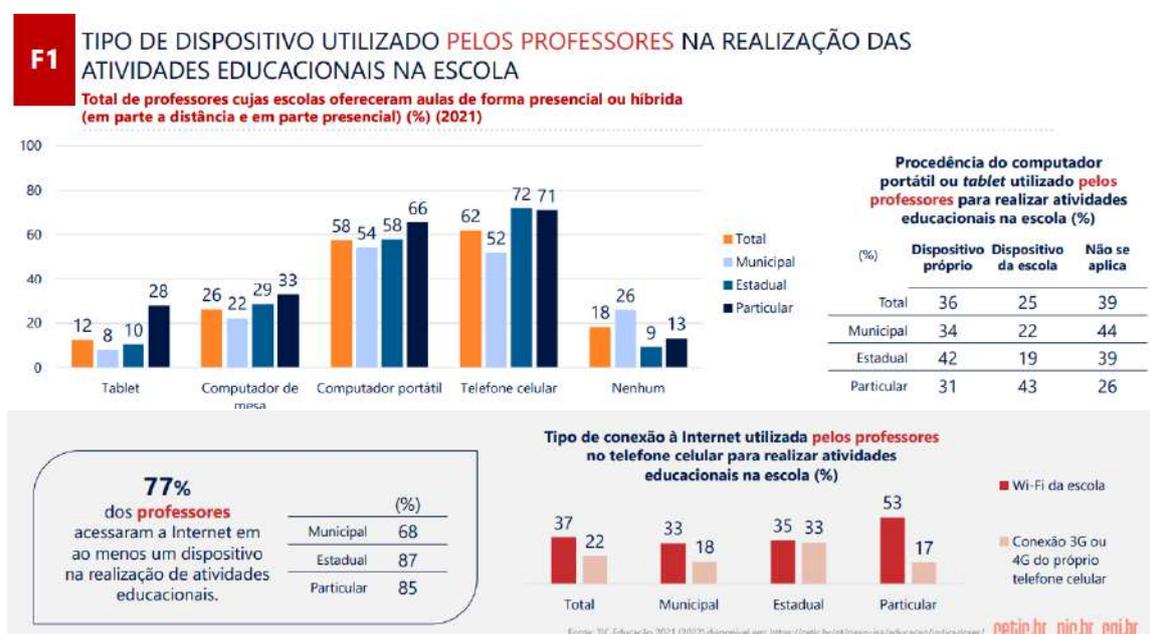
Fonte: Elaboração própria (2023).

O uso das TDIC não é nenhuma novidade no campo educacional, no VII Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura escrita realizado em 2019, era possível identificar diversas comunicações que corroboravam a difusão de práticas pedagógicas pautadas no letramento digital, bem como existia um vasto referencial teórico a esse respeito. Todavia, não existia obrigatoriedade de tal inserção e dependendo da prática educativa seu uso era esporádico e visto como atrativo quando se queria fugir de alguma rotina tediosa. Esse fenômeno de adesão das TDIC à prática educativa era um Novo Movimento de Mudança.

Freire (1967, p.46) aponta que “Nutrindo-se de mudanças, o tempo de trânsito é mais do que simples mudança. Ele implica realmente nesta marcha acelerada que faz a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas”. Pensando no contexto da pesquisa tem-se que o tempo de duração do ERE foi mais do que simples mudança. Foi um período temporal acelerado e intenso, principalmente para as professoras alfabetizadoras, em que as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas para tentativa de adequação a esse formato inédito, trouxe novos temas, durante e pós isolamento social, e novas tarefas para se pensar no alinhavo entre

tecnologias e o processo de alfabetização e letramento, como pode ser constatado na Imagem 38, ao constatar os tipos de dispositivos que passaram a ser utilizados para a realização de atividades e que expõem um quantitativo maior de professores que utilizaram tais tecnologias em 2021, quando o ensino presencial começou a ser gradativamente retomado (Figura 38).

**Figura 38** - Dispositivos usados pelos professores pós-retorno ao presencial



Fonte: TIC<sup>52</sup> 2021 (2022).

Assim, a pandemia deu visibilidade à Nova Resistência e ao Novo Movimento de Mudança, dentro dos processos de ensino da leitura e da escrita, na alfabetização e letramento dos anos iniciais. No entendimento de Frade (1993, p.16-17), por resistência se entende “as atitudes permanentes de oposição de determinado grupo aos processos de transformação das rotinas de trabalho, das concepções e das relações dentro da escola”, e por Nova Resistência, além destes apontamentos descritos, considera-se que esses grupos à incorporação de TDIC na prática educativa, era um movimento silencioso antes da pandemia da COVID-19, que se manifestavam em “comportamentos característicos de manutenção do que é considerado legítimo” (FRADE, 1993, p.17) desconsiderando o uso de tecnologias nas práticas pedagógicas, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que denotava falta de entendimento na perspectiva científica, legislativa e política sobre o ensino da leitura e da escrita a partir do letramento digital.

<sup>52</sup> Disponível em: [https://www.cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2021\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://www.cetic.br/media/analises/tic_educacao_2021_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em: 14 maio 2023.

A suspensão das aulas fez com que os dois grupos fossem inseridos obrigatoriamente dentro do ERE. Porém, a existência de cristalizações e a dicotomia explícita de existirem dois grupos não ocorreu do mesmo modo, no cenário pandêmico.

Analisando o discurso de Nina encontramos dois posicionamentos das professoras da Escola Delta referentes às orientações da coordenadora: no primeiro, as professoras acatam o que lhes é imposto e, no segundo, denota o oposto, no sentido de que não seguiam as orientações. A complexificação da resposta implica em fazer diferentes inferências que podem levar a caminhos opostos, lembrando que foram apresentados recortes retirados de um contexto maior que é a entrevista completa. Uma pergunta pertinente a se fazer é: Por que as professoras não seguiam as orientações da coordenadora em determinados momentos e em outros aceitavam o que lhes era orientado a fazer?

Referente às possibilidades a se inferir, uma delas é que, existia dificuldade de compreender como trabalhar com uma sequência didática durante o ensino remoto por parte das famílias ou das próprias professoras. Ou ainda, que os módulos e as características desse gênero não funcionavam bem nas aulas remotas, levando em consideração que o trabalho com sequência didática implica em atividades processuais que estão interligadas e que tem que ter continuidade para que possam ter sentido.

No seu discurso, Nina ressalta o uso da sequência e da sua habilidade em produzir uma sequência que em suas palavras ficou fantástica. Voltando às reflexões para o fato de se optar pela repetição de habilidades, novas inferências podem ser elaboradas: repetir habilidades devia-se à percepção de que as crianças não haviam consolidado os conteúdos até aquele momento, por parte da coordenação ou das professoras? Ou por que não havia clareza nas orientações da SMED-BH sobre o que deveria ser trabalho no contexto pandêmico?

Para assegurar maior visibilidade apresentam-se a seguir os quadros com a listagem das TDIC mencionadas durante as entrevistas (Quadro 16).

**Quadro 16** – TDIC utilizadas pelas professoras alfabetizadoras<sup>53</sup> entrevistadas

	Rosemeire	
	2020	2021
Turma	1º ano	1º ano

<sup>53</sup> Referente à jornada de trabalho das professoras: a professora Rosemeire não mencionou se trabalhou no período da tarde (2020 e 2021); a professora Ana Paula tem um segundo BM na PBH, porém em seu relato não abordou a experiência da sua turma da tarde. A professora Nina apresentou sua narrativa com a experiência, tanto do turno da manhã, quanto do turno da tarde, por isso no Quadro 16 tem apontamentos diferenciados a respeito da turma em que cada uma trabalhou.

Tdic usadas:	Blog, drive, WhatsApp, Google Meet, BNCC Consultant, Blocos de atividades (online e impressos).	WhatsApp, Google Meet, <i>Jamboard</i> , BNCC Consultant, Telegram, Padlet, Atividades síncronas, Blocos de atividades (online e impressos), data show em sala (retorno ao presencial).
Encontro síncrono:	Sim, mas não deu certo.	Sim, funcionou.
<b>Nina</b>		
	<b>2020</b>	<b>2021</b>
Turma	2º ano (manhã) / 4º ano (tarde)	2º ano (manhã) / 1º ano (tarde)
Tdic usadas:	Blog, WhatsApp, Google Meet, Blocos de atividades (online e impressos), QR Code, Youtube, <i>Word wall</i> , <i>Life work sheets</i>	WhatsApp, Google Meet, Blocos de atividades (online e impressos), <i>Word wall</i> , <i>Life work sheets</i> , Jogos com Power point, sala de aula invertida.
Encontro síncrono:	Sim, funcionou parcialmente.	Sim, funcionou parcialmente.
<b>Ana Paula</b>		
	<b>2020</b>	<b>2021</b>
Turma	2º ano (manhã)	Início do ano seguiu com a turma. Presencial: 4º ano (mudou de escola)
Tdic usadas:	WhatsApp, Google Meet, QR Code, Youtube, Blocos de atividades (online e impressos), <i>Word wall</i> , <i>Life work sheets</i> , Jogos com Power point	WhatsApp, Google Meet, QR Code, Youtube, Blocos de atividades (online e impressos), <i>Plickers</i> , Escola Games (dentre outros <i>sites</i> com jogos).
Encontro síncrono:	Sim, funcionou parcialmente	-

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A professora Ana Paula ao descrever as TDIC utilizadas durante o biênio em estudo, deixa implícita a informação do critério de seleção de tais tecnologias, que pode ser considerada a mesma motivação da professora Rosemeire: a necessidade. Outro fator que chama a atenção em suas palavras, destacadas no final de seu excerto, quando menciona que a alfabetização era muito parecida com o que se fazia antes da pandemia, pois sua fala representa o movimento de remodelagem que inúmeras professoras fizeram ao tentar levar e adequar no formato remoto as práticas pedagógicas que ofertavam no presencial, porém dessa vez, utilizando uma variada gama de recursos tecnológicos com as crianças que puderam acompanhar as atividades virtuais.

Por fim, evidências dos dados empíricos apontam para dois caminhos diante das práticas pedagógicas desenvolvidas durante o ERE: hibridismo na educação e o retorno progressivo ao ensino presencial. O primeiro caminho, evidenciado nos dados empíricos das respondentes do questionário e das professoras Ana Paula e Nina, nos trabalhos do Eixo 10, nas pesquisas Em Rede (2020), *lives* realizadas por Magda Soares, dentre tantas outras, corroboram a afirmativa sobre não ser possível alfabetizar “verdadeiramente” em aulas de formato remoto, pois a alfabetização e letramento se faz nas relações e interações da criança com o processo de ensino e aprendizagem no presencial. O outro caminho, em menor índice de incidência nas pesquisas e nos dados empíricos, apenas da professora Rosemeire, indica

que foi possível alfabetizar as crianças, mas que este resultado depende de fatores que são variantes e condicionados ao tempo de aprendizagem de cada criança, sem mencionar nas práticas pedagógicas utilizadas no processo de aquisição da leitura e escrita.

Após tais elucidações e ponderando as variáveis existentes no caminho entre a criança e o desenvolvimento de suas habilidades durante o ERE, a percepção como alfabetizadora-pesquisadora, com os dados empíricos evidentes e com os apontamentos elucidados ao longo do arcabouço teórico, é de que se deve abrir parênteses na afirmativa de Magda Soares (LOBO, 2020), para mencionar que durante a pandemia houve casos praticamente isolados de grupos de crianças que conseguiram desenvolver habilidades de leitura e escrita. E que, nesse parênteses, a indicação da professora Ana Paula encontra a sua relevância, que com o ERE é viável se pensar em caminhos para personificar as práticas de alfabetização. Nos demais apontamentos, concorda-se inteiramente sobre a necessidade do contato professora alfabetizadora – alunos no ensino presencial, pois com a pandemia ficou evidente que a interação entre criança e alfabetizador é essencial na orientação do processo de aprendizagem e que a instituição escolar é o *locus* da aprendizagem (LOBO, 2020).

#### Quadro 17 – Família e escola em contexto pandêmico

7. MEDIAÇÃO E INTERAÇÃO DAS FAMÍLIAS COM AS CRIANÇAS DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	
<b>Professora Rosemeire</b>	<p>[...] <i>mediação, interação das famílias com as crianças dentro do processo de alfabetização e letramento, essa turma foi boa de 2020, foi bom 2021.</i></p> <p>E – 2020 foi ausente?</p> <p><i>Isto. 2021 a família foi totalmente presente. Totalmente. [...] foi um grupo grande de 23 alunos, 20 presentes participativos, loucos que voltassem o presencial. Tanto que quando surgiram as bolhas, nós formamos na minha; ... duas bolhas porque todo mundo veio.</i></p>
<b>Professora Nina</b>	<p>[...] <i>a família é a coitadinha, “os meninos não têm acesso”, “não sei quê”, e a gente lá, só sobrando. Então, eu acho que a relação com as famílias foi uma relação com..., da... na minha experiência, foi conflituosa. Foi com uma relação, assim, muito tênue. Não poderia falar nada, a gente poderia se expor. Aliás: ... a gente se expôs demais, as famílias não respeitavam a questão do WhatsApp. Tinha família que queria mandar mensagem, ... no privado, o tempo inteiro. Não respeitavam os horários que nós colocávamos, ligavam para gente.</i></p> <p>[...]</p> <p>- <i>É, na minha sala, assim, eu acho que teve muito isso, assim, que... não sei se foi a prefeitura, se foram as mídias ou se foi tudo junto, reforçando muito essa questão de viv... de colocar a família como vítima, de não ter esse acesso a essa tecnologia. Eu acho que talvez se a gente tivesse imposto. Falar assim: “A gente vai fazer assim!”. Aí, quem pudesse participar lógico que ia participar. As famílias tinham muito assim, eles não saíam do lugar da queixa, as famílias não saíam do lugar da queixa</i></p> <p>[...]</p> <p><i>Então, na verdade não era só essa questão dos dados, mas você analisando você vê que a família não tem esse compromisso de levar a criança para a escola. Eu tenho lá uma colega, que ... a menina dela, que é aluna dela, nunca participou de uma aula minha, ela inclusive ... nunca participou de uma aula pelo Meet e agora no presencial já está reprovada, se fosse o caso, não vai ser reprovado. Mas, por infrequência.</i></p>

<b>Professora Ana Paula</b>	<p><i>É... eu queria mencionar a questão emocional. Quando a gente fala de alfabetização e letramento e quando fala da situação onde a gente estava, se entende perfeitamente porque os meninos não aprenderam. Porque a questão emocional é muito importante na alfabetização.</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p><i>E - O interesse da família.</i></p> <p><i>- É o interesse, o acompanhamento. Então, assim, depende de tanta:::... alternativa. Não é alternativa, de tantas vertentes, de tantas... tantos fatores, que assim, não me assombra que as crianças não conseguiram evoluir, principalmente por causa da questão emocional que elas estavam passando também. E, que a gente está até hoje. E, nós voltamos diferentes, eu não sou a mesma, eu não me reconheço naquela que eu era.</i></p>
-----------------------------	---

Fonte: Elaboração própria (2023).

Nas reuniões escolares de pais e/ou responsáveis é estimulada a parceria família e escola, sendo que nessa parceria a criança é o elo entre estas duas instituições. Ao refletir sobre a relação desta criança com os adultos presentes em seu cotidiano, especialmente em contexto pandêmico, consideram-se as afirmativas de Piaget (1994, p.91) de que “o respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral”. As professoras em sua prática pedagógica diária relatam o respeito ao tempo de aprendizagem do aluno e conseguem estabelecer o respeito mútuo mencionado por Piaget (1994). Para este autor, do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas por adultos que não compreendem essa reciprocidade, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. “Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia” (PIAGET, 1994, p.91), e com isso, é preciso direcionar as famílias para que sejam colaboradoras da construção do respeito mútuo, em seus dois aspectos mencionados por Piaget (1994).

“A pandemia afetou processos e práticas, gerou sentimentos contraditórios e confusos, produziu disrupção e descontinuidades, afetou as relações da escola com as famílias, que estão mais distantes no ensino remoto” (Veloso *et al.*, 2022, p.55). Dias e Smolka (2021, p.258) ressaltam que “as condições de isolamento social restringiram, em princípio, a atividade das crianças à esfera familiar, privando as crianças do convívio com outras crianças no espaço escolar” e retirando das professoras o bem mais precioso que tinham: o aluno para o ensino presencial. As famílias tiveram que assumir ou sumiram diante da responsabilidade de lidar com a rotina escolar e de acompanhar integralmente as atividades escolares enviadas. Durante o biênio eram apresentadas questões como: Como crianças e familiares estavam vivenciando as demandas do ensino remoto? Sendo relevante considerar o questionamento do que significa a escola na vida dessas crianças e famílias? Quais sentidos são atribuídos à escolarização e à alfabetização pelas crianças e pelos adultos que as cercam? (DIAS,

SMOLKA; 2021), as respostas para estas duas perguntas podem trazer elementos que justificam e ajudam a compreender os casos de ausência e/ou omissão no momento de isolamento social e de como as famílias tiveram ou não receptividade para as atividades escolares propostas para avaliação do nível de alfabetização que as crianças apresentavam naquele contexto. Observou-se, no Quadro 17, que há um discurso de responsabilização muito forte presente nos trechos apresentados, nota-se a necessidade de refletir a esse respeito e proporcionar espaços de discussão na instituição escolar que vise problematizar tal dado evidenciado.

Por fim, diante das falas das professoras que apontam para dois caminhos na relação família-escola, opta-se por seguir no mesmo caminho de Colello (2021, p.143) ao descrever tal relação como um contraponto de vivências turbulentas, em que a escola, “indiscutivelmente, conquistou novas formas de ensino, além de mecanismos incomuns de aproximação com a comunidade”. Esta discussão será retomada, a seguir no Quadro 18.

#### Quadro 18 – Considerações das professoras sobre alfabetização e letramento

<b>8. QUE PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO FOI POSSÍVEL?</b>	
<b>Professora Rosemeire</b>	<i>Foi tudo, foi possível tudo, foi misturadinho sabe? Não teve jeito de fazer um... uma metodologia específica, tive que ir, igual te falei: eu tinha diversos grupos e os grupos todos tinham dificuldades diferentes, habilidades diferentes, uns falavam mais, outros falavam menos, outros tinham mais dificuldades, outros eram mais caladinhos, uns tinham menos tempo, outros tinham a mãe perto, outros não tinham, tinham o pai, tinham o irmão, tinha a avó. Então, de acordo com a dificuldade de cada um é que eu fui trabalhando.</i>
<b>Professora Nina</b>	<i>Primeiro, eu acho que possível, não foi. Possível não foi. Infelizmente, nós não conseguimos, assim, nem um terço das habilidades que a gente precisa desenvolver, com as crianças. Nesse perfil, do remoto. - É. Inclusive em todas as turmas, mesmo as turmas que eram menos. Porque a gente... cada turma tem um perfil. A minha turma e a turma da professora Zeta eram as turmas que eram mais desafiadoras. Que tinham mais alunos pré-silábicos, mas a gente percebe que, quando a gente faz as coisas hoje, a gente vê, contabilizando quantos alunos estão alfabéticos, a gente vê que está muito próximo, depois do presencial [...] o que nós fizemos no::... remoto que, eu acho que eu traria como uma: ... coisa positiva, para o presencial, seria a <b>impressão de atividades de reforço escolar</b>. No lugar de ser os blocos, a gente poderia fazer reforços escolares com esses meninos, que tem, assim, além da enturmação flexível; a gente poderia mandar um caderninho de reforço, com atividades diferenciadas, para esses estudantes que ainda estão, ... com dificuldade. Além das aulas presenciais e da enturmação flexível, manter esses blocos impressos.</i>
<b>Professora Ana Paula</b>	<i>Eu não tive isso não, eu tive assim: criança que estava silábica-alfabética, aí voltou alfabética. Estava participando de tudo direitinho, aí voltou alfabética. Mas, pré-silábica que voltou alfabetizado, não tive. Não tive, porque a gente não teve o <b>processo diário</b>. Eu imagino que se a gente tivesse possibilidade de fazer isso, todos os dias uma hora, teria mais, ... em questão de números, eu teria mais crianças desenvolvidas. Lógico que é um desenvolvimento ovo, é...teve algum, mas não foi em questão... não foi. <b>Não chega nem aos pés do trabalho presencialmente.</b></i>

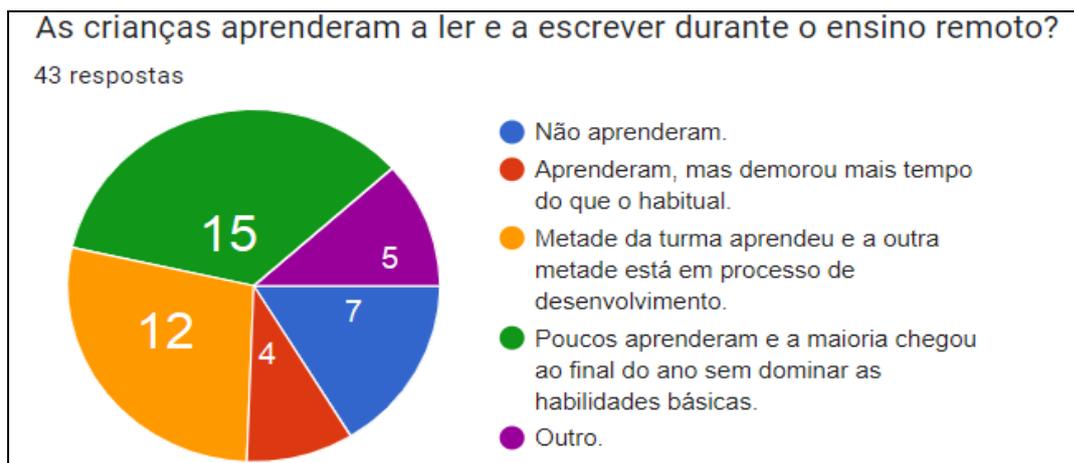
Fonte: Elaboração própria (2023).

A resposta ao questionamento proposto, apresenta apenas o discurso da professora Rosemeire como um processo de alfabetização possível no contexto remoto e que não utilizou uma metodologia específica, mas aquela que contemplasse a aprendizagem de cada um. Por sua vez, Nina apresenta um discurso de que não conseguiram, de que não foi possível alfabetizar e letrar nesse formato remoto, o que vai ao encontro de várias vozes da impossibilidade de alfabetização e letramento no ERE. Este relato de Nina faz com que o relato de experiência com classe indisciplinada, no texto introdutório desta pesquisa, ressurgja para levantar questões sobre qual é o espaço de discussão que (não)existe dentro da escola, seja entre pares, entre professoras e coordenação, seja coordenação e direção para se pensar possíveis soluções coletivas para os casos desafiadores que são identificados a cada ano? No destaque dado à fala de Ana Paula, são indicados os resultados muito abaixo do esperado ou do habitual realizado presencialmente, sendo que a professora faz a comparação de tal aprendizagem ao desenvolvimento de um pintinho dentro do ovo, no sentido de que foi contido, um desenvolvimento mínimo dentro do espaço que lhe era possível desenvolver. Mas, a perspectiva é que este aluno ao sair do *desenvolvimento ovo*, nas palavras da professora Ana Paula, do modo virtual e retornar ao presencial possa passar pelo processo de recomposição da aprendizagem, proposto pela SMED-BH.

A enturmação flexível, mencionada pela professora Nina, é a intervenção pedagógica que consiste em reagrupar crianças que estão no mesmo ano, mas de acordo com os níveis que estão no processo da aquisição da leitura e da escrita durante determinado período. A homogeneização por nível de aprendizado é realizada durante determinados dias e horários, como um reforço escolar direcionado, para que as crianças possam vivenciar atividades lúdicas e diferenciadas que as façam avançar pontualmente, do atual nível em que ela se encontra para a próxima etapa, o foco principal são as crianças que se encontram no nível pré-silábico. Essa forma de intervenção, normalmente, é realizada quando há uma defasagem significativa na aquisição da leitura e da escrita em turmas dos anos iniciais. No entanto, se as avaliações diagnósticas indicarem que há desnível preocupante nos conceitos matemáticos, também é possível organizar a enturmação flexível com o objetivo de equiparar os níveis de aprendizado.

Na Figura 39 apresentam-se os dados do questionário *online* das professoras alfabetizadoras que colaboraram com a construção dos dados empíricos.

**Figura 39** - Que alfabetização foi possível? O que dizem as professoras respondentes.



Fonte: Dados da pesquisa.

A política por ciclos compreende que a criança deve avançar com os seus pares e que a retenção só pode ocorrer em casos de infrequência escolar e por desempenho escolar em turmas de 3º e 5º ano. Esta elucidação é necessária por ser uma prática pedagógica realizada durante ERE e pós-retorno ao presencial, bem como por constar nos dados apresentados pela professora Nina durante a entrevista e que também foi uma prática que apareceu na análise documental fornecida pela professora Ana Paula, quando elaborou blocos de atividades de acordo com o nível de aprendizagem da criança no processo de aquisição da leitura e da escrita durante o ERE.

## 4.2 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DE ANÁLISE

Após realizadas todas as entrevistas e feitas as devidas transcrições, foi realizada sua pré-análise utilizando a leitura flutuante, a exploração do material foi pautada na decifração estrutural organizada nos quadros categoriais apresentados na seção anterior e no tratamento dos resultados e interpretações, estabeleceram-se as categorizações mencionadas por Bardin (2016, p.149), pois “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros”, sendo um “processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário: isolar os elementos e a classificação; repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens”.

Considera-se que a nuvem de palavras é uma importante ferramenta para a etapa de inventário e de classificação apontados. Ao realizar uma pré-análise da frequência de palavras de cada entrevista na íntegra, foram obtidas as nuvens de palavras disponibilizadas na Figura 40. Os apontamentos a respeito desta possibilidade de análise será explanada parcialmente,



#### 4.2.1 Categoria 1: O planejamento das atividades e a BNCC no contexto pandêmico

A primeira categoria estabelecida foi a respeito do planejamento das atividades e da utilização das orientações da BNCC, durante o ERE; na análise realizada essa foi a categoria de menor repercussão dentro do discurso apresentado pelas professoras alfabetizadoras. Sendo que, durante a entrevista, após responderem sobre como foi realizado o planejamento das atividades, a BNCC ficava em segundo ou terceiro plano. No questionário, Figura 41, a maioria das respondentes consultava a BNCC. Contrastando estes dados com os das professoras entrevistadas, surge novo questionamento: Onde entrava a BNCC?

**Figura 41** - O uso da BNCC nas atividades



Fonte: Dados da pesquisa.

No discurso da professora Ana Paula a BNCC aparece quatro vezes e há hesitações em vários momentos como no trecho “[...] *tem seis mil planos de aula da BNCC* [...]”, ou para dizer que “*colocamos o... as habilidades da BNCC que eram pretendidas para aquela faixa etária, que... nós começamos a ser... é... não era obrigado, mas a ser cobrados. Sobre alfabetização, letramento matemático*” (PROFESSORA ANA PAULA); a segunda fez ao pontuar o

*Letramento em português. Então, a gente tinha a BNCC virtual: e nessas... nas nossas reuniões, a gente, é... selecionava algumas habilidades para esses alunos serem trabalhados, mas muitas habilidades de info... de... é... digitais. Que são uma das... uma das características da BNCC, uma das... é... Então, assim... Mas, é... não foi um trabalho que era pra... o:... trabalho que poderia ser feito se a gente tivesse em sala de aula. Era picado, é... a gente não tinha certeza de que a habilidade que o menino estava mostrando foi ele mesmo que fez ou se foi a mãe que ajudou muito e provavelmente foi a mãe que ajudou muito (PROFESSORA ANA PAULA).*

Na fala da professora Rosemeire também há escassez do debate a respeito do planejamento norteado pela BNCC e indica a fonte de sua consulta:

*Eu procurava pela habilidade. Eu usei ... o aplicativo **BNCC** consulte. Então, por exemplo, eu via que o menino estava precisando de determinada... consolidar [inaudível] a habilidade, mas eu não sabia o número, nem nada. Eu ia lá no livro didático, o livro didático traz as habilidades (PROFESSORA ROSEMEIRE).*

A obrigatoriedade dos códigos faz com que os livros didáticos se adequem às novas demandas e apresentem no manual do professor, indicativos de códigos a serem trabalhados, mas, sem o tempo hábil para que os professores possam associar, refletir e problematizar tais códigos. No próximo excerto, o livro didático passa a ter uma função a mais:

*Eu ia lá e olhava lá o tipo de atividade que eu precisava trabalhar com o menino, baseado no que estava no livro didático, eu consultava qual que era a habilidade que estava sendo contemplada ali e elaborava várias atividades dentro daquele, vários tipos de atividade, dentro daquela mesma habilidade. Entendeu? E era assim, porque a gente não tinha tido... nós não tivemos nenhuma formação sobre a **BNCC** não. (PROFESSORA ROSEMEIRE).*

Diante de tudo isso, infere-se que a possibilidade é de que “há um apego ao livro didático, o qual dá segurança não somente aos professores, mas também às famílias” (CHARTIER *apud* SOUTO, 2009, p.35). A professora Nina apresenta uma experiência com a BNCC ainda menor, pois segundo ela “colocava as habilidades lá, nas [...] nas atividades dos blocos”, pontuando que primeiro fazia a atividade e depois na BNCC, olhava a habilidade e colocava. “Ou, às vezes, o contrário também, olhava a habilidade que tinha que ser desenvolvida e colocava”. (PROFESSORA NINA). Essas exposições sobre a relação das professoras alfabetizadoras com os códigos da BNCC indicam discussões necessárias na RME-BH e ao CAPE para que este documento possa ser mais bem compreendido e estudado pelas professoras para que deixe de ser um mero banco de códigos.

#### 4.2.2 Categoria 2: Afetividade durante a pandemia

Dentre as categorias identificadas, a afetividade não foi uma possibilidade considerada, inicialmente, na pesquisa e que durante a categorização emergiu dos dados, principalmente, do conteúdo apresentado pela professora Ana Paula, quando menciona que “Agora essa *distância dos meninos e a impossibilidade de conversar com eles* foi muito complicada”. O referencial teórico desenvolvido não contempla esta categoria de modo

diretivo e diante de tal fato, novas leituras se fizeram necessárias. Um novo olhar foi considerado sobre o que já havia sido lido, mas desta vez detalhando o olhar para esta questão: a afetividade durante a pandemia.

Tardif (2014, p.267), ao abordar os saberes docentes, não aborda diretamente o termo afetividade, mas em seu capítulo seis aborda o objeto do trabalho do docente que são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano, pois, “a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente”, e que essa sensibilidade é constituída continuamente e a longuíssimo prazo. Essa sensibilidade transborda no discurso de Ana Paula, de tal modo que fez com que emergisse essa categoria e apresentando um novo olhar analítico em todos os referenciais consultados, o que há de afetividade, afeto, emocional, de sentimento na relação professor-aluno no formato remoto? Para além dos adjetivos que marcaram os relatos de experiência das professoras alfabetizadoras, quais as emoções que as crianças revelaram durante o período remoto, no momento do ensino híbrido e como ficou afetada as relações de ensino e aprendizagem contidas pelos protocolos de saúde, de que demonstrações de carinho corporais deveriam ser evitadas em prol da manutenção da vida?

Silva (2015) não menciona o termo afetividade, mas ao descrever uma observação de campo que realizou, esta proporciona mais elementos para a construção da presente categoria. A afetividade está implícita nas práticas pedagógicas das professoras de tal modo a envolver os seus alunos e a despertar-lhes o interesse e a motivação necessária para aprender, continua descrevendo sua percepção que a docente estabelecia uma excelente interação com seus alunos, identificando por excelência a capacidade da professora de não alterar seu tom de voz, de conseguir manter a disciplina sem gritar, de conseguir controlar a agitação da turma começando a cantar com eles para que se acalmassem.

Nos dados empíricos de Souto (2009) os termos *afeto*, *afetiva*, *afetividade* aparecem para descrever situações que provocam, que instigam a pesquisar mais a respeito

Crianças e professora se envolveram, demonstrando entusiasmo, emoção e **afeto** ao cantar e brincar. Essa prática de **envolvimento afetivo** e de entusiasmo ao propor não só as situações lúdicas, mas também as propostas mais sistematizadas de escrita, ficou evidente nas minhas observações na turma 9 (SOUTO, 2009, p.85).

Esta categoria se tornou instigante, pois dentro do referencial até aqui utilizado não existem respostas diretas para as reflexões e questionamentos suscitados. Afetividade nas relações, essa está no processo de ensino e aprendizagem, o abalo emocional que a pandemia

provocou nos professores e especialmente nas crianças, o sentimento de angústia, sem ter algum tipo de assistência, seja da escola ou da SMED-BH demandam literatura específica para debater tal temática.

O sentimento que afeta as professoras ao entrar na sala de aula e trabalhar com a sua turma, presencialmente, é de ansiedade a cada início de ano letivo e que vai se dissipando ao longo da rotina escolar que se instaura. No entanto, as professoras ao serem surpreendidas pela forma desorganizada que ocorreu o início do ano de 2020, que os questionamentos eram como que vai funcionar, como seria a aula em tempos e espaços diferentes, como seriam as aulas filmadas? Na perspectiva do diagnóstico da situação dos alunos mencionada por Frade (1993), passando por uma atualização poderia se arguir: - O tempo: qual era o tempo de cada aluno dentro de suas limitações físicas, emocionais, sociais e mentais? - Quais as dificuldades específicas de cada um (falta de acessibilidade às atividades, dificuldades das famílias na interpretação das atividades, conflitos familiares, mortes por COVID-19 na família ou na vizinhança)? - O aluno conseguia fazer quais elaborações ao ter tantos estímulos durante o ERE? - A manifestação aparente do conhecimento era a manifestação do real nível de elaboração? E, a partir do olhar analítico do conteúdo propiciado por Ana Paula, questiona-se: Qual é o lugar da questão emocional nas turmas dos anos iniciais em processo de alfabetização e letramento? Acrescida a esta questão, o desafio de conciliar o emocional com (in)disciplina em sala de aula e desenvolvimento das habilidades mencionadas no Quadro 4, do Pealfa na página 53 e de como essa questão foi abordada pela instituição escolar e pelos órgãos públicos municipais diretamente envolvidos.

A questão emocional foi latente ao final da entrevista com a professora Ana Paula, sua fala assume um papel fundamental de refletir sobre o olhar que se tem sobre a criança que lhe é atribuída a responsabilidade de alfabetizar e letrar. Destaque para a fala dos empecilhos do aprendizado exitoso, *“quando a criança, ela se sente ameaçada, quando ela se sente amedrontada, quando ela se sente acuada, que era acaso o que a gente estava vivenciando e realmente, ela não consegue evoluir”*.

O discurso da professora Rosemeire apresenta elementos bem pontuais indiretamente a respeito desta temática. Ela indica que suas práticas pedagógicas são pautadas *“mais pelo coração, pois, o menino vai gostar ... é bonitinho [...]*. Na fala da professora Nina, essa categoria apresenta poucas evidências e são inerentes ao retorno ao presencial, ao descrever que aquele tempo todo na escola que as crianças deveriam permanecer sentadinhos, no local demarcado, sem interações físicas com os colegas ou até mesmo nos demais espaços da escola, era difícil, mas precisava ser feito. Nina destaca que *“eles ficavam doidos para ir*

*embora, eles ficavam ansiosos. De minuto em minuto perguntando que horas que eles iam embora, se estava chegando a hora de ir embora*". Nas práticas pedagógicas, não se pode esquecer do fator "seres humanos" que implica em compreender que são seres "cujo assentimento e cooperação devem ser obtidos para que aprendam e para que o clima da sala de aula seja impregnado de tolerância e de respeito pelos outros" (TARDIF, 2014, p.268).

Por fim, encerramos com Colello (2021) ao mencionar o constrangimento que a condição da "escola em casa" pode representar nos encontros síncronos realizados e acrescentamos a condição imposta aos professores de "trabalho em casa" ou como ficou conhecido *home office*, expondo as práticas pedagógicas viscerais que antes eram restritas às salas de aula, sem tamanha exposição da figura do professor. A autora aborda a "invasão" do espaço doméstico, seja para as crianças ou professoras, as telas do ensino flagraram condições desiguais de moradia, cenas de intimidade familiar, interrupções de crianças na primeira infância, para não falar de interferências externas, por vezes cômicas, mas igualmente constrangedoras: barulho de obra, um cachorro que late ao lado do computador, gato que aparece durante o encontro subindo em lugares inusitados, o carro barulhento do ovo e da vassoura que passa pela rua, a mãe que, inesperadamente no canto da tela, aparece deixando uma panela cair ao chão, dentre outras experiências ocorridas. Como mencionado pela professora Nina, novos tempos e novos espaços marcaram as práticas pedagógicas, tornando-as uma prática social ainda mais complexa em contexto remoto.

#### 4.2.3 Categoria 3: Formação inicial/continuada no/para o ERE

As reflexões acerca desta categoria de análise apresentam questões de discussão a respeito dos conhecimentos que as professoras alfabetizadoras consideraram como formações válidas para agregarem sentido às práticas pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita. Neste sentido, Oliveira (2022, p.17) ao estudar sobre os saberes docentes de professoras iniciantes durante a pandemia, considerou que foram "consolidadas premissas relevantes sobre ser a prática profissional o campo de construção destes saberes e, com isto, um campo de pesquisa muito profícuo". As professoras alfabetizadoras ao serem indagadas sobre a origem dos conhecimentos que têm sobre alfabetização e letramento em suas práticas atuais deram pistas relevantes de como a constituição dos saberes experienciais e os saberes de formação tem importante lugar para consolidação da prática educativa.

A respeito dos saberes docentes, pode-se deduzir que cursos ministrados por professoras que estão em contato contínuo com o “chão da sala de aula”, surtiram mais efeito do que os cursos de formação ofertados pelo CAPE e por cursos de especialização *lato sensu*, conforme as falas das professoras Nina e Rosemeire ao citarem os cursos disponibilizados pela Rede Pedagógica e Rosimeire Paixão, bem como por Percepsom Sílvia e Lisa Moraes, do *Instagram*. Problematizando essa evidencia, ao contrastar *Instagram versus CAPE*, poderia se questionar: Qual formação é considerada efetiva e significativa para as práticas pedagógicas no chão da sala de aula? Que expectativas as professoras alfabetizadoras anseiam? O que se busca em cada tipo de formação e qual é a carga horária, horários e formato de estudo que atendem às necessidades dessas professoras? Seria interessante verificar se os dados apresentados ocorreu apenas com as três professoras do estudo de caso ou se, essa demanda de formação é recorrente para as demais professoras alfabetizadoras da RME-BH.

Retomando as reflexões de Oliveira (2022, p.17) a autora diz que “o campo da prática docente cumpre um papel de grande importância na construção do saber docente porque é o locus privilegiado”, o que caminha para as elucidações de Tardif (2014) sobre a necessidade de valorizar o saber-fazer e assim, os professores terem a oportunidade de socializarem, mobilizarem e construir conhecimentos já consolidados e agregarem mais conhecimentos, partindo do espaço destinado para troca de experiências sobre as práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas e que convergem para o aumento dos índices de proficiência em leitura e escrita, regularmente mensurados e divulgados pelo SAEB (2021).

Nesse sentido, leve-se em consideração o Congresso de Boas Práticas da PBH, mencionado na seção 3.2 desta dissertação, que vem ganhando certa visibilidade e significação entre as/os profissionais da educação da RME-BH. Sendo um espaço para trocas de experiências das escolas pertencentes a toda rede, oportunizando diálogo direto entre professoras(es) de diferentes regionais. Frade (1993) dá pistas sobre o saber-fazer de professoras pautada em uma relativa autonomia e que esta abre um leque de possibilidades para a implementação de propostas alternativas de trabalho. Dentro destas alternativas que constituem o saber experiencial, é preciso pensar em formações que sejam significativas para assegurar o nível mais flexível de possibilidades dentro da sala de aula. Dessa forma, “tanto para a implementação de propostas progressistas, como para a manutenção de propostas conservadoras é no espaço de sala de aula que o processo se concretiza, inicialmente” (FRADE, 1993, p.95-96) e a partir da validação dos saberes advindos há de se pensar em formação continuada e nos rituais de entrada de professoras e professores iniciantes na RME-BH, em especial para as turmas de alfabetização.

Os apontamentos de Frade (1993, p.219) poderiam ser retomados, em um estudo comparativo no intuito de verificar se o quarto tema de reflexão que ela apontou obteve avanços: “a política de formação de professores terá maior alcance se ocorrer de forma permanente, com grupos de apoio dentro das próprias escolas e intercâmbios entre escolas”. A questão é se decorrido trinta anos, se essa prática foi instaurada em alguma escola, se sim, possibilitou consolidar ou criar novas formas de relação com o trabalho e com o conhecimento? Uma prévia da resposta foi encontrada na fala de Nina, ao narrar a sua experiência em uma escola na regional de Venda Nova, Escola que Aprende.

O “chão da escola” tem sido abordado, pesquisado e discutido. Nas formações pelos webinários apresentadas pela SMED-BH e pelo CAPE, a possibilidade de manifestação pelo *chat* é uma possibilidade interessante de se ter um termômetro das formações ao invés de lidar com o esvaziamento gradativo de cadeiras durante uma formação. Como mencionado por Frade (1993, p.220), os grupos de resistência se manifestam na ausência dos professores em propostas de formação que não estejam alinhadas com a prática. “A prática cotidiana aponta para o ‘chão’. Isso precisa ser melhor investigado e considerado no campo científico.

#### 4.2.4 Categoria 4: As TDIC durante o ERE, momento híbrido e retorno ao presencial

Um dos chamarizes da pandemia foi o uso da tecnologia como canal de comunicação entre professores e estudantes, e/ou ainda como ferramenta utilizada nas práticas pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita. Se para algumas professoras o uso de tecnologia se resumia a usar o *Datashow* para passar algum filme ou música de algo que estava sendo trabalhado em sala de aula, conforme o relato da professora Rosemeire sobre a presença da tecnologia na sua vida antes da pandemia, para outras, tecnologia e sala de aula eram “água e óleo” na prática docente.

A pandemia lançou todas as professoras para a inserção no letramento, até as mais resistentes que nem celular tinham e passaram a ter. Dentro dessa imersão vários movimentos foram ocorrendo referentes às relações das professoras com o seu teletrabalho e algumas ferramentas tecnológicas se sobressaíram. Os dados apontam que o recurso mais utilizado foi o *WhatsApp*, que era tanto para o envio de atividades escritas quanto para realizar videochamadas com seus alunos (Figuras 42 e 43).

O envio de atividades disponibilizado na Figura 42 pode indicar um apego às atividades escritas desenvolvidas presencialmente, que pertenciam aos saberes docentes já consolidados. As professoras foram impelidas de entrarem no grupo de mudança obrigatório,

do trabalho para o teletrabalho, tiveram que conhecer e utilizar as TDIC que nem imaginavam existir e que podem ser, no retorno ao presencial, facilitadores do processo de alfabetização e letramento.

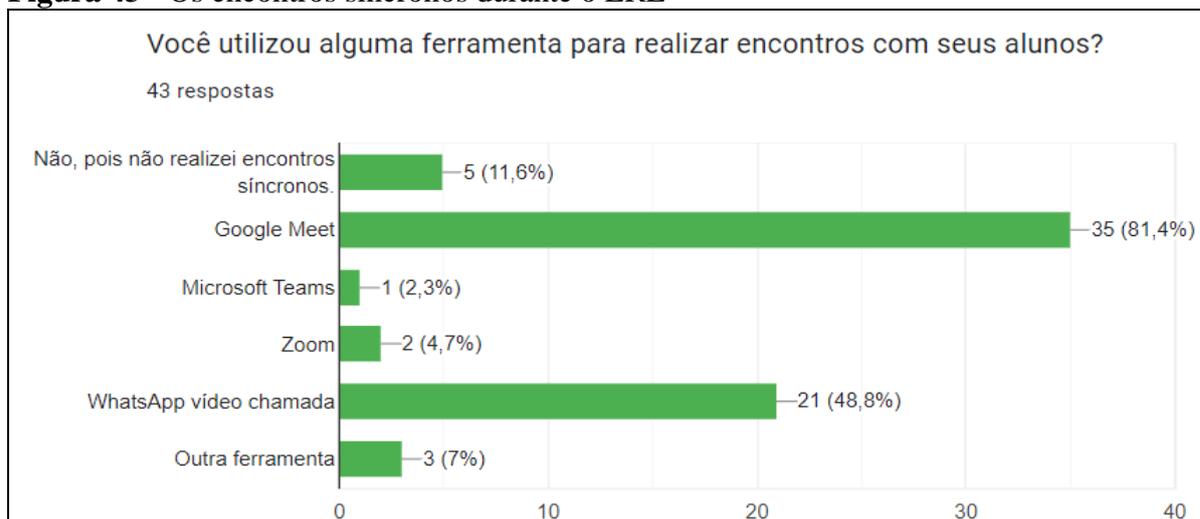
**Figura 42** - Formas de envio das atividades



Fonte: Dados da pesquisa.

Outro recurso parecido com o *WhatsApp*, que aparece como coadjuvante no cenário foi o *Telegram* (Figura 42), que tem vantagens relativas no armazenamento e gestão de dados para a criação de grupos com várias pessoas, mas que consegue fazer salvamento de mensagens. Referente ao uso das redes sociais, percebeu-se que foram via de mão dupla, tanto para divulgação da devolutiva das crianças, quanto um veículo de acesso das famílias aos blocos de atividades que estavam sendo elaborados (Figuras 42 e 43).

**Figura 43** - Os encontros síncronos durante o ERE



Fonte: Dados da pesquisa.

O uso das TDIC surge da necessidade de planejar, elaborar e enviar atividades que despertassem o interesse das crianças durante o teletrabalho, o trabalho em uníssono do agrupamento colaborou para que fosse possível elaborar atividades diversificadas. Para alcançar tal necessidade era preciso que as professoras se encontrassem virtualmente e ainda, que aprendessem como manusear os recursos tecnológicos para produzir o material necessário para as crianças.

Deste modo, a professora Ana Paula deu o pontapé inicial e ingressou em diversos cursos disponíveis *online*, os quais compartilhava com as demais professoras e encorajava a realizá-los. Nesse contexto, ressurge um questionamento que Frade (1993, p.22) identificou no grupo de resistência: Por que discutiam num ritmo tão acelerado e em linguagem tão técnica, sem perceber a dificuldade de alguns? Esse ressurgimento advém da reflexão da fala da professora Rosemeire, ao mencionar a professora Ana Paula que *“deu umas diquinhas boas, só que ela não tem muita paciência para ensinar também. Ela dá a dica e pressupõe que a gente aprendeu, ela não é muito assim de falar vem cá vou te ensinar a fazer como é”*.

Uma pergunta feita há trinta anos atrás e que parece ser atual, “O que se pode dizer a esse respeito?” Pensando no que significam as mudanças no campo educacional, a inferência é que mudanças significativas no campo teórico ou da práxis resultam em conflitos (COSTA, 2022), que podem culminar em movimentos de mudança e resistência (FRADE, 1993) e que existem características típicas nesse processo que se mantêm independente do fator tempo.

No caso da professora Ana Paula, suas práticas pedagógicas e por ter desempenhado um papel de liderança, tiveram maior visibilidade e, por isso, além das informações obtidas na entrevista e no questionário, informações complementares foram retiradas do relato de experiência apresentando no webinar<sup>54</sup> final *Alfabetizar em BH: diálogos com saberes docentes*, participou A professora Ana Paula participou do Podcast do Ceale, intitulado *Cealecast 62*<sup>55</sup>: *Uso de tecnologias digitais na alfabetização – remoto e presencial* e também, VI Colóquio com NEPCED<sup>56</sup> (Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Cultura Escrita Digital do Ceale/FaE/UFMG).

---

<sup>54</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LyDalKcDR3E&t=9382s> Acesso em: 15 dez. 2022.

<sup>55</sup> Para mais informações VER: Parte 1 <https://www.youtube.com/watch?v=W7bPbLZmZy8&t=8s> e Parte 2 <https://www.youtube.com/watch?v=NISTDRDXo08>.

<sup>56</sup> Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/nepced-realiza-vi-coloquio-com-nepced-no-inicio-de-julho.html> Acesso em: 29 nov. 2022.

Ao longo do ano de 2020 seu protagonismo resultou em encontros pelo *Google meet* para planejamento coletivo das atividades, para discutir sobre o retorno que as famílias estavam dando e o ápice dos encontros era o encorajamento que fora repassado para lidar com o momento e as formações que a referida professora fazia, sobre como utilizar diferentes TDICs, de maneira didática e objetiva se mostrou mais significativa para as professoras do agrupamento do que as formações recebidas de outras fontes, pois atendia à necessidade pontual para usar diversos recursos necessários para a preparação das atividades durante o ERE.

Essas reuniões foram produtivas e significativas, no relato das professoras foi proferido que esse encontro aproximava profissionalmente e estreitava os vínculos pessoais de tal modo, que no presencial não era possível. No relato foram listados os seguintes: 1- elaboração de *bitmoji* para usar de diferentes formas nas atividades; 2- Usar o *Gepeto*; 3- Produção coletiva de atividades no *google docs* e a utilizar seus vários recursos; 4- *Jamboard*; 5 - Instalar recursos no navegador; 6 - Gravador de tela para computador e *smartphone*; 7 - Usar *Google* apresentações e salvar em formato de vídeo; 8- Usar o *YouTube* do seu perfil; 9- Usar o *QR code* para enviar vídeos de correção das atividades, impresso nos blocos; 10- Criar recadinhos para *WhatsApp* no editor de imagem *Gridart*, dentre outros.

Enfim, a utilização das TDIC remete à frase de Frade (1993, p.183) de que “existiam vários cruzamentos que se interpunham entre o que era planejado e o que era realizado, entre o que um grupo considerava relevante e as relevâncias do outro”. O que direciona o olhar para a fala da professora Rosemeire, de que às vezes você prepara uma aula que considera fantástica e na prática dá tudo errado, e o aluno não faz nada do que você esperava. A partir dessa experiência, novos saberes são buscados e novas práticas pedagógicas são planejadas para nova tentativa de aplicação.

#### 4.2.5 Categoria 5: A relação família-escola durante e após ERE

A categoria família adveio de diversos trechos das entrevistas das três professoras, a ocorrência da palavra família na entrevista da Professora Ana Paula foi de dez vezes, da Professora Rosemeire foi de vinte nove vezes e no conteúdo das narrativas da Professora Nina apareceu setenta e duas vezes. A frequência dessa palavra é uma demonstração contumaz da presença constante nos dados e de diferentes modos de abordagem por cada professora: Ana Paula tem o olhar direcionado para a criança no centro do processo de ensino e aprendizagem; Rosemeire apresenta reflexões a respeito de suas práticas pedagógicas e do resultado profícuo

que conseguiu em 2021 com a participação das famílias no processo de alfabetização e letramento de sua turma e Nina, apresenta aspectos positivos e negativos, durante o ERE, na relação família-escola. Pensando-se nas limitações e desafios impostos pela educação tendo que ser administradas no seio familiar, se pode inferir que fronteiras foram constituídas/fortalecidas no período analisado ao se pensar nos anos iniciais do EF.

Cada professora apresenta em seu relato discursos diferenciados que denotam as percepções que tiveram das famílias e das crianças (não) atendidas durante e após o fim do ERE. A professora Ana Paula menciona a palavra *desesperador* para descrever o sentimento que marcou a chegada da pandemia, relatos similares podem ser encontrados nos trabalhos de Bonal e Gonzalez (2020), Dias e Smolka (2021), Veloso *et al.* (2022), Rocha (2022) e de forma mais sucinta no relatório parcial do Alfabetização em Rede (2020). Bonal e Gonzalez (2020) discorrem sobre as fronteiras instauradas pela segregação ocorreram tanto à nível digital, quanto à nível presencial uma vez que os estudos desses autores<sup>57</sup> mostram que quanto menor o nível educacional dos pais, menores são os recursos e menor é o conhecimento para ajudar seus filhos.

As professoras iniciaram o ano letivo em 2020 normalmente, recepção da turma, combinados, avaliações diagnósticas, confecção de crachá, dentre outras práticas características do mês de fevereiro, a rotina garantida de cinco vezes por semana, durante pelo menos quatro horas por dia, se encontrava assegurado o momento de estudo e aprendizagem dos alunos, independente do contexto familiar a que pertencia. No entanto, o ERE chegou e “em casa cada família estabeleceu outros tempos-espacos possíveis para realização das atividades remotas, o que nem sempre pôde ser diário e com constância” (DIAS; SMOLKA, 2021, p.238).

A carga horária foi alterada levando em consideração as fronteiras que se instauraram entre as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o espaço escolar, como lugar privilegiado das relações de ensino e aprendizagem. Após, o impacto inicial causado pela gravidade da pandemia, as professoras se organizaram para entrar em contato com as famílias e reestabelecer o vínculo da escola com seus estudantes e esse contato foi realizado via *WhatsApp*, como indicado na maioria das pesquisas encontradas (EM REDE, 2020; DIAS; SMOLKA, 2021), principalmente no segundo ano de isolamento social, conforme indicado no relato das professoras entrevistadas:

---

<sup>57</sup> Tradução nossa: *Our analysis shows that families with a lower level of parental education attainment have fewer resources and less knowledge to help their children with school tasks. These limitations become more acute when support from the school has been reduced and demands for autonomous work by students increase.*

*E, quando a gente começou a ter contato com: ... os meninos, através do Facebook, mandando videozinho, eu não sabia nem o que fazer. Eu não sabia nem como mandar um vídeo através do WhatsApp ..., os vídeos eram grandes, pesavam demais, a gente não sabia, a gente não tinha condição nenhuma de contato com os meninos. Foi muito desesperador.*

*(Professora Ana Paula, 2º ano/2020)*

*Primeira coisa, não foi Google forms, foi o WhatsApp, ligando para as famílias. Busca ativa para através do celular.*

*(Professora Nina, 1º ano/2021)*

*Nossa! Foi o trem mais difícil do mundo, foi muito difícil. Primeiro: contactar as famílias, provar para as famílias que os meninos são... é... precisavam estar em contato com alguma coisa de escola. Informar para a família que na... só através da escola que eles iriam conseguir algum avanço.*

*(Professora Rosemeire, 1º ano/2021)*

Os primeiros meses de contato foram para manter vínculo e para estimular a preservação da vida dentro do contexto avassalador que todos estavam enfrentando, não havia necessidade e nem obrigação nos meses iniciais de 2020 de que as professoras empenhassem esforços para trabalhar com os conteúdos disciplinares. A preocupação era única e exclusivamente estabelecer contato e manter preservada a relação família-criança-escola.

Por isso, pensar na relação família e escola no momento em que o ensino remoto foi a solução possível, faz com que a pergunta apresentada por Canaan (2020, p.14), “No que consiste o ‘ofício de pai de aluno’?”, seja reestruturada e apresentada da seguinte forma: No que consistiu o ofício de responsável de aluno em processo de alfabetização, durante o ERE? Optou-se nesta pesquisa pelo uso do termo *responsável* ao constatar que, durante o período de isolamento social, pais e mães continuaram trabalhando e deixaram as crianças com outras pessoas responsáveis (avós, avôs, irmã/ão mais velho, vizinho e até mesmo sozinhos). Além do relato das professoras entrevistadas, outras pesquisas apontam em seus dados esse fato, como por exemplo, o relato de uma mãe entrevistada:

[...] Quando eu venho trabalhar, eu trago o celular, porque eu preciso ligar lá em casa, saber como que eles estão, se eles já almoçaram... **Porque eles ficam sozinhos! Eles ficam sozinho.** Eu preciso ligar lá para saber se está tudo bem. Sabe? É difícil menina. (Condensado de mensagens de texto e áudio enviados via WhatsApp, em 19 de junho de 2020) (DIAS; SMOLKA, 2021, p.235, grifo nosso).

No ano de 2020, as professoras entrevistadas sinalizaram que tiveram um contato mínimo, no início do ano letivo com as crianças, antes que fosse decretado o isolamento doméstico. Algumas provas diagnósticas já tinham sido aplicadas para conhecer o perfil da turma. Em 2021, para as professoras Nina, na Escola Delta e Rosemeire, na Escola Ômicron,

que trabalharam com as crianças advindas da Educação Infantil, houve um movimento de busca e apresentação, como forma de recepção e acolhimento dessas famílias:

*Primeira coisa, não foi Google forms, foi o WhatsApp, ligando para as famílias. Busca ativa através do celular. Então, a gente ligava para as famílias, se apresentava, falava que era professora daquelas... daquele estudante que a gente ia trabalhar no primeiro ano, com aquela criança. Primeiro contato com a família, apresentação do professor, primeira coisa. Aí, as famílias já sabendo quem eram os professores dos filhos, 1º ano A, 1º ano B e na::: E aí a gente começou, então, a manter contato praticamente via WhatsApp, foi isso, porque pelo Google forms as famílias optaram também pela questão do WhatsApp, que era uma coisa que atingia eles mais rápido.*  
(Professora Nina, 1º ano/2021)

A professora Nina, no período da manhã em 2021, seguiu com a turma do ano anterior, segundo que passou a ser terceiro ano e no período da tarde, foi R1 de uma turma do 1º ano em uma escola vizinha, na mesma regional do Barreiro/BH – MG e o trecho apresentado é referente a sua experiência vespertina. A preocupação com o período transitório da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental também foi preocupação de Souto-Maior (2021), esse apontamento será retomado adiante, na seção 4.3 desta pesquisa. A professora Rosemeire trabalhou com diferentes turmas de 1º ano em 2020 e 2021 no período da manhã apenas, e por fim, a professora Ana Paula trabalhava no período da manhã com uma turma do 2º ano em 2020, continuando com a mesma apenas parte do ano seguinte. Pois, no final do primeiro semestre desse ano passou a compor o quadro da escola em que ela já atuava no período da tarde.

A descrição a seguir é de caráter comparativo, da relação família-escola, contrastada nas falas da professora Rosemeire ao analisar seu discurso do ano de 2020 e 2021, respectivamente: *Atividades pelo WhatsApp e nem todo mundo tinha condição de imprimir versus Famílias queriam uma professora que estivesse disposta a ensinar pela internet; as mães não faziam, não mandavam fotos das atividades feitas [...] versus Mãe de uma aluna sugeriu aula pelo computador ou celular.*

Em junho de 2020, tanto a professora Ana Paula, quanto a professora Rosemeire entraram em contato com as famílias pelo *Facebook* da escola e pelo *WhatsApp*, porém a Professora Rosemeire tinha um *Blog*, Figura 26, descrito na seção 3.5 desta pesquisa, que já existia antes da pandemia, destinado às turmas de 1º ano. A professora Nina não mencionou como foi o contato inicial com a sua turma de 2020 no período da manhã, mas no período da tarde mencionou que tentaram entrar em contato apenas pelo *Blog*. Em 2021, o contato ocorreu via *WhatsApp* e a professora Rosemeire, diante das fronteiras instauradas no ano

anterior optou por agir, como indica Tardif (2014, p.101). “através do tempo, fazendo das suas próprias atividades recursos para reproduzir (e às vezes modificar) essas mesmas atividades”.

Para além do contato inicial, analisar a categoria família escola nos anos iniciais, implica compreender o processo de alfabetização e letramento para além das práticas pedagógicas, implica em adentrar em concepções de alfabetização que as professoras estabeleceram com as famílias para que essas conseguissem realizar as atividades propostas, durante o ERE no período de isolamento doméstico, momento de atendimento híbrido e após retorno presencial. As professoras alfabetizadoras trazem pistas relevantes sobre essa relação que as famílias estabeleceram durante as atividades impressas ou virtuais elaboradas pelas professoras para o ensino da leitura e da escrita.

Concorda-se com Veloso *et al.* (2022, p.58) quando afirma que “Ao analisar a relação escola-família no contexto do ensino remoto fica evidente a necessidade de se discutir o lugar de pais e professoras no processo de alfabetização” e ainda de se pensar que alfabetização foi possível nessa relação. Que métodos de alfabetização que as famílias consideraram como válidos durante o ERE? É fato constatado que alfabetizar e letrar no formato remoto não é uma opção viável e que foram gerados prejuízos significativos na aprendizagem das crianças nesse período, principalmente, das crianças com condições desfavoráveis de vida (BARROS-MENDES *et al.*, 2022; DIAS; SMOLKA, 2021; EM REDE, 2020; ROCHA, 2022; VELOSO *et al.*, 2022). Porém, os saberes experienciais (TARDIF, 2014) durante esse período produziram novos conhecimentos no saber-fazer das professoras e partindo desse pressuposto, o Quadro 5 apresenta alguma das ações das três professoras para o ensino da leitura e da escrita durante o biênio em questão. O intuito é fazer alguns apontamentos sobre a (não)participação das famílias e crianças na (não)realização das atividades propostas e refletir sobre a relação família-escola, pensando nos distanciamentos e aproximações que foram possíveis durante o ERE.

Observando atentamente o discurso de Nina, podem ser encontradas três figurações da instituição família ao analisar o conteúdo de sua entrevista: a) Família participativa; b) família vítima/ausente e c) família vitimizada, no sentido de se fazer de vítima para justificar omissões. É importante considerar que se trata da interpretação das autoras deste artigo, sobre a percepção que a professora entrevistada teve durante o período em que (não) teve contato com essas famílias no ERE. E, compreender os subuniversos dessas pessoas enquanto instituição familiar demanda estudos mais aprofundados e com um referencial teórico mais denso. Dito isto, os trechos em que a professora menciona sua experiência com as famílias no

período da tarde são os mais longos e apresentam em seu discurso várias indagações a respeito do papel da família na escola, durante e depois do ERE. Sua relação com as famílias no período da manhã perpassam a família participativa, embora tenha indicativos da existência da família vítima nesse contexto também. Em um trecho que discorre sobre as famílias do período da manhã, no biênio pandêmico, ela indica que

*Eu imaginei que no Ômicron fosse ser complicado, mas não foi. Assim, quando a gente estava lá, com Ana Paula: [...] eu percebi que os pais atendiam muito bem [...]. Eles entendiam o processo. Tinha alguma dúvida, mandava, mas era coisa rápida. Agora, lá na Delta, não. A comunidade está precisando ser educada, tem que criar uma escola para pais.*

(PROFESSORA NINA, 2º ANO, 2020-2021)

Retomando as reflexões iniciais de qual seria o ofício de mãe/pai/responsável de aluno? (CANAAN, 2020), a partir desses excertos apresentados surge uma complexa problemática: o que a escola significa para essas famílias em termos culturais? Não seria uma forma diferente de compreender a cultura escolar? Quais as experiências dessas famílias com (sem)a instituição escolar que as fizeram ter esse espaço como inóspito e hostil? Que soluções seriam possíveis para a escola envolver a comunidade para despertar o sentimento de lugar e não de fronteira?

Para responder à essas perguntas é preciso caminhar nas linhas teóricas que estudam cultura escolar, aprofundar as leituras nas obras de Lahire (1997) e de estudiosos brasileiros que abordam a relação família-escola e mergulhar em um quadro teórico sobre a cultura e capital cultural, dentre outros temas, que indicam a necessidade de leitura das obras de Bourdieu e esta é a sinalização de limite de discussão desta pesquisa.

Por sua vez, a professora Rosemeire, apresenta em seu relato o ano de 2021 como “fracasso total” e para descrever o resultado positivo, ao contrário de Nina, em 2022, utiliza a expressão “[...] *foi mérito deles! Não foi eu que alfabetizei sozinha não, porque eles estavam ali do lado acompanhando, presentes, ajudando*”. (PROFESSORA ROSEMEIRE, 2021, 1º ANO). Seu discurso vai de encontro aos saberes mencionados por Tardif (2014), quando ela pontua que “*sempre fez igual faz hoje, eu sempre tive a mesma rotina, a minha mesma organização*” (PROFESSORA ROSEMEIRE). No discurso da professora Ana Paula é apresentada uma preocupação com a criança, com o que ela vivenciou, aparecendo no centro das reflexões desta professora, evidência constatada na nuvem de palavras, na Figura 40.

Seus apontamentos finais indicam as preocupações com a defasagem escolar que o período pandêmico resultou no processo de alfabetização e letramento de sua turma, em suas

reflexões faz indicativos dos fatores que podem estar associados à não aprendizagem da criança: “*Quando a criança (...) se sente ameaçada, quando ela se sente amedrontada, quando ela se sente acuada, que era acaso o que a gente estava vivenciando e realmente, ela não consegue evoluir*”. Na sua linha de raciocínio busca compreender os resultados obtidos pela professora Rosemeire, embora fique intrigada pelo caminho percorrido até chegar em seus resultados: “*É... não sei, não sei como que a Rose conseguiu, ((repetindo baixinho: como ela conseguiu)). Mas, eu imagino que a quantidade de vezes que ela:... teve contato com as crianças foi muito maior do que a nossa (...)*”. Existiram experiências mínimas e exitosas, que apareceram nos trabalhos do Eixo 10, similares ao da professora Rosemeire e que também apareceu nos dados das respondentes do questionário. Dentro das hipóteses que podem ser pensadas, “*Eu imagino que (...) a quantidade de::... (...) dados móveis que a família dessas:... crianças conseguiram eram maiores que a nossa*” (PROFESSORA ANA PAULA).

No entanto, ela tem clareza que o sucesso/fracasso depende de uma série de variáveis e condicionantes, conforme dados evidenciados por outros pesquisadores como Barros-Mendes *et.al.* (2022); Bonal e Gonzalez (2020); Canaan (2020); Dias e Smolka (2021); Rocha (2022), e Veloso *et.al.* (2022):

*Depende de tanta::... alternativa. Não é alternativa, de tantas vertentes, de ... tantos fatores, que assim, não me assombra que as crianças não conseguiram evoluir, principalmente por causa da questão emocional que elas estavam passando também. (PROFESSORA ANA PAULA).*

Atentar sobre a relação família e escola durante o isolamento doméstico é fator crucial para compreender a criança que é foco no processo de recomposição da aprendizagem. Pois, “a vivência da pandemia impôs novas condições à dinâmica familiar, por um lado, abrindo novas possibilidades de interação e aproximação entre adultos e crianças, por outro, demandando dos familiares formas de atuação características do contexto escolar” (DIAS; SMOLKA, 2021, p.232), o período pandêmico ocasionou diversos problemas e desafios (EM REDE, 2020) e compreender como as professoras (não)conseguiram estabelecer contato, pode incidir em novas formas de se pensar no canal de comunicação e no vínculo que existe entre as famílias, as crianças e as professoras dos anos iniciais.

Outro fator que emergiu da empiria diz respeito à receptividade apresentada pelas famílias diante das atividades propostas pelas professoras para desenvolvimento da leitura e da escrita. Pressupõe-se que a receptividade estava pautada no que era mais familiar para as

famílias, levando em consideração que responder atividades que tenham estrutura tradicionalista podem situar as famílias no campo de segurança de algo que eles mesmos vivenciaram. O que no trabalho com atividades na perspectiva do letramento, demanda o desenvolvimento de habilidades que a codificação e a decodificação não dão conta de responder.

Nas falas da professora Nina, o método tradicional é mencionado pelas famílias e professora, o que leva a crer que tais atividades evocam maior participação e maior adesão dos grupos familiares, revelando o que este núcleo dava conta de responder. Buscar conhecer o perfil das famílias atendidas na Escola Delta, com as quais Nina teve uma experiência tão marcante, pode mostrar pistas de que se deve conhecer o contexto ao qual essas famílias fazem parte e que ele não é definidor, nem pode servir como generalização do tipo de relação entre família e escola que se pode estabelecer. Esse contexto, retomando o mapa do espaço geográfico B5 da regional Barreiro, permitem que a professora possa refletir sobre os níveis de letramento da comunidade no entorno das escolas, tanto da Ômicron quanto da Delta, pois o letramento não aparece apenas na escola. O letramento ocorre em práticas letradas e os diferentes eventos de letramento não são irrestritos à escolarização do letramento como apontam Soares (2004) e Street (2014).

Por fim, os saberes docentes de professoras alfabetizadoras impactam diretamente na forma de condução no relacionamento entre as famílias, por levar em consideração as fronteiras que podem ser estabelecidas logo nos primeiros anos de vida escolar da criança.

#### **4.3 A RELAÇÃO ENTRE OS TRABALHOS DO EIXO 10 DO V CONBALF E AS EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS**

O presente tópico foi organizado, especificamente, para apresentar, em forma de debate, a relação que foi estabelecida entre a análise do conteúdo das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras e as temáticas constantes nos trinta e seis trabalhos elencados no Eixo 10, expostos no Quadro 6.

O intuito é retomar os diálogos presentes nos trabalhos elencados e relacionar com as narrativas das professoras entrevistadas, no sentido de arrematar a leitura analítica proposta nesta pesquisa, pois o levantamento de dados no CONBALF foi construído para verificar e validar a necessidade e pertinência do objeto proposto para este estudo desde o projeto inicial da pesquisa.

A intenção de análise leva em consideração os questionamentos de Bardin (2016, p.58) frente à desordem de elementos existentes entre os textos e os dados empíricos das entrevistas, “tornando-se necessário introduzir uma ordem. Mas qual a ordem a introduzir, e segundo quais critérios? Para que a informação seja acessível e manejável é preciso tratá-la, de modo a chegarmos a representações condensadas [...]”. Em vista disso, serão retomados os trinta e seis trabalhos para constituição de um debate que será apresentado em três instâncias: as tessituras das professoras alfabetizadoras que apresentaram seus relatos de experiência no evento – 11 trabalhos; as contribuições da comunidade científica na divulgação de resultados de pesquisas que apresentaram seus dados empíricos – 21 trabalhos e as contribuições dos trabalhos pautados na pesquisa documental – 4 trabalhos.

Assim, o texto foi estruturado em três debates de análise de dados, o primeiro debate é iniciado com as professoras Ana Paula, Rosemeire e Nina com Almeida, Alexandroff e Calheta (2021); Araújo *et al.* (2021); Augusto e Santana (2021); Dobranski e Santos (2021); Fonseca e Marques (2021); Garziera e Arieta (2021); Pereira (2021); Souto-Maior (2021); Souza (2021); Tavares (2021); também Zacharias-Carolino, Lucca e Osti (2021); todas professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental em efetivo exercício durante o primeiro ano de desafio quando o ERE começou e que na visão de Tardif (2014, p.177) se pode ressaltar que o professor, diante das escolhas difíceis e sem solução lógica impostas pelo ERE, teve ainda mais dificuldade “por não se manifestarem no contexto de uma reflexão abstrata, realizada por um pensador que dispõe de muito tempo, mas **surgirem durante a própria ação**, no contato com as pessoas, em meio a limites de recurso e de tempo”.

Este primeiro debate foi organizado em sete temáticas: 1) o período transitório da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (SOUTO-MAIOR, 2021; GARZIERA; ARIETA, 2021); 2) O ensino da leitura e da escrita durante o ERE (SOUZA, 2021); 3) desafios encontrados pelas professoras (FONSECA; MARQUES, 2021; TAVARES, 2021); 4) O ERE (ARAÚJO *et al.*, 2021; PEREIRA, 2021); 5) Jogos de alfabetização (ALMEIDA; ALEXANDROFF; CALHETA, 2021); 6) As atividades avaliativas (ZACHARIAS-CAROLINO, LUCCA, OSTI, 2021) e 7) Alfabetização e letramento.

No segundo debate, o diálogo é enriquecido com as produções das professoras pesquisadoras Almeida e Macedo (2021); Barbosa *et al.* (2021); Camini e Freitas (2021); Carneiro, Oliveira e Silva (2021); Cocato *et al.* (2021); Del Pino *et al.* (2021); Demenech (2021); Dezotti *et al.* (2021); França, Lopes e Dantas (2021); Lobo e Mendes (2021); Lund e Nomberg (2021); Medeiros (2021); Meurer e Maurício (2021); Moraes e Alencastre (2021);

Nunes (2021); Nunes, Araújo e Mesquita (2021); Piccolli, Sperrhake e Andrade (2021); Ruiz e Ambrosetti (2021); Silva e Goulart (2021); Tassoni (2021); e por fim Zasso *et al.* (2021).

O terceiro debate possui contribuições à nível mais teórico, com Neves (2021); Santos e Machado (2021); Marinello e Matos (2021); Almeida e Silva (2021) e Costa (2021). Considera-se que Tardif (2014) e Soares (2020) são os principais mediadores desse debate, dentre outros, levando em consideração os saberes docentes e as práticas pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita, a análise desses dados apresentou tamanha multiplicidade de assuntos, que discorrem a partir da temática principal que é a alfabetização e letramento, nos anos iniciais do EF, especificamente no olhar sobre as turmas de 1º ano do EF.

#### 4.3.1 Primeiro debate: relatos de experiência em pauta

O primeiro debate foi estruturado em sete seções de discussão: a primeira seção, aborda com um olhar mais acurado para as crianças que iniciaram o primeiro ano do EF durante o período remoto com as contribuições de Souto-Maior (2021) e Garziera e Arieta (2021). A segunda seção, apresenta as contribuições de Souza (2021) ao tratar diretamente da leitura e da escrita em seu relato. A terceira seção une Fonseca e Marques (2021) e Tavares (2021) ao focarem seu relato de experiência nos desafios impostos pelo teletrabalho durante a pandemia. A quarta seção é composta por Araújo *et al.* (2021) e Pereira (2021) que abordam a discussão sobre alfabetização e letramento trazendo a discussão a partir do ERE. A quinta seção fica a cargo de Almeida, Alexandroff e Calheta (2021) que tem como foco a discussão sobre os jogos de alfabetização. A sexta seção apresenta as contribuições do relato de experiência de Zacharias-Carolino, Lucca e Osti (2021) sobre a atividade avaliativa no formato remoto. E, por fim, para encerrar a primeira rodada de debates, Augusto e Santana (2021) e Dobranski e Santos (2021) abordam a discussão sobre alfabetização e letramento nas práticas pedagógicas.

Ao iniciar o debate as professoras Rosemeire e Souto-Maior (2021) firmam a necessidade de reconhecer o primeiro ano como uma fase transitória relevante e decisiva para as crianças que saíram da educação infantil, que ingressaram no ensino formal. Buscando uma transição mais harmônica, ambas as professoras trabalham na rede municipal, atentas aos ritos de passagem entre um nível e outro de ensino. Souto-Maior (2021, p.3) trabalhou com uma turma de primeiro ano na Rede Municipal de Educação de Florianópolis que “elaborou propostas (não obrigatórias) e outras ações presentes aos profissionais da Educação Infantil, descritas no documento ‘Orientações para o Teletrabalho’, elaborado no ano de 2020”.

O processo transitório é mencionado por Colello (2021) que elucida que esse período quando bem vivido, deixa de significar ruptura no curso da vida escolar, razão pela qual professoras, a exemplo de Rosemeire e Souto-Maior (2021), costumam se valer de mecanismos de acolhimento e de orientação para o trabalho pedagógico: adaptação e de integração da turma, delineamento do perfil social do grupo e seus interesses, definição de combinados para boa convivência e avaliação do conhecimento que os alunos já possuem.

Além de Souto-Maior (2021), Garziera e Arieta (2021) que são professoras alfabetizadoras do Colégio Marista Rosário, rede particular de ensino em Porto Alegre/RS, uma das mais tradicionais escolas gaúchas e faz parte da Rede Marista, província Brasil Sul-Amazônia, também abordam, sucintamente, a valorização dos tempos da infância da criança.

As professoras, que também são mestrandas em Educação, têm suas práticas pedagógicas pautadas na compreensão da “infância como potencialmente capaz, acreditando-se nas capacidades das crianças em expressar, de diversas formas, seus conhecimentos, seus afetos, suas necessidades, seus desejos e suas interpretações” (COLÉGIOS E UNIDADES SOCIAIS *apud* GARZIERA, ARIETA; 2021, p.3).

A organização das escolas da rede particular promoveu possibilidades de amenizar os efeitos que o ensino remoto causou nas crianças e na sobrecarga que o teletrabalho imputou às professoras alfabetizadoras, o que aumentou o desnível entre a rede pública e a particular de ensino. Porém, as práticas pedagógicas apresentadas pela professora Rosemeire têm pontos em comum com essa dupla de autoras.

Rosemeire organizou sua turma em grupos por cor e cada qual com seus horários para atendimento, para serem atendidos pelo *Meet*; Garziera e Arieta (2021, p.2-3), utilizando a plataforma *Teams*, dividiram as turmas em “grupos menores, por nível de alfabetização, visando à diversificação de estratégias no acompanhamento do professor e à potencialização das aprendizagens dos estudantes [...]”. Rosemeire organizou seu ambiente virtual de aprendizagem com “*três horas de aula toda semana, todos os dias da semana, começava às 7:30 e ia até às 10:30 todos os dias*”.

A professora Ana Paula em sua linha de raciocínio aponta para o processo de personalização das práticas de alfabetização em concordância com as considerações de Garziera e Arieta (2021, p.7), de que a pandemia ensinou “a acreditar no potencial e no poder de adaptação das crianças, no empenho docente e na formação como uma possibilidade de estarmos sempre em construção e aprimorando nossas práticas”.

Ao final de seu relato apresentam o resultado parcial obtido no mês de setembro: 210 estudantes, oito estudantes PS, 17 silábicos, 42 estudantes em nível silábico-alfabético e 143

estudantes evidenciando nível alfabético de escrita, “apesar das dificuldades impostas pelo distanciamento social, a aprendizagem foi efetiva para mais de 70% do total de estudantes” (GARZIERA, ARIETA; 2021, p.7), resultado similar ao que foi narrado pela professora Rosemeire durante a entrevista.

Prosseguindo na apresentação dos relatos de experiências, Souza (2021) é professora na rede municipal de Canoas/RS, com uma turma de 1º ano composta por 24 alunos. Ela e Rosemeire, por terem trabalhado com o mesmo ano, se depararam com crianças que não frequentaram a Educação Infantil, nem no formato remoto e nem no presencial. A avaliação do nível de escrita da turma de Souza (2021) foi realizada de forma individual, por vídeo chamada no *whatsApp*.

A professora Nina, contribui para a discussão de que nesse formato de ensino é necessário primeiro orientar as famílias sobre a atividade, para que estas tenham condições de orientar as crianças para o desenvolvimento mínimo da atividade. Nesse momento, o discurso da professora Ana Paula entra em concordância com as professoras, validando a necessidade de produzirem vídeos explicativos para promover tal orientação para as famílias (rever Figura 33 com o *Printscreen* do canal do Youtube da professora Ana Paula). Souza (2021) retoma a vez pontuando que em sua experiência, as aulas eram de 40 minutos de segunda a quinta-feira, tendo o suporte de outras professoras nessas aulas e que a sexta-feira era destinada ao atendimento individual das crianças.

Almeida, Alexandroff e Calheta (2021) sinalizam que têm seu relato de experiência voltado para a utilização dos jogos. De volta à segunda rodada do debate, as três professoras do estudo de caso e Souza (2021) têm em comum que seguiram se reinventando para ensinar leitura e escrita nas aulas remotas; pontuaram a importância da família para desenvolver as situações de aprendizagem propostas, e, em especial similaridade com as práticas pedagógicas da professora Rosemeire, consideram o papel de destaque que a consciência linguística deve ter.

A terceira seção deste debate retoma a Figura 10, em que na nuvem de palavras do Eixo 10, a palavra desafio é mencionada e com essa evidência, Fonseca e Marques (2021) e Tavares (2021) apresentam as suas contribuições, pois trazem a questão do desafio explícito no título de seus respectivos trabalhos. As primeiras atividades elaboradas pelas professoras da Escola Ômicron também foram na perspectiva de que, primeiro estimou-se que as famílias ficassem bem e, logo, houve uma busca em traçar um plano que atendesse a nova modalidade de ensino e aprendizagem: as aulas remotas.

#### 4.3.2 Segundo debate: contribuições das pesquisas empíricas

O segundo debate apresenta uma estrutura temática diferente do primeiro, ao levar em consideração as discussões que emergem dos 21 trabalhos que o compõem. Encontraram-se temáticas próximas à categorização dos dados empíricos desta pesquisa, como por exemplo, a relação família-escola. Especial destaque é dado para os oito trabalhos que apresentam recortes da pesquisa realizada em âmbito nacional, feita pelo coletivo Alfabetização em Rede (2020). Referente à organização de apresentação deste debate, estruturado em nove temáticas, as primeiras a apresentar são Zasso *et al.* (2021) e Almeida e Macedo (2021) por abordarem o tema planejamento; a seguir Meurer e Maurício (2021) pela abordagem às TDIC; neste debate aparece a relação família escola na discussão de Nunes, Araújo e Mesquita (2021); por sua vez, Moraes e Alencastre (2021) abordam a discussão sobre a ciranda da leitura; sendo que a abordagem sobre os desafios enfrentados ficam por conta de Medeiros (2021) e Carneiro, Oliveira e Silva (2021); por conseguinte, abordando o ERE, se tem as contribuições de Camini e Freitas (2021); Silva e Goulart (2021) e Del Pino *et al.* (2021); Piccoli, Sperrhake e Andrade (2021) discutem a temática sobre avaliação.

A próxima temática diz respeito aos trabalhos que discorreram sobre o processo de alfabetização, de um modo mais geral, sendo que, a princípio, serão apresentados os trabalhos ligados ao coletivo Alfabetização em Rede e algumas variações desta temática, distintas das temáticas apresentadas no início deste segundo debate: Dezotti *et al.* (2021); Tassoni (2021); Ruiz e Ambrosetti (2021) e também, Lund e Nornberg (2021). A rodada final deste debate fica a cargo de Barbosa *et al.* (2021); Lobo e Mendes (2021); Cocato *et al.* (2021); França, Lopes e Dantas (2021); Demenech (2021) e Nunes (2021).

O debate inicia-se com Zasso *et al.* (2021) descrevendo o Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI, que traz os dados parciais da pesquisa intitulada “Os desafios do planejamento das aulas de alfabetização em tempos de pandemia”. Zasso *et al.* (2021) retomam a problemática levantada em um dos encontros: Diante do contexto pandêmico e do ERE, como tem sido a prática de planejamento das aulas? A professora Rosemeire relata que fez seus planejamentos de modo mais individualizado. No entanto, Ana Paula e Nina vão ao encontro da maioria das professoras do grupo focal, que enfatizaram que “buscam apoio para pensar nas suas práticas de planejamento, em seus pares, seguindo, às vezes, como era realizado no contexto das aulas presenciais” (Zasso *et al.*, 2021, p.4), pois o planejamento se deu de forma coletiva e compartilhada.

Por fim, em uníssono as professoras alfabetizadoras, ao realizar o planejamento, precisaram levar em consideração não só o desenvolvimento da construção de escrita e da leitura ao qual estavam habituadas a fazer presencialmente, mas o estabelecimento de vínculos, o contexto familiar, e a adoção de novas estratégias para a alfabetização. Percebe-se nas reflexões de Zasso *et al.* (2021), menções à questão afetiva, pois ressaltam que a pandemia desencadeou nelas diferentes sentimentos e percepções, muito ocasionados pelo contexto pandêmico e pela necessidade de constantes adequações e adaptações ao momento vivido.

Almeida e Macedo (2021) focalizam questões relativas à organização do trabalho pedagógico pelas docentes: plataformas utilizadas, planejamento e organização das aulas; recursos e materiais utilizados. Quando essas autoras apresentam seus questionamentos: “Quais plataformas virtuais elas tinham utilizado? Como as professoras estavam planejando e organizando suas aulas, considerando essas plataformas e a realidade desigual de acesso à internet entre alunos de escolas públicas? Quais recursos e materiais elas mobilizaram durante o ensino remoto?” Considera-se que as professoras Rosemeire, Ana Paula e Nina responderiam habilidosamente tais questões e que as respostas já foram discutidas nos dois capítulos anteriores.

Diferentemente das professoras anteriores, Almeida e Macedo (2021) apresentam o relato de professoras da rede estadual mineira que optou pela criação do aplicativo Conexão Escola e a elaboração do Plano de Estudo Tutorado (PET). Por meio do aplicativo os alunos poderiam acessar as teleaulas transmitidas pela Rede Minas, os slides apresentados nessas mesmas aulas e os próprios PETs, de cada ano escolar. Nesse momento, Nina destaca a similaridade com a sua experiência na Escola Delta, no sentido de fuga a algumas imposições que destoavam da realidade naquele momento. Almeida e Macedo (2021) defendem que diante das estratégias governamentais, as escolas criaram táticas para subverter a imposição de um material estruturado em oito volumes, a ser seguido pelas docentes, produzido por outsiders da educação, por meio de plataformas que se mostraram inacessíveis aos alunos. Ana Paula e Rosemeire pontuam a proximidade das próprias experiências com as das professoras Rose que começou a produzir vídeos curtos para enviar às famílias e para as crianças.

De fato, as TDICs trouxeram mudanças para a educação, transformando as aulas tradicionais, tornando-as mais dinâmicas e atrativas. Entretanto, vale ressaltar que somente a inserção das tecnologias não é suficiente para garantir uma boa aprendizagem, é necessário também observar a pedagogia aplicada. As reflexões da professora Rosemeire endossam tal

afirmativa, pois o que ela conhece de alfabetização e letramento é o que ela aprendeu “*nos cursos e mesmo assim não adianta você ter conceitos se você não tem aplicação, se você não tem a prática*” (PROFESSORA ROSEMEIRE).

Os apontamentos de Meurer e Maurício (2021) fazem retomar novamente as reflexões de Costa (2022) sobre os conflitos instaurados pela inserção das mídias e tecnologias no trabalho docente na pandemia e das condições de acesso dos alunos. A autora, a partir das narrativas das entrevistas, teve a compreensão de uma sinalização de conflito vivenciado por elas numa perspectiva positiva do desenvolvimento e que o contexto levou as professoras a pensar e a repensar sobre a inserção das mídias e das tecnologias por diversos ângulos. Mas, pondera-se que nem todas têm uma perspectiva positiva do uso das tecnologias e que alguns desses ângulos direcionam para a contramão da utilização das TDIC na educação.

Meurer e Maurício (2021) ressaltam que é preciso tomar cuidado com as falácias da inserção das mídias nos anos iniciais do EF, especialmente quando mencionam que “Muitos professores consideram importante essa interação com as tecnologias, mas outros deixam de usá-las devido à falta de estrutura física necessária na própria instituição” (MEURER; MAURICIO, 2021, p.11). A partir dos dados levantados nesta pesquisa, percebeu-se que não é apenas por falta de estrutura física que professores deixam de usá-las, mas existem fatores inerentes à subjetividade e aos órgãos governamentais que também influenciam no (não) uso das tecnologias. Quando as autoras mencionam que “o maior desafio a ser superado é ainda a relação dos docentes com o uso pedagógico das tecnologias” é um fato a se concordar, no entanto, Rosemeire, Nina e Ana Paula buscaram especializações constantes durante o período de isolamento social, além do mais, os dados sobre especialização quanto ao uso pedagógico das TDIC foram citados no questionário *online*, deixando evidente que as professoras foram proativas, extremamente comprometidas com sua responsabilidade docente e o quanto buscaram, até mesmo com recursos próprios formações que atendessem à demanda da prática pedagógica para/no teletrabalho.

A próxima temática que apareceu explícita no título, que também apareceu nas categorias da análise de dados provindas das entrevistas foi a relação família-escola. Aponta-se que este não é o único trabalho a discorrer sobre o assunto, pois a interação familiar é mencionada na maioria dos trabalhos e que a sua exclusividade reside em explicitar essa interação.

Nunes, Araújo e Mesquita (2021) relatam a ação de intervenção pedagógica na Escola Estadual de Ensino Fundamental Cora Coralina, em Ji-Paraná, no Estado de Rondônia. O estudo envolveu a família e pesquisadores que se agregaram à avaliação colaborativa dos

resultados da ação pedagógica e analisaram os dados da aprendizagem advinda destas ações que atenderam aos educandos da 1ª e 3ª série do ensino fundamental, como forma de colaborar no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Uma pequena observação a se fazer é que nessa localidade ainda é adotado o sistema por seriação e além desta região, quais as outras regiões do Brasil que trabalham com uma organização do sistema organizacional seriada? O sistema de reprovação segue critérios tradicionalistas ou leva em consideração os aspectos defendidos na política educacional por ciclos?

A investigação colaborativa das mediações pedagógicas realizada teve as seguintes indagações:

Como alfabetizar através do ensino remoto? **O ensino/aprendizagem de forma remota é satisfatório na mesma dimensão do ensino presencial?** Quais as dificuldades encontradas na cultura digital pelas famílias e professores? Essa modalidade de ensino oferece condições satisfatórias de interação entre família/aluno/professor, tão necessária para esta faixa etária do ensino? Por meio da prática do ensino remoto, quais são os resultados em termos de apropriação do sistema de leitura/escrita dos alunos com o material proposto? (NUNES, MESQUITA, ARAÚJO, 2021, p.2, grifo nosso).

Para a segunda questão levantada, no primeiro semestre de 2023 e com o retorno ao ensino presencial, já se tem uma resposta consolidada de que na modalidade remota não se obtiveram resultados na mesma dimensão que ocorriam antes no ensino presencial, evidências presentes no questionário aplicado às professoras da RME-BH, Dias e Smolka (2021), no livro Retratos da Alfabetização (2022), dentre outras.

No entanto, existem fatores que possibilitaram a possibilidade de aprendizagem, práticas pedagógicas que se mostraram eficazes e avanços significativos para a reinvenção da alfabetização e do letramento, valendo-se de recursos tecnológicos que merecem e demandam mais estudos. Na visão de Nunes, Mesquita e Araújo (2021, p.4) “passamos a necessitar da dimensão tecnológica da alfabetização, pois, estamos vivenciando novos conceitos e práticas para a educação que o ensino remoto requer e que esta modalidade teve uma inesperada expansão [...]”.

As professoras Nina, Ana Paula e Rosemeire participam do debate quando as autoras supracitadas colocam a pergunta: podemos concluir que a tão esperada parceria/harmonia entre escola/família/aluno chegou? Nina é enfática em dizer que não e retoma a sua experiência negativa com as famílias que teve contato na Escola Delta, embora com a sua turma da Escola Ômicron tenha sido uma experiência amena. Ana Paula pondera em sua resposta e contrapõe com novos questionamentos para enriquecer o debate, pois essa parceria

é pautada em vários fatores, como a que tipo de parceria se deseja, que se considera aceitável, qual é a harmonia possível? A professora Rosemeire marca presença no debate pontuando que quando a família participa de forma colaborativa, tudo é possível e ressalta que “*É a família junto, com a família ajudando é outra coisa*”.

O trabalho de produção de material concreto, para trabalho específico para aprendizagem da leitura e da escrita, com a turma é essencial, constituindo-se em um diferencial que não pode ser suprido pelo formato remoto. Nunes, Mesquita e Araújo (2021, p.4) produziram um kit para suas turmas contendo: 1 caderno com capa em E.V.A, titulado Caderno dos Sons, com seções de abertura utilizando as letras do alfabeto, folhas pautadas; fichas com o alfabeto contemplando os 4 tipos de letras; alfabeto móvel maiúsculo e minúsculo; 2 livros de literatura infantil; caixa de jogos de alfabetização e 1 sacola em TNT.

Moraes e Alencastre (2021) entram no debate para abordar enfaticamente a leitura, valendo-se da experiência com a ciranda da leitura, para indicar que no “exercício de seu ofício, o professor precisa fazer escolhas e ir reafirmando suas intencionalidades educativas, conhecer e recriar, se apropriar de meios e recursos, além de mediar o seu próprio trabalho” (MORAES; ALENCASTRE, 2021, p.4), embora não se tenha utilizado o embasamento teórico de Tardif (2014) ou Perrenoud (2001). Apontando para a dimensão individual e coletiva, como atividade mediatizada e mediatizante (MORAES; ALENCASTRE, 2021), a postura das professoras é de apostar que alfabetização e letramento são processos que ocorrem concomitantemente (SOARES, 2020), o que justifica que promovam diariamente rodas de conversas e debates e explorem diferentes gêneros textuais, sempre de modo contextualizado.

Nesse debate, Moraes e Alencastre (2021) apresentam ponderações que podem dialogar com as práticas das professoras Rosemeire, Ana Paula e Nina, sobre os tipos de leitura trabalhados em cada turma durante o ERE. Sendo assim, são contrastados as reflexões de Moraes e Alencastre (2021) com os trechos das narrativas das professoras que dizem respeito as atividades de leitura. E, para isso, essas pontuam que durante a pandemia, mesmo no modo de ERE, a prática pedagógica estava pautada em uma alfabetização viva, com sentido e vinculada ao contexto social, tendo em vista, a alfabetização para a “leitura do mundo em meio ao seu contato com materiais de circulação social e que a reflexão e a oralidade não fosse esquecida neste momento em que tanto temos (nós e os estudantes) a dizer, a sentir e a produzir” (MORAES; ALENCASTRE, 2021, p.5). As autoras compreendem que, se tenha modificado temporariamente os modos de se estar presente com os estudantes, “a concepção de que a alfabetização como processo discursivo, pode estar

presente nas atividades realizadas com os estudantes” (MORAES; ALENCASTRE, 2021, p.7).

Medeiros (2021) e Carneiro, Oliveira e Silva (2021) são convidadas a dar suas contribuições nesta segunda seção de debate. O primeiro trabalho apresenta resultados da pesquisa de iniciação científica intitulada “Desafios dos professores alfabetizadores em tempo (*sic*) de pandemia” (MEDEIROS, 2021, p.2), desenvolvida pelo aluno do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, Tiago Oliveira Biase, sob a orientação da professora Adriana Francisca de Medeiros e que tem por hipótese que a prática de alfabetização de forma remota apresenta limitações em diversos aspectos, especialmente na efetividade da apropriação do sistema alfabético (MEDEIROS, 2021).

Referente ao lugar de fala desta autora, ela ressalta que o Amazonas apresenta um baixo índice de acesso à internet (PNAD *apud* MEDEIROS, 2021), especialmente nos municípios distantes da capital Manaus, e que muitas escolas estão localizadas em comunidades rurais de difícil acesso.

Medeiros (2021) menciona o trabalho de Nunes, Araújo e Mesquita (2021), para abordar que

As dificuldades no acompanhamento pelos pais foram acentuadas durante a pandemia, antes os responsáveis pelas crianças precisavam apenas orientar as atividades de casa, o que correspondia a 10% dos exercícios desenvolvidos na escola, com a pandemia todas as atividades foram transportadas para o ambiente familiar. (MEDEIROS, 2021, p.4).

Assim, a sobrecarga de trabalho era de ambos os lados, pois a professora ao não ter mais o seu local de trabalho e ser induzida a aderir ao teletrabalho perdeu as barreiras de tempo e espaço da carga horária, conforme aparece nos dados da professora Nina, de que os pais mandavam mensagem fora dos horários estipulados, dentre outras ocorrências que podem ser encontradas nos conflitos enumerados por Costa (2022). E, para as famílias, o excerto de Medeiros (2021) resume bem, ao apresentar a nova incumbência da educação da prole.

Os desafios identificados por Medeiros (2021) foram (falta de) acesso à internet; falta de condições das estruturas físicas das escolas do campo no município de Humaitá/AM; implantação das atividades remotas e a falta de engajamento dos pais e crianças nas atividades propostas e a sobrecarga de trabalho.

Medeiros (2021) coloca em pauta, a sobrecarga de trabalho das professoras e chama a atenção para a feminilização presente nesse segmento de ensino, e que no momento de reconfiguração dos fazeres docentes na realidade pandêmica exigiu a conciliação das

atividades profissionais exercidas em ambiente familiar, no exercício de “múltiplas funções: mãe, esposa, dona de casa, cuidadora e professora dos próprios filhos e sobrinhos em tempo integral” (MEDEIROS, 2021, p.9), fala apoiada pelas professoras Rosemeire, Nina e Ana Paula ao lembrarem o perfil de cada uma, apresentado no início do capítulo 3.

Finalmente, destaca-se que ficou evidente “o sucateamento das escolas públicas, pela falta de investimento e o não cumprimento das metas e estratégias do PNE, PEE e PME” (MEDEIROS, 2021, p.12), e que o fosso já existente entre escolas públicas e privadas aumentou e que as principais vítimas, mais uma vez, são os mais desfavorecidos, os mais vulneráveis e a população historicamente marginalizada.

Ainda sobre os desafios, Carneiro, Oliveira e Silva (2021) adentram no debate trazendo contribuições do Grupo de Pesquisa LEIAA - Leitura, Escrita e Alfabetização na Amazônia com professoras dos anos iniciais, experienciadas no ensino remoto no ano de 2020, em uma escola pública da cidade de Belém/Pará. Os dados foram construídos a partir do relato produzido por uma alfabetizadora que é membro do grupo de pesquisa e que trabalha em uma escola pública municipal da referida localização geográfica.

Os desafios enumerados são: a comunicação irregular com todas as famílias responsáveis pelas crianças que não usavam internet e com outras que só usavam quando podiam colocar crédito; tentativa de alternar ou dividir a presença do alfabetizador por um adulto não formado para essa ação educativa e em meio a vários questionamentos a questão do afeto é colocado em pauta, pois o “processo de criação de vínculos entre criança e professor é fundamental, pois quando a criança aprende a ler e a escrever aprende junto o que a escrita faz com ela e com os outros, [...]” (CARNEIRO; OLIVEIRA; SILVA, 2021, p.6).

Ao final, Carneiro, Oliveira e Silva (2021, p.7) encerram o debate com a seguinte pergunta: “de que maneira o trabalho da alfabetização pode ser uma prática que valorize a heterogeneidade de experiências das crianças e que considere a relevância das práticas sociais de leitura e da escrita?” Trazendo à tona a fala das professoras entrevistadas, Rosemeire inicia respondendo que “*tinha diversos grupos e os grupos todos tinham dificuldades diferentes, habilidades diferentes [...] Então, de acordo com a dificuldade de cada um é que eu fui trabalhando*” e Ana Paula completa a explanação indicando que, com a pandemia, os caminhos indicam o trabalho com a personificação do ensino da leitura e da escrita nas práticas de alfabetização, de modo a proporcionar maior significação no aprendizado e elevar os níveis, incluindo os de letramento. Nina ressalta a importância das atividades de intervenção blocos específicos de atividades investimento em sequências didáticas de acordo com o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra.

A próxima seção do debate é dedicada às pesquisadoras que utilizaram o termo ERE: Camini e Freitas (2021); Silva e Goulart (2021) e Del Pino *et al.* (2021). As localidades pertencem ao estado do Rio Grande do Sul e são escolas das redes municipais de Porto Alegre; Canguçu, Capão do Leão, Pelotas/RS e uma rede municipal do interior do estado do Rio Grande do Sul.

Piccoli, Sperrhake e Andrade (2021) trazem contribuições relevantes sobre a avaliação da alfabetização durante o período remoto a partir da análise dos grupos focais do Alfabetização em Rede. Apresentam que as controvérsias existentes na aplicação da avaliação no contexto educacional “provém de ao menos dois fatores: a tradição de avaliação praticada no Brasil, que se concentra nos resultados finais da aprendizagem dos alunos, e apenas nesses; e a falta de consenso em relação ao que se está entendendo por avaliação” (PICCOLI; SPERRHAKE; ANDRADE, 2021, p.2) e ainda destacam a necessidade de mais pesquisas a respeito desta temática. E, em um ponto, todas as professoras do grupo focal e as professoras Rosemeire, Ana Paula e Nina concordam, que a avaliação diagnóstica ficou comprometida no ensino remoto, pois não era possível mensurar se era o desenvolvimento real da criança ou se havia interferências dos familiares nas respostas apresentadas. Nina ainda destaca que durante o ERE a aluna que era considerada silábico-alfabética (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999) ao retornar para o ensino presencial demonstrou estar ainda no nível mais inicial que era o pré-silábico. A reflexão diante da atitude das famílias reflete a visão que eles têm diante da avaliação, do acerto e do erro. Nos anos iniciais, as avaliações diagnósticas são reguladores do planejamento e das práticas pedagógicas da professora e sem os dados reais para direcionar este trabalho são compreensíveis as angústias e incertezas que permeiam o real desenvolvimento das crianças.

As próximas discussões se referem ao tema alfabetização e letramento e apresentam dados parciais do coletivo Alfabetização em Rede. Dezotti *et al.* (2021) apresentam algumas narrativas construídas por seis professoras alfabetizadoras de Minas Gerais frente aos desafios enfrentados pela propagação da COVID-19. Tais narrativas constituíram-se em: discutir os significados de alfabetizar remotamente; conhecer as principais dificuldades de aprendizagens no ensino da leitura e da escrita no formato remoto e compreender as diferentes estratégias utilizadas pelas docentes para lidarem com a situação atípica gerada pela pandemia. As autoras apresentam em seu artigo somente as categorias: organização e planejamento das professoras alfabetizadoras em contexto de pandemia. E a pergunta que permeia o texto é: “*Tem alguém alfabetizando aqui?*” A professora Rosemeire prontamente responderia que em 2020 o fracasso ficou evidente e que não tinha ninguém alfabetizando ou crianças sendo

alfabetizadas, pois os resultados obtidos a levaram a tal crença. No entanto, ao pensar sobre os resultados de 2021, sua resposta apresenta resultados opostos ao ano anterior e que permitem dizer como alfabetizar a criança em tempos remotos. Ana Paula e Nina mostram a concordância que no ERE não se pode alfabetizar uma criança e que os resultados são mínimos, o que leva para a afirmativa das pesquisadoras, de que “as professoras direcionam a si mesmas um alto grau de responsabilidade pelo ofício de ensinar a ler e a escrever” (DEZOTTI *et al.*, 2021, p.6). No debate, “as falas das docentes denunciam a falta de estrutura e de apoio tanto no que diz respeito às condições materiais com recursos que foram totalmente custeados por elas” (DEZOTTI *et al.*, 2021, p.6) e tal afirmativa ecoa nas queixas de Rosemeire, Ana Paula e Nina, ao rememorem os recursos próprios investidos para ter melhores condições de teletrabalho.

A próxima contribuição ao debate fica a cargo de Tassoni (2021) que apresenta dados parciais do coletivo Alfabetização em Rede, o objetivo é apresentar os caminhos encontrados para o trabalho com a alfabetização, considerando as práticas de leitura e de escrita, no ensino remoto. Os resultados corroboram os dados de Dezotti *et al.* (2021). Os obstáculos encontrados foram: a) o baixo índice de acesso por parte das famílias por falta de equipamento apropriado e internet adequada, b) a demora de algumas Secretarias de Educação em definir e divulgar orientações para as escolas, c) as incertezas em relação ao tempo em que as escolas permaneceriam fechadas; d) as tensões geradas diante das divergências de concepções sobre o trabalho com a alfabetização entre as professoras, que reforçam o estudo de Costa (2022) sobre os conflitos vivenciados durante a pandemia nas relações de trabalho. No entanto, mesmo em situação tão adversa, houve relatos importantes das professoras sobre os caminhos encontrados na busca de um trabalho significativo, dados em concordância com a narrativa da professora Rosemeire e relevante para as crianças, bem como descobertas visando o fortalecimento do trabalho coletivo, afirmativa que foi mencionada pela professora Nina e Ana Paula. A conclusão de Tassoni (2021) é que as professoras construíram caminhos, negociaram, debateram, aprenderam e lutaram pelos alunos.

Ruiz e Ambrosetti (2021) adentram no debate trazendo o estudo com seis professores alfabetizadores de redes públicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atuaram em três municípios situados no Vale do Paraíba paulista, no período analisado. Novamente aparecem as afirmativas de que o maior desafio enfrentado foi a pequena participação nas aulas online, a dificuldade das famílias em apoiar as atividades e a inadequação da formação para o ensino remoto. Revelam o grande empenho dos docentes em garantir o aprendizado de seus alunos, procurando superar as dificuldades do ensino remoto, buscando estreitar os

vínculos com as crianças, fato enaltecido pela experiência da professora Rosemeire no ano de 2021, bem como com os colegas, como forma de superar os desafios impostos pelo trabalho em condições desfavoráveis, sem a formação e o apoio necessários por parte das redes de ensino, que faz com que Ana Paula e Nina reafirmem seus apontamentos já explicitados ao longo do debate.

Também apresentam suas contribuições neste debate, Lund e Nornberg (2021) ao discutir questões relativas à dimensão da prática pedagógica no ERE e problematizar seus limites, desafios e chamar a atenção para o empobrecimento da experiência educativa. E apresenta um recorte da pesquisa Alfabetização em Rede, nas dimensões do estado do Rio Grande do Sul cotejando com a contribuições das respondentes da cidade Pelotas - RS. A narrativa das respondentes faz emergir novamente a questão da sobrecarga de trabalho, no acúmulo com outras funções desempenhadas pela maioria das mulheres e que as práticas pedagógicas surgidas nessa reconfiguração da escola em modo remoto coexistem e perpassam a vida docente. Nas considerações finais de Lund e Nornberg (2021), recebe especial destaque a importância dos agentes da educação em sua enorme capacidade de assimilação e modificação, contrariando a ideia de que são acomodados e poucos disponíveis a adequarem-se às novas tecnologias.

Outros resultados de pesquisa sobre Alfabetização e letramento são apresentados por Barbosa *et al.* (2021) no recorte da pesquisa realizada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização (GEPA), vinculado à Faculdade de Educação/Universidade Federal do Ceará (UFC), que foi realizada de abril a junho de 2020, com 54 professoras dos três primeiros anos do ensino fundamental, das redes pública e particular de ensino. As professoras Ana Paula, Nina e Rosemeire indicam que o meio de atender as crianças sem contato virtual foi similar ao que elas adotaram na Escola Ômicron e que foram: a) envio de livro didático e b) entrega de material impresso quando da distribuição das cestas básicas, sendo que as professoras intitularam o material de blocos de atividades e que tinham a periodicidade quinzenal e especificamente no caso da professora Rosemeire, ela providenciou kits que atendessem as especificidades do primeiro ano e que foram custeadas pela Escola Ômicron – massinha, tinta e pincel para pintura, livro literário. Barbosa *et al.* (2021) esclarecem que esse meio para atender estava em conformidade com as recomendações expressas na *Nota Técnica Covid-19 nº 2*, elaborada pela APRECE/UNDIME-CE.

Barbosa *et al.* (2021) afirmam que

Apesar dos desafios enfrentados, evidenciamos a atitude e a determinação destas profissionais, pois foram paulatinamente se adequando e superando as adversidades com a realização de estudos, pesquisas por aplicativos e estratégias que respondessem às demandas decorrentes desse período, o que favoreceu o desenvolvimento ou incorporação das tecnologias de maneira mais efetiva nas práticas docentes (BARBOSA *et al.*, 2021, p.6).

Todas as professoras e pesquisadoras mencionadas concordam que, durante o ensino remoto, foi reafirmado o compromisso com a educação e que diante da sociedade, fortaleceu-se o papel social da professora e do professor, embora o (des) representante político nacional desse contexto tenha caminhado na contramão e com sua postura negacionista, tenha depreciado o teletrabalho docente durante o período pandêmico ao sancionar o Projeto de Lei Complementar nº 150, de 2020, cujo objetivo não permite que se conte o período de maio de 2020 a dezembro de 2021 para aquisição de direitos relacionados ao tempo de serviço.

As próximas contribuições são de Lobo e Mendes (2021), que analisaram os processos didáticos e pedagógicos da alfabetização e do letramento no período de ensino remoto, sendo que sua finalidade era entender como os/as docentes encaminharam a prática e que meios teriam utilizado para promoverem a apropriação da escrita alfabética e ainda a autonomia na leitura, compreensão e produção textual. O estudo foi realizado numa escola pública do Distrito Federal, localizada na Região Administrativa de Planaltina, nos três primeiros anos do ensino fundamental e por meio de grupo focal.

Uma fala marcante de Lobo e Mendes (2021) é que

Os professores vêm enfrentando dificuldades concretas no processo interativo com os estudantes, o que implica na segregação das classes desfavorecidas no que concerne à aprendizagem que deveria ser garantida pelo Estado, se consubstancializando no *apartheid* educacional (LOBO; MENDES, 2021, p.2).

O termo em destaque reaviva a culminância de trabalhos, apresentada no webinar “Alfabetizar em BH: diálogos com saberes docentes”, com a participação das professoras Ana Paula, Nina e a pesquisadora desta dissertação, com o relato de experiência intitulado Alfabetização e letramento: colaboração entre pares e a luta contra o **apartheid digital**. Tanto Lobo e Mendes (2021), quanto outros membros da comunidade científica apontam o lugar dos relatos de experiência como o canal de socialização de quem está no “chão da sala de aula”, compartilhando aflições e alternativas possíveis para aquele dado momento.

Nesse sentido, nos resultados apontados por Lobo e Mendes (2021), é indicado que as docentes reinventaram suas práticas, estreitaram as relações profissionais e se fortaleceram

com um trabalho coletivo e coordenado. Elencaram como ponto positivo os momentos de formação que foram proporcionados nesse período.

França, Lopes e Dantas (2021) ao começarem sua participação neste debate, elucidam que no contexto de ausência de políticas públicas municipais para a realização de atividades não presenciais nas escolas da rede pública de ensino, em meio à pandemia de COVID-19, emergiram condições desiguais de desenvolvimento de práticas pedagógicas e de aprendizagens na alfabetização de crianças. Deste modo, por meio de um olhar qualitativo de natureza sócio-histórica as autoras analisaram alguns fragmentos da experiência vivenciada por uma professora e sua turma de 1º ano do Ensino Fundamental, durante o ano de 2020 e primeiro semestre de 2021, no município de Natal/RN. Um dado que também apareceu nas falas das professoras Ana Paula, Nina e Rosemeire foi de um trabalho realizado, inicialmente, por iniciativa delas, enquanto professoras que não esperaram a orientação tardia das políticas públicas educacionais. França, Lopes e Dantas (2021) afirmam que foi possível entrever avanços na aprendizagem das crianças que puderam participar das atividades propostas de forma remota e que foi reafirmada pela professora Rosemeire, evidenciando-se que a aprendizagem se faz em condições de realização em que interações e mediações são possíveis, intencionais e sistemáticas, endossadas pela professora Ana Paula. E, ponderadas pela professora Nina ao evidenciar que os resultados dependem crucialmente dos (não) investimentos que a família estabeleceu na proposta de educação domiciliar, com curadoria das professoras alfabetizadoras durante o ERE.

As contribuições de Demenech (2021), para este debate, estão pautadas em seu objetivo de refletir sobre a atuação profissional do professor alfabetizador no ensino remoto emergencial, com crianças de seis e sete anos, mas principalmente compreender, descrever, narrar, captar e ensejar uma reflexão em torno dos significados, sentidos, efeitos e processos de desenvolvimento e aprendizado da produção do texto escrito como uma atividade social e cognitiva. Neste debate, uma fala que precisa ser mencionada é a de que

Em síntese, pode-se dizer que a questão muda quando pensamos a partir da criança, do foco de interesse dela, estimular a criança a desejar aprender a escrita, dando sentido do porquê dessa apropriação, e, a partir, dessa perspectiva o questionamento volta-se para o processo de alfabetizar e a prática pedagógica do professor alfabetizador (DEMENECH, 2021, p.4).

As conclusões da pesquisadora apontam que discutir os fazeres, saberes e poderes dos professores nos primeiros anos do ensino fundamental e os objetivos, em especial em contextos diversos, conceitos e conhecimentos, habilidades e competências a serem

trabalhados com os alunos de seis e sete anos é **parte do respeito a essa infância**, a criança e a linguagem escrita que devem ser e estar inseridas nessas discussões, e com isso, nota-se a concordância da pesquisadora com os apontamentos feitos principalmente no discurso da professora Ana Paula. Levando em consideração Soares (2020), embora Demenech (2021) não a mencione neste momento, a produção de texto escrito é uma atividade cognitiva, cultura e social, desse modo, adotar a ideia de que essa atividade envolve não somente a ativação e a coordenação de diversas ações cognitivas complexas (elaboração e seleção de ideias e conteúdo, textualização, registro e revisão), mas também a consideração dos aspectos relativos às condições de produção dos textos (finalidade, destinatário, gênero textual, situação de interação, entre outros), pois para Soares (2020), o texto é o eixo central da alfabetização e letramento.

Por fim, Nunes (2021) é convidada a discorrer sobre seu estudo que buscou uma reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento no período de isolamento social e a importância do diálogo entre a comunidade escolar na busca de se ofertar uma educação pública de qualidade. A pesquisa de caráter quali-quantitativo teve como objetivo compreender os desafios encontrados pelas escolas públicas da rede municipal de São Gonçalo (RJ) durante a Pandemia do COVID-19.

Nina, Ana Paula e Rosemeire ao observarem tais resultados pontuam que a experiência vivenciada na dimensão individual ou de forma coletiva na escola em que atuam teve um espelhamento de resultados à nível macro, independentemente da localização geográfica. Além disso, a relevância dos estudos do coletivo Alfabetização em Rede ao proporcionar as evidências de um panorama nacional e de seus membros proporcionarem diversas contribuições ao apresentarem recortes da pesquisa de acordo com a região em que foi realizado o recorte.

#### 4.3.3 Terceiro debate: contribuições das pesquisas documentais

O debate de encerramento fica a cargo de Neves, Santos e Machado (2021); Marinello e Matos (2021); Almeida e Silva (2021) e também, Costa (2021).

Assim, o terceiro debate é aberto por Neves, Santos e Machado (2021) que indicam a adoção da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, que são as atividades aplicadas aos alunos durante o ERE. Os resultados apontam aproximações das atividades com as concepções construtivistas na medida em que propiciam exercícios de leitura e momentos de

reflexão sobre a linguagem. Por outro lado, ainda persiste a prevalência da cópia tratada equivocadamente como escrita, uma evidente oposição às possibilidades de desenvolvimento do pensamento sobre a língua escrita. As professoras Nina, Ana Paula e Rosemeire ao serem perquiridas sobre a temática em discussão, concordam com os dois lados apresentados pelas pesquisadoras.

Rosemeire se posiciona afirmando que sempre fez atividades baseada na organização do trabalho, que aprendeu com as Irmãs Salesianas, que desta forma obteve êxito, tanto no presencial, quanto no formato remoto. Ana Paula pontua que para propiciar a aprendizagem da criança é válido lançar mão, pois o método se inventa e sendo assim, é plausível revisitar métodos tradicionais. Nina, por sua vez, apresenta em seu discurso uma proposta diferenciada na perspectiva da alfabetização permeada pelo letramento, *“e acrescentando um pouco mais do tradicional, para aqueles meninos com mais dificuldade. Então, fui misturando e essa mistura deu muito certo!”*.

Marinello e Matos (2021) têm um estilo de escrita e estrutura diferenciado dos demais. Deste modo, a participação do debate ocorre a partir do ensaio das autoras, que é um recorte de investigação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul. O diferencial do texto deve-se a escrita em estilo de diário-arte inspirado na obra da artista plástica Frida Kahlo (*apud* MARINELLO; MATOS, 2021)) e do estilo diário literário do educador francês Fernand Deligny. A arte está presente nesta obra que utiliza colagem de imagens e escritas como retalhos de anotações de uma alfabetizadora-pesquisadora em meio à pandemia da doença COVID-19, com a escrita iniciada em março de 2020. O objetivo de Marinello e Mendes (2021) é re(talhar) quais são os tipos de atividades de alfabetização elaboradas por professoras do 1º ano, no período pandêmico, na rede municipal de ensino de Veranópolis/RS, a partir do Decreto Executivo Municipal nº 6.635/20203.

A estrutura de diário se faz ao modo de retalhos de anotações que são segmentados por foto colagens montadas em função do método (re)talhação. Marinello e Mendes (2021, p.2) ainda proporcionam uma provocação ao retratar as professoras-alfabetizadoras são como “vagabundas alfabetizadoras”, sendo que a expressão, vagabundas, foi retirada do livro/diário *Vagabundos eficazes. Operários, artistas, revolucionários: educadores* de autoria do educador francês Deligny (1913-1996). A forma de exposição das ideias de Marinello e Mendes (2021) são inusitadas neste debate, e pelo visto, também o foram no Eixo 10 do V CONBALF, suas argumentações e formas de exposição caminham para uma discussão insurgente e irreverente. Sua irreverência não reside no termo pejorativo da palavra, mas na

caracterização enquanto pesquisadoras desinibidas ao exporem os fatos ásperos vivenciados durante o período pandêmico.

Referente ao momento político vivenciado e que foi sucintamente apresentado ao longo da pesquisa, Marinello e Mendes (2021, p.7, grifo nosso) são enfáticas em afirmar que

Percebe-se que a prática política e a democracia estão fragilizadas e debilitadas. No início da disputa eleitoral, em 2018, tínhamos um presidente brincalhão, engraçado. Agora temos um indivíduo agressivo, que não demonstra sensibilidade com a coletividade. **A política que estamos vivenciando neste momento é ruim, usa as pessoas e figuras que têm em um projeto de poder político pessoal e não coletivo, usam as máquinas partidárias, as pessoas e o país.** Esquecem que a política deve defender o coletivo.

As autoras evidenciam que a postura política durante a campanha eleitoral é para encantar e conquistar, valendo-se de discursos que parecem provocar uma lavagem cerebral em nome da família, religião e moral; entretanto, é necessário se posicionar e reconhecer as evidências de que esse inominável agravou o enfrentamento da pandemia com uma postura negacionista, de ataque à ciência, que disseminou *Fake News* sobre as vacinas.

Direcionando ao campo educacional, as pesquisadoras pontuam que através da interação virtual, se tem a carência de elaborar atividades de alfabetização em que os alunos pensem, problematizem sobre as mesmas, para que estes aprendam a ler e a escrever com sentido. A função das “vagabundas alfabetizadoras” seria de orientar, não de ensinar, levando em consideração que, a criança não aprende com um conjunto de atividades soltas e pouco pensativas.

Almeida e Silva (2021) entram no debate para apresentarem suas reflexões e análises acerca do trabalho com alfabetização no contexto do ensino remoto, na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo (RME/SP), considerando as ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação no que tange à produção de materiais impressos, formação de docentes e coordenadores/as pedagógicos/as, orientações para avaliação das aprendizagens e o movimento de priorização curricular realizado na rede. As reflexões e análises têm como base dois movimentos considerados necessários: 1) concepções que embasam o trabalho com a alfabetização na RME/SP e, 2) (re) pensar as práticas possíveis de serem efetivadas considerando o contexto do ensino remoto.

A metodologia tem por base a análise de materiais da RME/SP e nas ações que vêm sendo efetivadas pela SME e acompanhadas de perto pelas autoras, que atuam na Divisão Pedagógica (DIPED) de duas diferentes Diretorias Regionais de Educação da Cidade, estando

em contato tanto com as escolas (principalmente com professoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/os), como com a SME, em espaços de formação e momentos de reflexão sobre as práticas docentes. As professoras Nina, Ana Paula e Rosemeire apontam que durante o período pandêmico a SMED-BH produziu documentos, referendados no capítulo três da pesquisa, que são os Percursos Curriculares e Trilhas de aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em tempos de pandemia e também o PEALFA.

Tais documentos, assim como a BNCC, endossam a análise de Almeida e Silva (2021) de que nos documentos analisados não foram consideradas as especificidades do processo de alfabetização e que houve a incompatibilidade destas com as atividades remotas; além da constatação das necessidades de alteração nas propostas de alfabetização (ainda que respeitando as concepções curriculares vigentes); foi evidenciado o não atendimento às necessidades individuais de aprendizagem com o uso de **materiais produzidos de forma padronizada**. Nina, a esse respeito relembra das imposições de sua coordenadora e diretora, ao direcionar o trabalho com sequências didáticas interdisciplinares e da postura de refutamento das ideias que elas e seus pares, tinham de atividades para suas respectivas turmas. Ana Paula retoma o discurso do caminho rumo à personificação da alfabetização e letramento e Rosemeire apresenta no mapeamento de suas atividades a produção autoral de seus materiais.

Diante de tantas adversidades/diversidades, e mesmo com as inúmeras ações da SME, Almeida e Silva (2021) indicam que há muitas fragilidades no processo de alfabetização das crianças, considerando que o ensino da leitura e da escrita e a inserção das crianças na cultura escrita pressupõem interações e intervenções presenciais, identificadas nas falas de Ana Paula e Nina; bem como diárias e sistemáticas por parte das/os professoras/os, identificadas no discurso da professora Rosemeire e que para Almeida e Silva (2021) são as/os profissionais formadas/os para conduzir tal processo.

Por último, para encerrar o terceiro e último debate, Costa (2021) apresenta seu trabalho de pesquisa em fase inicial, que averigua elementos que contribuíram para a eficácia ou remediação das condições de ensino e aprendizagem no estudo em casa, nos 1º e 2º anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública estadual no município de Belo Horizonte. A pesquisa tem como objetivo principal analisar o PET - que foi abordado também por Almeida e Macedo (2021) - que tem a finalidade de contemplar as habilidades e objetos de aprendizagem de cada ano de escolaridade e de cada componente curricular. A proposta da autora é de investigar o material, sob os pontos de análise que orientam a avaliação dos

manuais didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e aferir as possibilidades de êxito ou não no processo de aquisição do Sistema de Escrita alfabética (SEA), no regime de ensino e aprendizagem remoto. Para isto, Costa (2021) faz um estudo comparativo de análise documental entre a versão original de cada PET com as versões com informações suprimidas pela equipe pedagógica.

Dentre os apontamentos feitos por Costa (2021) é válido abordar o termo: artefatos didáticos, que sendo elementos pertencentes à prática pedagógica têm muito a dizer sobre as concepções de alfabetização e letramento das professoras alfabetizadoras e que “[...] não poderão passar despercebidos do campo de pesquisa” (COSTA, 2021, p.10).

Em suas considerações finais, corrobora a afirmativa de Tardif (2014) sobre os estudos a respeito dos saberes docentes e sua relação com os processos formativos da universidade. Pois, “esta é a oportunidade de unir à academia para infundir esforços no monitoramento das iniciativas políticas e pedagógicas adotadas com a finalidade de mitigar os impactos imprevisíveis de um tempo que não contávamos passar [...]” (COSTA, 2021, p.10) e assim, o encerramento desses debates demonstraram que para cada evidência apresentada nos trabalhos do Eixo 10, se tem relações - mais ou menos diretas - com o que as três professoras, colaboradoras do estudo de caso desta pesquisa disseram ou apresentaram sobre as suas práticas pedagógicas utilizadas durante o período de ensino remoto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos no primeiro semestre de 2023, além do fato de que a pandemia ainda não passou, surge timidamente e ganhando espaço uma nova ameaça: a Monkeypox, conhecida como a varíola do macaco. Referente à COVID-19, dados recentes da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2022) apontam que o número de pessoas vacinadas subiu para 10.095.615.243 no mundo, embora tenham surgido variantes do vírus SARS-COV2. Embora, as escolas tenham retornado ao ensino presencial, sempre pairou uma tensão sobre o risco de voltar para o ERE, o fato ainda é recente e existem sinalizações que necessitam ser problematizadas e pesquisadas. Sendo que a contribuição do empenho e desempenho das professoras alfabetizadoras durante tal situação inédita para os anos iniciais do ensino fundamental foi condição *sine qua non*.

Retomando a problemática apresentada no início desta pesquisa e os objetivos estabelecidos, que envolveu muitos aspectos plurais e complexos que seria incoerente apresentar posições conclusivas. Entretanto, acreditando no aspecto multifacetado da alfabetização e do letramento, optamos por sistematizar pontos que merecem destaque nas considerações finais e que foram estruturadas em dois momentos: o primeiro, apresenta as reflexões constituídas no intuito de responder o objetivo geral e os objetivos específicos delineados, avaliando as possibilidades e limitações da pesquisa na construção dos dados empíricos e análise dos dados, levando em consideração o referencial teórico.

O segundo momento tratou de expor algumas percepções acerca da realidade aqui investigada, que suscitam mais pesquisas e, que devido às limitações de uma dissertação, não puderam ser aprofundadas. Assim, por meio das análises e reflexões que se constituíram neste processo investigativo, as considerações encaminharam-se para as lacunas encontradas sobre o que de fato significa realizar pesquisa sobre as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras.

Assim, no que se refere a descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras para o ensino da leitura e da escrita durante o ensino remoto emergencial no período da pandemia, durante 2020 e 2021, na rede municipal pública de Belo Horizonte, indicamos que a descrição foi delineada no capítulo três e quatro. Foi reiterado constantemente, que a descrição e a análise das práticas pedagógicas foi realizada a partir dos relatos, uma vez que não houve observação de campo dessas práticas no momento em que ocorreram. Foram empregados esforços para realizar a análise das práticas pedagógicas, tendo

por parâmetros a análise de conteúdo de Bardin (2016) à luz de todo o referencial teórico constituído nos capítulos anteriores. No que diz respeito a descrever as práticas pedagógicas, podemos dizer que foi parcialmente alcançado quando pensamos que a coleta de dados foi constituída em dois eixos, conforme explicitado na seção 3.3 ao discorrer sobre planejamento e a BNCC.

Ao descrever e analisar os dados da pesquisa para atingir o objetivo geral, caminhamos em direção aos específicos, sendo que, no primeiro, foi possível verificar como as professoras alfabetizadoras elaboraram o planejamento de atividades no exercício da docência durante o ERE, no período pandêmico. A professora Rosemeire, no ano de 2020, realizou seu planejamento pautado nos saberes docentes constituídos no ensino presencial e que se mostraram ineficazes naquele momento desafiador, a partir desta experiência se recriou e constituiu novos saberes para adequar as suas práticas pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita (FREIRE, 1967; TARDIF, 2014). As professoras Nina e Ana Paula, durante o período pandêmico, elaboram o planejamento e a formação pelos pares conjuntamente e inferimos que o trabalho coletivo dos agrupamentos caminha na direção de resultados significativos, conforme nos indica a leitura de Oliveira, Carvalho e Carrasqueira (2020).

Com seus investimentos subsidiados por recursos próprios em uma formação continuada que atendesse às novas demandas tecnológicas do ERE, realizaram planejamentos de atividades impressas, atividades virtuais e prepararam aulas individuais e em agrupamentos. A BNCC, a partir dos dados coletados, tanto nas entrevistas, quanto no referencial teórico produzido desde 2020, aparece tenuamente em segundo plano, subentendendo-se que seja um elemento visto como fator obrigatório a ser cumprido no planejamento e na aplicação das práticas pedagógicas.

Para repensar a formação continuada das professoras alfabetizadoras é válido retomar o espaço de discussões de grupos de estudo na própria escola, Nina indica que ao invés de investir, por exemplo, na especialização com pessoas de fora da escola, que fossem criados grupos de estudos dentro da escola, para termos pessoas pesquisadoras dentro da escola. E, para exemplificar, apresenta uma experiência vivida em uma escola na regional de Venda Nova, em que todas as sextas-feiras, havia um momento chamado *Escola que Aprende*. Ao considerarmos a dinâmica do contexto escolar, sabe-se que a criação desses momentos nem sempre é fácil, sobretudo se considerarmos os tempos e espaços da escola, sem mencionar a impossibilidade de participação para quem dupla jornada de trabalho.

O levantamento de dados do Eixo 10 - Alfabetização e ensino remoto: desafios, aprendizados e perspectivas, do V CONBALF, artigos elaborados no biênio que constitui o

marco temporal desta pesquisa, o relatório parcial *Em Rede* (2020), pesquisas e trabalhos científicos como trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses e por fim, os dados empíricos estabelecidos no estudo de caso permitiram identificar as principais dificuldades e aprendizagens observadas/detectadas no ensino da leitura e da escrita no formato remoto, de acordo com a percepção das professoras alfabetizadoras. No bojo das dificuldades que perpassaram esse ensino no contexto pandêmico da COVID-19, residem palavras como desafios, apontado na nuvem de palavras-chave do Eixo 10 do V CONBALF, bem como empobrecimento da experiência educativa, o que pode propiciar debates e pesquisas enriquecedoras ao pensar na nova reinvenção da alfabetização e letramento.

E, quanto ao objetivo específico, de descrever como foi desenvolvida a prática docente durante o ensino remoto para promoção da leitura e da escrita durante os últimos dois anos, em turmas de 1º ano da rede municipal de Belo Horizonte, indicamos que este objetivo foi atingido parcialmente.

A descrição e análise da prática docente obtida nos dados empíricos e no referencial teórico constituído ao longo da pesquisa, foi orientada e respalda nas reflexões de Perrenoud (2001) quando diz sobre a ação de docentes que agem na urgência e decidem na incerteza. Algumas professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do EF, dentre tantos outros docentes, tiveram competências que lhes permitiram “agir sem saber, sem raciocinar, sem calcular tudo” (PERRENOUD, 2001, p.16), mas que lhes deram uma certa eficácia na gestão das questões complexas e desafiadoras vivenciadas durante o ERE e após o retorno ao presencial. Resta aos pesquisadores, na percepção desse autor, saber quais são essas competências.

Percebemos que diante dos dados analisados nas entrevistas, em contraste com as evidências explicitadas nos trinta e seis trabalhos do V CONBALF, além de outras referências utilizadas ao longo da pesquisa, as práticas pedagógicas desenvolvidas por estas professoras não deixaram a alfabetização solta ou à deriva, embora no letramento não se possa fazer tal afirmativa. Os dados empíricos apontam que as professoras não alfabetizaram suficientemente as crianças como estavam habituadas antes da pandemia, conforme apontado pelas professoras Rosemeire, Nina e Ana Paula, mas que esse período vivenciado oportunizou a formação de novos saberes experienciais (TARDIF, 2014), conectados com outros saberes e, que nesse momento, conseguiram fazer o processo de reinvenção da alfabetização em uma modelagem que resultou em possibilidades de novas perspectivas para as práticas pedagógicas nos processos de alfabetização e letramento, de modo presencial, mas agora com a inserção de práticas pedagógicas permeadas pelas TDIC.

Dentre as várias reflexões para responder à problemática de quais práticas pedagógicas as professoras utilizaram durante o ensino remoto para promover o ensino da leitura e da escrita, surgiram outras questões atreladas ao letramento de percurso (SILVA, 2021) dessas professoras alfabetizadoras que direcionam o olhar para um contexto social mais complexo e amplo, no tocante aos problemas sociais existentes no Brasil e nas políticas reducionistas que não priorizam a educação no (des) governo. E destacamos “o fato de o sistema público de ensino não conseguir promover uma educação de qualidade socialmente referenciada a todos, aliado à maior permanência” (VIEIRA; ZAIDAN, 2013, p.39).

As considerações realizadas por Albuquerque, Morais e Ferreira (2009) são aqui retomados para discorrer que menos da metade das professoras investigadas por eles investia no ensino sistemático da notação alfabética, evidenciados em alguns dados desta pesquisa. Tal fato demonstra a urgência da reflexão sobre os efeitos do discurso que critica a redução da alfabetização a estratégias de “codificação-decodificação”, que parece priorizar a imersão na cultura escrita (o letramento), no que seria supostamente uma “ação reparadora” para com os alunos de meios sociais desfavorecidos logo nas etapas iniciais da escolarização. Soares (2020) também aponta para a necessidade de um ensino sistematizado e que tem o texto como eixo central do trabalho de alfabetização e letramento.

A análise dos saberes das três professoras reporta à reflexão de Freire (1967) a respeito das relações do homem com a realidade, e permite inferir que a relação dessas professoras com a realidade durante o ERE, em especial, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, foram dinamizando os seus saberes docentes e elas foram se apropriando da realidade virtual. Foram lhes acrescentando algo de que elas mesmas foram fazedoras. Foram temporalizando os espaços virtuais para transmutá-los em ambientes alfabetizadores, que, desafiadas, responderam aos obstáculos no que lhes era atribuída a responsabilidade de alfabetizar, criando, recriando e construindo novos saberes-fazer na aquisição da leitura e da escrita.

O ano letivo de 2023 foi iniciado normalmente e presencialmente, sem uso obrigatório de máscara em sala, turmas ocupadas com a sua capacidade habitual, manutenção de alguns protocolos sanitários e com a vacinação em dia para a maioria da população. E, nesse cenário que consideramos como pós-pandêmico, cabe refletirmos sobre a prática educação para a alfabetização e letramento a partir dos apontamentos de Souto (2009) e Frade (1993) que apresentaram a distância entre a formação continuada e os saberes docentes para a alfabetização e letramento na RME-BH. Para a primeira, existe um longo caminho investigativo para “conhecer sobre os processos de formação de professores e a atuação que

têm na prática quando nos referimos à entrada de um novo conceito, a construção e a efetivação dele na prática pedagógica” (SOUTO, 2009, p.230). Para a segunda, o que preocupava frente aos fatos estudados na década de 1990, é que se vem afirmando e reafirmando a necessidade de mudança na prática de alfabetização. O que se percebeu é que permanecem sendo poucos os estudos que discutem as implicações destas mudanças na organização do trabalho escolar e nas relações dos profissionais com o seu próprio trabalho, conforme Tardif (2014) também sinaliza. É importante evidenciar que mesmo tendo passado três décadas após a pesquisa de Frade (1993, p.69) ainda reapareceram “concepções mais tradicionais sobre leitura e escrita, são anos e anos de internalização de um determinado modelo, socialmente construído, que precisam ser enfrentados, ao se pensar em qualquer alteração da prática de alfabetização”.

No sentido de enriquecer o debate sobre a representatividade dos saberes docentes e a formação, seja inicial ou continuada, concordamos com Perrenoud (2001, p.18) quando ele afirma que “As representações só serão efetivas se for possível estabelecer com maior precisão o modo como os professores utilizam os saberes que possuem”. Ao longo desta pesquisa foi descrita e analisada, de modo sistematizado, às práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras da escola Ômicron, pertencente à regional Barreiro e esperamos ter contribuído efetivamente para o campo de pesquisas sobre alfabetização e letramento, no que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita. Perrenoud (2001) também aponta para a necessidade de analisar com maior rigor as competências dos professores e, assim, há que se considerar as contribuições de Tardif (2014) para compreender os saberes docentes e ambos autores apontam que as competências dos professores não se limitam ao domínio dos saberes, mesmo que eles sejam definidos em sua mais ampla extensão, mas para nos determos naquilo que permite a *mobilização* na ação profissional cotidiana e em formações que tenham maior sentido e efetividade, tanto para iniciantes, quanto para quem já possui mais de uma década de docência.

Ao final dessa pesquisa, é válido parafrasear Sócrates para dizer que só sei de nada sei, diante do que pesquisei, pois chego ao final com algumas reflexões valiosas, achados relevantes, vários questionamentos oriundos do processo e várias lacunas que ficaram expostas e que demandam estudos mais aprofundados, como por exemplo o fato evidenciado na fala da professora Rosemeire; ao afirmar que seu sucesso obtido no ensino remoto, só foi possível graças a participação e envolvimento da família de seus alunos, dentre vários outros. A relação família escola em meios populares durante o período pandêmico demanda mais estudos pois nos dados obtidos no V CONBALF e na pesquisa Alfabetização Em Rede

(2021), a parceria família escola raramente funcionou. Para futuras pesquisas a respeito dessa temática é pertinente aprofundar a investigação sobre a relação ‘escola-família’.

Outros temas apareceram ao longo da pesquisa e foram postos de lado devido aos objetivos delineados e ao tempo hábil para desenvolvimento da dissertação. Seguem aqui indicados para próximas pesquisas:

a) ao escrever a justificativa surgiu a temática de como a cultura escolar e a escola enquanto instituição recebe **professores novatos**, e como as primeiras experiências se constituem em batismos de fogo;

b) dentro deste tema emergem questionamentos sobre a **cultura escolar**, bem como a necessidade de estudar a respeito dessa temática dentro do contexto pandêmico;

c) por conseguinte, a cultura escolar é composta por vários atores e dentre eles, os estudantes e isso implica em compreender quem são eles do ponto de vista do contexto geracional, abordando assim, **cultura digital** nos processos de alfabetização e letramento, o que dizem as crianças sobre a experiência vivenciada?;

d) como foi realizada a **transição das crianças que passaram da Educação Infantil para o Ensino Fundamental** durante a pandemia e quais os movimentos que as políticas públicas municipais realizam para tratar dessa temática situação com os profissionais da educação? Qual é o lugar da afetividade nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras?

e) qual é o lugar e a importância da **metodologia Dom Bosco** nos processos históricos de alfabetização e letramento brasileiros? Será que a experiência vivenciada pela professora Rosemeire também foi tão significativa para outras pessoas que viveram experiências similares?

f) O **uso da máscara** durante o retorno ao presencial e os seu impacto nas práticas pedagógicas de ensino da leitura e da escrita de crianças em processo de alfabetização.

Enfim, a pesquisa abriu novas possibilidades e novos focos de interesse no que tange às práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras, além de ter contribuído para a ampliação dos meus saberes docentes durante meu percurso como pesquisadora. Acreditamos que, apesar das limitações inerentes a toda investigação, levando em consideração a minha trajetória oriunda das camadas populares, a pesquisa acadêmica termina, via de regra, por demonstrar a sua contribuição ao campo indagativo da disciplina científica na qual se inclui o acréscimo, ainda que modesto, que se acumula ao conjunto já construído. Espera-se, assim, que este estudo possa servir aos fins a que ele se destina, ou seja, contribuir para as reflexões no campo das práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras e a valorização dos saberes

docentes de quem está no chão da sala de aula. Nesse intuito de valoração, cabe deixar as professoras que participaram dessa pesquisa falar para fechar esta dissertação:

Nina aponta para a necessidade do espaço de diálogo para validação dos saberes pedagógicos dentro da instituição escolar, uma vez que “[...] nós professores, pedagogos da escola temos que tomar posse desse lugar ... fazer jus a esse lugar que ocupamos”. As formações ministradas pelo CAPE não impactaram tanto nas práticas pedagógicas das professoras entrevistadas. Nina prossegue sua reflexão dando pistas de “que ao invés de investir, por exemplo, na especialização ..., fora da escola, que nós criássemos grupos de estudos dentro da escola, para nós termos pessoas pesquisadoras dentro da escola”.

A respeito de formações continuadas que sejam mais significativas para as professoras alfabetizadoras, a professora Rosemeire salienta que durante o ERE a iniciativa de cursos para conseguir fazer uso das TDIC foi própria, “ia pesquisar sozinha, muita coisa que aprendi foi por minha conta e risco. Não teve curso nenhum, a prefeitura não me ofereceu curso nenhum:::, [...] para minha formação, para eu poder fazer essas aulas síncronas”. A respeito dos cursos ofertados ela ressalta que “Não usei nada da prefeitura, tudo que eu fiz, que eu aprendi foi por minha conta, foi investimento meu, com dinheiro meu e olha que eu gastei viu!!!”.

Por fim, a professora Ana Paula apresenta elementos que representam a fala da professora Rosemeire também, ao mencionar que para o ensino da leitura e da escrita, as práticas pedagógicas são pautadas no que “faz mais sentido para você, faz mais sentido para o seu aluno. Você testa muito. Vê o que funciona mais”.

## REFERÊNCIAS

ABALF. **Quem Somos**. 2019. Disponível em: <<https://www.abalf.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 3 abr. 2021.

ABE, S. K. **Almanaque para alfabetização e letramento**. CENPEC, 20 jul. 2021. Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/tematicas/almanaque-para-alfabetizacao-e-letramento-durante-a-pandemia>>. Acesso em: 1 mar. 2023

ALBUQUERQUE, Eliane B. C. DE .; MORAIS, Artur G. DE .; FERREIRA, Andrea. T. B.. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. Rev. Bras. Educ., 2008 13(38), p. 252–264, maio 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sZjtWnx5pmDhVq5SmK9ztp/?format=html&lang=pt#> Acesso em: 15 fev. 2023.

ALVES, Debora Aparecida. Os processos de alfabetização e letramentos na educação infantil em escolas municipais de Belo Horizonte. Belo Horizonte: 2015. 153f. **Projeto de pesquisa** (Mestrado em Educação e Formação Humana). Universidade Estadual de Minas Gerais. Não publicado.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWADSNJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

BANDEIRA, Daniela Perri; DEZOTTI, Magda; NERY, Patrícia Gonçalves; BENFICA, Welessandra Aparecida. O mundo digital e a alfabetização no ensino remoto em Minas Gerais: as crianças e as professoras em face de um novo objeto. In: **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**. [recursos eletrônicos]: resultados de uma pesquisa em rede / organização Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. - 1. ed. -São Paulo: Parábola, 2022, Cap. 4, p.69-82.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil; [1977] 2016.

BARROS-MENDES, Adelma; *et al.* Alfabetização em tempos de pandemia no estado do Amapá: marcas do trabalho de alfabetizadoras, famílias e crianças. In: **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19** [recurso eletrônico]: resultados de uma pesquisa em rede / organização Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. - 1. ed. -São Paulo: Parábola, 2022. recurso digital; 5 MB, Cap. 19, p.352-374.

BELO HORIZONTE. A rede municipal de educação de Belo Horizonte. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BELO HORIZONTE. **Transparência COVID-19**. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/transparencia/licitacoes-e-contratos/editais-e-contratos/contratos-coronavirus>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

BELO HORIZONTE. **A rede municipal de educação de BELO HORIZONTE**. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BELO HORIZONTE. **As diretorias regionais de educação - DIRES**. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/diretorias-regionais-de-educacao-dires>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Reimpressão**. Belo Horizonte: SMED, 2012. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/proporsicoes-curriculares-ensino-fundamental-textos-introductorios-desafios-da-formacao.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.

**BH Map - Visualizador**. Disponível em: <<http://bhmap.pbh.gov.br/v2/mapa/idebhgeo#zoom=0&lat=7797501.47718&lon=614081.12354&baselayer=base>>. Acesso em: 23 jul. 2022.

BONAL, Xavier; GONZALEZ, Sheila. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: Family and school divisions in times of crisis. **International Review of Education**, 66, 635–655. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>

BOTOSSO, Viviane. INSTITUTO BUTANTAN. **Home: Tire aqui suas dúvidas sobre o coronavírus de 2019!** Disponível em: <<https://coronavirus.butantan.gov.br/index>>. Acesso em: 29 jan. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**. conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 18 fev. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

BRASIL. **Decreto N° 9765, de 11 de abril de 2019**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm)>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2020. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/03/conheca-o-panorama-das-escolas-brasileiras>>. Acesso em: 26 dez. 2022.

BRASIL. MEC -Ministério da Educação. INEP –Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC. IDEB –Painel de Desempenho. 2021. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>. Acesso em: 28 nov. 2022.

CALDEIRA, Anna M. S.; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Livia Maria F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010. v. 1.

CANAAN, Mariana Gadoni. **Entre o lar e a escola: o “ofício” de pai/mãe de aluno nas camadas populares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionei-H. (et al). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.295-316. (Coleção Sociologia).

**Caderno de Análise Barreiro** by Secretaria Municipal Adjunta de Gestão Compartilhada PBH - Issuu. 2012. Disponível em: <[https://issuu.com/smagg/docs/caderno\\_de\\_analise\\_barreiro](https://issuu.com/smagg/docs/caderno_de_analise_barreiro)>. Acesso em: 23 jul. 2022.

**Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE)**. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/centro-de-aperfeicoamento-dos-profissionais-da-educacao-cape>>. Acesso em: 11 jul. 2022.

CHAMON, Camila Macedo; LEAL, Débora Cristina Cordeiro Campos; PAREDES, Regina Márcia de Jesus; FERREIRA, Sílvia Fonseca. A percepção de professores do grupo de pesquisa AVACEFETMG sobre o uso da gamificação na educação. In: GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro (org). **A hora da EAD: os novos rumos da Educação no tempo digital**. Belo Horizonte: AVACEFETMG, 2020. Artigo II, p.25-46.

CHARTIER, Anne-Marie. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino da leitura. Que balanço? In: **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história** / Maria do Rosário Longo Mortatti (org.). – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, n. 35. São Paulo: CEMOrOc- FEUSP, jan-abr, 2021. Não paginado.

COSTA, Míriam Fernanda. Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da educação básica em contexto de pandemia. 2022. 326p. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2021.

DOI <https://doi.org/10.34019/ufjf/di/2021/00053>. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12687>. Acesso em: 29 jan. 2023

CURY, Carlos Roberto Jamil. EDUCAÇÃO ESCOLAR E PANDEMIA. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p.8-16, 2020.

DIAS, Daniele Pampanini; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. “Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social”, **RBA**, nº 14, p. 228-244, jul. 2021.

EM REDE. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 - relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização** | ISSN: 2446-8584 | Número 13 - 2020, p.185-201.

EUZÉBIO, F. A.; SEFFNER, F. **Google forms em tempos de pandemia: (re)pensando ferramentas metodológicas na pesquisa em educação**. A arte de reinventar vidas. **Anais...** Em: XXXXII SIC SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. 14 set. 2020. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/226458>>. Acesso em: 5 jun. 2022

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Mudança e resistência à mudança na escola pública: análise de uma experiência de alfabetização "construtivista"**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1993 (dissertação, mestrado).

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2016, vol.97, n.247, p.534-551. ISSN 2176-6681. <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/?lang=pt>. Acesso em: 02 mai. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GERMANO, Samira. **Dissertação de Mestrado - O que é?** In: Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG). 24 Abr. 2019. Disponível em: <<http://www.anpg.org.br/24/04/2019/dissertacao-de-mestrado-o-que-e/>>. Acesso em: 18 set. 2020.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p.57-63, 1995.

GOVERNO DO BRASIL. Censo escolar: conheça o panorama das escolas brasileiras. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/03/conheca-o-panorama-dasescolas-brasileiras>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; OLIVEIRA, Polliane de Jesus Dorneles. O que revelam as pesquisas brasileiras sobre o tutor na educação a distância. In: GROSSI, Márcia Gorett

Ribeiro (org). **A hora da EAD: os novos rumos da Educação no tempo digital**. Belo Horizonte: AVACEFETMG, 2020.

HODGES, Charles *et al.* As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, 2020.

IBGE | Cidades@ | Minas Gerais | Belo Horizonte | História & Fotos. c2022. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/historico>>. Acesso em: 23 jul. 2022.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997. 367p.

LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa**. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3) Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/> Acesso em: 13 jun. 2022.

LOBO, Emy. **Quais os desafios da alfabetização e o letramento durante a pandemia?** Canal Futura. Publicado em: 08 set. 2020. Disponível em: <<https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>>. Acesso em: 26 nov. 2022.

MARGI EDUCATION. **Google Forms, uma transformação na escola | Margi Education One | G1**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/se/sergipe/especial-publicitario/margi-education/margi-education-one/noticia/2021/04/08/google-forms-uma-transformacao-na-escola.ghtml>>. Acesso em: 5 jun. 2022.

MARTINS, Heloísa Helena T. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 2, p.289-300, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27936/29708> Acesso em: 20 jun. 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética: como eu ensino**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509> Acesso em: 30 set. 2022.

NOVAES, N. **Ensino de história e cultura indígena em práticas pedagógicas de uma professora do Ensino Fundamental I**. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Belo Horizonte – MG. Disponível em: [http://www.ppgeduc.uemg.br/wp-content/uploads/2019/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Natalia\\_Novaes\\_-revisada.pdf](http://www.ppgeduc.uemg.br/wp-content/uploads/2019/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Natalia_Novaes_-revisada.pdf). Acesso em 10 fev. 2022.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2017, n. 166, v.47, p.1106 - 1133. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4843>. Acesso em: 26 jan. 2022.

OLIVEIRA, Ana Clara da Silva. Saberes docentes: professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental em Nova Serrana no contexto da pandemia COVID 19 [manuscrito. 2022. 158 f.

OLIVEIRA, A. C. P. ; CARVALHO, C. Paes de; CARRASQUEIRA, K. . **Colaboração docente e resultados educacionais no Brasil**. EDUCAR EM REVISTA, v. 36, p. e70499, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.70499> Acesso em: 20 jan. 2023.

OPAS; ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Disponível em: <[https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1)>. Acesso em: 12 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Disponível em: <[https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1)>. Acesso em: 12 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Statement on the meeting of the International Health Regulations (2005) Emergency Committee regarding the outbreak of novel coronavirus 2019 (n-CoV) on 23 January 2020**. Disponível em: <[https://www.who.int/news/item/23-01-2020-statement-on-the-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/news/item/23-01-2020-statement-on-the-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov))>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. trad. Cláudia Schilling. — Porto Alegre: tniied, 2001.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. 302 p.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Percursos Curriculares e Trilhas de aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em tempos de pandemia**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 2020.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Plano emergencial de Alfabetização PEALFA**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 2021.

PRESENCIAL. In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/letrar> Acesso em 20 jul. 2022.

PRETI, Dino. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: PRETI, Dino. **O discurso oral culto**. 2. ed. — São Paulo, Humanitas Publicações – FFLCH / USP, 1999.– (Projetos Paralelos, V.2)

**Relatório SAEB/ANA 2016 – Panorama do Brasil e dos Estados — Inep**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-saeb-ana-2016-2013-panorama-do-brasil-e-dos-estados>>. Acesso em: 28 jul. 2022.

ROCHA, Priscila Kely da. **A relação família-escola e a infância em tempos de pandemia.** 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho UNINOVE, São Paulo, 2022.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. **Coleção explorando o ensino: Língua Portuguesa: ensino fundamental. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília: vol, v. 19, p.15-36, 2010.**

SILVA, Santuza Amorim da. **Leitura e Práticas de Formação Docente: o caso do Pró-Leitura.** Belo Horizonte: 2007. 245f. **Tese** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

SILVA, Leandro Malaquias da. Práticas de alfabetização em uma turma do 1 ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso em uma escola da rede estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2015. 153f. **Dissertação** (Mestrado em Educação e Formação Humana). Universidade Estadual de Minas Gerais.

SILVA (UCS/UNIRITTER), A. C. M. DA; LEITE (UCS/UNIRITTER), M. A. Letramento de percurso: uma concepção de letramento inspirada no PIBID na Uergs / Course Literacy: a literacy concept inspired by the PIBID in the Uergs. **Guavira Letras**, v. 14, n. 28, 21 dez. 2018.

SILVA, Ana Carolina. **Letramento de percurso: uma concepção de letramento inspirada em escritas do PIBID.** / Ana Carolina Martins da Silva. – Itapiranga: Schreiben, 2021. 279 p.; e-book.

SIND-REDE/BH, D. C. **Cartilha informativa sobre a Greve Sanitária dos Trabalhadores em Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte • Sind-REDE/BH. Sind-REDE/BH,** 20 maio 2021. Disponível em: <<https://sindrede.org.br/cartilha-informativa-sobre-a-greve-sanitaria-dos-trabalhadores-em-educacao-da-rede-municipal-de-belo-horizonte/>>. Acesso em: 3 abr. 2023

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p.143-160, 2002. 12

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

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

SOARES, Magda. Alfabetização. Glossário CEALE. 2014

SOARES, Magda. Letramento. Glossário CEALE. 2014

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

STORINO, F.; LIMA, L.; SENNE, F. **PAINEL TIC COVID-19 Edição 2**. 2020. [s.d.]. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/painel\\_tic\\_covid19\\_3edicao\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/painel_tic_covid19_3edicao_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira. S726p As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte / Kely Cristina Nogueira Souto. - Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª ed. 6ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VELOSO, Geisa Magela; *et al.*. Ensino Remoto Emergencial em Minas Gerais: novas configurações na relação família-escola? In: **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19** [recurso eletrônico]: resultados de uma pesquisa em rede / organização Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. - 1. ed. -São Paulo: Parábola, 2022. recurso digital; 5 MB, Cap. 3, p.49-68.

VIANA, Maria José Braga. O bom desempenho escolar nos meios populares: elementos para uma definição e alguns dados de pesquisa. **Sociologia da Educação: Revista Luso-Brasileira, Rio de Janeiro**, v. 2, n. 3, p. 7-24, 2011.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L; VALSECHI, M. C; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento Acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p.27-62.

VIEIRA, G. A.; ZAIDAN, S. Sobre o conceito de prática pedagógica e o professor de matemática. **Paidéia**, 2013.

ZIJLEMA, Carolina Louise *et al.* Utilização de máscara: as interferências e prejuízos na Comunicação, em decorrência de seu uso. **Anais da Jornada Científica dos Campos Gerais**, v. 19, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/jornada/article/view/2112/870> Acesso em: 26 jan. 2023.

## REFERÊNCIAS DO EIXO 10 DO V CONBALF

ALMEIDA - **Ensino remoto e alfabetização possibilidades de práticas pedagógicas no contexto de pandemia.** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: <[http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1573/1035](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1573/1035)>. Acesso em: 28 dez. 2021

ALMEIDA, Maria Alice Junqueira de; ALEXANDROFF, Marlene Coelho; CALHETA, Patrícia Prado. **Jogos de alfabetização: desafios do trabalho pela tela do celular** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: [http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/view/1312/847](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/view/1312/847) Acesso em: 28 dez. 2021.

ALMEIDA, A. C.; MACEDO, Maria Do Socorro Alencar Nunes. **Organização do trabalho pedagógico no contexto da.** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: <[http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1504/988](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1504/988)>. Acesso em: 28 dez. 2021.

ALMEIDA, A. F.; SILVA, Silvana Do Santos. **Ensino remoto e alfabetização: possibilidades de práticas pedagógicas no contexto de pandemia.** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: <[http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1573/1035](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1573/1035)>. Acesso em: 28 dez. 2021.

ARAÚJO, Rita de Cássia Barro de Freitas; BELLOTTI, Andreia Alvim; RIBEIRO, Simone; ALVES, Alesandra Maia Lima. **Ensino remoto emergencial nas turmas 1º ano do ensino fundamental em 2020 e 2021: construindo trajetórias possíveis.** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. 2021. Disponível em: : [http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/view/1383/902](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/view/1383/902)

AUGUSTO, Josilene da Silva. SANTANA, Anamaria da Silva. **Alfabetização e letramento no ensino remoto: dificuldades e possibilidades.** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: [http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/view/1324/872](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/view/1324/872)>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BARBOSA, M. J. *et al.* **A atuação das professoras alfabetizadoras na experiência inusitada do ensino remoto nos anos iniciais do ensino fundamental.** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. 2021. Disponível em: <[http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1267/824](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1267/824)>. Acesso em: 28 dez. 2021

CAMINI, Patrícia; FREITAS, Alice Teixeira. **Ensino remoto na rede municipal de ensino de porto.** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. Universidade do Estado de Santa Catarina: 18,19,20. 2021. Disponível em:

<[http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/schedConf/presentations?searchField=&searchMatch=&search=&track=116](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/schedConf/presentations?searchField=&searchMatch=&search=&track=116)>. Acesso em: 28 dez. 2021.

CARNEIRO, Ana Karina Lopes de Sousa; OLIVEIRA, Douglas Almeida de; SILVA, Maria Josefina Ferreira da. **Os desafios nos modos de ensinar e de aprender em tempos de pandemia.** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. Universidade do Estado de Santa Catarina: 18,19,20. 2021. Disponível em: [http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/view/1228/1116](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/view/1228/1116). Acesso em: 28 dez. 2021.

COCATO, N. A. B. *et al.* **Processos de alfabetização e letramento no isolamento social: uma investigação sobre as práticas pedagógicas de professores em Poços de Caldas, MG.** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: <[http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1498/982](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1498/982)>. Acesso em: 28 dez. 2021.

COSTA, Rosemeire Reis Ribeiro da. **A eficácia ou a remediação nas condições de ensino e aprendizagem remotas: o ensino e a aprendizagem na perspectiva dos eixos da apropriação do SEA – Sistema de Escrita Alfabética.** . In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: [https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1530/1058](https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1530/1058). Acesso em: 28 dez. 2021.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; PORTO, Gilceane Caetano; DIAS, Eugênia Antunes; JESUS, Annelise Costa de; ALLEGRETTI, Giovanna; MESENBURG, Fernanda Arndt; HIRDES, João Carlos Roedel; GARCIA, Leticia Gabrieli Vivian. **O ensino remoto em uma rede municipal: desafios e resistências.** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: [https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1530/1058](https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1530/1058). Acesso em: 28 dez. 2021.

DEMENECH, F. **Prática pedagógica do professor alfabetizador no.** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: <[http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1572/1034](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1572/1034)>. Acesso em: 28 dez. 2021

DEZOTTI, M. *et al.* **Tem alguém alfabetizando aqui? Inquietações de professoras alfabetizadoras frente ao ensino remoto.** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Acesso em: 28 dez. 2021

DOBRANSKI, V. G.; SANTOS, Ana Lucia Maichak de Gois. **O alfabetizar letrando nas videoaulas para o 1º ano.** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: <[http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1469/1054](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1469/1054)>. Acesso em: 28 dez. 2021.

FONSECA, A.; MARQUES, C. G. T. **Os desafios da alfabetização na pandemia:** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: <[http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1483/970](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1483/970)> Acesso em: 28 dez. 2021.

FRANÇA, Ana Clarissa Gomes de; LOPES, Denise Maria de Carvalho; DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO CONTEXTO DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS:** fragmentos de uma experiência vivenciada com turma de 1º ano de uma escola pública. In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: [http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/view/1527/1006](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/view/1527/1006). Acesso em: 28 dez. 2021.

GARZIERA, C. B.; ARIETA, M. DE S. **Itinerários de alfabetização em tempos de pandemia.** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: [http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1274/828](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1274/828)>. Acesso em: 28 dez. 2021

LOBO, L. A. B.; MENDES, Solange Alves De Oliveira. **O processo de alfabetização na pandemia da covid-19: o** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: [http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1327/873](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1327/873)>. Acesso em: 28 dez. 2021

LUND, J. A.; NORBERG, M. **O empobrecimento da experiência educativa em contexto pandêmico** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: [http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1343/879](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1343/879)>. Acesso em: 28 dez. 2021

MARINELLO, C.; MATOS, Sônia Regina Da Luz. **Diário pandêmico: atividades de alfabetização.** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: [http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/882/856](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/882/856)>. Acesso em: 28 dez. 2021

MEDEIROS, A. F. **Os desafios para alfabetizar no ensino remoto:** A realidade no Sul do Amazonas. . In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: [http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1363/893](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1363/893)>. Acesso em: 28 dez. 2021.

MEURER, K. M.; MAURÍCIO, W. P.D. **Tecnologias educacionais na alfabetização de** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: [http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1363/893](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1363/893)>. Acesso em: 28 dez. 2021.

MORAES, Alessandra do Nascimento Santos; ALENCASTRE, Simone de. **CIRANDA DA LEITURA EM MEIO VIRTUAL:** o real, o possível, e o surpreendente nos cotidianos dos encontros virtuais. In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: [https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1496/981](https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1496/981). 28 dez. 2021.

NEVES, J. G.; SANTOS, Vanubia Sampaio dos; MACHADO, Ednéia Maria Azevedo. **Ler e escrever em tempos de pandemia da covid-19:** . In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: [http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1291/835](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1291/835)>. Acesso em: 28 dez. 2021.

NUNES, M.; ARAÚJO, Maria Das Graças de; MESQUITA, Escilda Manique Barreto. **Parceria da família no trabalho remoto com crianças alfabetizandas: aportes teóricos freirianos e convergências.** . In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: <[http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1577/1118](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1577/1118)>. Acesso em: 28 dez. 2021.

PEREIRA, Michelle Perpétuo Pais Bernardo. **ALFABETIZAÇÃO E ENSINO REMOTO: recursos para impulsionar a aprendizagem.** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. **Anais** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. 18, 19, 20. Disponível em: [http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/view/1467/1053](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/view/1467/1053). Acesso em: 28 dez. 2021.

PICCOLI, L.; SPERRHAKE, R.; ANDRADE, Sandra Dos Santos. **A avaliação da alfabetização no contexto do ensino.** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: <[http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1255/817](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1255/817)>. Acesso em: 28 dez. 2021.

RUIZ; Helena Cristina da Cruz; AMBROSETTI, Neusa Banhara . **Práticas de alfabetização em tempos de ensino remoto na escola pública: percepções e possibilidades vivenciadas por professores de escolas públicas** **Anais** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. 18, 19, 20. Disponível em: [http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/view/1160/762](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/view/1160/762). Acesso em: 28 dez. 2021.

SILVA, Danieli Dias da; GOULART, Tamires Pereira Duarte. **Alfabetização no ensino remoto em diferentes contextos.** **Anais** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. 18, 19, 20. Disponível em: [http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/view/1160/762](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/view/1160/762). Acesso em: 28 dez. 2021.

SOUTO-MAIOR, S. D. **Uma experiência no ciclo de alfabetização:** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. **Anais** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. 18, 19, 20. Disponível em: <[http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1060/710](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1060/710)>. Acesso em: 28 dez. 2021.

SOUZA, Ariane Simão de. **A leitura e a escrita no ensino remoto: relato de experiência com o primeiro ano.** Eixo 10 Eixo temático: 10 – Alfabetização e ensino remoto: desafios, aprendizados e perspectivas. **Anais** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. 18, 19, 20. Disponível em: <[http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1060/710](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1060/710)>. Acesso em: 28 dez. 2021.

TASSONI, E. C. M. **A alfabetização e o ensino remoto emergencial:** . In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: <[http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1259/1083](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1259/1083)>. Acesso em: 28 dez. 2021

TAVARES, T. C. T. **O desafio de alfabetizar durante o ensino remoto: o** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: <[http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1481/968](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1481/968)>. Acesso em: 28 dez. 2021

ZACHARIAS-CAROLINO, A. G. **Atividades avaliativas no contexto do ensino remoto: .** in: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. Universidade do Estado de Santa Catarina: 18,19,20. Disponível em: <[http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/schedConf/presentations?searchField=&searchMatch=&search=&track=116](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/schedConf/presentations?searchField=&searchMatch=&search=&track=116)>. Acesso em: 28 dez. 2021

ZASSO, S. M. B.; SILVEIRA, A. A.; SILVEIRA, J. A. **A prática de planejamento das aulas no 1º ano do.** In: V CONBALF- Políticas, Práticas e Resistências. [s.d.]. Disponível em: <[http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1446/946](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1446/946)>. Acesso em: 28 dez. 2021

## APÊNDICE 1 - LEVANTAMENTO DE DADOS: EIXO 10 DO V CONBALF

Nº	Trabalho	Autor(a/es/as)	Titulação	Palavras-chave	Metodologia
1.	A LEITURA E A ESCRITA NO ENSINO REMOTO: relato de experiência com o primeiro ano	Ariane Simão de Souza	1Especialista em alfabetização e letramento. Professora da Educação Básica do município de Canoas/RS. Contato: arianedesouza@gmail.com	prática docente; ensino remoto; alfabetização.	Relato de experiência
2.	ENSINO REMOTO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: desamparo e responsabilização de professoras alfabetizadoras durante a pandemia de covid-19	Patrícia Camini Alice Teixeira de Freitas	1 Doutora em Educação (UFRGS). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: patricia.camini@ufrgs.br 2 Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista de Iniciação Científica (BIC/UFRGS). Contato: alicetfreitas@gmail.com	Ensino remoto; Pandemia de covid-19; Docência; Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.	survey
3.	ATIVIDADES AVALIATIVAS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: desafios e (im)possibilidades à prática do alfabetizador	Aline Gasparini Zacharias Carolino, Tatiana Andrade Fernandes de Lucca, Andréia Osti	1Doutoranda em Educação pela UNESP. Professora da Educação Básica. Contato: aline.gasparini@unesp.br 2Doutoranda em Educação pela UNESP. Professora da Educação Básica. Contato: tatiana.lucca@unesp.br 3Pós-Doutorado em Educação. Professora na UNESP. Contato: andreia.osti@unesp.br	Alfabetização; Avaliação da Aprendizagem; Educação Básica	pesquisa descritiva, por intermédio da qual realizou-se uma análise documental, do diário de bordo de uma professora alfabetizadora iniciante
4.	ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO EM DIFERENTES CONTEXTOS	Danieli Dias da Silva, Tamires Pereira Duarte Goulart	1Doutoranda em Educação pela UFPEL. Professor da Educação Básica do Município do Capão do Leão/RS. Contato: dani.dias.silva@hotmail.com 2Doutoranda em Educação pela UFPEL. Professor da Educação Básica do Município de Canguçu/RS. Contato: tamirespdgoulart@gmail.com	prática docente; ensino remoto; alfabetização.	Grupo focal com narrativa
5.	TEM ALGUÉM ALFABETIZANDO AQUI? Inquietações de professoras alfabetizadoras frente ao ensino remoto	Magda Dezotti, Patrícia Gonçalves Nery, Welessandra Aparecida Benfica, Daniela Perri Bandeira	Doutora em Educação pela UFPE. Professora do Curso de Pedagogia da UEMG, Campus Carangola (UEMG/Carangola). magda.dezotti@uemg.br 2Doutora em Educação pela USP. Professora da Faculdade de Educação da UEMG, Campus BH (FaE/UEMG/CBH). patricia.nery@uemg.br 3 Doutora em Educação pela UFMG. Professora do Curso de Pedagogia da UEMG, Campus Ibirité (UEMG/Ibirité). welessandra.benfica@uemg.br 4 Doutora em Educação pela (UFMG). Professora da Faculdade de Educação da UEMG, Campus BH (FaE/UEMG/CBH). daniela.bandeira@uemg.br	alfabetização; ensino remoto; narrativas	Grupo focal com Narrativas
6.	OS DESAFIOS PARA ALFABETIZAR NO ENSINO REMOTO: A realidade no Sul do Amazonas	Adriana Francisca de Medeiros	1Pedagoga, Mestre em Educação e Doutora em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Professora da Universidade Federal do Amazonas. Contato: afdemedeiros@gmail.com	Alfabetização; pandemia; desafios.	abordagem qualitativa, entrevistas semiestruturados e questionário

7.	OS DESAFIOS NOS MODOS DE ENSINAR E DE APRENDER EM TEMPOS DE PANDEMIA	Ana Karina Lopes de Sousa Carneiro, Douglas Almeida de Oliveira, Maria Josefina Ferreira da Silva	1Graduada em Pedagogia. Professora da Educação Básica do Município de Belém. Contato: ideiakarina@gmail.com 2 Doutorando em Educação pela UFPA. Contato: biadouglas41@gmail.com 3 Graduada em Letras. Professora da Educação Básica do Estado do Pará. Contato: mjosantos76@gmail.com	alfabetização; ensino remoto; perspectiva discursiva da alfabetização.	Resultado dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa LEIAA com professoras dos anos iniciais,
8.	A avaliação da alfabetização no contexto do ensino remoto: uma análise a partir dos grupos focais da pesquisa Alfabetização em Rede	Luciana Piccoli, Renata Sperrhake, Sandra dos Santos Andrade	1 Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. Contato: luciana.piccoli@ufrgs.br 2 Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. Contato:renata.sperrhake@gmail.com 3 Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da UFRGS Contato: sandrasantosandrade@gmail.com	avaliação; alfabetização; ensino remoto.	grupos focais com entrevistas
9.	A ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: descobertas e constatações	Elvira Cristina Martins Tassoni	1Doutora em Educação pela Unicamp. Docente titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Contato: cristinatassoni@puc-campinas.edu.br	COVID-19 e escola; práticas pedagógicas; leitura e escrita.	quatro grupos focais
10.	A ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NA EXPERIÊNCIA INUSITADA DO ENSINO REMOTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Maria José Barbosa, Alexandre de Paiva Nepomuceno, Aurinete Alves Nogueira, Elizangela Silva Mesquita, Francisca Regiane S. de Sousa, Henriqueta Rocha de Abreu, Lara Ronise de Negreiros P.Scipião	1Doutora em Educação pela UFC. Prof. <sup>a</sup> Adjunta da Faculdade de Educação - UFC. Contato: mazebarbosa@ufc.br 2Especialista em Alfabetização de Crianças pela UECE. Professora – SME/Fortaleza. Contato: aleandranepomuceno@gmail.com 3Especialista em Gestão Educacional pela Uni7. Professora – SME/Fortaleza. Contato:aurineteanogueira@gmail.com 4Especialista em Alfabetização e Multiletramentos pela UECE. Supervisora Escolar SME/Fortaleza. Contato:elizangelasilvamesquita@gmail.com 5Especialista em Alfabetização e Letramento pela UNESA. Professora - SME/Fortaleza. Contato: regianesabinos@gmail.com 6Mestra em Avaliação de Políticas Públicas pela UFC. Formadora SME/Fortaleza. Contato: henriquetarocha@yahoo.com.br 7Mestra em Educação pela UFC. Formadora SME - Fortaleza. Contato: larascipiao@gmail.com	Alfabetização. Ensino remoto. Protagonismo Docente.	pesquisa de natureza qualitativa, aplicado virtualmente um questionário com quesitos fechados e abertos para docentes da pré-escola e dos três primeiros anos do ensino fundamental de estabelecimentos públicos e privados na Capital do Ceará e Região Metropolitana de Fortaleza.
11.	Itinerários de alfabetização em tempos de pandemia	Caroline Brandelli Garziera, Mariana de Souza Arieta	1Mestranda em Educação pela UFRGS. Coordenadora Pedagógica do Colégio Marista Rosário em Porto Alegre, RS. Contato: carolinebrandelligarziera@gmail.com 2Mestranda em Educação pela PUCRS. Orientadora Educacional do Colégio Marista Rosário em Porto Alegre, RS. Contato: msarieta@gmail.com	Alfabetização; Itinerários; Sistematização; Pandemia; Ensino remoto.	Relato de experiência
12.	LER E ESCREVER EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19:	Josélia Gomes Neves,	1Doutora em Educação Escolar. Universidade Federal de Rondônia. Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia	Alfabetização; Pandemia; Concepções	Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia

	diálogos de alfabetização em Ji-Paraná, Rondônia.	Vanubia Sampaio dos Santos, Ednéia Maria Azevedo Machado	(GPEA). joseliagomesneves@gmail.com 2Doutora em Educação. Universidade Federal de Rondônia. Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia. (GPEA). vanubia.sampaio@unir.br 3Doutora em Educação. Universidade Federal de Rondônia. Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia.(GPEA). edneia.machado@unir.br	de ensino e aprendizagem.	(GPEA), investigação Qualitativa, fonte de dados foram um conjunto de atividades pedagógicas que foram encaminhadas e respondidas por uma criança do 1º ano
13.	JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: desafios do trabalho pela tela do celular	Maria Alice Junqueira de Almeida Marlene Coelho Alexandroff2 Patrícia Prado Calheta3	1Especialista em alfabetização pelo Instituto Vera Cruz- SP- maria.almeida@cenpec.org.br 2Mestre em Didática pela FEUSP- SP - marlene.alexandroff@gmail.com 3Mestre em Linguística Aplicada pela PUC-SP- paticalheta@gmail.com	alfabetização; jogos de alfabetização; videochamada; WhatsApp.	Relato de experiência
14.	DIÁRIO PANDEMICO: tipos de atividades de alfabetização	Sônia Regina da Luz Matos, Cátia Marinello	1Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Professora de Educação Infantil e alfabetizadora da rede pública municipal de Veranópolis. Contato: cmarinello@ucs.br. 2Pós-Doutorado em Filosofia, arte e estética – Paris 10; Doutorado em Educação UFRGS/Lyon 2. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul - UCS Caxias do Sul - UCS. Contato: srlmatos@ucs.br.	Alfabetização; Pandemia; Ensino remoto; Atividades.	diário-arte
15.	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: dificuldades e possibilidades	Josilene da Silva Augusto, Anamaria da Silva Santana	1Formada em Pedagogia pela UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal- Corumbá (2003). Mestre em Educação pela UFMS, Campo Grande- MS, (2011). Professora alfabetizadora da Rede Municipal de Corumbá, MS. E-mail: josileneaugusto2016@gmail.com. 2 Professora aposentada da UFMS: Mestrado e Doutorado pela Faculdade de Educação da UNICAMP.E-Mail:anamariaufms@gmail.com.	Letramento, alfabetização, ensino remoto.	relato de uma experiência
16.	O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19: o que revelam docentes de uma escola pública do Distrito Federal?	Lucineide Alves Batista Lobo, Solange Alves de Oliveira Mendes	1Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília. Professora da Educação Básica do Distrito Federal. Contato: lucineidelobo@gmail.com 2Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Adjunta na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Contato: solangealvesdeoliveira@gmail.com	alfabetização, letramento, pandemia, ensino remoto.	natureza qualitativa e, para a produção dos dados, recorreu-se à técnica grupo focal realizada com quatro professoras alfabetizadoras da instituição
17.	PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO NA ESCOLA PÚBLICA: percepções e possibilidades vivenciadas por	Helena Cristina da Cruz Ruiz, Neusa Banhara Ambrosetti	1Mestranda do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU. Professora convidada da Pós-graduação no curso Alfabetização: relações entre o ensino e a aprendizagem, no Instituto Vera Cruz, São Paulo. Contato: leninharuiz@hotmail.com 2Doutora em Psicologia da Educação. Docente do Mestrado	alfabetização na pandemia; ensino remoto; professor alfabetizador.	abordagens qualitativas de pesquisa, envolvendo seis professores de redes públicas de ensino. Coleta de dados a entrevista semiestruturada e

	professores de escolas públicas		Profissional em Educação da UNITAU. Contato: nbambrosetti@gmail.com		a análise documental.
18.	O EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM CONTEXTO PANDÊMICO	Juliana Andrade Lund1 Marta Nomberg2	1 Pós-graduada, Mestranda em Educação, pela UFPel. Professora de Arte na rede pública municipal de Pelotas – RS, educação infantil e anos iniciais. Contato: juliana.lundju@gmail.com 2 Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Pesquisadora do CNPq-Nível 2. Contato: martanornberg0@gmail.com	Ensino Remoto. Covid-19. Experiência. Empobrecimento.	metodologia quantitativa, primeira etapa da “Pesquisa Nacional Alfabetização em Rede
19.	TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: a atuação docente em tempos de pandemia	Keyth Marrayle Meurer Wanderléa Pereira Damásio Maurício	1 Acadêmico/a do curso de Pedagogia - Centro Universitário Municipal São José/SC. Contato: keyth.meurer@aluno.usj.edu.br 2 Docente do Centro Universitário Municipal São José/SC. Doutorado/mestrado em 2015/2005 pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Universidade Estadual de Santa Catarina. Contato: wanderlea.mauricio@prof.usj.edu.br	Tecnologias educacionais; Mediação. Alfabetização; Atuação docente.	abordagem qualitativa e descritiva, e como instrumento de coleta de dados questionário, narrativa
20.	ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NAS TURMAS 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM 2020 E 2021: construindo trajetórias possíveis	Rita de Cássia Barros de Freitas Araújo, Andreia Alvim Bellotti, Simone Ribeiro, Alesandra Maia Lima Alves	1 Doutorado em Educação. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. Contato: ritafreitasaraujo@gmail.com 2 Doutorado em Educação. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. Contato: andreiabellotti@yahoo.com.br 3 Doutorado em Educação. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. Contato: simonerib@gmail.com 4 Doutorado em Educação. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. Contato: alesandramaiailima@outlook.com	1º ano do Ensino Fundamental; ensino remoto emergencial; possibilidades; desafios; aprendizagens.	Relato de experiência
21.	A PRÁTICA DE PLANEJAMENTO DAS AULAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: os desafios em tempos de pandemia	Silvana Bellé Zasso, ALESSANDRA AMARAL SILVEIRA, Juliane Alves Silveira, Paula Pires da Silva, Milena Severo Estima, Milene Gonzalez Lopez Bandeira	2 Doutorado em Educação. Professora da Educação Básica do Município de Rio Grande/RS. Contato: ale82amaral@yahoo.com.br; 3 Doutorado em Educação Ambiental. Professora da Educação Básica do Município de Rio Grande/RS. Contato: julliane.aalves@gmail.com; 4 Mestrado em Educação. Professora da Educação Básica do Município de Rio Grande/RS. Contato: pfppires@hotmail.com; 5 Graduada em Pedagogia. Professora da Educação Básica do Município de Rio Grande/RS. Contato: severoestima@gmail.com; 6 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Contato: mileneglb@gmail.com.	Planejamento; Alfabetização; Ensino Remoto; Aprendizagem; 1º ano do Ensino Fundamental.	pesquisa qualitativa, Utilizamos o grupo focal de cinco professoras como ferramenta metodológica para a coleta de dados
22.	UMA EXPERIÊNCIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: a transição da Educação Infantil para	Sara Duarte Souto-Maior	1 Mestre em Engenharia de Produção pela UFSC, na área de Mídia e Conhecimento. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis-SC. Contato: saradsm@hotmail.com	Transição; Alfabetização; Educação Infantil;	relatar uma experiência na transição das crianças da educação infantil para o

	o Ensino Fundamental em tempos de pandemia Covid 19			Ensino Fundamental; Pandemia.	ensino fundamental
23.	OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA: Propostas e soluções encontradas por professoras para esse enfrentamento.	Ângela Fonseca, Cristiane Gabriela Tudeschini Marques	1 Mestre em Linguística Aplicada pela UNITAU. Contato: angellafonseca@gmail.com 2 Mestranda em Educação Inclusiva pelo PROFEI- Unesp. Contato: cristiane.marques@unesp.br	Alfabetização; ensino remoto; práticas pedagógicas.	Estudo de caso
24.	CIRANDA DA LEITURA EM MEIO VIRTUAL: o real, o possível, e o surpreendente nos cotidianos dos encontros virtuais	Alessandra Nascimento Santos Moraes, Simone Alencastre	Mestre em Educação pela FEBF- UERJ. Professora do CAP UFRJ. Contato:alessandrasantosn@gmail.com 2Mestre em Educação pela FFP-UERJ. Professora do CAP UFRJ. Contato: simonealencastre@yahoo.com.br	Alfabetização, Leitura e Ciranda da leitura.	relato de experiência docente
25.	PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ISOLAMENTO SOCIAL: uma investigação sobre as práticas pedagógicas de professoras em Poços de Caldas, MG.	Batista Cocato1, Joseana Vieira2, Tatiane Rodrigues Gomes3, Nathália Luiz de Freitas4	1Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal do Sul de Minas. Contato: naianepiza@gmail.com 2Graduanda em Licenciatura Em Pedagogia Pelo Instituto Federal do Sul de Minas. Contato: joseanavieira@yahoo.com.br 3Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal Do Sul De Minas. Contato: tatianegomes122@gmail.com 4Professora no Instituto Federal do Sul de Minas. Contato: nathalia.freitas@ifsuldeminas.edu.br	Alfabetização; letramento; ensino remoto.	empírico quali-quantitativo através da coleta de dados que gerou informações a partir de um questionário online.
26.	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID 19: Estratégias governamentais e táticas das professoras alfabetizadoras em Minas Gerais	Ana Caroline Almeida, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo	1 Doutora em Educação pela UFPE. Professora EBTT no IFRJ – Campus Pinheiral. Contato:ana.caroline@ifrj.edu.br 2 Doutora em Educação. Professora Titular na UFSJ. sococoronunesmacedoufsj@gmail.com	Alfabetização. Ensino Remoto. Táticas. Estratégias.	survey, aplicado a professoras alfabetizadoras em todo o Brasil e selecionamos 5 professoras
27.	ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO CONTEXTO DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS: fragmentos de uma experiência vivenciada com turma de 1º ano de uma escola pública	Ana Clarissa Gomes de França, Denise Maria de Carvalho Lopes, Elaine Luciana Sobral Dantas	1Mestranda em Educação pela UFRN. Professor da Educação Básica do Município de Natal. Contato: anaclarissam@yahoo.com.br 2Doutora em Educação pela UFRN. Professora do Departamento de Políticas e Fundamentos Educacionais – UFRN. Contato: denisemcl@terra.com.br 3 Doutora em Educação pela UFRN. Professora da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Contato: elaine.sobral@ufersa.edu.br	Alfabetização; Pandemia COVID-19; Atividades não presenciais.	qualitativo de natureza sócio-histórica, experiência vivenciada por uma professora e sua turma de 1º ano do Ensino Fundamental, durante o ano de 2020 e primeiro semestre de 2021.
28.	O ENSINO REMOTO EM UMA REDE MUNICIPAL: desafios e resistências	Mauro Augusto Burkert Del Pino,  Gilceane Caetano Porto,  Eugênia Antunes Dias,	Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Coordenador do PPGE/UFPel. Líder do GIPEP. Contato: mauro.pino1@gmail.com 2Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Líder do GIPEP.	Ensino remoto; anos iniciais; educação pública; trabalho docente.	Questionário, grupos focais e nas rodas de conversa foram categorizados segundo a perspectiva de Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (1977)

		<p>Annelise Costa de Jesus, Giovanna Allegretti, Fernanda Arndt Mesenburg, João Carlos Roedel Hirdes, Leticia Gabrieli Vivian Garcia</p>	<p>Contato: gilceanep@gmail.com 3 Doutora em Educação Ambiental. Professora da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Pesquisadora do GIPEP. Contato: eugeniaad@gmail.com 4 Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Educação da UFPeL. Bolsista PIBIC - CNPq. Pesquisadora do GIPEP. Contato: annelise_cj@hotmail.com 5 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPeL. Pesquisadora do GIPEP. Contato: contatogallegretti@gmail.com 6 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPeL. Pesquisadora do GIPEP. Contato: fernandamesenburg@gmail.com 7 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPeL. Pesquisador do GIPEP. Contato: joacrh@gmail.com 8 Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Educação da UFPeL. Bolsista RP- Pedagogia Pedagógica- CAPES. Pesquisadora do GIPEP. Contato: leticia_garcia1815@hotmail.com</p>		
29.	PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO CONTEXTO PANDÊMICO: sentidos e processos de desenvolvimento e aprendizagem da produção do texto escrito como uma atividade social e cognitiva	Flaviana Demenech	1Doutorado em Educação pela UFPeL. Professor Formador da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Contato: flavianademenech@gmail.com	Alfabetização; Linguagem escrita; Alfabetizador; Produção de texto escrito.	qualitativa, no qual optou-se por observar uma professora alfabetizadora no ensino remoto emergencial
30.	ENSINO REMOTO E ALFABETIZAÇÃO: possibilidades de práticas pedagógicas no contexto de pandemia	ANGÉLICA FURTADO DE ALMEIDA, SILVANA DOS SANTOS SILVA	1Doutora em Educação FEUSP. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo (SME-PMSP), atuando como formadora de formadores na Diretoria Regional de Educação do Campo Limpo. Contato: profaangelicalmeida@gmail.com 2Mestra em Formação de Gestores Educacionais pela UNICID/SP. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo (SME-PMSP), atuando como formadora de formadores na Diretoria Regional de Educação de Guaianases. Contato: silvanass@sme.prefeitura.sp.gov.br	Alfabetização; Pandemia; Ensino Remoto; Concepções; Práticas.	Análise documental das ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação
31.	PARCERIA DA FAMÍLIA NO TRABALHO REMOTO COM CRIANÇAS ALFABETIZANDAS: APORTES TEÓRICOS FREIRIANOS E CONVÊRGÊNCIAS	Margarete Nunes, Maria das Graças de Araújo, Escilda Manique Barreto Mesquita	1Pós Graduada em Psicopedagogia e Gestão Escolar. Professora da Educação Básica do Estado de Rondônia. Contato: margaretenunes2009@gmail.com 2Mestra em Educação, trabalha na Universidade Federal de Rondônia, Campus de Rolim de Moura no Curso Pedagogia. E-mail: graca.araujo@unir.br 3Acadêmica de Pedagogia na Universidade Federal de Rondônia,	Alfabetização, Letramento, Ensino remoto, Material didático	O estudo envolveu a família e pesquisadores que se agregaram a avaliação colaborativa dos resultados da ação pedagógica e analisaram os dados da aprendizagem advinda destas

			Campus de Rolim de Moura. E-mail: escilda_manique@hotmail.com		ações que atenderam aos educandos
32.	O DESAFIO DE ALFABETIZAR DURANTE O ENSINO REMOTO: o relato de uma professora (re)aprendendo a ensinar.	Tâmila Carolini Trindade Tavares	1Professora Especialista em Alfabetização e Letramento. Aluna do Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Unifap. Professor da Educação Básica do Município de Tartarugalzinho no Estado do Amapá. Contato: tamilacarolinitavares@gmail.com	Relato de Experiência, Alfabetização, Ensino Remoto	Relato de experiência docente
33.	ALFABETIZAÇÃO E ENSINO REMOTO: recursos para impulsionar a aprendizagem	Michelle Perpétuo Pais Bernardo Pereira	Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo. Professora do Ensino Fundamental I do Município de São Paulo. Contato: michelleppb85@gmail.com	alfabetização; ensino remoto; jogos; vídeos; aprendizagem.	Relato de experiência docente
34.	O ALFABETIZAR LETRANDO NAS VIDEOAULAS PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma experiência do ensino municipal de Curitiba em 2020	Vânia Gusmão Dobranski, Ana Lucia Maichak de Gois Santos	1Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Curitiba (UNICURITIBA) e Formadora de professores da Educação Básica do Município de Curitiba. Contato: vania.dobranski@gmail.com 2Pedagoga pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Equipe de Língua Portuguesa da Gerência de Currículo da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Coordenadora da equipe de alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Contato: analuciamachak@gmail.com	Ensino remoto; alfabetização e letramento; gêneros textuais.	relato de experiência
35.	A EFICÁCIA OU A REMEDIAÇÃO NAS CONDIÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM REMOTAS: o ensino e a aprendizagem na perspectiva dos eixos da apropriação do SEA – Sistema de Escrita Alfabética	Rosemeire Reis Ribeiro da Costa	Mestre em Educação pela Faculdade de Educação/UFMG. Professora de Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Atualmente a serviço na Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores do Estado de Minas Gerais – Regime Especial de Atividades não Presenciais (REANP). Contatos: profrosereis@gmail.com; rosemeire.ribeiro.costa@educacao.mg.gov.br	alfabetização; aprendizagem; ensino; escola; currículo	Revisão bibliográfica
36.	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19: desafios das escolas públicas no município de São Gonçalo/RJ	Michele Barreto Nunes	Professora na Escola Estadual Municipalizada Lúcio Thomé Feteira no município de São Gonçalo/ RJ; Graduada pelo curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Salgado de Oliveira (universo), em São Gonçalo, Rio de Janeiro; Pós - graduada em Gestão: orientação e supervisão escolar pela Faculdade de Educação São Luis.	Escola pública; diálogo; covid-19	quali-quantitativa a fim de verificar as condições de trabalho remoto praticado

Fonte: Dados da pesquisa (2022). Realce em verde para autoras que estão em pleno exercício como professora alfabetizadora e realce em amarelo para os termos alfabetização e letramento.

## **ANEXO 1 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Pesquisa:

Orientadora:

Coorientadora:

Mestranda:

### **A entrevista e as questões formuladas no decorrer da mesma seguirão o seguinte roteiro:**

1. Identificação pessoal, formação, trajetória e prática profissional do(a) entrevistado(a);
2. As motivações do(a) professor(a) para o exercício da profissão;
3. Conhecimento sobre os conceitos de alfabetização e letramento;
4. Percepções sobre formação docente em cursos para alfabetização e letramento durante a pandemia;
5. Relatar a respeito de suas atividades durante o ensino remoto: planejamento, objetivos, desenvolvimento e inserção de diferentes Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na prática pedagógica tendo que como norte a BNCC – Base Nacional Comum Curricular;
6. Comente sobre os critérios que orientaram a seleção e utilização das TDIC trabalhadas com a turma durante o processo de alfabetização no ensino remoto em 2020 e/ou 2021;
7. Percepções de como ocorreu a mediação e interação das famílias com as crianças durante o processo de alfabetização e letramento;
8. Solicitar às professoras alfabetizadoras que descrevam os desafios e possibilidades enfrentados pelo(a) professor(a), no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita durante o ensino remoto, momento do ensino híbrido e retorno ao presencial. Que processo de alfabetização e letramento foi possível?

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Márcia de Souza dos Santos/ SSP-MG 13.343.899  
Pesquisadora do PPGE  
Universidade Estadual de Minas Gerais  
marcia.ss@edu.pbh.gov.br/ (31) 9 9263-8384

## ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO *ONLINE*

Questionário *online*: <https://forms.gle/28BMtvQmQ8ANc6or6>

### Alfabetização durante a pandemia

Olá colegas de profissão da rede da PBH!

Durante 2020 e 2021 passamos por grandes desafios, devido a pandemia da COVID-19 e ao conseqüente ensino remoto como forma paliativa para assegurar o direito à educação pública ou privada. Este formulário tem como objetivo coletar informações sobre o perfil dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) da rede municipal de Belo Horizonte e coletar informações para propiciar dados para a minha pesquisa de mestrado: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE.

Desde já agradeço a sua disponibilidade para responder esse formulário. As informações aqui obtidas são para uso restrito à pesquisa, toda divulgação do material é restritamente para fins acadêmicos e utilizados somente em eventos científicos, sem o uso de nomes pessoais. Os riscos que a pesquisa pode causar aos participantes são mínimos: Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista. Benefícios: contribuir com a discussão e reflexão sobre as concepções de Alfabetização e Letramento.

Quero informar que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas e que foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UEMG-Poços de Caldas.

Agradeço sua colaboração desde já.

Seu e-mail será registrado quando você enviar este formulário.

\*Obrigatório

Nome completo

Sua resposta

Gênero: \*

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
- Outro: \_\_\_\_\_

Qual a sua formação inicial? \*

- Pedagogia
- Letras
- Outro: \_\_\_\_\_

Próxima

Página 1 de 4

Limpar formulário

**Formação acadêmica**

A sua graduação ocorreu na rede particular ou pública de ensino superior? \*

Pública  
 Particular  
 Particular com bolsa (PROUNI, dentre outras)  
 Particular com FIES  
 Outro: \_\_\_\_\_

Possui segunda graduação? \*

Sim  
 Não

Possui algum curso de especialização? \*

Sim  
 Não

Caso tenha respondido SIM, qual (is)? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

Durante o período pandêmico você participou de alguma formação continuada em curso? \*

Sim  
 Não

Em caso de resposta afirmativa, de qual(is) formação (ões) você participou durante 2020 e 2021? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

Página 2 de 4

**Atuação profissional**

Em qual regional você estava lotado(a) em 2020? - É possível selecionar mais de uma regional, se necessário. \*



Barreiro  
 Centro Sul  
 Leste  
 Nordeste  
 Noroeste  
 Norte  
 Oeste  
 Fempulha  
 Venda Nova

E em 2021? \*

A mesma

outro: \_\_\_\_\_

Escola (s) em que atuou durante o biênio 2020 -2021: \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

Qual turno? \*

Manhã

Tarde

Para quais turmas você lecionou em cada ano? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

Quantas crianças estavam matriculadas na sua turma em 2020? E dessa quantidade quantos mantiveram contato ao longo do ensino remoto desse ano? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

E, em 2021? Quantas crianças matriculadas X crianças participando do ensino remoto? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

Você necessitou adquirir, com investimento próprio, algum material/recurso tecnológico para produzir subsidiar as práticas pedagógicas durante a pandemia? Se sim, qual(is)? \*

Celular smarthphone novo

Novo chip

Nctebook novo

Computador

Outros

Caso tenha marcado OUTROS descreva-os no campo a seguir: \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

[Voltar](#)

[Próxima](#)

Página 3 de 4 [Limpar formulário](#)

### Práticas pedagógicas durante o ensino remoto

O envio de atividades era feito por meio de qual recurso? \*

- Atividades impressas disponibilizadas para a família buscar na escola
- Atividades impressas disponibilizadas utilizando entregador
- Whatsapp
- Telegram
- Facebook
- Instagram
- Outro(a).

Caso tenha marcado a opção OUTRO(A) descreva, por gentileza. \*

Sua resposta

---

Você consultava a BNCC para elaborar atividades? \*

- Sim
- Não
- Às vezes

Durante o ensino remoto você trabalhou sozinho ou com o seu agrupamento por ano? \*

- Sozinho.
- Com o grupo de professores(as) do mesmo ano que eu, na escola que sou lotado(a).
- Com grupo de professores(as) de outra escola/outra rede de ensino.

Você utilizou alguma ferramenta para realizar encontros com seus alunos? \*

- Não, pois não realizei encontros síncronos.
- Google Meet
- Microsoft Teams
- Zoom
- WhatsApp vídeo chamada
- Outra ferramenta

As crianças aprenderam a ler e a escrever durante o ensino remoto? Qual nível de alfabetização e letramento foi possível? Marque a opção que melhor representa o resultado obtido ao final de 2020 e/ou 2021. \*

- Não aprenderam.
- Aprenderam, mas demorou mais tempo do que o habitual.
- Metade da turma aprendeu e a outra metade está em processo de desenvolvimento.
- Poucos aprenderam e a maioria chegou ao final do ano sem dominar as habilidades básicas.
- Outro.

Antes da pandemia, em quanto tempo os seus alunos conseguiam realizar as primeiras leituras com autonomia? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

Como você avalia o processo de alfabetização e letramento ocorrido durante o período pandêmico no ensino remoto emergencial? Considere os valores (5) Ótimo, (4) Bom, (3) Regular, (2) Fraco e (1) Péssimo \*

	1	2	3	4	5	
Péssimo	<input type="radio"/>	Ótimo				

Justifique a sua resposta. \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

[Voltar](#)

[Enviar](#)

Página 4 de 4

[Limpar formulário](#)

## ANEXO 3 – AUTORIZAÇÃO DO CEP PARA COLETA DE DADOS

UNIDADE POÇOS DE CALDAS  
DA UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DE MINAS GERAIS -  
UEMG



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

**Pesquisador:** MARCIA DE SOUZA DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 58250122.3.0000.0197

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação - FaE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.496.382

##### **Apresentação do Projeto:**

O objetivo do presente projeto de pesquisa é descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras para o ensino da leitura e da escrita durante o ensino remoto emergencial no período da pandemia, durante 2020 e 2021, na rede municipal pública de Belo Horizonte. O referencial teórico tem como base: levantamento de estudos sobre alfabetização e letramento durante o ensino remoto, no Eixo 10, do

V CONBALF, além de abordar conceitos basilares de alfabetização e letramento com Soares (2020), BNCC(BRASIL, 2017), Moraes (2012); psicogênese da escrita com Ferreira e

Teberosky (1999). Como lastro teórico para fundamentar as práticas pedagógicas recorre-se a Tardif (2014) e Novaes (2018). Sendo uma pesquisa qualitativa, exploratória descritiva que em relação aos objetivos, elencou-se como colaboradoras professoras alfabetizadoras da rede municipal de Belo Horizonte, da regional Barreiro, durante os anos letivos de 2020 e 2021 para construção do corpus da pesquisa. A partir dessa situação, o percurso metodológico tem abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo e a adoção da estratégia do estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados serão utilizados a aplicação de questionário fechado, a entrevista semiestruturada e a pesquisa bibliográfica que perpassará todas as fases do trabalho. A análise de dados contará com os conhecimentos de Laurence Bardin.

**Endereço:** Avenida Padre Cletus Francis Cox, n. 300, Prédio A. Jardim Country Club

**Bairro:** POÇOS DE CALDAS **CEP:** 37.704-620

**UF:** MG **Município:** POCOS DE CALDAS

**Telefone:** (35)3114-7732

**E-mail:** cep.pocos@uemg.br