

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO**

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DAS REDES
PÚBLICAS DE BELO HORIZONTE SOBRE SUAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO
EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação de Mestrado

CLÁUDIA RENATA APARECIDA DE OLIVEIRA SABINO

BELO HORIZONTE

2023

Cláudia Renata Aparecida de Oliveira Sabino

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DAS REDES
PÚBLICAS DE BELO HORIZONTE SOBRE SUAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO
EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Deolinda Armani Turci.

Belo Horizonte
2023

S116n Sabino, Cláudia Renata Aparecida de Oliveira
Narrativas de professoras alfabetizadoras das Redes Públicas de Belo Horizonte sobre suas estratégias de ensino em tempos de pandemia.
[manuscrito] Cláudia Renata Aparecida de Oliveira Sabino. – 2023
1 recurso online, 121 f.; il.

Orientador: Deolinda Armani Turci.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Bibliografia: f. 108-117

Apêndices: f. 118-119

1. Prática de ensino- Teses. 2. Professores - Teses. 3. Alfabetização. 4. Educação – Teses. I. Turci, Deolinda Armani. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD: 371.207

Ficha Catalográfica: Arlete Inocência Menezes Leal Granados CRB/6 - 3100

FOLHA DE APROVAÇÃO

Cláudia Renata Aparecida de Oliveira Sabino

Narrativas de professoras alfabetizadoras das redes públicas de Belo Horizonte sobre suas estratégias de ensino em tempos de pandemia

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito para o título de Mestre.

Área de concentração: Educação e Formação Humana

Dissertação defendida e aprovada em: 05 de maio de 2023.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Deolinda Armani Turci – UEMG

Profa. Dra. Daniela Freitas Brito Montuani – UFMG

Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva – UEMG

A todos os professores e professoras que lutam diariamente por uma educação de qualidade e que, durante o período da Pandemia de Covid-19, mostraram a sua força fazendo suscitar na sociedade a importância do papel docente.

TENHO FÉ E ACREDITO NA FORÇA DO PROFESSOR!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora Aparecida que me fortaleceram nos momentos difíceis e me guiaram na complexa tarefa de ser filha, esposa, mãe, profissional e mestranda.

Aos meus avós, D. Filó e Sr. Tião, hoje ausentes, mas... ah se vocês estivessem aqui neste momento...!

Aos meus pais, Vitório e Sãozinha, que sempre acreditaram em mim, sem medir esforços para me ajudar a conquistar os meus objetivos. Por vocês, eu cresci acreditando que sou capaz!

Ao meu irmão, Vanderson, sempre disposto a me ajudar em qualquer situação desta vida! Não somos dependentes um do outro, somos parceiros de vida e de histórias!

Ao meu marido, Paulo, obrigada por todo o incentivo, por compreender pacientemente as minhas ausências, pelo encorajamento, pela leitura dos textos que eu produzia para compor esta Dissertação e por compartilhar a vida comigo!

À minha filha, Tayla, que por vezes precisou compreender minhas ausências e deixar de curtir passeios e eventos, até mesmo durante as férias, porque a mamãe precisava estudar. Aproveito para agradecer aqui a todos os familiares e amigos que proporcionaram dias felizes à Tayla enquanto eu permanecia no escritório de casa, firme nesta pesquisa!

Aos meus tios e padrinhos, Renato e Júlia (hoje ausente), que acreditaram em mim e que investiram afetuosa e financeiramente em meus estudos, nos momentos em que eu mais precisava.

À Deo, minha orientadora, suas palavras, colocações, correções e ensinamentos foram muito importantes para o desenvolvimento da minha escrita acadêmica. Obrigada por estar comigo e me incentivar a prosseguir no tema que fazia o meu coração bater mais forte!

Ao Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana da FaE-UEMG, pela oportunidade de cursar o mestrado. Aos colegas de turma, em especial à Márcia Santos pelos conhecimentos compartilhados, pelo incentivo, pelos momentos *online*, por sua alegria contagiante, pela prontidão em auxiliar sempre... por ter se tornado minha grande amiga do mestrado!

AGRADECIMENTOS

Às professoras Santuza Amorim da Silva e Daniela Freitas Brito Montuani pelas contribuições desde a Qualificação até a defesa desta Dissertação.

Aos meus alunos e aos colegas de trabalho da Escola Municipal Sérgio Miranda e da Escola Estadual Professora Maria Amélia Guimarães, fontes de inspiração desde o pré-projeto apresentado no processo seletivo para o mestrado.

A todos os familiares e amigos que me acompanharam nesta trajetória e que eu sei que comemoram comigo esta grande conquista!!!

A FORÇA DO PROFESSOR

Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão
armado só de amor
segurando um giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Ah... se um dia governantes
prestassem mais atenção
nos verdadeiros heróis
que constroem a nação
ah... se fizessem justiça
sem corpo mole ou preguiça
lhe dando o real valor
eu daria um grande grito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Porém não sinta vergonha
não se sinta derrotado
se o nosso país vai mal
você não é o culpado
Nas potências mundiais
são sempre heróis nacionais
e por aqui sem valor
mesmo triste e muito aflito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Um arquiteto de sonhos
Engenheiro do futuro
Um motorista da vida
dirigindo no escuro
Um plantador de esperança
plantando em cada criança
um adulto sonhador
e esse cordel foi escrito
porque ainda acredito
na força do professor.

BRÁULIO BESSA

RESUMO

SABINO, Cláudia Renata Aparecida de Oliveira. Narrativas de professoras alfabetizadoras das redes públicas de Belo Horizonte sobre suas estratégias de ensino em tempos de Pandemia.

A necessidade de refletir e repensar as estratégias de ensino para leitura e escrita utilizadas pelos professores é frequente. A Pandemia de Covid-19 e a exigência emergencial de reestruturação em todos os contextos, bem como na educação, ampliaram tal necessidade que precisa ser pesquisada em diversas situações. Diante dessas transformações, o objetivo deste estudo foi o de analisar as narrativas sobre as estratégias de ensino para leitura e escrita utilizadas por professoras alfabetizadoras de escolas públicas, municipais e estaduais, de Belo Horizonte no contexto da Pandemia de Covid-19. Propôs-se um estudo de caso direcionado às narrativas das professoras sobre as estratégias de ensino utilizadas para alfabetizar durante a Pandemia. Partimos de uma revisão de literatura sobre estratégias de ensino, estratégias de ensino para leitura e escrita na alfabetização e estratégias utilizadas pelas professoras durante a Pandemia. Descrevemos, também, a organização do ensino remoto nas redes estadual e municipal de Belo Horizonte. Os dados obtidos nas narrativas, coletados por meio de entrevista, foram categorizados tendo como base a Análise de Conteúdo a partir de Bardin (2016). A articulação entre teoria e prática constituiu a base para a escrita dos resultados e discussões. As considerações finais apontaram que não houve grandes alterações quanto às estratégias de ensino desenvolvidas pelas professoras durante o ensino remoto, mas sim a transposição de estratégias que já eram utilizadas. Entretanto, a forma de trabalho foi readequada, principalmente em função do uso das tecnologias digitais de comunicação e da ausência do contato físico. Diante disso, evidenciou-se que o professor tem um papel essencial no desenvolvimento da alfabetização e que sua presença e interação são indispensáveis. De acordo com os dados analisados, a elaboração, o desenvolvimento e a aplicabilidade das estratégias para o ensino da leitura e escrita durante o ensino remoto estiveram condicionados ao conhecimento, disponibilidade para buscar adequar-se à nova realidade e dedicação dos professores, mas também à realidade social de cada aluno, o que nos levou a considerar a necessidade de políticas públicas que considerem tal realidade.

Palavras-chave: Estratégias de ensino. Alfabetização. Pandemia de Covid-19. Narrativas de professoras. Rede pública de ensino de Belo Horizonte.

ABSTRACT

The need to reflect upon and rethink the teaching strategies used for Reading and Writing by teachers is frequent. The Covid-19 Pandemic and the emergency demand for restructuring in every context, including education, have amplified said need which is to be surveyed for several situations. Faced with these transformations, the goal for this study has been to analyze narratives regarding the teaching strategies for Reading and Writing utilized by literacy teachers in Public schools, as well as Municipal and State schools in Belo Horizonte in the context of the Covid-19 Pandemic. A case study has been proposed regarding the teachers' narratives on teaching strategies for Reading and Writing during the Pandemic. The starting point was a review on Literature, then Reading and Writing and then strategies used by teachers during the Pandemic. Another point of discussion was the kind of structure that has been put in place for remote teaching in the state and municipal system in Belo Horizonte. The data collected throughout interviews was categorized having as basis the Content Analysis according to Bardin (2016). The articulation between theory and practice constituted the basis for results and discussions. The final considerations pointed to there not having been great alterations regarding the teaching strategies developed by teachers during the remote teaching period, but the transposition of already-utilized strategies. However, the working method has been readjusted, mostly due to the use of digital technologies for communication and the absence of physical presence. Based on that, it became evident that the teacher has an essential role in the development of literacy teaching, and their presence and interaction are indispensable. According to the data analyzed, the preparation, development and applicability of teaching strategies for Reading and Writing during remote teaching have been connected to knowledge, willingness to adapt to the new reality and dedication from teachers, but also to the social reality of each student, which prompted us to consider the need for public policies that consider that reality.

Keywords: Teaching strategies. Literacy teaching. Covid-19 Pandemic. Teachers narratives. Public Teaching System of Belo Horizonte.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias analisadas nos artigos do livro Retratos da Alfabetização na Pandemia de Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede.....	52
Quadro 2 – Perfil das professoras entrevistadas – Belo Horizonte, 2022.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PET - Plano de Estudos Tutorados

SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SMED/BH - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....	18
1.1 Compreendendo as estratégias de ensino.....	18
1.1.1 <i>O conceito de estratégias de ensino.....</i>	21
1.1.2 <i>Os conceitos de práticas pedagógicas.....</i>	24
1.1.3 <i>As estratégias de ensino como elemento das práticas pedagógicas.....</i>	26
1.1.4 <i>A compreensão das estratégias de ensino frente ao trabalho docente.....</i>	28
1.2 Estratégias de ensino para leitura e escrita na alfabetização.....	30
1.3 Estratégias de ensino para leitura e escrita na alfabetização durante a Pandemia de Covid-19.....	45
2. MÉTODOS.....	59
2.1 As escolhas metodológicas.....	59
2.2 Lócus da pesquisa.....	62
2.3 As redes públicas de ensino na cidade de Belo Horizonte.....	63
2.4 Participantes do estudo.....	64
2.4.1 <i>Perfil das professoras participantes da pesquisa.....</i>	66
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	68
3.1 O ensino remoto público na cidade de Belo Horizonte.....	68
3.2 Análise das narrativas a partir das categorizações.....	72
3.2.1 <i>Categoria 1: Estratégias, práticas e recursos pedagógicos.....</i>	72
3.2.2 <i>Categoria 2: Dificuldades e/ou limitações das professoras.....</i>	81
3.2.3 <i>Categoria 3: Dificuldades e/ou limitações dos alunos.....</i>	86
3.2.4 <i>Categoria 4: Família e ensino remoto.....</i>	89
3.2.5 <i>Categoria 5: Elementos relacionados ao ensino da leitura e da escrita que foram afetados e alterados em função da Pandemia...</i>	95
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICE A – Roteiro das Investigações Narrativas.....	117

INTRODUÇÃO

A observação e a vivência como supervisora e professora em escolas das redes públicas estadual e municipal de educação, na cidade de Belo Horizonte, trouxeram alguns anseios e reflexões sobre as práticas desenvolvidas pelos professores no processo de ensino, em especial nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental¹. Acreditamos que reflexões e estudos sobre as diferentes estratégias de ensino podem contribuir com as práticas profissionais dos professores que atuam nesse segmento, conforme afirma Vasconcelos (2011, p. 49):

Buscar o que é necessário para que o aluno aprenda possibilita dar uma orientação para o professor no seu trabalho cotidiano, evitar reducionismos ou modismos (“atirar para todo lado”, de acordo com a onda do momento: “Agora, tem que trabalhar no concreto”, “Agora, tem que desenvolver projetos”, “Agora, tem que derrubar paredes das salas de aula”), além de ser um ponto nuclear da atividade docente. Se o professor sabe o que é decisivo para que o aluno aprenda, não se perde em detalhes, vai à raiz, tem o olhar dirigido para estes elementos, procurando, pessoal e coletivamente, de alguma forma, satisfazer tais exigências para o sucesso desse processo de ensino-aprendizagem.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, o objeto de pesquisa voltava-se para a investigação das estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante a Pandemia de Covid-19. Naquele momento, não havíamos delimitado o estudo sobre estratégias para o ensino de leitura e escrita, pois pensávamos em estratégias de modo generalizado, já que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental leciona todas as disciplinas.

No decorrer dos estudos, a partir das leituras realizadas aliadas às disciplinas cursadas no Programa, bem como dos artigos produzidos para essas disciplinas, percebemos a necessidade de restringir a investigação a fim de que pudéssemos melhor compreender as particularidades das estratégias desenvolvidas para um objetivo específico. Diante disso, voltamos nosso olhar para o contexto de atuação das professoras alfabetizadoras, justamente pelo desafio que se constitui o ato de ensinar a ler e a escrever, principalmente em situação de isolamento social. Para isso,

¹ Os anos iniciais do Ensino Fundamental são aqueles cuja faixa etária prevista dos alunos é de 6 a 10 anos de idade, abrangendo do 1º ao 5º anos, conforme explicitado pelo Conselho Nacional de Educação através da Resolução CNE/CEB nº 3 de 3 de agosto de 2005. (BRASIL, 2005).

exploramos os conceitos de alfabetização, letramento e alfabetizar letrando, tendo como referências Soares (2009, 2010, 2017, 2020a, 2020b); Leal, Albuquerque e Morais (2010); Street (2014); Rojo (2012) Kleiman (1995), dentre outros.

Também durante os estudos, ao realizar uma revisão bibliográfica para a disciplina Metodologia de Pesquisa em Educação, percebemos que o uso do termo estratégias didático-pedagógicas, que neste estudo substituímos por estratégias de ensino, já que observamos que sua utilização é mais recorrente, é, por vezes, associado (ou confundido) com métodos, instrumentos e técnicas de ensino. Constatamos, ainda, a pouca incidência do conceito de estratégias de ensino, bem como a limitada discussão sobre a dificuldade dos professores em compreender e aplicar essas estratégias.

Decidimos, então, redirecionar o objeto de estudo. Aliando os anseios e reflexões que surgiram da prática profissional ao interesse de investigar as estratégias para o ensino da leitura e escrita, incluímos também a lacuna observada acerca dos conceitos e das dificuldades que envolvem as estratégias de ensino, trazendo as ideias de Vieira e Vieira (2005), Anastasiou e Alves (2003) Roldão (2009) e Solé (2014), que convergem para o sentido de que o que define a estratégia de ensino é o nível de intencionalidade e de orientação com que são elaborados os planos de ação do professor a partir da reflexão e análise das condições mais favoráveis para se alcançar determinada aprendizagem.

O ano de 2020 apresentou uma necessidade emergencial de reestruturação em todas as áreas da atuação humana. No dia 11 de março do referido ano, a Organização Mundial de Saúde declarou, em nível mundial, a emergência de uma Pandemia ocasionada pelo Sars-Cov-2, novo Coronavírus gerador da doença Covid-19². Dada a rápida transmissão do vírus pelas vias aéreas, a elevada mortalidade e a inexistência de vacinas capazes de debelar a transmissão, a suspensão das atividades presenciais, no trabalho e nas escolas, foi uma das primeiras medidas adotadas em todo o mundo. Quanto a isso, Honorato e Marcelino (2020) explicam que, mediante a imposição do isolamento social, as instituições de ensino fecharam

² A Covid-19 é uma doença infecciosa que tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Outros sintomas menos comuns e que podem afetar alguns pacientes são: perda de paladar ou olfato, congestão nasal, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nos músculos ou juntas, diferentes tipos de erupção cutânea, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas. De rápida transmissão pelas vias aéreas e elevada mortalidade, as primeiras medidas de proteção incluíam o isolamento social, o uso de máscaras apropriadas e a higienização de mãos e objetos.

as portas por tempo indeterminado, sem previsão do que iria acontecer, tornando crucial, então, pensar em estratégias específicas que pudessem manter virtualmente a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

Em pouco tempo, as redes de ensino públicas e particulares brasileiras necessitaram se adequar ao “novo normal”. No município de Belo Horizonte, lócus desta pesquisa, as redes públicas de ensino (estadual e municipal), foco deste estudo, passaram a refletir sobre como seriam suas práticas pedagógicas no novo contexto e a indagar de que forma os conteúdos escolares chegariam aos alunos nessa nova condição. Ainda que dentro de um mesmo município, a organização das escolas ocorreu de formas variadas, de acordo com as propostas desenvolvidas por cada rede.

No caso das redes em tela, as duas optaram pelo ensino remoto. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) adotou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais, com procedimentos específicos e disponibilização de atividades que contemplaram todos os componentes curriculares. Por sua vez, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) priorizou as relações, o contato com estudantes e familiares e a elaboração de atividades fundamentadas no contexto da Pandemia orientando, aos poucos, as escolas sobre a oferta do ensino remoto. Norteadas por documentos emanados das duas instâncias, as escolas iniciaram o ensino remoto com suporte das tecnologias digitais de comunicação, que abrangeram desde os aplicativos de mensagens até as salas de aula em plataformas de videoconferência. Não obstante, dadas as dificuldades de acesso a essas tecnologias manifestadas por muitos alunos, os materiais didático-pedagógicos também foram impressos e entregues de modo presencial aos familiares.

O interesse em realizar a pesquisa com professoras da rede estadual de Minas Gerais e da rede municipal de Belo Horizonte surgiu da prática profissional da pesquisadora, que atua como professora na rede municipal e como supervisora pedagógica na rede estadual. Vivenciando e compartilhando da busca para encontrar soluções diante das adversidades que enfrentávamos no período de Pandemia, mais especificamente no período do ensino remoto, a necessidade de ouvir colegas de outras escolas, de outras realidades, se fazia frequente. Esta pesquisa surgiu, portanto, do interesse pessoal em analisar as estratégias de ensino desenvolvidas a partir das orientações de cada rede em diferentes realidades aliado à necessidade

social de compartilhar os resultados com a comunidade acadêmica e com as referidas redes de ensino.

Nesse contexto, o objetivo deste estudo é analisar as narrativas sobre as estratégias de ensino para leitura e escrita utilizadas por professoras alfabetizadoras de escolas públicas, municipais e estaduais, de Belo Horizonte no contexto da Pandemia de Covid-19. Para atingir esse objetivo, percorremos alguns passos, a saber:

- Descrição da organização do ensino remoto nas redes estadual e municipal da cidade de Belo Horizonte a partir da análise de documentos que orientaram sobre a educação no contexto de Pandemia.
- Identificação das estratégias de ensino utilizadas pelas professoras em sua prática de ensino da leitura e da escrita no contexto de Pandemia.
- Análise das singularidades de cada uma das experiências das professoras investigadas, levando em conta o contexto em que se inseriam.

Essa proposta é justificada por sua relevância acadêmica, social e política. Pensar sobre o que é necessário para que o aluno aprenda e qual, ou quais, desses elementos são afetados em função das alterações escolares vivenciadas em 2020 e 2021 e das transformações geradas nesse período pode ser importante para o estabelecimento de novas estratégias e políticas públicas para o ensino da leitura e da escrita nas escolas estaduais e municipais da cidade de Belo Horizonte.

As crianças que frequentam as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por estarem no início de sua escolarização e formação humana, tendem a estabelecer, nesse período escolar, as suas relações mais duradouras com o aprender. É também nessa fase que se iniciam as suas relações com a língua escrita, em que vivenciam a possibilidade de interpretar, através das palavras, o mundo que até então era apreendido pelo que sentiam, visualizavam e ouviam:

[...]Trata-se de um momento no qual o aluno não só é levado a repensar seu vínculo com a instituição de ensino, como também ressignificar a relação com o processo de aprendizagem, com o conhecimento e, particularmente, com a língua escrita [...]. (COLELLO 2021, p. 144).

Ser capaz de interpretar o mundo através da língua escrita é, portanto, abrir portas e janelas. E nesse estabelecer de significados, as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores têm um importante papel, pois as interações do sujeito com o objeto do conhecimento e com os outros sujeitos são significativas para

a aprendizagem. Entretanto, observamos que criar e aplicar variadas estratégias de ensino, considerando as necessidades de cada turma e os diferentes objetivos de aprendizagem propostos no currículo, torna-se desafiador para grande parte dos professores, principalmente no momento pandêmico.

Além do mais, a necessidade emergencial de fechamento das escolas evidenciou questões sociais e políticas que precisam ser consideradas neste estudo e nas discussões sobre as políticas locais, tais como: as diferentes realidades das escolas públicas e privadas; a adaptação do trabalho pedagógico diante das diferentes faixas etárias; o despreparo dos professores para lidar com as tecnologias digitais; a participação das famílias e o “adentrar” do professor às casas dos alunos (COLELLO, 2021).

Condicionado por essas e outras variáveis, o fechamento das escolas durante a Pandemia abrangeu dimensões sociais, econômicas, políticas e pedagógicas, desencadeando novas formas de se relacionar, de interagir e de aprender em um contexto diferenciado e para o qual a educação não estava preparada.

O estudo se estrutura a partir desta Introdução, na qual apresentamos uma breve contextualização do cenário pandêmico e do ensino remoto no qual a pesquisa se estabelece, destacamos o embasamento teórico que o fundamenta e apresentamos os objetivos e a justificativa que motivaram a investigação.

No Capítulo 1, encontra-se o referencial teórico com ênfase nas estratégias de ensino, estratégias de ensino para leitura e escrita na alfabetização e estratégias utilizadas pelas professoras durante a Pandemia. No Capítulo 2, descrevemos as escolhas metodológicas, o lócus de pesquisa e o perfil das professoras participantes.

No Capítulo 3, apresentamos a descrição da organização do ensino remoto nas redes estadual e municipal da cidade de Belo Horizonte, além da identificação e análise das estratégias de ensino utilizadas pelas professoras em sua prática de ensino de leitura e de escrita no contexto de Pandemia.

Essa etapa da pesquisa se deu a partir das entrevistas narrativas, nas quais buscamos conhecer as experiências de quatro professoras alfabetizadoras da cidade de Belo Horizonte, sendo duas da rede estadual e duas da rede municipal, a fim de identificar as estratégias de ensino utilizadas por elas para o ensino da leitura e da escrita durante o ensino remoto. Para selecionar as entrevistadas, buscamos indicações de colegas das redes estadual e municipal com o objetivo de nos

mantermos imparciais, procurando escutar professoras que atuassem em contextos que a pesquisadora não conhecesse.

Após transcrição e leitura das quatro entrevistas, trabalhamos com a análise dos dados coletados nas narrativas, analisando as singularidades de cada uma das professoras, bem como de suas redes de atuação, através da Análise de Conteúdo desenvolvida a partir de categorias que reúnem elementos que possuem características comuns de acordo com o que foi encontrado nas falas das professoras.

Por fim, nas Considerações Finais, destacamos que, de acordo com os dados apresentados e o referencial teórico que fundamenta este estudo, a elaboração, desenvolvimento e aplicabilidade das estratégias de ensino para o ensino da leitura e da escrita no contexto pandêmico esteve condicionada ao conhecimento e disponibilidade e dedicação dos professores para buscar adequar-se à nova situação, bem como à realidade social de cada aluno, o que nos leva a considerar a necessidade de políticas públicas que considerem tal realidade no momento de definir as estratégias para a alfabetização. O professor tem um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, mas, aliado ao trabalho do professor, é preciso que o sujeito que aprende esteja cercado de possibilidades que lhe permitam desenvolver.

1. AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Neste capítulo, apresentamos uma revisão de literatura sobre estratégias de ensino, estratégias de ensino para leitura e escrita na alfabetização – perpassando pelos conceitos de alfabetização e letramento – e estratégias para o ensino da leitura e da escrita na alfabetização durante o isolamento social decorrente da Pandemia de Covid-19.

1.1 Compreendendo as estratégias de ensino

As estratégias de ensino foram utilizadas desde a Antiguidade Clássica, nos tempos de Platão e Sócrates (VIEIRA; VIEIRA, 2005). Entretanto, segundo Roldão (2009), posteriormente, o estudo das estratégias foi, durante muito tempo, associado ao desenvolvimento curricular e assim o seu conceito estava relacionado com as técnicas de planificação e avaliação.

Essas técnicas de planificação e avaliação eram muito utilizadas durante as décadas de 1970 e 1980, frente aos planos de estudo dos cursos de formação inicial de professores. Isso porque, era no interior da planificação que se utilizava o conceito de estratégia, visão essa amplamente utilizada em Portugal na década de 1970 (ROLDÃO, 2009).

Com a democratização do ensino – que se deu no Brasil nas décadas de 1980/1990 e que ampliou o acesso às escolas – a linearidade que conduzia aos objetivos curriculares foi confrontada com as novas responsabilidades e funções dos professores que, diante de alunos oriundos de diferentes culturas e camadas sociais, precisaram diferenciar o ensino de modo a contemplar os diversos interesses, necessidades e potencialidades dos estudantes (VIEIRA; VIEIRA, 2005; ROLDÃO, 2009).

A democratização do ensino se deu através das mudanças no mundo do trabalho, ocasionadas pelo avanço da economia, assim como no ambiente social, diante da emergência da diversidade e do multiculturalismo. No ambiente político, o poder autoritário que circundava o saber formal foi desequilibrado pela velocidade das transformações na sociedade do conhecimento, do consumo e da informação, fazendo com que houvesse uma nova formatação social que abrangesse todas as

camadas sociais, observando-se, nesse novo contexto, a democratização das relações interpessoais que repercutiram dentro do ambiente escolar (CRUZ, 2008).

Assim, como forma de democratizar o ensino e romper com o currículo linear, Roldão (2009) destaca que houve a necessidade de que as escolas ficassem à frente de seus próprios projetos curriculares, de modo a participarem de forma mais ativa da gestão de seu currículo. Nesse sentido, houve a reorganização do currículo que passou a apresentar uma lógica de abrangência nacional com o estabelecimento de metas comuns a todas as escolas, áreas de estudo a serem trabalhadas e maior poder dado às escolas para que utilizassem esse currículo nacional de forma à adequá-lo às especificidades do contexto local.

Para isso, foi necessário que houvesse o planejamento de estratégias diferenciadas, com maior grau de intencionalidades específicas, além de diferentes planificações e diversidade de procedimentos, o que fez com que fosse dada maior atenção às questões curriculares teóricas e à realidade de cada escola e de seus alunos, e não apenas às questões técnicas como ocorria com a pedagogia por objetivos³.

Cruz (2008) também evidencia essa afirmação ao demonstrar que, diante da democratização do ensino, houve, a partir dos estudos da psicologia, o desenvolvimento das teorias de aprendizagem e, a partir da pedagogia, a revolução frente aos estudos da Teoria do Currículo, o que ocasionou maior abertura para a diversidade, passando-se a considerar as diferenças entre os sujeitos e a integralidade do aluno nos processos de ensino e aprendizagem.

Diante dessa realidade, as escolas mudaram a sua visão e passaram a considerar a inclusão, o cotidiano, a discussão sobre culturas, etnias, gêneros e o pertencimento social, o que fez com que se rompesse a lógica determinista e linear que abrangia a compreensão do mundo, da escola e da avaliação. Dessa forma, constituiu-se o processo de gestão do currículo, concedendo ao professor a autonomia para decidir sobre a organização do ensino, o estabelecimento de prioridades, a articulação dos conteúdos e o percurso estratégico que melhor permitiria alcançar o objetivo estabelecido. Contudo, essa “liberdade” trazida pela

³ A pedagogia por objetivos diz respeito à organização do processo de ensino que parte dos conhecimentos prévios do aluno e orienta-se para os objetivos de aprendizagem pretendidos, sendo operacionalizada através do desenvolvimento de estratégias de ensino que, muitas vezes, são denominadas atividades, tarefas, experiências de aprendizagem. (ROLDÃO, 2009).

gestão do currículo, acabou por negligenciar a organização estratégica do ensino, conforme afirma Roldão (2009):

Esta passagem, no plano teórico-conceptual, da tecnicidade da *pedagogia por objetivos* para uma *gestão do currículo e seu desenvolvimento pelos professores*, ocasionou, como efeito lateral perverso, o diluir da concepção das *estratégias* numa visão demasiado abrangente que, ao não ser devidamente apropriada, deixa campo para que a estratégia expresse a sequência das ações e intenções, sem as operacionalizar, de forma precisa e regulada, no plano didático e contextual do trabalho de cada professor [...]. (ROLDÃO, 2009, p. 27).

Segundo Roldão (2009), a organização estratégica do ensino, no sentido de fazer aprender, foi negligenciada pelo abandono relativo da pedagogia por objetivos. Segundo a autora, a operacionalização técnico-didática que se utiliza frente ao ato de ensinar não pode substituir “a concepção inteligente e crítica dessa ação nem mecanizá-la numa tecnicidade estéril, não pode nem deve ser dispensada num ensino estrategicamente concebido e realizado” (ROLDÃO, 2009, p. 28). Em relação a isso, a autora exemplifica tendo como referência as atividades médicas, nas quais uma equipe cirúrgica planeja, para cada paciente, de modo individual, a estratégia global de intervenção de acordo com seu problema, mas que, para sua efetivação, são utilizadas técnicas instrumentais necessárias, como domínio de corte e suturas. Dessa forma, não são as técnicas instrumentais que constituem a estratégia, mas sim a estratégia global que foi cautelosamente planejada que estrutura essas técnicas em ações coerentes rumo aos objetivos finais propostos.

Assim, ocorre o que Roldão (2009, p. 29) designa como “[...] um certo esvaziamento do conceito de estratégia [...]”, fazendo com que esse termo passasse a se referir às atividades realizadas pelos alunos, como cópia de fichas, trabalho em grupo, uso do livro didático, entre outras, e não como planos de ações organizados em torno de intencionalidades visando desenvolver as competências de aprendizagem pretendidas. Além disso, a autora salienta que a atenuação da centralidade da estratégia também foi influenciada pela utilização de manuais que trazem estratégias pré-fabricadas e descontextualizadas com o único e maior objetivo de serem vendidos para professores que desejam todo um detalhamento de estratégias a serem utilizadas em suas aulas. Isso leva à desvalorização da competência do professor em conceber e operacionalizar cada estratégia de acordo com contextos individuais de ensino.

Frente a esse esvaziamento do conceito de estratégia, Esteves e Rodrigues (2003) apontam, em investigação sobre a formação inicial de professores em Portugal entre os anos 1990 e 2000, que as práticas e as estratégias não podem ser equacionadas sem que haja uma articulação com as finalidades e os objetivos, os quais constituem, ao mesmo tempo, as metas da ação a desenvolver e os referenciais para avaliar os pontos de chegada. Além disso, também salientam que a questão das estratégias pode ser posta em um nível macro, em que se têm as estratégias globais de formação, como também em um nível micro, referindo-se às técnicas de formação.

Um dos itens mais significativos nos resultados de Esteves e Rodrigues (2003) foi o de que a maioria dos estudos discursam sobre os recursos, as metodologias ou uma temática específica centrando-se em sua análise, sem, no entanto, avaliar como as decisões quanto às estratégias de trabalho de professores e alunos modificam ou são modificadas em razão dessa abordagem ou recurso.

Roldão *et al.* (2006) também salientaram essa associação do termo estratégias com técnicas, pois, na investigação realizada pelos autores, foi observado que, em grande maioria, as pesquisas focam na análise de determinados recursos utilizados em sala de aula salientando suas vantagens e desvantagens. Tal fato demonstra que o trabalho docente é mais voltado para a realização técnica das atividades didáticas do que para a organização estratégica da ação de ensinar mediada por essas abordagens e respectivos recursos.

Percebe-se, portanto, que se faz necessário ampliar as investigações sobre as estratégias de ensino, acreditando ser importante que os professores conheçam sobre elas para que possam selecioná-las e aplicá-las, de forma adequada, conforme as especificidades de seu ambiente de trabalho. Buscando essa investigação, encontramos autores que refletem acerca desse conceito. Trazemos a seguir uma interlocução entre as ideias deles.

1.1.1 O conceito de estratégias de ensino

Segundo Roldão (2009), o termo estratégias de ensino refere-se a um conjunto de ações organizadas em torno de intencionalidades que visam alcançar os objetivos de aprendizagem propostos.

Para Vieira e Vieira (2005), as estratégias de ensino dizem respeito às ações do professor ou do aluno que visam a desenvolver as competências de aprendizagem pretendidas.

Solé (2014) destaca o conceito de estratégias de ensino dentro do contexto de estratégias de leitura explicitando o caráter analítico que o envolve já que, para a autora, ao selecionar uma estratégia, é preciso considerar o contexto, o tempo de que se dispõe e as condições (favoráveis ou não). Dessa forma, não se constrói e não se aplica uma estratégia de ensino de maneira automática ou apenas seguindo instruções, uma vez que o pensamento estratégico exige reflexão.

Anastasiou e Alves (2003, p. 70) corroboram as definições apresentadas e acrescentam que:

Por meio das estratégias aplicam-se ou exploram-se meios, modos, jeitos, formas de evidenciar o pensamento, portanto, respeitando as condições favoráveis para se executar ou fazer algo. Esses meios ou formas comportam determinadas dinâmicas, devendo considerar o movimento e as forças e o organismo em atividade. Por isto, o conhecimento do aluno é essencial para a escolha da estratégia, com seu modo de ser, de agir, de estar, além de sua dinâmica pessoal.

Nesse sentido, o que define a estratégia de ensino é o nível de intencionalidade e de orientação com que são elaborados os planos de ação do professor a partir da reflexão e análise das condições mais favoráveis para se alcançar determinada aprendizagem.

Para complementar os estudos sobre as estratégias de ensino, realizamos uma revisão da literatura tendo como focos a ideia e a aplicabilidade de estratégias de ensino por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objeto, nos atentamos para as opções teóricas e metodológicas sobre esse tema que foram apresentadas em estudos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, observando aspectos acerca de como as estratégias de ensino são desenvolvidas.

Com essa revisão de literatura, observamos que os estudos sobre as estratégias de ensino, trazendo uma análise de seu conceito, bem como do modo como são desenvolvidas e dos motivos que levam os professores a escolherem uma determinada estratégia, parecem ser ainda escassos. Pensando sobre isso e analisando a afirmação de Roldão (2009) sobre o esvaziamento do conceito de estratégias, referenciado anteriormente, consideramos importante uma reflexão

acerca da relevância dessas estratégias, juntamente com o modo como são selecionadas e aplicadas pelos professores e a frequência com que são discutidas nos estudos. Isso porque a qualidade do ensino reflete-se, de maneira direta, na interação e no envolvimento do educando, isto é, reflete-se diretamente no processo de aprendizagem influenciando sua efetivação. Nesse contexto, as estratégias de ensino do docente devem propiciar as inúmeras maneiras de interação, possibilitando ao aluno a construção do seu próprio saber através das experiências e vivências individuais e sociais, gerando assim novas perspectivas relacionadas aos conhecimentos prévios, subjetivos e à interpretação de informações.

Observamos, ainda, na revisão de literatura realizada, que muitas vezes ocorre uma associação do termo estratégias de ensino com outros termos, como, por exemplo, método, técnica, atividades e recursos. Percebemos, amparados nas ideias dos autores que fundamentam o conceito de estratégias de ensino deste estudo, que essa confusão dos termos enfraquece o verdadeiro significado prático de estratégia e acaba por atrapalhar a sua aplicabilidade, comprometendo a efetividade do processo de ensino e de aprendizagem, tanto na perspectiva do aluno, no que diz respeito ao seu protagonismo na construção do conhecimento, quanto na do docente, que não compreende o caráter analítico da estratégia de ensino como um fator agregador de valor nas práticas pedagógicas.

Importante salientar, como visto anteriormente nos estudos propostos por Roldão (2009) e por Esteves e Rodrigues (2003), que o termo estratégia necessita ser visto em um nível macro, relacionado às estratégias globais de formação, e em um nível micro, referindo-se às técnicas de formação. Na dimensão das estratégias globais de formação, situam-se os casos da investigação, da investigação-ação e da supervisão da ação, as quais são voltadas para o desenvolvimento ou aquisição de competências profissionais diversas ou de atitudes amplas, como, por exemplo, a competência de realizar a condução do processo de ensino de forma autônoma e responsável. Na dimensão das técnicas de formação, que dependem das estratégias globais para serem colocadas em prática, temos as ações voltadas para a aquisição de atitudes e comportamentos que se colocam como “meios” para que se possa alcançar a estratégia global, como, por exemplo, a exibição de vídeos, a discussão de casos, os registros escritos, entre outros.

De acordo com Gil *et al.* (2012, p. 63),

Estudantes utilizam estratégias para guardar, adquirir ou entender determinada informação. Já os docentes utilizam estratégias para que a aprendizagem seja mais efetiva e autodirigida. As estratégias dos professores tentam, possivelmente, atingir o maior número de estudantes, promovendo a ressignificação do que está sendo proposto e convertendo a informação em conhecimento apropriado e significativo.

Dessa forma, as estratégias de ensino visam promover a ressignificação do que está sendo proposto, propiciando um processo de conversão da informação recebida em um conhecimento significativo para o aluno. Por isso, precisam ser pensadas, estruturadas e desenvolvidas de modo a proporcionar tal significado.

Entretanto, o que percebemos ao analisar os textos que compuseram a revisão de literatura é que as estratégias de ensino não foram discutidas de maneira específica, uma vez que os achados da pesquisa focaram as práticas pedagógicas em seu sentido mais amplo, trazendo questões tais como a quantidade de conteúdo e a dificuldade de aplicá-los em um tempo limitado; o fato de que os professores frequentemente estruturam o desenvolvimento curricular de acordo com o progresso dos alunos; e o significado da prática do professor estar ligada ao cotidiano, à realidade e às experiências dos alunos. Uma ilustração disso encontra-se nos estudos de Giraldi (2017, p. 11) que apontam “*condições* gerais criadas em salas de aulas” que, quando propostas pelo mesmo professor e aplicadas em salas diferentes, eram gerenciadas de forma semelhante e mecânica.

Para contextualizar o “amplo sentido das práticas pedagógicas”, encontrado na revisão de literatura e ao qual nos referimos, decidimos buscar também conceitos dessa prática.

1.1.2 Os conceitos de práticas pedagógicas

Franco (2016) afirma que práticas pedagógicas são aquelas que se organizam em torno de intencionalidades, de maneira planejada, contando com acompanhamento e vigilância constantes, visando à transformação da realidade social.

Vieira e Zaidan (2013) afirmam que a prática pedagógica é uma prática social e que seu conceito ultrapassa o esquema do qual faz parte e que engloba os três itens, a saber, o conhecimento, o professor e o estudante. Nessa forma de conceito, consideram-se tanto os contextos quanto as especificidades e relações entre os

sujeitos envolvidos no processo de ensino. Caldeira e Zaidan (2010, p. 21), corroborando essa perspectiva, afirmam:

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, 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. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais.

Nesse sentido, Gadotti (2010) também evidencia a prática pedagógica como processo social, de modo a considerar os relacionamentos entre o todo e as partes que compõem o processo de ensino-aprendizagem, a dinamicidade dos processos e a observação dos movimentos do micro para o macro, assim como o contrário. E é frente a isso que Vieira e Zaidan (2013, p. 35) mencionam que a prática pedagógica docente deve estar “relacionada aos aspectos sociais gerais, à realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos”.

De modo similar, Heller (1997) afirma que a prática pedagógica é construída no cotidiano da ação docente, fazendo parte dela as ações práticas mecânicas e repetitivas, as quais são utilizadas pelo professor visando ao desenvolvimento do seu trabalho e também a sua sobrevivência no ambiente escolar, como também as ações práticas criativas, as quais são criadas de acordo com os desafios a serem enfrentados no trabalho docente cotidiano. São essas ações práticas criativas que possibilitam ao professor refletir sobre o quanto seu trabalho se expande frente à dimensão criativa.

Pode-se dizer, portanto, que a prática pedagógica é a práxis do professor diante dos desafios cotidianos que o estimulam a construir novos saberes, formando um ciclo de fazer e refazer (CALDEIRA; Z Aidan, 2010).

Como visto, a prática pedagógica é ampla, pois abrange diversos aspectos e é orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos. Trata-se de uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, ou seja, possui um lado teórico

e ideal que, ao encontrar-se com a subjetividade humana, precisa aliar-se com o lado prático, real, material e objetivo.

O lado teórico da prática pedagógica é retratado por um conjunto de ideias que são constituídas pelas teorias pedagógicas, as quais são sistematizadas com base na prática que se realiza em determinado contexto. Sua finalidade está relacionada à transformação e elaboração de forma ideal. Já a parte objetiva da prática pedagógica é constituída pelo conjunto de meios e modos pelos quais essa prática irá ser realizada pelo professor, tendo, dessa forma, um caráter real em relação à ação, assim como em relação aos instrumentos utilizados e também do resultado (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010).

Dessa forma, de acordo com Franco (2016), uma aula se tornará uma prática pedagógica a partir do momento que se organizar em torno de intencionalidades, assim como de práticas que fornecem sentidos a essas mesmas intencionalidades. Poderá ser considerada uma prática pedagógica quando a aula fomentar uma reflexão contínua e coletiva, garantindo que a intencionalidade seja disponibilizada a todos. E será prática pedagógica quando proporcionar a construção de práticas que possibilitem que os caminhos propostos pela intencionalidade possam ser realizados.

Diante de tudo isso, refletimos sobre o fato de que as estratégias de ensino compõem as práticas pedagógicas, juntamente com outros elementos que perpassam a relação entre professor e aluno tais como o contexto, a organização da instituição, a metodologia, as relações interpessoais, as reações dos alunos e as evoluções das situações pedagógicas, e que são desenvolvidas a partir de instrumentos e atividades selecionadas pelo professor. Elucidar cada um desses conceitos, proporcionando uma efetiva compreensão por parte dos professores, pode tornar-se significativo, uma vez que a intenção principal é transformar esses conceitos em recursos de estruturação para a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem.

1.1.3 As estratégias de ensino como elemento das práticas pedagógicas

Evidenciamos, a partir do referencial apresentado, que a estratégia de ensino não é uma atividade, uma tarefa ou uma técnica, mesmo que se desenvolva através delas. Segundo Roldão (2009), trata-se de uma ação organizada e pensada pelo docente, única para cada situação. Um exemplo disso, citado pela autora, está relacionado ao fato de um mesmo conjunto de atividades poder ser realizado seguindo

estratégias diferentes. Assim, uma sequência de atividades, como ler um texto, analisá-lo em pares e apresentá-lo a um grupo, pode ser orientado com a finalidade de dar precisão aos conceitos-chave ou elaborar uma sistematização, realizar uma confrontação com o conhecimento prévio ou verificar divergências nas informações. Entre essas alternativas estratégicas, se chegará a uma abordagem diferente frente às mesmas atividades.

Portanto, a estratégia de ensino não é, em si mesma, uma prática pedagógica, mas faz parte da mesma, sendo mais um dos conceitos que necessitam ser compreendidos pelos docentes para que o processo de ensino seja mais esclarecido e realizado de forma eficaz. Nesse contexto, o que define a estratégia de ensino “é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (ROLDÃO, 2009, p. 57).

De forma geral, entende-se a estratégia de ensino como um plano de ação que conduz o ensino a partir de objetivos pré-determinados e por meios que sejam adequados a sua realização. A estratégia de ensino, dentro da prática pedagógica, irá descrever como a ação docente deverá ser organizada, qual o sentido das atividades, e quais meios serão necessários para atingir o objetivo proposto. Sendo assim, a estratégia justifica, enquadra e dá sentido às atividades propostas pelo professor.

Diante do que apresentamos, compreendemos que há uma estreita conexão entre prática pedagógica e estratégias de ensino e que estas são cruciais para o pleno desenvolvimento daquelas. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas, devido ao seu caráter dinâmico e multidimensional, devem ser estudadas numa abordagem sistêmica que se baseia, conforme Altet (2000), na síntese que combina diversos elementos encontrados na interação e que visa restaurar o funcionamento ampliado do ensino em sua dinâmica. Entretanto, embora necessária, corre-se o risco, alertado por Roldão (2009), de a perspectiva sistêmica dos estudos relativos à prática pedagógica diluir o conceito de estratégias de ensino impedindo que se compreenda plenamente todos os fatores que a envolvem, causando confusão entre os termos e dificultando o trabalho do professor.

Essa noção confusa, a nosso ver, serve como uma das justificativas para que os artigos de revisão de literatura selecionados apresentem a prática pedagógica como um todo, sem um exame mais aprofundado dos componentes que a integram, como é o caso das estratégias de ensino. Nesse sentido, poderíamos especular que

a dificuldade dos professores em compreender o conceito de estratégias de ensino, como afirma Roldão (2009), e, conseqüentemente, em exercer as funções inerentes a esse conceito (BAUER; BRAZ, 2019) se relacione a essa abordagem sistêmica da prática pedagógica.

1.1.4 A compreensão das estratégias de ensino frente ao trabalho docente

Ao trazer como objeto de discussão os desafios enfrentados pelos professores para compreender a ideia de estratégias de ensino, Roldão (2009) afirma que, em muitos ambientes de trabalho, encontrou diferentes entendimentos e atribuições de significados entre os professores. Ela também confirma que o aspecto operacional do ensino – fazer fichas, sugerir exercícios, corrigir as atividades dos alunos e outros – é frequentemente visto como o que define o ensino. Em relação a isso, a autora pondera: esse conceito é o mais desafiador para transmitir aos professores atuais ou futuros docentes, pois parece estranhamente complexo à luz das práticas que normalmente desenvolvem em seu cotidiano (ROLDÃO, 2009). Semelhante a isso, Bauer e Braz (2019) descobriram, nas falas dos professores que participaram de sua pesquisa, que possibilitar um ensino organizado e desenvolvido de diferentes maneiras é uma tarefa difícil, que exige intensa reflexão e organização.

A organização do processo de ensino, segundo Roldão (2009), passa por definir os objetivos de aprendizagem pretendidos a partir de uma análise dos conhecimentos prévios dos alunos, planejar e operacionalizar a estratégia global mais adequada para a aprendizagem dos estudantes naquela situação e, ainda, fazê-lo utilizando as técnicas e ferramentas que julgar mais adequadas. No entanto, como já alertamos, a estratégia global pretendida não pode ser definida como métodos, técnicas e instrumentos.

Podemos diferenciar a estratégia global a que nos referimos, de um conjunto de ações, que Roldão (2009) preferiria chamar de subestratégias, e que envolvem o uso de vários métodos de ensino aplicados em atividades estruturadas. Ao nível da concepção e da estruturação, a estratégia global preocupa-se sempre em dar respostas às seguintes questões: como vou estruturar a atividade e por quê, tendo em conta para quê e para quem? Ao nível de operacionalização, a estratégia global visa responder: "Com que meios, ações, tarefas, em que ordem e por quê?" (ROLDÃO, 2009).

Percebemos, de acordo com o exposto, que, apesar de os artigos que compuseram a revisão de literatura não destacarem as estratégias de ensino em termos de seu conceito ou aplicabilidade, o desenvolvimento dessas estratégias é evidente em todas, ou quase todas, as questões levantadas. Usamos o estudo de Cruz, Batalha e Campelo (2019) como ilustração disso, já que ele apresenta dados da observação da sala de aula destacando vários aspectos: a organização da sala e da turma para a aula; as atividades de classe; a relação professor-aluno; e as estratégias utilizadas pelo professor para ensinar. Outro exemplo pode ser encontrado no estudo de Pereira (2019), que introduz o conceito de “inovação pedagógica” referindo-o às modificações no processo de ensino e destacando o fato de que tal inovação resulta na rejeição do método convencional.

Tais características demonstram que o conceito de estratégia de ensino, muitas vezes, encontra-se intrínseco na prática do docente, porém, parece não ter sido adequadamente compreendido pelos professores e, por isso, acaba por ser associado a outros conceitos também fundamentais, como o de práticas pedagógicas e de atividades, por exemplo, conforme afirma Roldão (2009). Por isso, é importante que, na formação inicial do docente e durante as formações continuadas, as estratégias de ensino sejam apresentadas de maneira clara e objetiva, inserindo o seu conceito e realizando uma análise constante e atualizada das possibilidades. O ensino tem um maior índice de efetivação quando o docente compreende o que é de fato a estratégia de ensino e todos os fatores relacionados a sua aplicabilidade na prática, conforme observamos em Roldão (2009).

Diante do que apresentamos, o conceito de estratégias de ensino que consideramos para este estudo é que elas se referem a um plano de ação organizado de acordo com o propósito de selecionar os melhores recursos (métodos) disponíveis, em uma determinada situação, para alcançar o aprendizado de alguém. Isso está de acordo com o referencial teórico apresentado em consonância com a análise realizada na revisão de literatura.

A intenção aqui proposta é demonstrar, através dos dados aos quais tivemos acesso, uma certa dificuldade apresentada pelos docentes em relação à compreensão sobre as estratégias de ensino, uma vez que a sua conceitualização, em boa parte das vezes, é exposta de maneira parcial e correlacionada a outros fatores, como técnicas, instrumentos e práticas pedagógicas. Trazemos a ideia de que o seu conceito deve sim estar vinculado a esses aspectos, mas não deve ser confundido

com eles. A efetividade do ensino atual está intimamente ligada às estratégias de ensino utilizadas, isto é, quanto melhor fundamentada e alinhada for a estratégia de ensino, melhores serão os resultados provenientes dela e de outros fatores, como as práticas pedagógicas, por exemplo (ROLDÃO, 2009).

Nesse contexto, buscaremos, a seguir, perpassar pelas estratégias de ensino para leitura e escrita na alfabetização, enfatizando, além da sua relevância, os fatores essenciais para a compreensão desse processo para o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências e, conseqüentemente, para a efetivação do processo de ensino.

1.2 Estratégias de ensino para leitura e escrita na alfabetização

Quando se pensa no âmbito educacional, mais especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível adentrar em uma ampla gama de possibilidades, uma vez que é nessa fase que os alunos desenvolvem diversas competências e habilidades em relação ao conteúdo aprendido. Tal etapa da vida do aluno é marcada por dois processos fundamentais para que novas aprendizagens sejam disponibilizadas ao longo de toda a sua vida: a alfabetização e o letramento.

Alfabetização não se trata de um processo fundamentado na percepção e na memorização, pois o ato de aprender a escrever e a ler demanda do aluno uma construção vinculada ao conhecimento de cunho conceitual, não se atentando apenas ao que é a escrita, mas também à maneira como ela se demonstra de maneira gráfica e através da linguagem:

Alfabetização – processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico) (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 15).

Levando em consideração que a alfabetização é um processo de construção de hipóteses vinculadas ao sistema alfabético de escrita, o estudante necessita participar de maneira ativa de situações consideradas desafiadoras que lhe possibilitem uma reflexão acerca da língua escrita.

É através da interação que ocorre com o objeto do saber que os alunos vão construindo as suas hipóteses. É por meio dessas especificidades do processo de

alfabetização que novas possibilidades são criadas e, por esse motivo, devem ser enfatizadas. Não se trata apenas do convívio e do contato com o material escrito: é de suma importância ter um direcionamento e uma sistematização através de uma reflexão metalinguística que parta de textos vinculados à realidade e de diversos gêneros que circulem na sociedade:

Ferreiro e Teberosky, ao pesquisarem a psicogênese da língua escrita, revelam a maneira pela qual a criança e o adulto constroem seu sistema interpretativo para compreender esse objeto social complexo que é a escrita. Mesmo quando ainda não escrevem ou leem da forma convencionalmente aceita como correta, já estão percorrendo um processo que os coloca mais próximos ou mais distantes da formalização da leitura e da escrita (LIRA, 2006, p. 44).

Independentemente de qualquer fator externo, é comum que o indivíduo percorra caminhos na intenção de se apropriar de uma língua escrita, passando e evoluindo em diferentes níveis estruturais vinculados ao seu próprio pensamento (FERREIRO. TEBEROSKY, 1985). Entretanto, quando esse pensamento é sistematizado e organizado por meio das mediações do profissional alfabetizador, a percepção das relações entre o falar e o escrever vão se tornando mais evidentes e o desenvolvimento cognitivo e linguístico acontece progressivamente (SOARES, 2020a).

Para pensarmos acerca do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante o processo de alfabetização, é preciso fazer uma reflexão sobre as concepções de alfabetização e de letramento. Para tanto, ressaltamos que os termos se correlacionam, mas não são equivalentes nem excludentes. Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, alfabetizar

[...] é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante (BRASIL, 2018a, p. 90).

Leal, Albuquerque e Moraes (2010) ressaltam que alfabetizar é ensinar a ler e a escrever através da apropriação da escrita alfabética, que se dá quando aquele que é alfabetizado se torna capaz de compreender as regras que regem o sistema notacional a partir do desenvolvimento de habilidades que serão exploradas nas situações de ensino e aprendizagem. A par disso, consideramos que a apropriação da escrita alfabética a que se referem os autores é o ponto essencial do processo de

alfabetização. Apropriar-se de algo, conforme Houaiss (2009), significa saber utilizar, de forma crítica e adequada, daquilo que se tomou para si. Por isso, apropriar-se da escrita é conseguir utilizá-la de maneira crítica e adequada, conforme seu contexto de uso, passando então dos limites de apenas codificar (escrever) e decodificar (ler) textos ou, ainda, de memorizar algo.

Soares (2017) explica que a alfabetização é a aprendizagem inicial da leitura e da escrita e a apropriação do sistema alfabético a partir de ações que se fundamentam em teorias e princípios e que visam a orientar, estimular e conduzir o sujeito que aprende a desenvolver operações cognitivas e linguísticas que o direcionem a uma aprendizagem bem-sucedida. Assim, a autora destaca a necessidade da orientação advinda das situações de ensino e aprendizagem para que as habilidades necessárias para se aprender a ler e a escrever, apropriando-se da escrita alfabética, possam ser desenvolvidas. Ressalta também que tal orientação, ou seja, o ensino, precisa estar fundamentado em princípios e teorias, o que nos leva a pensar que seja essencial que o ensino da leitura da escrita (a alfabetização) seja acompanhado por um adulto (o professor) que conheça esses princípios e teorias e que seja capaz de aplicá-los de maneira a construir sentidos para quem aprende.

Por sua vez, o letramento, de acordo com Soares (2010, p. 39) pode ser definido como “[...] resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Rojo (2012), concordando com Soares, nos informa que o letramento – ao contrário da alfabetização – não está, necessariamente, associado ao processo de escolarização pois, um sujeito capaz de ler rótulos, imagens, gestos e emoções já está inserido em processos de letramento pelo fato de que pode se relacionar socialmente com o que vê e vivencia, mesmo que não tenha passado pelo processo de alfabetização.

Nesse mesmo sentido, Street (2014) ressalta que o letramento está situado nas práticas sociais de leitura e escrita, na multiplicidade das práticas letradas e traz em si um aspecto cultural. Ainda na mesma perspectiva, Kleiman (1995, p.15) ressalta que

[...] o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Dessa maneira, estando o letramento situado nas práticas sociais e culturais, concordamos que não está fundamentalmente associado ao processo de escolarização, não obstante Soares (2009, p. 47) ressalte que alfabetizar e letrar são complementares e indissociáveis e que “[...] o ideal seria alfabetizar letrando [...]”, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais e culturais.

A alfabetização tem como intenção gerar situações capazes de contribuir para o desenvolvimento da criança em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, situações essas que levem a própria criança a perceber as relações entre grafemas e fonemas. Com o passar do tempo, a criança adquire sua própria autonomia, tornando-se capaz de perceber tais relações.

Se o conceito de alfabetização vincula-se ao domínio das relações entre grafemas e fonemas, alfabetizar, na prática, refere-se a um processo muito maior do que meramente codificar e decodificar um sistema de representação e, por esse motivo, o letramento acaba se somando à alfabetização para permitir que os alunos vivenciem práticas de leitura e de escrita. Em face disso, o docente alfabetizador necessita compreender o momento correto para articular a produção de texto e a leitura, realizando intervenções adequadas para que o estudante evolua, uma vez que se trata de uma fase relevante, isto é, a da aquisição da escrita, não podendo ser compreendida como um mero processo de memorização:

Hoje, os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para atingir esses objetivos, o trabalho de alfabetização precisa desenvolver o letramento. O letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia (FERNANDES, 2010, p.19).

A alfabetização e o letramento apresentam, portanto, um vínculo muito relevante e, embora ambas as ações sejam distintas, elas também podem ser consideradas como inseparáveis. Assim, o melhor cenário de aprendizagem é o alfabetizar letrando, isto é, garantir que a criança saiba ler e escrever de maneira que se torne alfabetizada e letrada de forma simultânea, sabendo interpretar tudo o que lê. Segundo Rios e Libânio (2009, p. 33), “[...] a alfabetização e o letramento são processos que se mesclam e coexistem na experiência de leitura e escrita nas práticas sociais, apesar de serem conceitos distintos”.

O letramento se inicia a partir do momento em que a criança convive com as pessoas que utilizam a língua escrita, bem como quando vive em ambientes que contêm materiais escritos. Dessa maneira, ela vai conhecendo e compreendendo as práticas de leitura e de escrita como pertencentes a sua realidade. Por isso, considera-se importante que a alfabetização aconteça de modo a proporcionar que o aluno seja capaz de comunicar-se através da escrita e de compreender o que lê em diversas situações:

Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), talvez cheguem a atingir esses “mínimos de alfabetização”, que lhes permitam seguir instruções escritas e aumentar a sua produtividade em uma fábrica, contudo não iremos formar cidadãos para este presente nem para o futuro próximo. Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de “dizer por escrito” esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 54).

Nesse contexto, quando o aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem a oportunidade de vivenciar experiências em um ambiente com adultos que têm o hábito da leitura, que leem revistas, contam histórias, ou que tenham qualquer outro hábito relacionado ao ato de ler, ele passa a ter mais chances de evoluir em seu processo de letramento a partir do contato contínuo. Dessa maneira, a relação que existe entre a alfabetização e o letramento ocorre a partir do momento que se compreende que o indivíduo alfabetizado é aquele que aprende a escrita alfabética a partir das habilidades de escrita e de leitura e que o letramento é a continuação do conhecimento vinculado ao ato de ler e escrever que se encontra nas mais variadas práticas sociais.

Sendo assim, a expressão alfabetizar letrando está vinculada ao ato de fazer uso da leitura e da escrita no contexto da rotina do indivíduo, preparando-o para uma atuação crítica nesse contexto. Dessa maneira, o ideal é que o aluno seja alfabetizado e letrado simultaneamente, considerando que a linguagem é um fenômeno social, estruturado e ativo na perspectiva cultural e social.

Nesse contexto, é importante que o docente compreenda que o letramento se trata de um processo complexo e que se inicia antes mesmo da alfabetização escolar, levando em consideração as suas utilidades sociais. Desse modo, o âmbito escolar é apenas um dos espaços que propicia o letramento e se preocupa com o processo de

alfabetização, porém, o letramento, enquanto uma prática social, pode ser adquirido a partir das vivências e das experiências pelas quais a criança passa, levando em consideração os seus contextos sociais e o ambiente em que circula.

Os professores devem propiciar um ambiente alfabetizador onde todos os alunos possam ter contato com materiais de escrita, tendo por finalidade não apenas a leitura, mas também a compreensão do que é o ato de ler, isto é, para que se tornem alfabetizados e letrados:

Para alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação, como escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondência escolar), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz, etc. Assim, a escrita passa a ter função social (CARVALHO, 2010, p. 69).

Diante disso, depreende-se que o letramento deve ser compreendido e levado em consideração diante do processo de alfabetização. Além de saber ler e escrever, é preciso compreender e ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita nas mais diversas situações.

Tfouni (2004), ao citar Vygotsky (1984), afirma que o letramento pode ser caracterizado como processo histórico que perpassa por um processo transformador diante do uso de instrumentos considerados mediadores. Assim, a autora conceitua alfabetização como aprendizagem da escrita e, ao se referir ao letramento, destaca o aspecto sociocultural que o permeia, ao mesmo tempo em que demonstra a elevada importância do letrar, uma vez que provoca reflexões, análises, capacita o ser que aprende apresentando-lhe não apenas um conhecimento pronto, finalizado, mas que pode e deve ser construído por ele, dependendo das situações, das vivências e das necessidades. Na mesma direção, Soares (2009) ressalta, conforme já destacado, a importância do alfabetizar letrando.

De acordo com Soares (2020a), ler e escrever são funções da língua escrita que se igualam em alguns aspectos e se diferenciam em outros. A autora explica que, para escrever, a criança precisa identificar os sons até o nível dos fonemas e representá-los com grafemas correspondentes, partindo dos fonemas para os grafemas. Por outro lado, para ler, é preciso relacionar as letras com os fonemas que elas representam, partindo dos grafemas para os fonemas. Trata-se, portanto, de processos nos quais a consciência fonêmica é explorada de formas diferentes, já que

a leitura exige o reconhecimento das relações grafemas-fonemas e, inversamente, a escrita se produz nas relações fonemas-grafemas.

Ainda segundo Soares (2020a), apesar dessa diferença, ler e escrever são processos que se inter-relacionam e se desenvolvem simultaneamente, tanto que, durante a alfabetização, o professor parte da leitura de textos e da compreensão do uso da escrita alfabética para depois propor escritas autônomas. Entretanto, a autora explicita que “[...] o sistema alfabético é mais facilmente compreendido e aprendido a partir da escrita do que a partir da leitura” (SOARES, 2020a, p.194):

Na escrita, a criança já tem na mente a palavra que quer escrever, uma cadeia sonora que tem um significado. Representar essa cadeia por grafemas requer a progressiva segmentação da palavra – sejam sílabas, na fase silábica, ou fonemas, nas fases silábico-alfabética e alfabética – e representá-los por grafemas. Na leitura, ao contrário, a palavra escrita é um conjunto de letras que é preciso decodificar para chegar à cadeia sonora que é a palavra e a seu significado, o que exige partir do reconhecimento sequencial dos grafemas e dos fonemas que eles representam [...]. (SOARES, 2020a, p. 194).

Soares (2020a) explica ainda que, no processo de leitura, a criança precisa memorizar cada segmento da palavra, conectá-lo com o anterior até juntar todos os segmentos. Nesse esforço da decodificação, perde-se o significado das palavras e o sentido do texto e assim é possível que uma criança que se aproxima da escrita alfabética, ou que já se encontra nela, consiga ler, mas não compreenda o que leu. Entretanto, a leitura sem compreensão não tem significado. É preciso, então, estabelecer relações com o texto lido, compreender as ideias do autor e ser capaz de dialogar com elas, conforme afirma Solé (2014, p. 31): “[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer *[obter uma informação pertinente para]* os objetivos que guiam sua leitura”

Soares (2020a), também ressaltando as funções sociais da leitura e da escrita, esclarece que o ensino dessas habilidades não pode estar limitado à apropriação do sistema alfabético, sendo necessário proporcionar ao aluno o convívio com os usos desse sistema, bem como com a aprendizagem desses usos para que sejam capazes de ler, de compreender, de interpretar, além de produzir textos adequados a cada contexto em que estiverem inseridos.

Amparados no referencial que apresentamos nesta pesquisa, acreditamos que, para proporcionar essa aprendizagem advinda do alfabetizar letrando, o papel do professor torna-se essencial. É ele quem conduz o aluno, apontando caminhos,

auxiliando a superar obstáculos e dificuldades, desenvolvendo estratégias que permitam à criança compreender sobre o uso dos conhecimentos já adquiridos além de provocar reflexões sobre as necessidades e vantagens de ampliar esses conhecimentos, sempre com acompanhamento e direcionamento necessários.

Considerando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), desenvolvido por Vygotsky, compreendemos que há no sujeito dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que corresponde àquilo que o sujeito já consegue realizar de maneira independente, e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que está em fase de construção, que se é capaz de fazer com a ajuda de um adulto ou de companheiros mais capazes. A ZDP é, portanto, a distância entre esses níveis. Assim, as estratégias de ensino usadas pelos professores precisam estar alinhadas com o nível de desenvolvimento do aluno;

[...] se a intervenção do professor for abaixo do nível real, de fato não atingirá o aluno, pois, como este já sabe, já domina determinado tipo de conhecimento, não se interessará; da mesma forma, se for acima do nível potencial, o aluno nem compreenderá o que o professor está propondo, portanto, também não se interessará. Isto significa que, para atingir o aluno, o professor terá de atuar justamente na sua ZDP. (VASCONCELLOS, 2011, p. 34).

Entretanto, para identificar a ZDP e atuar sobre ela – considerando os conhecimentos prévios do aluno, já que novos conhecimentos são construídos a partir de conhecimentos anteriores (VASCONCELLOS, 2011) – é preciso haver proximidade entre professor e aluno. Dessa forma, Soares (2020a) destaca que é importante compreender o modo como a criança aprende para então organizar o modo como se ensina, pois cada sujeito aprende de uma forma e as interações entre os sujeitos proporcionam o seu desenvolvimento. Nesse sentido, o papel do professor é o de fazer a mediação entre o conhecimento que o aluno traz consigo e o mundo letrado.

Corroborando essa perspectiva, Antunes (2003) ressalta a necessidade de que o professor sempre considere as possibilidades e os limites que envolvem o processo de aprendizagem da criança. Isso significa ser capaz de não explorar para além do que a criança possa compreender e/ou analisar, mas ao mesmo tempo oferecer desafios alcançáveis, que lhe provoquem reflexões, que instiguem, que façam com que o aluno se torne atuante não apenas no momento de aula, mas também em outras situações de seu cotidiano. Procedendo assim,

O alfabetizador dá acesso ao maravilhoso mundo da escrita, dá acesso aos livros, à leitura, conduz à conquista do instrumento que lhe abre portas para todo o conhecimento, toda a cultura que vem sendo preservada pela escrita, ao longo dos séculos (SOARES, 2010, p. 14).

Mas, e após ter este acesso? O que o aluno faz com ele? Conforme Soares (2020a), apenas apropriar-se do sistema alfabético não é o suficiente e, justamente nesse aspecto, destaca-se o letramento, a partir do qual pretende-se que o aluno seja capaz de não apenas ler e escrever, mas de compreender o que lê e escreve, considerando, nessas práticas, as questões sociais, políticas e também pessoais que vivencia.

Dessa maneira, destacamos o professor enquanto figura essencial para o desenvolvimento do aluno em seu processo de aquisição da leitura e da escrita, ajudando-o a se tornar alfabetizado e letrado, utilizando-se, para tanto, de estratégias específicas para o ensino de leitura e escrita voltadas para a faixa etária em questão.

Em uma entrevista dada ao Canal Futura, Magda Soares, ao ser questionada sobre os novos desafios e dificuldades encontradas no cenário pandêmico, em que os alunos estiveram afastados das escolas, menciona as questões vinculadas à alfabetização de qualidade, ressaltando a necessidade da mediação do professor para a compreensão do aluno. De acordo com ela,

[...], fica claro que a ausência de ações profissionais de alfabetização que conduzem à compreensão, pela criança, das relações entre oralidade e escrita são de difícil realização fora do contexto escolar, em aulas não-presenciais. Por outro lado, o que temos chamado alfalettar significa que a alfabetização não pode dissociar-se da convivência da criança com os usos sociais da escrita, em diferentes gêneros e diferentes portadores de texto, e de ações planejadas para o desenvolvimento das habilidades para a prática eficiente de usos sociais da escrita. Em síntese, os processos de alfabetização e letramento não devem dissociar-se, a criança se alfabetiza e se letra de forma simultânea. Por isso temos denominado nossa ação educativa no ciclo de alfabetização e letramento de ALFALETRAR [...]. (SOARES, 2020b).

Tendo como referência os autores estudados e apontados aqui, é possível considerar o conceito de estratégias de ensino como um plano de ação organizado de acordo com a finalidade da seleção dos melhores recursos (métodos) de que se dispõe em uma determinada situação para alcançar a aprendizagem de alguém. Diante desse conceito, destacamos as estratégias de ensino para leitura e escrita. Para tanto, iremos, primeiramente, conceituar os processos de “leitura” e de “escrita”

por meio das diferentes etapas pelas quais as crianças passam durante o processo de aquisição da linguagem escrita.

No processo de domínio da linguagem escrita há três etapas apresentadas por Frith (1990), Morton (1989) e Capovilla *et al.* (2004), a saber: logográfica, alfabética e ortográfica. Na primeira etapa, relacionada à leitura, a criança começa a desenvolver seu “mundo letrado” por meio de ideografia⁴ ou iconografia⁵, ou seja, reconhece as coisas por meio de imagens, não compreendendo o texto como um conjunto de letras que formam palavras, mas como desenhos.

Já na segunda etapa, a alfabética, as crianças começam a compreender a relação entre fonemas (os sons das letras) e grafemas (as letras que constituem as palavras), estabelecendo que cada letra é representada por um determinado som e que, às vezes, um único som pode ser expresso por diferentes representações gráficas. Nessa etapa, a criança começa o processo de decodificação grafo-fonêmica.

Na etapa ortográfica, por sua vez, a criança identifica as palavras sem a necessidade de se ater à relação fonema/grafema, reconhecendo a palavra e seu significado de forma global.

Em relação à escrita, especificamente, Ferreiro e Teberosky (1985) apresentam quatro etapas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Na primeira etapa há uma representação alheia ou uma reprodução das letras sem muito controle da relação fonema/grafema. Na etapa silábica, a criança já apresenta um modo de representação silábica, sem valor sonoro ou com valor sonoro, mas ainda não forma palavras⁶. Na terceira etapa, a criança começa a compreender a relação entre o todo e as partes, consegue perceber que sílabas podem ter apenas uma letra, bem como duas ou mais, apesar de as relações fonemas/grafemas ainda poderem apresentar falhas. Por fim, na fase alfabética, a criança consegue desenvolver palavras e frases curtas que podem ser compreendidas, mesmo que apresentem alguns erros ortográficos⁷.

⁴ Que representa as ideias por imagens ou símbolo. (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2022).

⁵ Estudo descritivo da representação visual de símbolos e imagens, sem levar em conta o valor estético que possam ter. (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2022)

⁶ Sem valor sonoro quando se registra uma letra para representar a sílaba, porém sem se preocupar com o valor sonoro correspondente; com valor sonoro quando se registra uma letra para cada sílaba, porém letras relacionadas aos sons das sílabas.

⁷ Em sua maioria esses erros são compostos por fonemas com várias representações como é o caso do fonema /z/ que pode ser representado por [s], como na palavra casa, ou por [z], como em beleza; pelos grafemas [r] ou [l] no meio das sílabas, como em bravo ou placa, e por palavras compostas por sílaba formada por consoante-vogal nasal, como dente, por exemplo.

Sobre as estratégias de ensino de leitura e de escrita identificamos, em trabalhos disponíveis no Google Acadêmico, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em livros sobre a temática, uma fundamentação interacionista para os processos de alfabetização. Solé (2014), Colello (2021) e Azevedo (2021) destacam que o ensino da leitura e da escrita deve ocorrer de forma interativa, pois são atividades sociais nas quais o aluno desenvolve habilidades de identificação de fonemas e grafemas, de decodificação e de interpretação/compreensão a partir do convívio, dos conhecimentos trazidos ao longo da vida, das interações e intervenções de seus professores.

Dentro dessa visão interacionista, destaca-se a necessidade de envolvimento entre os sujeitos – o escritor e o leitor –, o que leva Antunes (2003) a definir a atividade da escrita como

[...] uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do ‘não ter o que dizer’. (ANTUNES, 2003, p. 45).

Nessa mesma linha de pensamento, a autora define a atividade de leitura como um complemento da atividade de escrita:

A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor. (ANTUNES, 2003, p. 670).

Do exposto, fica evidente que escrever não significa apenas organizar grafemas para representar os fonemas e que ler ultrapassa a decodificação, embora concordemos que “ler não é decodificar, mas para ler é preciso decodificar” (SOLÉ, 2014, p. 71), assim como que para escrever é preciso reconhecer as letras e associá-las aos fonemas.

Solé (2014) ressalta que, em se tratando do ensino, é importante considerar que, apesar de as crianças já trazerem consigo conhecimentos sobre a leitura e a escrita, desenvolvidos em suas vivências e nos contatos com a língua oral e escrita, a instrução que elas recebem na escola influenciará no tipo de habilidade que poderão adquirir. Em relação a isso, a autora apresenta alguns tipos de instrução e de posturas

adotadas pelos professores em relação ao ensino da leitura e da escrita. Uma das posturas descritas diz sobre ênfase no código e no ensino dos fonemas, correspondendo os sons e as letras que os representam:

Em algumas abordagens deste tipo, ensina-se a correspondência de forma isolada, fazendo corresponder a princípio um som a uma letra, examinando depois as exceções - por exemplo, sons que podem ser representados de diversas maneiras. Outras, mais habituais em nossa época, partem da palavra, isolando os sons que a compõe [...]. (SOLE, 2014, p. 81).

Outra postura refere-se à leitura “global” a partir de frases de estrutura simples, cuja estrutura está muito aquém daquela com a qual a criança está acostumada a interagir em seu dia a dia, e de linguagem pouco familiar à criança. A autora cita como exemplo frases que se repetem como: “Esta é Marta, este é Tomás, este é Dic” (SOLE, 2014, p. 81).

Uma terceira postura descrita pela autora se situa nas abordagens da “experiência de linguagem”, partindo do que a criança fala, da forma como explica seus desenhos e da leitura e da escrita desenvolvidas pelo professor a partir das experiências relatadas. Além dessas, Solé (2014) apresenta ainda uma abordagem que, segundo a autora, é firmemente estabelecida:

[...] em suas primeiras aproximações da linguagem escrita, as crianças aprendem a reconhecer globalmente determinadas palavras que são significativas para elas – seu nome, o de alguns produtos de consumo habituais, o dos personagens das suas histórias prediletas, etc. [...]. Entretanto, a partir de outras perspectivas, ressalta-se que, ainda que as crianças possam reconhecer cerca de quarenta palavras de forma global, o progresso se detém neste número, porque não se encontram pistas visuais que permitam diferenciar novas palavras, o que obriga a buscar novas estratégias. (SOLE, 2014, p. 81-82).

Colello (2021) defende que as práticas de escrita devem ser iniciadas segundo essa última abordagem, ou seja, a partir de palavras significativas para a criança como, por exemplo, nomes dos alunos da turma ou personagens preferidos, ou de tipos de textos que fazem parte do contexto de quem aprende como convites de aniversário, receitas culinárias, listas de nomes de frutas preferidas da turma, entre outros adequados à faixa etária.

Sobre as práticas de leitura, a autora afirma que elas devem ter como suporte textos que, para além da decodificação, permitam favorecer a compreensão, a interpretação de significados e a elaboração de sentidos do que se lê, na medida em

que o aluno se relaciona com o texto, pensando sobre o tema, sobre o modo como se pode dizer algo acerca desse tema, sobre como é envolvente poder descobrir algo a partir da leitura (COLELLO, 2021).

Tanto Solé (2014) quanto Colello (2021) destacam que não há postura a se adotar que seja mais interessante e que o importante é utilizar diferentes estratégias de ensino para favorecer, de formas diversificadas, a construção cognitiva e de interação dos alunos, facilitando a aprendizagem:

[...] A criança *pode aprender e de fato aprende* à medida em que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias – todas – devem ser ensinadas. Para compreender, a criança pode se beneficiar tanto do contexto de uma frase conhecida para descobrir o significado de uma palavra nova inserida na mesma, como de sua experiência em correspondências. [...]. (SOLÉ, 2014, p. 82).

Além disso, para o documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*,

[...] aprender a escrever possibilita que a criança ultrapasse aquilo a que está acostumada, no seu grupo social, para que possa quando inserida em contextos mais letrados ter ferramentas mais críticas e criativas de participação social, por meio da escrita. (BRASIL, 2012, p. 50).

O aprendizado da leitura e da escrita, principalmente quando associado ao letramento, rompe barreiras e apresenta-se como uma necessidade para o desenvolvimento humano dos alunos. Entretanto, percebemos o quão complexa é a tarefa de ensinar a ler e a escrever. Percebemos ainda que se utilizar de diferentes estratégias para essa finalidade também não é simples, como ressalta Leal (2005, p.

[...] para exercermos nossas funções de professores (as) alfabetizadores (as), é preciso que tenhamos muitos tipos de saber [...]: (1) o que é alfabetização, articulando tal conceito ao de letramento [...]. (2) o que é esse objeto de ensino, a escrita alfabética, além de compreendermos o que é texto, gênero textual [...]. (3) quais são as hipóteses que os alunos elaboram e, conseqüentemente, o que sabem e não sabem ainda sobre a escrita alfabética [...]. (4) os percursos que fazem na apropriação desse sistema e as estratégias de aprendizagem que utilizam [...]. (5) os tipos de intervenção didática que são utilizados para ajudá-los a percorrer esses caminhos [...].

Resende e Montuani (2020), ao analisarem as estratégias de mediação pedagógica desenvolvidas no Programa Escrita Inventada⁸, concluíram que

[...] a articulação entre a escrita inventada, que expõe as formas de pensamento das crianças sobre o sistema de escrita, e a mediação do adulto promove o avanço da consciência fonológica e fonêmica das crianças, potencializando o sucesso da alfabetização (RESENDE; MONTUANI, 2020, p. 3).

Ao destacar a importância da mediação do adulto, as autoras utilizam o conceito de *scaffolding*, de Wood, Bruner e Ross (1976), uma metáfora que significa “colocar andaimes”, como os usados na construção civil. O termo, em educação, refere-se às várias estratégias usadas pelos professores para acompanhar, auxiliar e promover o desenvolvimento progressivo dos estudantes até que eles interiorizem a aprendizagem, tornando-se independentes, momento em que a intervenção do adulto deixa de ser necessária e/ou pode ser redimensionada. Dessa maneira, o aluno é assistido pelo professor nos aspectos que ele ainda não domina, já que a intenção é justamente conceder-lhe autonomia quando, então, será possível “retirar os andaimes”.

O estudo de Resende e Montuani (2020), além de salientar o papel do professor enquanto mediador da aprendizagem, indo ao encontro das informações que referenciamos neste trabalho, apresenta as interações verbais interrogativas como predominantes nas mediações, sendo a Indagação o *scaffolding* mais utilizado. Assim, a maior parte das interações visavam interrogar os alunos, levando-os a inferir, a pensar sobre o assunto em questão, a confirmar ou não as hipóteses levantadas e a explicar uma determinada ideia ou afirmação. Em outras interações, o *scaffolding* utilizado foi a Sinalização, orientando os estudantes a registrarem, observarem a sua escrita e a do outro, estabelecerem comparações ou identificarem uma determinada sílaba na palavra.

Isso nos leva a perceber que o caráter interacionista das situações de escrita e de leitura se faz presente desde os primeiros aprendizados, na alfabetização da criança, conforme observamos no estudo de Resende e Montuani (2020), e se

⁸ No estudo de Resende e Montuani (2020), foi desenvolvido um Programa de Escrita Inventada no qual foram realizadas 10 sessões com grupos de crianças de 6 anos de idade. O conceito de “escrita inventada”, que referencia o estudo, foi introduzido por Read (1971;1975) e está relacionado aos primeiros registros das crianças antes de dominarem o sistema de escrita alfabético, ou seja, refere-se às tentativas de representação da escrita baseadas no modo como criança interpreta a escrita convencional.

perpetua nas mais diversas situações em que um leitor atribui sentidos e desenvolve seu ponto de vista acerca das ideias apresentadas por um autor (ANTUNES, 2003).

Percebemos ainda que o questionamento e a organização e/ou orientação do professor muito contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, tratando-se de estratégias relevantes no processo de alfabetização.

Um outro estudo, que também discutiu a importância da estratégia utilizada pelo docente no processo de ensino e aprendizagem, foi desenvolvido por Silva *et. al.* (2019). Nele, a intenção foi compreender a percepção do docente alfabetizador em relação aos aspectos que influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Dentre os participantes, quatro professoras responsáveis pela alfabetização em escolas públicas do município de Feira de Santana se destacaram, e foi possível concluir que, dentro de cada estratégia de ensino, não existem fórmulas ou até mesmo regras pré-definidas, uma vez que cada contexto apresenta as suas próprias subjetividades, limitações e realidades:

De acordo com o observado através da aplicação da entrevista, dos resultados obtidos e do estudo desenvolvido, pudemos concluir que, para que ocorra o progresso na prática pedagógica do professor alfabetizador, é necessária a utilização de estratégias de ensino e aprendizagem eficazes, políticas educacionais eficientes e a busca de formação continuada constante para melhor exercício da profissão e possibilitar uma prática docente que atenda às necessidades sociais dos educandos (SILVA *et. al.*, 2019, p. 3.854).

No que diz respeito às estratégias de ensino que estimulem o aprendizado da leitura dos educandos dos anos iniciais Ensino Fundamental, é necessário gerar uma valorização no que diz respeito ao processo de leitura, não utilizando como estratégia elementos de ordem secundária, isto é, possibilitar a leitura apenas ao final da aula ou quando sobra tempo apenas para que os alunos não fiquem dispersos. A leitura é uma atividade que precisa ser planejada e desenvolvida de maneira gradual, não apenas pelos alunos, como também pelos docentes.

Nesse contexto, é possível mencionar diversas maneiras de executar atividades de leitura e escrita a partir de caminhos adequados, levando em consideração as particularidades de cada turma e aluno. Estímulos devem existir para que a leitura e a escrita sejam propiciadas. É de suma importância que o professor tenha em mente que é necessário utilizar a sua criatividade a partir do seu

conhecimento prévio sobre cada aluno, considerando todos os seus gostos, interesses e preferências.

Vieira (2006), por exemplo, cita a biblioteca como um ótimo lugar para acessar livros, jornais, gibis e outros materiais descritos como capazes de estimular os alunos e, conseqüentemente, efetivar o processo de ensino. A utilização dessa ferramenta, isto é, da estimulação da leitura por meio da visita a um lugar propício, a biblioteca, pode ser considerada uma estratégia capaz de oportunizar ao aluno um momento interessante junto aos seus colegas e, conseqüentemente, gerar novas interações que contribuam de maneira positiva para o processo de alfabetização e letramento. A partir desse cenário, inúmeras estratégias podem ser elaboradas a partir da finalidade de cada disciplina e intencionalidade de cada docente em relação ao conteúdo apresentado.

Um outro recurso que pode ser muito bem utilizado nas estratégias para os anos iniciais do Ensino Fundamental é o uso de jogos, levando em consideração os conceitos e impactos que a ludicidade pode gerar no processo de alfabetização e letramento:

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções [...], estimulam o planejamento das ações e possibilitam a construção de uma atitude positiva diante dos erros, uma vez que as situações se sucedem rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas. (BRASIL, 1998, p. 46).

Na escola, os jogos e as brincadeiras podem se tornar um caminho lúdico e divertido de aprendizagem, podendo ser caracterizados como motivadores interessantes para as crianças. Aliar a brincadeira ao processo de alfabetização se torna uma estratégia eficaz no processo educativo, uma vez que conduz à identificação e à associação de conhecimentos, facilitando a compreensão da criança.

1.3 Estratégias de ensino para leitura e escrita na alfabetização durante a Pandemia de Covid-19

Nos anos de 2020 e 2021, a educação vivenciou grandes transformações devido à Pandemia de Covid-19 que atingiu o Brasil e o mundo. Em virtude disso, foram estabelecidas medidas que normatizaram sobre a organização do ano letivo da

Educação Básica e do Ensino Superior, considerando a situação de emergência de saúde pública.

Para prosseguir o ano letivo e dar sequência ao processo de ensino e aprendizagem, observando as medidas adotadas, muitas instituições estabeleceram o Ensino Remoto Emergencial, no qual o espaço de estudos passou a ser as casas dos alunos e dos professores. Norteados por documentos e orientações de cada rede de ensino, professores e equipes pedagógicas buscaram desenvolver seu trabalho de forma remota.

No que diz respeito aos impactos da Pandemia de Covid-19 na educação, de acordo com Senhoras (2020), os efeitos negativos se fizeram presentes de maneira exponencial, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem e gerando uma tendência crescente na evasão escolar, o que, por sua vez, demandou ações estratégicas de curto prazo para viabilizar a eventual continuidade no âmbito educacional.

Já no que diz respeito ao processo de alfabetização e letramento, os impactos negativos perpassaram por diversos aspectos. Como alfabetizar e letrar crianças de maneira remota? Essa foi a principal dúvida dos docentes quando a Pandemia se instaurou. Entre os principais fatores que dificultaram que esses processos ocorressem é possível citar: os pais ou responsáveis pelas crianças pouco ou nada capacitados; a internet de baixa qualidade; a utilização limitada de aparelhos digitais; a ausência de acompanhamento pedagógico; a baixa idade das crianças; e a falta de incentivo para aprender e estudar apenas no ambiente de casa (SILVA, 2021).

O ensino remoto ocorreu de várias formas. Em uma delas, os professores elaboravam atividades que os alunos pegavam nas escolas e faziam em casa; em outras, havia aulas transmitidas em plataformas de videoconferência; em outras, ainda, todas as interações eram feitas por aplicativos de mensagens; sendo também possível mesclar todas essas opções.

De acordo com Silva (2021), para os indivíduos que já estavam dentro de um universo escolar letrado, não houve tantos problemas em relação à realização das atividades, embora possa ter havido dificuldades de acesso aos materiais. No entanto, para aquelas crianças que ainda não haviam entrado no universo escolar letrado, que não tinham consolidado o processo de alfabetização e letramento, os desafios foram muito grandes impactando, também, os professores que trabalham com esse segmento escolar.

Para os estudantes que se encontravam em processo de alfabetização durante a Pandemia, o apoio dos pais foi fundamental. No entanto, como constatado por Silva (2021), nem todos os pais têm conhecimento suficiente para auxiliar os filhos nessa demanda escolar específica e, por isso, os processos de alfabetização e letramento, sem a presença próxima do professor, foram muito prejudicados. Além disso, milhares de crianças e adolescentes se evadiram das escolas a partir do isolamento social.

Levando em consideração o público dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os docentes necessitaram pensar em atividades para as crianças considerando o intermédio dos familiares. Para que isso ocorresse de maneira efetiva, as atividades precisaram ser organizadas de maneira clara e objetiva, acompanhadas de orientações simples para que as famílias pudessem auxiliar.

Os professores, no intuito de manter o contato com os alunos e dar sequência ao processo de ensino, aprenderam a interagir com a gama de possibilidades que as tecnologias digitais proporcionam, acabando por desenvolver novas formas de efetivar o processo de ensino levando em consideração todas as variáveis impostas pela pandemia: a educação fora do ambiente escolar; o convívio social e ambiental restrito; as mudanças nos contextos familiares; o cuidado com a saúde, dentre outros aspectos.

De acordo com estudo realizado por Marques e Fonseca (2022), a equipe escolar precisou preparar atividades capazes de suprir a necessidade dos alunos e, simultaneamente, considerar um cenário de Pandemia. A intenção foi atender o currículo e, em especial, as necessidades dos alunos. De acordo com os autores, vídeos foram formulados para que as crianças e suas famílias compreendessem como funcionaria cada uma das atividades. Diversos jogos virtuais foram indicados na intenção de gerar um processo de alfabetização e letramento lúdico, interessante e rico, no sentido de que o professor, posteriormente à apresentação dos jogos, pudesse criar atividades articulando-as com o conhecimento prévio do aluno.

Segundo narram Marques e Fonseca (2022), as atividades síncronas⁹, a partir de videoconferência, foram organizadas de maneira semanal e propondo brincadeiras e jogos vinculados ao processo de alfabetização, de maneira que a criança mantivesse o vínculo tanto com a sua turma quanto com a instituição escolar,

⁹ O termo atividades síncronas refere-se às atividades realizadas com a participação simultânea e virtual de estudantes e professores em eventos veiculados em algum recurso que lhes permita essa interação, como é o caso, por exemplo, da Plataforma do *Google Meet*.

aproveitando as interações que eram geradas na intenção de causar reflexões acerca da escrita. Conforme já mencionado anteriormente, o professor é o mediador que deve estar ciente da evolução da escrita, tendo condições de compreender todas as hipóteses e elaborar as estratégias adequadas para efetivar o processo de ensino (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Uma das estratégias destacadas pelos autores pode ser observada no seguinte trecho:

Em razão disso, foram realizadas videochamadas individuais em outubro, atingindo quase todos os alunos; percebeu-se que, apesar de todos os percalços enfrentados, todos os alunos avançaram (mesmo que pouco) em seus conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Alguns alunos ainda se encontravam na hipótese inicial de escrita, e para atendê-los foi organizado um material com jogos, letras móveis e livro de atividades, chamado “Sacola Alfabetizadora”, enviado para casa dos alunos. Em paralelo, foi organizado com a professora de apoio à alfabetização que atendesse esses alunos em chamadas individuais de vídeo realizando os jogos e as atividades, configurando mais uma estratégia (MARQUES, FONSECA, 2022, p. 3).

Isso demonstra a necessidade de reinventar, buscar, criar, idealizar e pensar em outras maneiras de garantir a aprendizagem, revendo os modos de ensinar que anteriormente eram utilizados presencialmente em sala de aula, e readaptando de maneira estratégica para que o ensino seja efetivado. Foi possível observar ainda que a necessidade de fortalecimento com o âmbito familiar foi essencial, pois as crianças necessitavam desse apoio.

Entretanto, Marques e Fonseca (2022) explicam que diversos fatores, que não dependiam apenas da equipe escolar, interferiram no processo, incluindo as políticas públicas que deviam proporcionar condições para que as estratégias propostas pudessem ser aplicadas. Ainda nos resultados da pesquisa, os autores mencionam que foi possível notar que a alfabetização das crianças se deu de maneira inferior ao que geralmente se alcança presencialmente. Porém os resultados obtidos podem ser considerados positivos, levando em consideração o cenário ainda inédito para os profissionais e alunos (MARQUES; FONSECA, 2022).

Outro estudo que perpassa pelas estratégias de ensino durante a Pandemia da Covid-19 é o de Arruda e Nascimento (2021). A intenção do estudo dos autores foi explorar, por meio de um estudo de caso, as estratégias de ensino remoto que foram utilizadas numa turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando evidenciar aspectos do ensino, da avaliação, bem como da formação remota. A análise dos

dados coletados permitiu constatar a relevância da reflexão em relação à ação, uma vez que o professor deve assumir o papel central na elaboração de estratégias, na intenção de suprir as necessidades dos alunos e propiciar o processo de alfabetização e letramento (ARRUDA; NASCIMENTO, 2021).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, é possível citar Alves, Soares e Costa (2022) que relataram, na íntegra, a execução do Programa Residência Pedagógica em uma turma do Ensino Fundamental. O objetivo principal consistiu na socialização em relação às experiências de articulação de conhecimentos docentes vinculadas aos recursos didáticos e, principalmente, à ludicidade no ensino da leitura e da escrita para os anos iniciais. A estratégia utilizada contou com a ferramenta principal mais utilizada na Pandemia, isto é, o aplicativo de mensagens *WhatsApp*. A estratégia se deu a partir da rotina que foi proposta, na qual os alunos ingressavam na plataforma do *Google Sala de Aula* e respondiam às atividades preparadas pela professora via vídeo. A principal observação das autoras se deu a partir das atividades propostas: quanto mais lúdicas, mais despertavam o interesse e, conseqüentemente, maiores eram a interação e a otimização do processo de alfabetização e letramento (ALVES; SOARES; COSTA, 2022).

De acordo com artigo publicado na revista *Nova Escola*, de autoria de Santos (2020), os docentes utilizaram, no período da Pandemia, estratégias criativas para efetivar o ensino a distância. A partir dos relatos dos educadores entrevistados pela reportagem, foi possível notar a utilização de diversas ferramentas tecnológicas como *WhatsApp*, *YouTube*, *TiK ToK*, *Canva*, *Podcasts*, entre outras, que viabilizaram a execução do plano de ação estratégico na modalidade remota para os alunos dos anos iniciais. Um caso prático a ser citado é o de Helenita, professora de Matemática da rede municipal de ensino de São Paulo, que utilizou uma câmera para gravar receitas, efetivando uma estratégia para o ensino de Matemática. Dessa maneira, os alunos e seus responsáveis puderam realizar diversas atividades, como, por exemplo, novos vídeos, colocando em prática o conhecimento adquirido (SANTOS, 2020).

Levando em consideração o que dizem Camini *et al.* (2021) sobre uma formação para docentes organizada pelo Programa Laboratório de Alfabetização - LÁPIS, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, diversos diálogos e práticas precisaram ser repensados a partir do momento em que as escolas fecharam no contexto pandêmico. A intenção foi reunir docentes e realizar análise das limitações juntamente com as possibilidades de colocar em prática

novas estratégias de ensino capazes de efetivar o ensino remoto. Entre os principais assuntos, destacaram-se a promoção de discussões sobre os saberes mais especializados da docência na alfabetização, a análise das limitações e desafios das práticas que têm sido implementadas na alfabetização das crianças, as especificidades da alfabetização enquanto conhecimento essencial e os saberes provenientes da docência alfabetizadora. Diante das discussões, reflexões e diálogos, foi possível constatar uma melhor possibilidade da alfabetização para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo a equipe do mencionado Laboratório de Alfabetização, os resultados da formação foram os seguintes:

1) o objetivo principal alcançado, evidenciado pela repercussão do curso nas práticas das professoras e de suas escolas via compartilhamentos realizados on-line; 2) a ampliação das redes de interações do Programa LÁPIS a partir da experiência nesse primeiro curso EaD; 3) a criação coletiva de estratégias pedagógicas viáveis e com qualidade para a alfabetização em ensino remoto em contextos específicos; 4) a problematização de estratégias pedagógicas inadequadas para alfabetização em ensino remoto; e 5) a importância da sistematização do conhecimento produzido nesta experiência para divulgação (CAMINI *et al.*, 2021, p. 137).

A Pandemia de Covid-19 obrigou os docentes e as instituições de ensino, em nível mundial, a realizarem mudanças drásticas para que as práticas educativas fossem de fato viabilizadas. Mesmo diante das circunstâncias pouco ideais, os professores demonstraram ser atores fundamentais de mediação e criatividade, uma vez que precisaram adaptar as suas atividades para alcançar os objetivos do ensino. A concepção de ação pedagógica foi repensada e os professores se reinventaram por meio da tecnologia e dos recursos provenientes dela. Desse modo, novas estratégias precisaram ser pensadas para que o ensino fosse viabilizado e a alfabetização fosse efetivada (VIEIRA; SILVA, 2020). A partir desse referido estudo, foi possível revelar que a estratégia de ensino deve dialogar com a prática pedagógica até mesmo no ensino remoto. Embora pareça desafiador, os professores acabaram readequando e adaptando novas formas de ensino.

Em todos os relatos dos docentes que participaram do estudo mencionado, pode-se observar que os alunos que tinham acesso à internet se desenvolviam melhor que os que não tinham e apenas entregavam as atividades impressas. Talvez, pelo fato de conseguir sanar as dúvidas no momento em que ela surgia, ou pelo contato visual, mesmo que por meio de telas, com a professora.

Grande parte das estratégias de ensino pensadas pelos docentes se originaram em um momento caótico, sem muitas informações e formações, necessitando de novas aprendizagens até mesmo por parte deles. Nesse contexto, mais do que nunca, novas estratégias precisaram ser elaboradas para sanar as necessidades dos alunos, bem como as demandas originadas pela Pandemia. O apoio familiar foi fundamental nesse processo e o direcionamento dos docentes por meio das estratégias de ensino se fez essencial para viabilizar ambientes de aprendizagem eficazes, mesmo diante da situação adversa vivenciada.

Para ampliarmos nossa compreensão sobre as estratégias de ensino desenvolvidas por professoras alfabetizadoras para o ensino da leitura e da escrita durante o ensino remoto no município de em Belo Horizonte, tomamos como base a revisão dos artigos extraídos do livro *Retratos da Alfabetização na pandemia de Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede*, organizado por Macedo (2022), fruto da colaboração de pesquisadores com apoio do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São João del-Rei e da CAPES, cujo objetivo foi realizar um levantamento, em nível nacional, de como ocorreu o processo de adaptação das redes municipais e estaduais para a utilização do ensino remoto.

Considerando que nossa pesquisa se refere às estratégias de ensino desenvolvidas por professoras alfabetizadoras da cidade de Belo Horizonte, analisamos, na obra, especificamente os estudos que se referiam ao Estado de Minas Gerais, cuja capital é a cidade foco de nossa pesquisa. Entretanto, vale ressaltar que pouco observamos, nos artigos selecionados, a descrição de elementos que organizaram o trabalho pedagógico na rede municipal de ensino de Belo Horizonte durante o ensino remoto.

Importante destacar, também, que grande parte das pesquisas que selecionamos têm como base os recursos utilizados pela SEE/MG para promover a interação de professores e alunos durante o período de isolamento social. Dentre esses recursos, destacam-se o aplicativo Conexão Escola, o Plano de Estudos Tutorados (PET) e as Teleaulas transmitidas pelas Rede Minas que integraram o Regime Especial de Atividades Não Presenciais.

No Quadro, a seguir, apresentamos a síntese das categorias analisadas nos artigos selecionados:

Quadro 1 – Categorias analisadas nos artigos do livro Retratos da Alfabetização na Pandemia de Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede

Nome do artigo	Autores	Lócus	Metodologia / Instrumentos Procedimentos	Resultados da Pesquisa
O <i>WhatsApp</i> e a Organização do Trabalho Pedagógico no Contexto da Covid-19: o que dizem as alfabetizadoras em Minas Gerais.	- Maria do Socorro A. N. Macedo. - Ana Caroline de Almeida.	Microrregião homogênea de São João del-Rei e mais duas microrregiões: Barbacena e Lavras.	Qualitativa. Grupo Focal.	As escolas procuraram se adaptar à nova realidade e, diante das dificuldades de contato com as crianças e suas famílias, buscaram o uso do <i>WhatsApp</i> . Por meio desse recurso, usado na maior parte das situações de modo assíncrono, no contato com as famílias, perceberam-se prejuízos na mediação da aprendizagem e no desenvolvimento da alfabetização.
Ensino Remoto Emergencial em Minas Gerais: novas configurações na relação família-escola.	- Geisa M. Veloso. - Mary Jacy M. Veloso. - Emília M. Moraes - Dirce E. B. Lopes - Denise do S. L. Brito. - Claudia A. F. Machado.	Região Norte Mineira.	Qualitativo. Entrevista semiestruturada	Além do envio das atividades do PET, buscou-se a interlocução com as crianças e famílias por se entender que os pais não tinham formação, nem metodologias para substituir os professores. Entretanto, a falta de acesso digital foi um grande dificultador para as famílias. Foi ressaltado o fato de que as desigualdades sociais muito interferiram nos processos de ensino e aprendizagem.
O Mundo Digital e a Alfabetização no Ensino Remoto de Minas Gerais: as crianças e as professoras frente a um novo objeto.	- Daniela P. Bandeira. - Magda Dezotti. - Patrícia G. Neri. - Wellessandra A. Benfica.	Belo Horizonte, Contagem, Nova Lima (Região Metropolitana), Juiz de Fora (Zona da Mata Mineira), Espinosa e Engenheiro Navarro (Norte de Minas), Santa Cruz de Minas (Campos das Vertentes).	Qualitativa. Grupo Focal.	Dentre as inúmeras estratégias utilizadas, as apostilas são as que obtiveram maior adesão, entretanto, variados modos de ensinar a distância foram buscados. Destacaram-se dois aspectos: a importância do vínculo entre professor, aluno e famílias e os desafios inerentes ao trabalho docente.
Estudo Estatístico do Ensino Remoto da Alfabetização no Brasil.	- Rejane Correa Rocha. - Luciane T. P. Giarola.	Professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I das diversas regiões do Brasil.	Qualitativa. Questionário do <i>Google Form</i> .	Foi constatado que, quanto maior o tempo na docência e a qualificação do professor, melhor a interação entre ele e seus alunos. Apontou que, em Minas Gerais, houve adesão e empenho ao ensino remoto durante a Pandemia.

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de Macedo (2022).

A seguir, apresentaremos uma análise dos artigos selecionados destacando as questões que emergiram com o ensino remoto e inquietaram a comunidade escolar.

Nessa análise, buscaremos focar a atenção em aspectos relativos às estratégias de ensino desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras.

No artigo *O WhatsApp e a organização do trabalho pedagógico no contexto da Covid-19: o que dizem as alfabetizadoras em Minas Gerais*, as autoras apontam que 71% da comunidade escolar preferem o *WhatsApp* do que outras redes sociais. Esse canal de comunicação foi usado para o envio semanal das atividades e, ainda que efetivo, houve o dilema de alunos que não tinham aparelho de celular e, por esse motivo, ficavam impossibilitados de utilizar essa forma de comunicação, delegando para a família o repasse das instruções na condução da aprendizagem. Nesse contexto, em muitas situações, “A função docente passa a ser exercida pela família, sem preparo ou formação” (MACEDO; ALMEIDA, 2022, p. 38). Essa intermediação tornou-se uma grande preocupação para os educadores.

Uma outra situação apresentada na pesquisa é a gestão do tempo, visto que muitos pais estavam trabalhando no horário das aulas e, por isso, não podiam acompanhar as crianças, nem mesmo ceder os aparelhos de celular para o uso com a escola. Para solucionar esse problema, os professores ficaram *online* durante o período da aula e ampliaram a jornada de trabalho para o período da noite e finais de semana visando atender ao maior número de alunos possível, se adaptando às realidades das famílias para que o processo de ensino não fosse interrompido totalmente.

Os professores envolvidos na pesquisa criticaram o PET, pois alegaram que a preocupação foi apenas a de cumprir a carga horária sem considerar as condições adversas da comunidade escolar. Segundo eles, não houve diálogo com os professores, apenas uma imposição que dificultou o trabalho docente, já que as apostilas do PET foram elaboradas por pessoas que não estavam ligadas diretamente aos estudantes e não conheciam suas reais necessidades.

O estudo aborda ainda que os professores, para sanar os problemas apresentados, usaram vídeos curtos de sua própria autoria, visando a aproximação com os alunos e a apresentação dos conteúdos. Alguns utilizaram quadro de giz que possuíam em casa, durante a gravação, para explicar o conteúdo com maior riqueza de detalhes. Foram enviados também vídeos retirados da internet. Como complemento das atividades do PET, os professores disponibilizaram livros digitais semanalmente e os alunos foram orientados a gravar vídeos lendo partes das histórias. As famílias passaram a serem incluídas no processo de leitura para as

crianças se tornando um incentivo que também reforçou os laços familiares. Professores relataram que as produções textuais aconteciam nas próprias apostilas do PET, ainda que com muitos erros ortográficos, mas, ao menos, isso motivava os alunos a escrever.

O estudo constata que cerca de 20% dos alunos não tiveram contato com os professores e que o PET foi o único recurso disponível (MACEDO; ALMEIDA, 2022). Assim, a pesquisa passa a apontar as dificuldades encontradas para manter a comunicação direta com os estudantes e o uso de recursos disponíveis para dar permanência ao processo de aprendizagem durante o período de aulas remotas.

No artigo *Ensino Remoto Emergencial em Mina Gerais: novas configurações na relação família-escola*, Veloso et al. (2022) indicam que a aflição dos professores se iniciou com a falta de orientação das redes de ensino. As autoras destacam que a rede estadual de ensino foi mais ágil que as redes municipais ao propor ferramentas para que os professores pudessem se estruturar para as aulas remotas.

De acordo com o estudo, as práticas de alfabetização se orientaram através de material impresso, com mensagens via *WhatsApp* para informar as atividades e para compartilhamento de conteúdo. O aplicativo Conexão Escola 2.0 não teve adesão pela dificuldade de acesso, principalmente para os moradores da zona rural, inviabilizando as aulas síncronas e mantendo o contato apenas via *WhatsApp*.

De acordo com o relato das professoras, “o envio dos materiais impressos para a alfabetização gerou pouca ação criativa e ativa das crianças” (VELOSO et al., 2022, p. 56). Além disso, a falta de acesso aos recursos digitais limitou a interação com as crianças, isto porque muitas famílias sequer tinham condições de colocar crédito no celular e não houve nenhum subsídio para suprir tal necessidade.

O resultado disso, de acordo com o estudo, é que as crianças mal sabiam pegar no lápis. Então, foram realizadas aulas síncronas para orientar os alunos e os pais em como ensinar as crianças. A alternativa utilizada foi dividir as turmas em grupos, nos três turnos, conforme a disponibilidade das famílias para realização das videochamadas (VELOSO et al., 2022). O estudo demonstra que, mesmo criando uma parceria entre família e escola, ainda assim a falta de interlocução foi o principal desafio para que se dê o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Os professores perceberam que as atividades escritas não eram suficientes e que essas atividades eram respondidas, muitas vezes, pelo interesse associado de não perder o recebimento do kit merenda. O interesse não estava centrado na

aprendizagem e isso já era percebido mesmo antes da Pandemia, quando os alunos se preocupavam em frequentar a escola para ter uma alimentação garantida no turno escolar e para receber o benefício do governo. A constatação disso veio com a mensagem recebida por uma das professoras: “tia, [...] é obrigatório mandar a atividade para receber o kit merenda? [...]” (VELOSO *et al.*, 2022, p. 64).

A pesquisa aponta que as desigualdades sociais interferiram no processo de ensino, pois dificultaram a comunicação entre família e escola. Em muitos casos, ficou evidente, no retorno das atividades dos alunos, que elas eram respondidas pelos pais. O estudo mostra também a necessidade da interlocução entre professor e aluno, tendo em vista que a parceria entre família e escola é essencial, porém, nessa parceria, cada parte tem o seu papel, não sendo possível substituir o trabalho do professor enquanto profissional capacitado para ensinar.

Analisando a pesquisa *O Mundo Digital e a Alfabetização no Ensino Remoto de Minas Gerais: as crianças e as professoras frente a um novo objeto*, ficam evidentes as dúvidas e angústias dos docentes frente às incertezas que abrangiam os desafios das aulas remotas durante o isolamento social provocado pela Pandemia de Covid-19.

A pesquisa aponta que as redes de ensino passaram a ter autonomia para escolher o modo como iriam se organizar diante da nova realidade, sendo que a rede estadual organizou um cronograma semanal, desenvolvido através do PET, cujos materiais eram impressos e entregues aos alunos ou enviados através de contato via *WhatsApp*, visando direcionar as atividades que os alunos deveriam realizar. Algumas redes municipais do interior de Minas Gerais também fizeram uso do PET durante o ensino remoto. A rede municipal de Belo Horizonte utilizou ligações telefônicas, contato via e-mail, vídeos no *WhatsApp* e rodas de música, história pelo *Facebook*, apostilas com atividades impressas.

Ainda no que se refere a este estudo, visualiza-se que, mesmo com o questionamento sobre como alfabetizar com atividades impressas e sem a devida mediação do professor, muitos professores consideravam essas atividades por eles produzidas mais viáveis que as do PET, pois os pais se queixavam do excesso de informações que estes continham e que geravam mais dúvidas do que facilitavam a aprendizagem.

As autoras apontam que, na busca por estratégias diversificadas para atrair a atenção dos alunos e manter o processo de ensino, alguns professores relataram que

“nós somos agora blogueiras, [...] como aparecer sua imagem contando histórias, colocar vídeos, muito difícil, muito maçante para nós” (BANDEIRA *et al.*, 2022, p. 76); outros, entretanto, possuíam outra visão sobre essa situação: “somos super heróis, vencemos a vergonha, vencemos o medo, vencemos as dificuldades” (BANDEIRA *et al.*, 2022, p. 76). O professor passou a se sobrecarregar ao exercer novas funções além do ensino, mas alguns percebiam a superação a partir desses desafios.

Nessa tentativa de seguir com a programação de atividades, a pesquisa relata que, “[...] de grupos com 25 alunos, apenas 10 davam retorno de suas atividades” (BANDEIRA *et al.*, 2022, p. 79). Infelizmente era um percentual baixo quando o que estava em jogo era o desenvolvimento da leitura e da escrita. Porém, essas dificuldades fortaleceram a parceria entre escola e família e percebeu-se uma maior valorização dos professores alfabetizadores, pois os pais entenderam o desafio do educador frente a uma sala de 25 crianças que estão desenvolvendo a leitura e a escrita, já que eles apresentavam dificuldades em orientar seus próprios filhos.

A escola e os docentes que participaram do estudo buscaram driblar as barreiras diante da “[...] figura da professora que não abre mão de sua teimosia diante do inexorável [...]” (BANDEIRA *et al.*, 2022, p. 81), percebendo que o trabalho vai além de técnicas e procedimentos. A pesquisa deixa clara a importância de manter o vínculo com os alunos e as famílias, mostrando que todos são importantes ao lutarem para que “as crianças não se tornem invisíveis” (BANDEIRA *et al.*, 2022, p. 81). Nessa perspectiva, se vence o processo de ensino remoto criando os laços necessários para uma verdadeira parceria com a comunidade escolar.

A pesquisa *Estudo Estatístico do Ensino Remoto da Alfabetização no Brasil* contou com a participação de 14.735 professores que responderam a um questionário *online* sobre a situação do processo da alfabetização durante o período das aulas remotas. Um dos destaques do estudo é que a maior interação dos alunos ocorreu com os professores que são mais experientes, tendo mais dez anos em sala de aula. Outra questão relevante é que a formação docente teve um impacto na implementação do ensino remoto no que diz respeito ao uso das tecnologias, ou seja, quanto maior era a qualificação do professor, melhores os resultados na sala de aula durante a Pandemia (ROCHA; GIAROLA, 2022).

É informado ainda, no estudo, que o Estado de Minas Gerais apresentou Índice Global de Implementação do Ensino Remoto - IGIER¹⁰ de 0,7694, ficando em 5º lugar no *ranking* dos estados pesquisados, mostrando que houve adesão ao ensino remoto e que houve empenho por parte das instituições e dos docentes para levar adiante o ensino remoto durante a Pandemia (ROCHA; GIAROLA, 2022).

Observamos, portanto, a partir da revisão de literatura apresentada, que os artigos analisados apontam a crise que afetou a educação durante o período de isolamento social e a adesão ao ensino remoto para sanar a suspensão das aulas presenciais. Todos, por sua vez, convergem para apontar a luta dos professores em alfabetizar crianças sem recursos tecnológicos adequados por conta das desigualdades sociais que atingem todas as regiões do País.

Foi constatado, na referida revisão de literatura, bem como nas demais referências apresentadas, que a educação não aconteceu com as mesmas possibilidades para todos, pois, em maioria, os que não possuíam recursos próprios para manter os filhos estudando não tiveram acesso às aulas síncronas, resultando em pouca comunicação direta entre professor e aluno/pais e em déficit na concretização do processo de ensino e aprendizagem. Essa deficiência, porém, não foi por falta de interesse de ambos os lados, mas devido à precariedade de recursos sociais e materiais para se levar o processo adiante.

Observamos ainda que os estudos apontam o *WhatsApp* como o principal canal de comunicação, pois, ainda que outras plataformas estivessem disponíveis, exigia-se maior domínio e possibilidades de conectividade e por isso não conseguiram adesão. Assim, a utilização do *WhatsApp* foi indispensável, pois serviu de canal de comunicação para a disponibilização e orientação das atividades. Dentre os recursos adotados, a criação de vídeos explicativos por parte dos professores e de atividades impressas foram as mais utilizadas, porém os livros digitais e as gravações dos alunos lendo parte dos textos também se mostraram eficazes.

Percebemos, ainda, de acordo com os autores estudados, que o fortalecimento do vínculo entre escola e família não aconteceu em todas as situações, conforme o desejado. Houve pesquisas que descreveram um baixo retorno dos alunos quanto às atividades que, muitas vezes, nem eram respondidos por eles, seja por falta de

¹⁰ Segundo Rocha e Giarola (2022, p. 383), “O Índice Global de Implementação do Ensino Remoto das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil (IGIER) foi construído por meio da técnica de análise de componentes principais via matriz de correlação dos escores médios padronizados”.

instrução dos pais ou falta de tempo em virtude do trabalho para manter a renda familiar.

Com todos os desafios que abrangeu a adaptação às aulas remotas, destacamos o que nos diz o artigo de Veloso *et al.* (2002, p. 64): “muitos discursos dos professores são atravessados por práticas tradicionais, centradas em atividades”. Nas entrevistas narrativas, buscaremos ouvir das professoras que atuaram nesse período sobre as estratégias de ensino que utilizaram para, nas análises, pensarmos sobre essas questões apresentadas.

2. MÉTODOS

Neste capítulo, descrevemos as escolhas metodológicas e o percurso desenvolvido para alcançar os objetivos da investigação, indicando o lócus e os sujeitos de pesquisa.

2.1 As escolhas metodológicas

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, na modalidade estudo de caso, é direcionada às narrativas de professoras das redes estadual e municipal de ensino do município de Belo Horizonte sobre as estratégias utilizadas para o ensino de leitura e escrita durante o ensino remoto.

A pesquisa qualitativa tem por finalidade “compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural em relação ao contexto” (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013, p. 376), conhecendo a perspectiva dos participantes sobre o tema da pesquisa e o fenômeno que os rodeia. Tal abordagem favorece os fatores que estão para além da observação, analisando todo o processo, conforme ressalta Minayo (2003, p. 22):

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados, das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Dentro do universo da pesquisa qualitativa, escolhemos o estudo de caso por considerá-lo o mais adequado para a pesquisa que estamos realizando, considerando que,

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (ANDRE, 2013, p. 97).

Diante do exposto, pode-se dizer que, uma vez que houve fenômenos que modificaram a educação nos últimos anos, principalmente no período de isolamento

social e de ensino remoto, a análise de narrativas sobre as estratégias desenvolvidas para o ensino da leitura e da escrita, nesse contexto, é fundamental para que se possa compreender se houve impactos e suas consequências para o período pós-pandêmico.

A narrativa “consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno” (PAIVA, 2008, p. 03), permitindo aproximação da realidade vivenciada e das experiências objetivas e subjetivas. Segundo Flick (2004), as narrativas permitem que o pesquisador possa conhecer as experiências do entrevistado de modo abrangente, inteirando-se da situação inicial (como tudo começou), da progressão dos eventos (como as coisas avançaram), e da situação ao final do desenvolvimento (o que aconteceu).

Para isto, o princípio básico de coleta de dados, em uma entrevista narrativa, consiste em solicitar ao informante que apresente, em uma narrativa improvisada, a história da área de interesse do pesquisador da qual esse entrevistado tenha participado. Ao entrevistador compete fazer com que o entrevistado conte a história com detalhes, com todos os eventos relevantes e de forma completa: início, meio e fim. A entrevista narrativa é estruturada em três estágios, de acordo com Flick (2004):

1. Inicia-se a entrevista com uma “questão gerativa narrativa” referente ao tema de estudo, com o objetivo de impulsionar a narrativa principal do entrevistado.
2. A narrativa principal é seguida pelas “investigações da narrativa”, completando os fragmentos ainda não detalhados por completo.
3. No último estágio, denominado “fase de equilíbrio”, é possível fazer perguntas buscando relatos teóricos sobre o ocorrido, bem como o equilíbrio da história, de modo a sintetizar todas as experiências em um denominador comum que as represente.

Para esta pesquisa trabalhamos com narrativas de quatro professoras alfabetizadoras das redes públicas do município de Belo Horizonte, sendo duas delas da rede pública estadual e duas da rede pública municipal de ensino.

A partir dos objetivos da pesquisa, definimos uma questão gerativa, tendo como referência as autoras Santos e Kind (2017) e Pádua (2018), que descrevem a narrativa como uma conexão entre a experiência dos sujeitos e as dimensões sociais que os envolvem.

Iniciamos as entrevistas com a seguinte questão gerativa narrativa: “Me conte, a partir da sua experiência na Pandemia, que estratégias de ensino você utilizou para o desenvolvimento da leitura e da escrita de seus alunos?”. A partir dessa pergunta, as professoras iniciaram suas narrativas. A pesquisadora entrevistadora, buscando uma narrativa mais fluida, não fez interrupções, apenas introduzia as “investigações narrativas”, quando a entrevistada interrompia a sua fala com o objetivo de detalhar alguns pontos mencionados.

As investigações narrativas foram previamente elaboradas em um roteiro, que serviu de orientador para a pesquisadora entrevistadora, com o objetivo de apontar questões principais a serem investigadas (APÊNDICE A). Contudo, as perguntas eram elaboradas conforme o fluir da narrativa, seguindo o modelo que Flick (2004) descreve para pesquisas narrativas.

Concluídas as quatro entrevistas, elaboramos a transcrição delas e diversas leituras foram feitas para que pudéssemos analisar seus dados, tendo como referência a análise de conteúdo, definida por Bardin (2016, p. 16) como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. A partir das leituras das entrevistas narrativas criamos cinco categorias de análise, a saber:

- Categoria 1: Estratégias, práticas e recursos pedagógicos.
- Categoria 2: Dificuldades e/ou limitações das professoras.
- Categoria 3: Dificuldades e/ou limitações dos alunos.
- Categoria 4: Família e ensino remoto.
- Categoria 5: Elementos relacionados ao ensino da leitura e da escrita que foram afetados e alterados em função da Pandemia.

As categorias foram criadas compreendendo que a categorização é uma tarefa complexa. Assim, buscamos primeiro uma leitura mais fluida das narrativas; posteriormente, passamos a observar outros elementos constitutivos das entrevistas narrativas, observando os temas, os sentidos das palavras que mais apareciam, dentre outros critérios; depois disso, estabelecemos comparações em conteúdos e, por fim, elaboramos as categorias em um processo de profundas análises que poderiam vir a alterá-las, extingui-las ou até mesmo juntá-las (BARDIN, 2016).

É importante mencionar também que, durante as entrevistas narrativas, consideramos analisar também os recursos pedagógicos utilizados pelas entrevistadas durante o ensino remoto e disponibilizados para os estudantes, tais como apostilas do PET, atividades diversas, gravações de aulas e vídeos explicativos. Entretanto, ao consultá-las sobre a possibilidade de disponibilização desse material, fomos informadas de que não mais possuíam os recursos. Dessa forma, além do PET, que ainda se encontra disponível no site da SEE/MG, conseguimos acesso a apenas um vídeo encaminhado por uma das professoras a seus alunos. Considerando a impossibilidade de acesso aos demais materiais, seguimos nossa investigação apenas com a análise das entrevistas narrativas.

A seguir, faremos a exposição das peculiaridades da educação no município de Belo Horizonte durante o período de ensino remoto.

2.2 Lócus da pesquisa

A cidade de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, localiza-se na região Sudeste do Brasil. De acordo com o censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população desse município era composta por 2.375.151 pessoas. Em termos educacionais, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos informa que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹¹ nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de Belo Horizonte era de 6,2, em 2019, estando um pouco abaixo da média projetada de 6,4 (BRASIL, 2020a).

Esses dados apontam que o desenvolvimento de políticas para a melhoria da qualidade da educação se fazem necessárias, uma vez que esse IDEB é anterior ao período Pandêmico, podendo ser essa realidade ainda mais discrepante, no ano de 2022, já que o afastamento dos alunos de suas escolas nos anos de 2020 e 2021 gerou muitas defasagens no aprendizado, conforme já referenciado.

No que tange à educação, a cidade possui a rede particular e três redes públicas de ensino: a rede municipal de Belo Horizonte, a rede estadual de Minas Gerais e a rede federal de ensino. Ressaltamos que a rede federal e a rede particular

¹¹ Esse índice é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Seu valor é representado por um número que se enquadra em uma escala de 0 a 10, de forma que 0 é o pior nível de desempenho e 10 é o melhor (BRASIL, 2018b).

não serão o foco desta pesquisa. Nos detemos nas redes municipal e estadual, cujas particularidades descrevemos a seguir.

Conforme dados do IBGE (2021), há, na cidade de Belo Horizonte, 682 escolas de Ensino Fundamental, porém não é especificada a rede de ensino – se estadual ou municipal. No entanto, o site da Prefeitura de Belo Horizonte traz os dados da rede municipal de ensino, informando que “Atualmente, a Rede própria conta com 323 escolas, sendo 145 Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) e 178 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs) [...]” (BELO HORIZONTE, 2022).

Segundo dados do INEP (BRASIL, 2020a), a rede municipal, em 2019, apresentava um IDEB 6,0, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto a rede estadual apresentava, para o mesmo segmento de ensino, um IDEB de 6,4, revelando pouca diferença na qualidade do ensino ofertado pelas duas redes. No entanto, reiteramos que muito ainda precisa ser feito para melhorar.

2.3 As redes públicas de ensino na cidade de Belo Horizonte

As redes de ensino municipal de Belo Horizonte e estadual de Minas Gerais apresentam diferenças em sua forma de organização. A rede municipal de Belo Horizonte oferta a Educação Infantil, os anos iniciais (1º a 5º anos) e os anos finais (6º a 9º anos) do Ensino Fundamental. Nessa rede, o Ensino Fundamental é organizado por três ciclos:

- 1º Ciclo – 6/7/8/9 anos – 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.
- 2º Ciclo – 9/10/11/12 anos – 4º, 5º e 6º do Ensino Fundamental.
- 3º Ciclo – 12/13/14/15 anos – 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Já a rede estadual de Minas Gerais oferta os anos iniciais (1º a 5º anos) e os anos finais (6º a 9º anos) do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nessa rede, os anos iniciais do Ensino Fundamental são subdivididos em dois ciclos contínuos de aprendizagem, sendo:

- Os 1º e 2º anos são dedicados à alfabetização, conforme previsto no parágrafo 1º do art. 33 da Resolução SEE nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021:

§ 1º - O ciclo da alfabetização, formado pelo 1º e 2º ano, tem o foco no processo de alfabetização para garantir aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de

outras habilidades de leitura e de escrita, permitindo, assim, seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos, bem como o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções e o significado e uso das quatro operações matemáticas. (MINAS GERAIS, 2021, p.7).

- Os 3º, 4º e 5º anos compõem o ciclo complementar, que visa consolidar e ampliar aprendizagens.

No intuito de alcançar nossos objetivos, priorizamos, para esta pesquisa, entrevistar professoras dos 1º e 2º anos que, no município de Belo Horizonte, em ambas as redes, são os anos mais dedicados à alfabetização.

2.4 Participantes do estudo

Conforme já informado, as entrevistas narrativas foram realizadas com duas professoras da rede estadual de Minas Gerais e duas da rede municipal de Belo Horizonte. O interesse em analisar as narrativas de professoras dessas redes advém da atuação da pesquisadora como docente na rede municipal e como supervisora pedagógica na rede estadual, tendo vivenciado a Pandemia e o ensino remoto em ambos os contextos.

A seleção das participantes foi aleatória, já que não havia interesse na participação de professoras conhecidas, para que fosse possível perceber realidades diferentes e para que não houvesse influência pessoal da pesquisadora nos resultados da pesquisa. Por esse motivo, buscou-se também a indicação de profissionais desconhecidas em ambas as redes e que tivessem disponibilidade em participar da pesquisa.

No intuito de preservar a identidade das professoras entrevistadas, optamos por apresentá-las em uma numeração sequencial, identificando cada uma delas da seguinte forma:

- Professora 1 – Docente do 2º ano – rede municipal.
- Professora 2 – Docente do 1º ano – rede municipal.
- Professora 3 – Docente do 2º ano – rede estadual.
- Professora 4 – Docente do 2º ano – rede estadual.

A numeração aleatória das professoras não coincide com a sequência em que contactamos cada uma delas e nem com as datas em que as entrevistas foram

realizadas. Buscamos deixar com números consecutivos as professoras das mesmas redes, visando facilitar a análise de dados, já que as políticas para o ensino remoto adotadas em cada uma delas foram diferentes.

O contato inicial com a professora 1 se deu a partir da indicação de uma colega da rede municipal que nos apresentou uma professora da escola em que ela trabalha, localizada na região Nordeste de Belo Horizonte. Essa primeira indicada, que aqui chamamos de professora 1, mostrou-se muito empática desde o primeiro contato, feito por *WhatsApp*, e se propôs a participar da pesquisa. Realizamos a entrevista com ela em agosto de 2022.

A segunda indicação foi feita pela própria professora 1. Ela indicou a professora 3 com quem trabalha em outra escola, da rede estadual, localizada na região Leste de Belo Horizonte. A professora 3 se colocou à disposição, informando que poderíamos realizar a entrevista narrativa em um dos horários de Educação Física de sua turma. E assim fizemos. A entrevista com essa professora foi realizada em agosto de 2022.

O contato com a professora 2 também foi feito por indicação de uma colega da rede municipal, sendo que ela, professora de uma escola municipal localizada na região Norte de Belo Horizonte, também nos concedeu a entrevista narrativa no mês de agosto de 2022.

Houve também uma colega da pesquisadora, da rede estadual, que nos indicou uma professora dessa mesma rede, com quem trabalhou em uma escola localizada na região Nordeste de Belo Horizonte. Entretanto, no contato por *WhatsApp*, a professora informou que não poderia contribuir e justificou afirmando que sofreu muito durante o período pandêmico por estar distante de seus alunos.

Diante desse fato, lançamos, em alguns grupos de *WhatsApp* que reúnem professores e supervisores da rede estadual e dos quais eu participo, o convite a professores de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Explicamos sobre o objetivo da pesquisa, sobre a entrevista narrativa e sobre a importância da contribuição deles. Uma professora da rede estadual retornou a mensagem indicando uma colega da escola onde ela trabalha, na região Nordeste de Belo Horizonte. Entramos em contato e agendamos a entrevista com a professora 4, realizada em novembro de 2022.

2.4.1 Perfil das professoras participantes da pesquisa

No intuito de conhecer mais sobre as professoras participantes da pesquisa, elaboramos um questionário buscando informações sobre: idade, formação em graduação e pós-graduação, tempo total na docência e na rede de ensino em que lecionam, turmas para as quais lecionaram no biênio 2020 e 2021, se participaram de formações continuadas durante a Pandemia/ensino remoto e turnos em que trabalham. Os dados dessa investigação estão descritos no Quadro a seguir:

Quadro 2 – Perfil das professoras entrevistadas – Belo Horizonte, 2022

Categorias de Perfil	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
Rede de Ensino	Municipal	Municipal	Estadual	Estadual
Idade	38 anos	50 anos	45 anos	48 anos
Formação Inicial	Normal superior e Tecnólogo em Gestão pública	Pedagogia	História e Pedagogia	Pedagogia
Formação Continuada	Especializações: - Tecnologia em Educação. - Neurociência e Aprendizagem. - Alfabetização e Letramento. - Gestão, Orientação e Supervisão escolar	Especialização em: LASEB – Educação em Ciências	Especialização em Educação Especial	Não tem Formação continuada
Tempo total nas docência	6 anos	21 anos	25 anos	22 anos
Tempo total na rede de ensino	6 anos	14 anos	18 anos	18 anos
Turmas para as quais lecionou no biênio 2020/2021	2º ano	1º e 3º anos	2º ano	2º ano
Turnos de atuação	Manhã e Tarde ¹²	Manhã e Tarde	Manhã e Tarde	Tarde

¹² Embora também atue na rede estadual de ensino, a Professora 1 é sujeito desta pesquisa como entrevistada da rede municipal, na qual trabalha no turno da manhã.

Formações continuadas na Pandemia/Ensino remoto	Não participou	Curso “Ação de formação docente em letramento e alfabetização”	Participou, mas não soube mencionar quais.	Não participou
---	----------------	--	--	----------------

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Como pode ser observado, as professoras participantes da pesquisa possuem mais de 38 anos de idade, sendo todas elas graduadas e a maioria pós-graduadas e com mais de 20 anos de docência. Apenas uma delas tem 6 anos de atuação na rede de ensino em que trabalha na atualidade; as demais possuem mais de 14 anos em suas respectivas redes de atuação. Durante o biênio 2020/2021, todas elas atuaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental e duas delas participaram também de cursos de formação continuada durante a Pandemia e o ensino remoto. Pode-se concluir, portanto, que é expressiva a experiência das professoras entrevistadas na educação pública e no segmento dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No capítulo 3, apresentaremos as orientações relacionadas ao ensino remoto na cidade de Belo Horizonte, tanto para a rede municipal quanto para a rede estadual, bem como evidenciaremos os dados e a análise das narrativas das professoras sobre as estratégias de ensino para a leitura e a escrita durante o mesmo período.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos a descrição da organização do ensino remoto nas redes estadual e municipal da cidade de Belo Horizonte, a partir da análise de documentos e legislações relativos à educação que as orientaram no período da Pandemia de Covid-19. As consultas foram feitas nos sites oficiais de cada rede de ensino e nas legislações federal, estadual e municipal em vigor no período pandêmico.

Apresentamos, em seguida, a análise e discussão dos resultados obtidos por meio das entrevistas narrativas. Após transcrição e leitura das quatro entrevistas, foram estabelecidas cinco categorias, conforme estudos de Bardin (2016), que se encontram dispostas no capítulo 2 e que aqui são detalhadas.

3.1 O ensino remoto público na cidade de Belo Horizonte

Nos anos de 2020 e 2021, a educação vivenciou grandes transformações devido às medidas de isolamento social que se fizeram necessárias no período mais intenso da Pandemia de Covid-19 que atingiu o Brasil e o mundo. Para fazer frente a essa situação educacional, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, publicada no Diário Oficial da União em 1º de abril de 2020, na qual estabeleceu normas sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior que atendessem as medidas de enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. O art. 1º dessa Medida Provisória determinou a dispensa, em caráter excepcional, da obrigatoriedade do número mínimo de dias de efetivo trabalho escolar (duzentos dias), desde que se cumprisse a carga horária mínima anual estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), qual seja, oitocentas horas para o Ensino Fundamental e o mesmo número para o Ensino Médio, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020b)¹³.

O ensino remoto emergencial, que aconteceu em um ambiente de educação informal (casa dos alunos e dos docentes), foi a solução encontrada por muitas instituições de ensino para a continuidade do ano letivo, tentando não prejudicar os estudantes. Cada rede de ensino, com base em seus princípios, objetivos e possibilidades, instituiu o seu trabalho remoto, norteados por professores e equipe

¹³ Diante dessas iniciativas, o Conselho Nacional de Educação, em 28 de abril de 2020, publicou Parecer favorável à reorganização do Calendário Escolar em razão da Pandemia de Covid-19.

pedagógica através de documentos orientadores. Na cidade de Belo Horizonte, a SEE/MG e a SMED/BH estabeleceram as organizações descritas a seguir.

A SEE/MG organizou, a partir da Resolução n. 4.310/2020, o Regime Especial de Atividades Não Presenciais e o trabalho remoto:

Art. 1º - Regular, no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, durante o período de emergência e de implementação das medidas de prevenção ao contágio e enfrentamento da pandemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Parágrafo Único. O Regime Especial de Atividades Não Presenciais, estabelecido por esta Resolução, constitui-se de procedimentos específicos, meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias destinadas ao cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, à garantia das aprendizagens dos estudantes e ao cumprimento das Propostas Pedagógicas, nos níveis e modalidades de Ensino ofertados pelas escolas estaduais. (MINAS GERAIS, 2020).

Para desenvolver as atividades não presenciais, a SEE/MG disponibilizou aos estudantes três ferramentas de estudo: o PET, o Programa Se Liga na Educação e o Aplicativo Conexão Escola¹⁴:

Art. 3º - Para o desenvolvimento das atividades não presenciais previstas no art. 2º, as Escolas Estaduais deverão ofertar aos estudantes um Plano de Estudos Tutorados (PET), organizado de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais e com o Plano de Curso da unidade de ensino.

§1º O Plano de Estudos Tutorados (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma auto instrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada, e possibilitar, ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular.

§2º O Plano de Estudos Tutorados (PET) será disponibilizado a todos os estudantes matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, por meio de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, em casos excepcionais, será providenciada a impressão dos materiais e assegurado que sejam disponibilizados ao estudante.

§3º Todas as atividades não presenciais deverão ser elaboradas respeitando-se as especificidades dos estudantes dos níveis Fundamental e Médio da Educação Básica e Educação Profissional, em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, observando o disposto nesta Resolução e as orientações complementares a serem expedidas pela Secretaria de Estado de Educação. (MINAS GERAIS, 2020).

¹⁴ Todas as ferramentas e informações necessárias ao desenvolvimento desse trabalho estão disponíveis no site estudeemcasa.educacao.mg.gov.br conforme dados acessados em junho de 2022.

O Programa Se Liga na Educação, transmitido pela Rede Minas, foi composto por teleaulas, cujo conteúdo, organizado por áreas do conhecimento, tinha como referência o conteúdo programado nos PET's, de acordo com os anos de escolaridade. Por sua vez, o Aplicativo Conexão Escola permitiu a professores e alunos o acesso ao PET e às aulas da Rede Minas sem custo de internet. Esse aplicativo continha, também, um chat que possibilitava a interação entre alunos e professores.

Já a SMED/BH, seguindo os direcionamentos publicados no Documento Orientador do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte frente à Pandemia de Covid-19, orientou que escolas e professores mantivessem contato com os estudantes e suas famílias sugerindo atividades baseadas no contexto pandêmico, oferecendo propostas de estudo que pudessem ser mediadas pelas famílias ou que o aluno pudesse realizar de maneira autônoma. Para isso, foi proposto o uso de diferentes linguagens (vídeos, áudios, escrita) e diferentes canais de comunicação (*WhatsApp, Facebook, Instagram*). O documento ressaltou ainda que esse contato era importante para a saúde mental e emocional dos estudantes e que era preciso haver uma escuta das famílias de forma a contemplar diferentes realidades (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 2020).

O referido documento estabeleceu, em seu item 7, as prioridades mais relevantes no contexto de Pandemia, ressaltando questões relacionadas aos direitos e à proteção a todas as vidas:

A prioridade mais urgente nesse momento é garantir o direito à vida, alimentação e às condições mínimas de existência. A intersetorialidade entre as políticas de saúde, educação, assistência social, segurança alimentar, cultura (e outras) e as instâncias de Defesa de Direitos como estratégia de gestão imprescindível para a garantia de direitos, proteção e apoio aos estudantes, famílias e trabalhadores em educação. Entendemos que esses podem ser alguns dos elementos constitutivos do caminho pelo qual avançaremos em direção a uma nova educação. (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 2020).

Através da Portaria nº 110/2020, publicada 16 de junho de 2020, a SMED/BH determinou que:

Art. 1º – Os Professores para a Educação Infantil, os Professores Municipais e os Pedagogos passarão a exercer suas atribuições por meio do regime de teletrabalho, conforme o disposto na Portaria SMPOG nº 014/2020, de 08 de abril de 2020, e suas alterações, a partir de 17 de junho, para elaboração de

estudos, revisão do planejamento pedagógico inicial e construção coletiva de novas estratégias de ensino. (BELO HORIZONTE, 2020).

Alicerçadas pela legislação, as instituições de ensino se reorganizaram e os professores reconstruíram a sua prática, buscando estratégias que permitissem dar sentido ao aprendizado, utilizando-se das ferramentas disponibilizadas por cada rede, incluindo as plataformas desenvolvidas para o ensino *online*, como o *Google Classroom*, além de diversos canais de comunicação como os citados anteriormente:

[...] as instituições de ensino estão buscando alternativas para mediar o processo formativo de forma remota para dar continuidade às aulas. As tecnologias digitais se apresentam como recursos favoráveis para a mediação, sobretudo no que tange as diferentes possibilidades de transformar tais ferramentas em salas de aulas virtuais, que possibilitam a interação de alunos e professores. (SANTOS JÚNIOR; MONTEIRO, 2020, p. 4).

Para que o professor pudesse cumprir esse novo papel, fazia-se necessário que, além de compreender sobre o processo de ensino e todas as questões a ele relacionadas, pensasse também na maneira como se comunicaria com seus alunos e como poderia despertar o interesse e dar sentidos à aprendizagem fora do ambiente a isso destinado e sem a interação presencial. O uso das tecnologias digitais foi um dos principais recursos utilizados, mas houve ainda professores que se deslocaram até a casa dos alunos, levando materiais e atividades escolares, além de cestas básicas, itens de higiene e um pouco de alegria e carinho.

De fato, em uma sociedade em constante evolução digital, as tecnologias muito podem contribuir com as estratégias do professor. Entretanto, nem todos os estudantes têm acesso a esses recursos e nem todos os professores possuem formação para trabalhar com eles. O uso disseminado das tecnologias digitais como principal ferramenta na educação foi impulsionado pela Pandemia de Covid-19, mas ocorreu de uma forma inesperada e não programada.

É preciso considerar, ainda, o fato de que o professor “adentrou” a casa do aluno, seja através dos recursos *online* ou de visitas presenciais, e teve, em sua aula e em seus momentos de interação, a efetiva participação da família, o que pareceu lhe trazer uma insegurança, pois a relação professor e aluno foi intermediada pela família. Diante dessa realidade, os professores precisaram repensar, recriar, adequar suas estratégias de ensino, inclusive no âmbito tão relevante do ensino leitura e da escrita para estudantes em fase de alfabetização.

3.2 Análise das narrativas a partir das categorizações

Considerando as singularidades de cada uma das professoras entrevistadas, bem como de suas redes de atuação, organizamos esta análise e discussão dos resultados em cinco categorias, como já mencionado. Nessa organização, optamos por agrupar as professoras 1 e 2, docentes da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, e as professoras 3 e 4 que pertencem à rede estadual de ensino de Minas Gerais. Dessa forma, as análises são apresentadas por rede de ensino.

3.2.1 Categoria 1: Estratégias, práticas e recursos pedagógicos

a) Rede municipal

Conforme explicado, as orientações da SMED/BH, durante o ensino remoto, foram para que fosse mantido o vínculo com os estudantes, indicando atividades que pudessem ser realizadas com autonomia pelo aluno ou com o auxílio da família. Em razão disso, ao ser questionada sobre as estratégias utilizadas, a Professora 1, da rede municipal, relatou que priorizou as atividades de caráter lúdico, mas que essas não continham conteúdos e nem exploração textual:

De passatempo, de colorir, de atividades de artes, caça-palavras. Nesse contexto, assim, cruzadinhas, mas sem assim, ter um conteúdo, um texto é... uma exploração do texto, né? Era só atividades mesmo [...], sem ter a obrigatoriedade. Então, tem atividades que a gente não recebeu de volta, né? A ordem era fazer atividade só para manter o vínculo com a escola. Não era uma atividade para ensino mesmo. (PROFESSORA 1).

Refletindo sobre esse relato da professora, destacamos que as atividades lúdicas, quando desenvolvidas com intencionalidade, muito contribuem para o aprendizado das crianças. O Ministério da Educação também destaca que os jogos auxiliam na elaboração do pensamento e na compreensão do aluno (BRASIL, 1998). Diante das possibilidades apresentadas no período de ensino remoto, tais atividades poderiam contribuir para o alcance dos objetivos propostos, despertando o interesse dos alunos e facilitando a aprendizagem.

Segundo essa professora, as atividades eram enviadas em apostilas preparadas pelos professores e retiradas na escola pelas famílias. O retorno era dado através da entrega do material na escola ou mesmo através de fotos enviadas pelo

WhatsApp. Essa forma de contato através do WhatsApp também foi citada por Macedo e Almeida (2022), segundo os quais, diante da realidade de diversas famílias que tinham restrições de acesso à internet, tanto pela falta de planos com dados móveis quanto por falta de equipamentos, as escolas decidiram por mobilizar a utilização do aplicativo WhatsApp como meio de contato entre a escola e as famílias, tendo em vista que se tratava da plataforma a qual os pais tinham condições de acesso. Outra opção foi a de imprimir as apostilas e demais atividades para que o material chegasse a todos os alunos.

A Professora 1 relatou, ainda, ter buscado a utilização de videochamada com o intuito de realizar aulas *online*, porém, mesmo com a junção das turmas de segundo ano do turno da manhã, a mesma salientou que não havia retorno por parte dos estudantes, pois eles não apareciam para a aula.

Frente a esses relatos da Professora 1, percebemos que ela buscava realizar seu trabalho, mas, diante das orientações que recebera e das dificuldades inerentes ao contato restrito com os alunos, parecia-lhe não ser o suficiente: “[...] tentando contato, assim, de todas as formas com os meninos, mas sem retorno, sem um retorno efetivo”. Percebemos, ainda, que ela considera importante estratégias que envolvam a exploração textual, pois ressaltou que isso não existia já que as atividades que propunha, seguindo as orientações da SMED/BH, não eram “[...] uma atividade para ensino mesmo”. Desse modo, ela demonstra que o trabalho docente ficou prejudicado e que o que ela fazia naquele momento não era especificamente o ato de ensinar.

Já a Professora 2, que atua em duas escolas da rede municipal, salientou que, na sua turma do 1º ano, por se tratar de uma escola com mais iniciativa, foram enviadas atividades para os estudantes antes mesmo das orientações da SMED/BH, já que, segundo ela, eles ficaram um mês sem respostas sobre como iriam se organizar. Nessas atividades, ela iniciou um trabalho com os alunos utilizando a criação de convites, de acordo com o que o grupo gostasse.

Narrou também, que, ainda antes de receberem as orientações oficiais, ela optou por fazer uso de vídeos diários em que pedia às crianças para que registrassem seus sentimentos, pois, como professora alfabetizadora, ela gosta da utilização de desenhos e legendas. A partir da visualização desses vídeos, as crianças registravam o que sentiam, davam um nome para aquele sentimento e, assim, o contato era estabelecido. Ela menciona ainda que eram criados vídeos contando histórias, pois

era o que ela considerava possível de se fazer na ausência de orientações da SMED/BH.

Dessa forma observamos, através da narrativa da Professora 2, que mesmo antes de receber orientações da Secretaria de Educação, ela utilizou diversas estratégias para manter o vínculo afetivo e de ensino com seus alunos, tais como a exploração de gêneros textuais, as relações entre ouvir, compreender e registrar, a percepção e o saber lidar com sentimentos diários, entre outras.

Já na turma do 3º ano, essa mesma professora explicou que, após as orientações da SMED/BH, ela elaborou blocos de atividades de modo a falar sobre aspectos relacionados à Covid-19, como a utilização de máscaras, do álcool em gel, do isolamento social, além de trabalhar temas relacionados à cidadania, de preocupação com o próximo, entre outros pertinentes.

Sobre essa utilização de blocos de atividades em que se falava da Covid-19, ressaltamos as considerações de Marques e Fonseca (2022) salientando que, por a criança fazer parte de um ambiente que promove formas e meios de comunicação, além de vivências, a utilização de textos com circulação real e social é de grande importância para que haja a produção do trabalho da linguagem escrita, pois essa forma de texto se aproxima da realidade vivenciada pelos alunos e se caracteriza em suas funções de interação social, informando e conscientizando, além de contribuir para o alfabetizar letrando.

Entretanto, a Professora 2 relatou dificuldade de ensinar de forma assíncrona e de compreender como os alunos estavam aprendendo e que, por isso, buscava a interação *online* com os alunos que conseguiam acessar a plataforma de videoconferência: o *Google Meet*. Nela, a professora narra que contava uma história ou parlenda aos alunos e os provocava através de uma interação, de modo a averiguar se a criança estava aprendendo. Ela analisava se as crianças sabiam separar palavras com duas ou três sílabas diante do texto, instigando para que o aluno participasse. Entretanto, destaca:

[...] vamos supor numa atividade de separação silábica, não é? De sílabas. Se ela identificava palavras com 2 sílabas, palavras com 3 sílabas, naquele texto, para que ela participasse, para que ela falasse... porque também a gente é... priorizou muito, naquele momento, o contato, sabe? Porque a gente estava tão isolado que, na hora da aula, a gente queria mesmo era que elas interagissem, falassem, conversassem com o colega, é... contassem alguma coisa que foi interessante, que achou interessante, tirassem dúvida do material que a gente enviou do bloco, sabe? Então, assim, eu acho que,

nesses momentos do *Meet*, o menos importante era o conteúdo. (PROFESSORA 2).

Percebemos que, apesar de buscar trabalhar os conteúdos, a Professora 2, sensibilizada com a situação de isolamento social, se importava com a interação de seus alunos e buscava desenvolver, nas situações de ensino e aprendizagem, o gosto por estarem reunidos, zelando pela manutenção do vínculo com os alunos, ainda que através de telas.

b) Rede estadual

Conforme mencionado, as escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais receberam a orientação de que seria implementado o Regime Especial de Atividades Não Presenciais e o trabalho remoto, tendo como ferramentas o PET, o Programa Se Liga na Educação e o Aplicativo Conexão Escola.

A Professora 3, da rede estadual, relatou que, mesmo diante dessas orientações, foi preciso que ela se reinventasse. Após ela ter aprendido a realizar aulas com uso do celular, ainda não sabia como passar essa aula para o aluno, tendo em vista as dificuldades encontradas como horários divergentes, a falta de celular por parte dos alunos e ainda o fato de estar num ambiente diferente da sala de aula. Apesar disso, ela decidiu que precisava começar suas aulas *online* (ainda que a rede estadual não tivesse exigido). Foi então que ela comprou um quadro e um cavalete, de modo a utilizá-los na frente do celular, o que contribuiu para o andamento das aulas:

[...] Nisso, eu comecei a trabalhar muito o material concreto com eles, tipo assim, quando eu ia trabalhar alguma parlenda, alguma música, então eu primeiro trabalhava com eles a parlenda, eu lia, eu falava, eu cantava. Depois, eu passava para o quadro e eles iam pegando direitinho. Então, conforme eu ia trabalhando rimas, o espaçamento de uma palavra para a outra, a palavra mediana, o som final, o som inicial... Então, eu vi que eles foram pegando daquela maneira. (PROFESSORA 3).

Observamos, diante dessa narrativa, que a dificuldade em planejar atividades não presenciais constituiu-se como um desafio à professora quanto à adaptação dos materiais, separação dos conteúdos, melhor maneira de realizar aulas *online* e seguir as orientações entregues pela rede de ensino.

Através do relato, foi visto que a professora não se utilizou de novas estratégias e recursos, mas sim realizou uma transposição daquilo que era utilizado no presencial para o ensino remoto, tendo em vista a necessidade de utilização do quadro.

Mediante a orientação da rede estadual, a professora também fez uso do PET. Nesse sentido, relatou como o utilizou em suas aulas:

[...] e tinha as atividades que a escola entregava, que a gente fazia. Então, o que que eu fazia? Eu separava o tempo. Tinha dia que era só para poder trabalhar, outro dia era para fazer a correção com eles, eu fazia a correção no quadro e eles pegavam direitinho, esperavam, [eu] corrigia, tirava as dúvidas. (PROFESSORA 3).

Dessa forma, os alunos realizavam as atividades propostas pelo PET e a professora as corrigia no quadro que era visualizado pelos alunos através do celular.

Como observado no relato da professora, mesmo utilizando o PET, houve alternância do uso dele com outros recursos, como o uso de parlendas e músicas. Bandeira *et al.* (2022) confirmam esse dado com sua pesquisa que evidenciou que as professoras que utilizavam o PET o alternaram com estratégias de enriquecimento do material, além de buscarem novas formas de manter contato com os alunos e os manter motivados diante das tarefas.

Outras estratégias também foram utilizadas pela professora, estando, entre elas, a utilização de jogos, cartazes, leituras deleite, escritas, entre outras, desenvolvendo um caminho lúdico que muito motiva a aprendizagem das crianças, uma vez que o ensino através dos jogos contribui com a criatividade e a elaboração de estratégias (BRASIL, 1998). Nesse sentido, para estimular e desenvolver o pensamento criativo e crítico dos alunos, a Professora 3 utilizou atividades remotas variadas que, em sua percepção, superaram as expectativas:

É... e assim, eu sempre também fazia algumas coisas diferentes, sabe? Eu sempre colocava é... é... não trabalhava só também, o português, a matemática não! Uma vez ou outra, estava trabalhando algum livro, fazendo uma história deleite... então, assim era muito bom! Então, assim o rendimento foi surpreendente! (PROFESSORA 3).

Além disso, a Professora 3 implementava as interações e mediações no formato *online* compreendendo que os alunos estariam se desenvolvendo pouco a pouco e que, no retorno ao presencial, ela poderia intervir nas habilidades e conteúdos que eles ainda não dominassem. Com isso, percebemos que ela acompanhava o desenvolvimento de seus alunos, fazendo uso da estratégia *scaffolding*, citada no

estudo de Resende e Montuani (2020). Ainda que a professora não tenha utilizado esse termo, observamos que suas estratégias são elaboradas de modo a indagar os seus alunos para compreender o modo como pensavam e, a partir disso, poder interferir e dar assistência à aprendizagem, seja a partir de suas explicações ou das interações e confrontos com as ideias dos colegas, buscando mantê-los atentos mesmo no modo *online*.

A Professora 3 também utilizou diversos recursos didáticos tais como cartazes, poesias, canetas coloridas, quadro e sua criatividade para ensinar os conteúdos referentes aos gêneros textuais. Na narração, ela cita a estratégia utilizada, relatando que a poesia era separada em cartazes e esses eram colados em sua parede. Diante disso, ela coloria cada estrofe de uma cor para que os alunos compreendessem o que era estrofe e o que era verso.

Ela também narrou que, para melhor compreensão dos alunos, não introduziu todo o conteúdo de uma vez, mas sim repetiu a poesia vários dias para que, ao final, os alunos compreendessem qual era aquele gênero textual e, ao final da jornada, conseguiu que os alunos criassem suas próprias poesias, na qual alguns utilizaram a estratégia de rimar.

As estratégias adotadas pela Professora 3 nos remetem a Carvalho (2010) quando aponta que essa sensibilização trabalhada a partir da escrita é fundamental para o alfabetizar letrando. Ao apresentar, explorar e acompanhar a produção de poemas, a professora demonstra que atribui função social à escrita, interligando a alfabetização e o letramento.

Outra estratégia utilizada por essa Professora foi a aplicação de jogos *online*:

Então eu propunha muito assim, os jogos. Eu também colocava aqueles jogos do *word, online*, confeccionava, aí tinha joguinho da memória, tinha joguinho de formação de palavras, eu fazia sabe? [...] a gente colocava, eu colocava: então vamos lá, fulano de tal, sempre eu colocava, e eu ia pedindo o outro colega prá ir ajudando, quando eu via que tinha dificuldade, eu pedia o outro colega pra estar ajudando assim, mesmo *online*, sabe? Então, vamos lá colega, você! Então, eu prendia a atenção, porque eles tinham medo de eu estar chamando a atenção deles, e eles não saberem onde que estava. Então, assim, eu vi que estava acontecendo assim, algo de bom ali e que eu estava plantando alguma coisinha. (PROFESSORA 3).

Somado a isso, a forma individual buscada pela professora em seguir com a estratégia de jogos mostra uma forma de fazer própria, a partir da realidade, do

contexto. Além disso, a professora relatou ter realizado, com auxílio de sua filha, uma exposição *online*, com fotos, murais de vídeo e os poemas que os alunos escreveram:

Depois, no final, nós fizemos, tipo assim, uma exposição *online*. Nós fizemos um mural, aí eu coloquei lá e foi muito bom, aí fizemos tipo uma exposição, entendeu? Aí, eu acho assim, [...] que deu sucesso. Eles tiraram fotos, [...]. Ficou muito bom e eles amaram, os pais então.... (PROFESSORA 3).

A professora explicou que a exposição funcionou como a culminância de uma estratégia desenvolvida para introduzir o gênero textual poema, desenvolver a compreensão dos alunos sobre as partes que o compõem para que fossem capazes de produzir seus próprios textos. Através dessa exposição, ela proporcionou um modelo significativo tanto para pais e professores, quanto para os alunos. Em um período marcado pelo isolamento social, o contato, mesmo que através das telas, foi estabelecido.

Como exposto na narrativa da Professora 3, as estratégias e os recursos utilizados por ela viabilizaram a conclusão da tarefa com sucesso e a aprendizagem dos alunos. Interessante notar que a professora identificou, inclusive, sentimentos positivos tanto dos alunos quanto dos pais. Pode-se perceber o papel significativo da professora na construção de uma didática que encantou e envolveu os alunos. Nesse sentido, Soares (2010) revela que o acesso formal ao mundo da escrita é dado pelo alfabetizador, além do acesso aos livros e à leitura, já que o docente conduz o processo, possibilitando a conquista da ação para o universo do conhecimento e da cultura.

Visando escutar qual a compreensão da professora acerca do conceito de estratégias de ensino e sobre o modo como são desenvolvidas e aplicadas, a entrevistadora, ao final da entrevista narrativa, solicitou à professora que descrevesse, dentre todas as estratégias que utilizou, aquela que mais lhe chamou atenção. Diante da solicitação, a professora fez uma pausa de 14 segundos e perguntou: “Estratégia?”. Fez uma pausa de mais 21 segundos, contabilizados na gravação, e então relatou as estratégias utilizadas para apresentar o gênero textual poema. Ela relatou detalhadamente sobre como fez para explicar o que é um poema, quais as partes que o compõem, o que são rimas e, por fim, sobre como construir um poema. Apesar de não ser um objetivo do nosso estudo saber se as professoras compreendem o conceito de estratégias de ensino, tendo em vista o conceito que apresentamos, consideramos importante ressaltar a informação sobre o quanto ela precisou pensar

para responder acerca das estratégias que desenvolveu. Isso pode nos levar a considerar a afirmação de Roldão (2009) sobre a dificuldade dos professores em compreender as estratégias de ensino, considerando esta uma importante vertente para futuros estudos.

Por fim, ao analisar a narrativa da Professora 3, observamos que ela se inclui dentre os vários educadores que se superaram, mostraram seu trabalho realizado com prazer, dignidade, afeição, carinho e amor e que, mesmo perpassando pela mudança completa do ensino educacional, buscaram alternativas inteligentes de trabalho, além de, ainda, conseguirem orientar as famílias e acolher seus alunos (COLELLO, 2021), conforme evidenciado pela própria entrevistada quando relatou que a Pandemia mostrou a necessidade de não poder ficar parada, de ser necessário se aperfeiçoar, de não desistir da turma e de estar sempre em busca de estratégias novas, como jogos e brincadeiras.

A fala da professora demonstra que a necessidade de reflexões acerca do ensino da leitura e da escrita foi evidenciada pela Pandemia e que as adversidades impostas podem nos fazer buscar mais e, a partir dessas buscas, ampliar o conhecimento e o desenvolvimento dos alunos.

Ainda sobre as estratégias utilizadas para o ensino da leitura e da escrita, a Professora 4 afirmou que, para alcançar a atenção das crianças, utilizava-se de brincadeiras, jogos, dinâmicas diferentes, todas no formato *online*. Ela apontou que essas estratégias diminuía o impacto de aulas cansativas e proporcionavam uma forma mais interessante para os alunos. Ela também informou ter utilizado o PET, mas que, devido ao nível de dificuldade do material, ele não se tornou tão significativo para a aprendizagem dos alunos. A mesma professora narrou que também sentiu falta do quadro da sala de aula presencial e que, em substituição a esse recurso, utilizava-se de cartolina para os registros na aula:

Uai, a gente tentava fazer igual sala de aula, mas a gente não tinha um quadro, né? A gente tinha que mostrar, eu ficava em cartolina... improvisando, né? Mas é... aula *online* é muito diferente. A gente não tá ali chegando perto da criança é... olhando o erro... na hora, a gente tentava enxergar, né? No computador, não enxergava nada, né? (PROFESSORA 4).

Ela também relatou que utilizava como “estratégias” ditados, bingos e leituras, pois, segundo sua narrativa, era a forma utilizada para que os alunos conseguissem aprender o conteúdo e também para passar a experiência de um para o outro.

Informou ter utilizado variadas estratégias que auxiliavam na aprendizagem para o desenvolvimento da leitura e da escrita de seus alunos.

A utilização de uma variedade de estratégias também foi citada por Marques e Fonseca (2022) ao destacar que os professores sujeitos de sua pesquisa, criavam vídeos explicativos e indicavam jogos para que, além de promover a ludicidade na alfabetização, pudessem explorar atividades a partir do conhecimento prévio dos alunos.

Após a análise das entrevistas, pode-se notar que, assim como demonstraram Macedo e Almeida (2022), as medidas adotadas pela SEE/MG acabaram por ignorar o diálogo com a classe docente, de modo a fazer com que seguissem as determinações, e sem que houvesse a escuta das demandas reais das crianças diante do aprendizado da língua escrita, tornando o processo de alfabetização baseado em traços autoritários, o que vai contra aquele defendido pelas autoras e que se baseia na dialogia e na escrita como ferramentas culturais que são a base para que se solidifique o processo de ensino.

Observamos também que as professoras da rede estadual não mencionaram o uso de todos as ferramentas disponibilizados pela SEE/MG, nada dizendo sobre o Programa Se Liga na Educação, transmitido pela Rede Minas, e sobre o aplicativo Conexão Escola. Entretanto, essa percepção da pesquisadora somente aconteceu durante a análise dos dados e não durante as entrevistas narrativas, lacuna que poderia ter sido suprida com perguntas condizentes com a fase de equilíbrio, segundo Flick (2004). Diante disso, fizemos novo contato com as professoras da rede estadual de ensino para apurar esse fato. Quanto a isso, a Professora 3 informou que seus alunos usaram somente o aplicativo Conexão Escola para acesso aos PET's e para contato com a professora, mas que depois o contato se tornou mais fácil através do *WhatsApp* e, por isso, permaneceu assim. A Professora 4 informou que seus alunos não usaram nenhuma das duas ferramentas por dificuldades de acesso.

Em relação às orientações da SMED/BH, percebemos, através das narrativas, que a demora em indicar sobre como o trabalho seria realizado no novo formato pode ter prejudicado os alunos que ficaram por muito tempo sem contato com a escola, havendo, porém, escolas que iniciaram o trabalho mesmo antes das orientações, conforme relatado pela Professora 2. Essa realidade também foi observada por Veloso *et al.* (2022) que destacaram que, na rede estadual de ensino, as orientações, estratégias e ferramentas para aproximar a escola dos alunos e promover o ensino

remoto emergencial foram propostas de forma mais ágil, ao contrário do que ocorreu nas redes e sistemas municipais, que demoraram a criar condições e orientações acerca do vínculo entre alunos e escola, já que as mesmas ficaram paralisadas de dois a quatro meses, enquanto que a rede estadual deu início a seu ensino remoto em maio de 2020, propondo ferramentas digitais para acesso aos conteúdos escolares.

Observamos ainda que as estratégias e os recursos descritos pelas professoras da rede estadual indicam uma maior observação dos conteúdos a serem lecionados quando comparado com a rede municipal, ainda que, principalmente, a Professora 2 tenha elaborado estratégias que visavam trabalhar os conteúdos. Entretanto, ela mesma deixou claro que, naquele momento, o restabelecimento de vínculo era o mais importante.

Por fim, foi observada a utilização de diversas estratégias de ensino pelas professoras, mas que, em muitas circunstâncias, as mesmas foram confundidas com recursos ou práticas pedagógicas. Além disso, em situações específicas, as estratégias utilizadas no ensino presencial foram transpostas para o ensino remoto. Importante ressaltar ainda que, ao analisar as estratégias utilizadas pelas professoras alfabetizadoras, observamos, para além dos aspectos que envolvem conteúdos, questões tais como a presença de sentimentos diversos, o contraste entre as escolas demonstrando que, em algumas, o ensino remoto funcionou com maior efetividade, enquanto em outras o contato com os alunos, a devolução de atividades e a possibilidade de acompanhamento do professor ou não ocorreram ou ocorreram com grande dificuldade e o contraste entre as redes de ensino, uma vez que as políticas públicas foram estabelecidas em tempos e de formas diferentes nas duas redes pesquisadas.

3.2.2 Categoria 2: Dificuldades e/ou limitações das professoras

a) Rede Municipal

Em relação às dificuldades e/ou limitações encontradas pelas professoras em relação ao novo modelo de ensino, a Professora 1 salientou sua frustração quanto à abordagem adotada pela SMED/BH, no ano de 2020, a qual priorizava que o professor mantivesse o vínculo com as famílias, visando ao direito à vida e às condições mínimas de existência, em detrimento do trabalho com os conteúdos escolares.

Importante retomar a informação que, conforme mencionado no tópico 3.1 deste capítulo, em relação à adoção de medidas de ensino durante a Pandemia, a SMED/BH seguiu os direcionamentos do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, o qual orientou que fosse mantido o contato dos professores com os estudantes e suas respectivas famílias, que as atividades fossem baseadas no contexto pandêmico e que os alunos as pudessem realizar de forma autônoma, além da utilização de diferentes linguagens e canais de comunicação.

Após a SMED/BH liberar a criação de grupos no *WhatsApp*, a Professora 1 se deparou com a dificuldade de manter vínculos com determinados alunos, tendo em vista que os pais trocavam muito de telefone, fazendo com que, a cada momento, aparecesse um número diferente no grupo, em que o responsável por ele, muitas vezes, não era o mesmo responsável que passava o dia com a criança. Diante disso, ela relatou que o trabalho acabou ficando restrito somente ao *WhatsApp*:

Então, assim, o trabalho que foi desenvolvido acabou ficando restrito ao recurso que a gente tinha naquele momento, né? Que era através do grupo de *WhatsApp*. O grupo do *WhatsApp* também não atendia a todas as crianças, né? Porque tinha famílias que tinham telefone e depois não tinham mais [...]. (PROFESSORA 1).

Dessa forma, à medida que as orientações chegavam, novos desafios se instauravam, principalmente para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, já que esses, por ainda não dominarem o universo letrado, necessitavam de um auxílio próximo e da intervenção de um adulto capacitado para avançarem em seus conhecimentos (SOARES, 2020b). Estando afastados da escola, esse auxílio ou viria da família ou de um contato à distância com o professor através das Tecnologias Digitais de Comunicação.

Já em relação à Professora 2, ela relatou sua dificuldade inicial em relação à falta de recursos próprios, pois os que ela possuía não eram adequados para essa nova rotina, fator esse que demandou adaptações:

Então, assim, ter acesso, o acesso maior, às mídias digitais, aquela questão toda assim...no meu caso, eu não tinha um telefone adequado. Eu não tinha um computador adequado, mas eu tive que me adaptar. Então, nesse primeiro momento, foi um susto muito grande. (PROFESSORA 2).

A fala da professora nos leva a refletir sobre o não fornecimento de recursos tecnológicos para os docentes pelo poder público. As legislações disponibilizadas

informavam que era necessário dar sequência ao ensino mesmo estando distante da escola. Para isso, recursos tecnológicos se faziam necessários, mas, por não terem sido disponibilizados aos professores, estes se viram obrigados a usar seus recursos próprios, que não tinham a finalidade de atender o ensino remoto, mas apenas os usos pessoais do professor.

Não obstante esse fato, a Professora 2 evidenciou que a SMED/BH ofertou cursos para os docentes da rede municipal como forma de auxiliá-los no manejo das tecnologias digitais tendo em vista a necessidade de seu uso para o ensino remoto. Diante disso, a professora relatou que realizou um curso sobre Tecnologias Digitais, ofertado pelo Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, e que, através dele, aprendeu a utilizar as mídias digitais, a fazer gravação de aulas e também a observar os direitos autorais, sobretudo em relação aos livros que seriam lidos através dos vídeos.

Questões de saúde e emocionais também foram citadas pela Professora 2 que salientou sua preocupação, durante o período de isolamento social, com o fato de as crianças estarem em suas casas e não saber se as mesmas estavam sendo atendidas em relação a suas diversas demandas da forma que precisavam.

Destacamos, ainda, uma palavra que, com variação de classe gramatical, apareceu por diversas vezes na narrativa da Professora 2: cansaço, cansados, cansativo. Em todas as vezes mencionadas, ela se referia ao cansaço dos professores durante o ensino remoto, seja por receber atividades em diversos horários do dia, pelo “desgaste” de uma organização em ambiente virtual ou pelo cansaço em relação ao retorno presencial, já que os alunos voltaram para a escola sem habilidades importantes para o desenvolvimento da aprendizagem: “Eles perderam aquela questão, assim, a ideia do que é a escola. Você tem que esperar o outro falar, você tem que saber ouvir, tem que esperar a sua vez, você tem que ficar no seu lugar”. (Professora 2).

Como pode ser observado nas narrativas, o isolamento social exigiu das professoras novas formas de atuação em relação à leitura e escrita dos alunos. Como apontado por Veloso *et al.* (2022), essas novas condições exigiram das professoras novas e diversificadas formas de trabalho, de modo a compreender a gestão de tecnologias, espaços, tempos e processos, para que fossem conciliadas as expectativas e revistos os procedimentos. Nesse sentido, os professores em seu ofício são chamados a promover saberes de diferentes fontes, as quais exigem processos

de aprendizagem e de formação. São esses novos saberes que irão intervir na prática escolar e, devido a isso, os professores ocupam uma posição estratégica dentro dos saberes sociais e das relações que permeiam a sociedade. Por conta disso, no período pandêmico evidenciou-se a necessidade de revisão e atualização dos conhecimentos requeridos das professoras alfabetizadoras, sobretudo em relação às tecnologias digitais.

Por fim, em relação às preocupações diante do trabalho remoto, as Professoras 1 e 2, da rede municipal de ensino, citaram o fato de saber se era a criança que realmente fazia as atividades ou se eram os pais que faziam por elas. A Professora 1 narrou que, em muitos dos retornos das atividades, ela percebia que a letra não era do aluno, evidenciando que a entrega do material estava sendo entendida como uma obrigação da família e não como uma forma de aprendizado do aluno, tendo em vista que muitos pais acreditavam que a frequência iria ser contabilizada através dessas entregas.

Diante da mesma problemática, a Professora 2 explicou que um dos seus questionamentos era se estaria corrigindo as atividades da criança ou da família, pois não havia garantias de que era a criança que havia feito. Além disso, ela também passou a se questionar se a devolutiva estaria realmente sendo efetiva, já que ela não conseguia avaliar com precisão uma atividade escrita sem que tivesse presenciado o aluno interagindo com a tarefa. Ela narrou que necessitaria saber como a criança entendeu a forma de realizar a atividade, sobretudo em relação ao processo de passar do pré-silábico para o silábico, e se ela estaria tendo consciência fonológica e silábica.

b) Rede estadual

A Professora 3, da rede estadual, informou que, no início da Pandemia, ela teve dúvidas sobre como iria fazer diante do processo de alfabetização, considerando o fato de não ter muito costume com o uso de tecnologias digitais. Ela relatou ter necessitado de ajuda para conseguir realizar seu trabalho da melhor maneira possível:

[...] Então eu não tinha muito costume com a tecnologia e eu disse: não, eu não posso deixar meus alunos pra trás. Eu tenho que fazer algo diferente. Então, eu propus... é... a escola me relatou que não era obrigatório ter aula, fazer aula *online*. Mas... eu senti assim que eu precisava fazer algo para eles. Então, eu... o que me ocorreu, foi procurar ajuda e eu procurei aqui na escola e tinha uma professora que sabia mexer. Eu não sabia de nada, não sabia nem colocar para gravar, nada, nem entrar no *meet*, nada. Então,

eu... eu liguei para essa professora, ela me ensinou, eu aprendi, né, passo a passo, e fui fazendo o teste. (PROFESSORA 3).

Após a adaptação da Professora 3 às tecnologias, a mesma salientou que seu trabalho fluiu como o esperado e que suas dificuldades foram se dissipando conforme as aulas iam avançando. Ela narrou que os alunos já sabiam sobre quais atividades iriam ser dadas em cada dia, além de, cada vez mais, entrarem na hora certa durante a aula *online*.

As falas da Professora 4 também versaram sobre suas dificuldades em relação ao desenvolvimento das atividades por meio remoto, evidenciando que o computador foi a tecnologia que ela utilizou para dar continuidade às aulas, mas que foi necessária sua aprendizagem em relação ao equipamento:

Mas, assim, foi um aprendizado para todos nós. Mas foi uma coisa assim, muito, muito, muito dolorosa. Eu achei. Então, aí, é... na minha experiência mesmo, assim, eu aprendi a mexer, né? Na... na tecnologia que a gente tinha que... É, fazer as estratégias, não é? Eu tive que aprender. Não sou muito boa na tecnologia, mas tive que aprender com muitas coisas, não é? (PROFESSORA 4).

De acordo com Vieira e Silva (2020), as adaptações exigidas para a atuação dos professores durante a Pandemia aconteceram de forma inesperada e sem oportunidade de preparo. Muitos professores não se encontravam familiarizados com o uso de tecnologias e possuíam dúvidas sobre os sistemas a serem utilizados, como deveriam ser agendadas e gravadas as aulas, como gerariam e enviariam *links*, dentre outras atividades tecnológicas que os mesmos deveriam realizar.

Tais aspectos corroboram as falas das entrevistadas, ao mencionarem que, no início da Pandemia, surgiram inúmeras dificuldades para o desenvolvimento das atividades em meio remoto devido à falta de costume com as tecnologias e com o mundo *online*.

Diante da dificuldade de conhecimento das novas tecnologias digitais, Veloso *et al.* (2022) evidenciam que as limitações que percorreram o campo educacional impuseram restrições quanto à utilização das aulas síncronas, o que fez com que os alunos tivessem dificuldades em socializar com os colegas e com a professora, trocar experiências e angústias, além de ter acesso ao próprio conhecimento, mesmo que de forma virtual. As condições objetivas que se impuseram para que se realizassem as mediações pedagógicas fizeram com que, em grande parte dos casos, as atividades fossem realizadas de forma assíncrona, em forma de envio de material

impresso aos alunos, resultando em um processo que não correspondia às demandas dos estudantes. Somado a isso, esse novo formato necessitou do auxílio das famílias e os resultados ficaram sujeitos a suas condições objetivas de tempo, conhecimentos e recursos tecnológicos.

Encontramos um acréscimo dessas dificuldades na fala da Professora 4 em relação à utilização do PET. Ela informou ter usado o material com seus alunos, mas ressaltou que o considerou com um grau de complexidade além do esperado para a idade escolar que ela acompanhava, sobretudo por muitos dos alunos já estarem cansados do processo de realização de atividades em casa:

[...] aí, eu achei assim, o PET muito difícil para eles, muito puxado, mas faziam as coisinhas.... A letrinha, tinha hora que a gente via que não era deles, parece que já estavam até cansados, né? Parece que já era letra de outra pessoa. Mas é.... Assim, deixou muito a desejar o PET. O PET deixou. Eu achei que poderia ter sido uma outra forma, não sei... eu acho que eu estava assim... não estava seguindo o conteúdo, né? O conteúdo estava muito vago, de uma coisa ia para a outra... no final, assim... a gente tentava encaixar alguma atividade, mas não estava nem dando para encaixar. (PROFESSORA 4).

Nesse cenário, Bandeira *et al.* (2022) salientam que as condições de acesso ao objeto de ensino necessitam estar atreladas à condição de trabalho dos professores, sobretudo no período em que houve o isolamento social. Esse movimento está relacionado às imposições das tecnologias digitais sobre o trabalho docente, uma vez que esse trabalho não se restringia somente a acessar e saber utilizar as ferramentas digitais, mas também a saber fazer uso pedagógico das mesmas, promovendo a aprendizagem.

3.2.3 Categoria 3: Dificuldades e/ou limitações dos alunos

a) Rede municipal

Outra questão percebida durante as narrativas foram as dificuldades e/ou limitações dos alunos, as quais serão melhor descritas a seguir.

A Professora 1 relatou que seus alunos tinham dificuldades em manter-se interessados nas atividades durante o ensino remoto, evidenciando que eles foram ficando cansados de dar o retorno das atividades:

Como 2020 foram sempre aquelas atividades mais lúdicas [...], com tanto conteúdo ao longo de 2021, eles foram perdendo também é... o retorno, né?

Então, os alunos que davam muito retorno no início, [...] parece que foram ficando cansados desse retorno e acabou deixando de fazer muita coisa, né? (PROFESSORA 1).

Ao analisar essa percepção da Professora 1, nos remetemos à Silva *et al.* (2019) quando afirmam que a prática do professor precisa considerar as necessidades dos estudantes. Assim, é preciso considerar as particularidades de cada turma, de cada aluno, os conhecimentos que já trazem consigo para então desenvolver planos de ação que tornem o momento de aprendizagem significativo.

Essa professora também se referiu à falta de tempo que os pais tinham para acompanhar as crianças em suas atividades e disponibilizar o celular (que não permanecia na residência, já que a maioria dos pais trabalhava fora), dando como exemplo uma atividade de leitura disponível no aplicativo, mas que era visto que eles não tinham tempo para mostrar a atividade à criança.

Também foi dito, em sua narrativa sobre as dificuldades dos alunos, que muitas atividades não eram realizadas por falta de acesso à internet, pois, mesmo que ela fornecesse diferentes estratégias didáticas de aprendizado, tais como envio de vídeos, músicas e livros, os alunos não conseguiam acessar esse conteúdo:

[...] e, às vezes, tinha até, assim, a orientação na atividade que ia na apostila e ia também um complemento no *WhatsApp* falando: “Ah: assista este vídeo, escute esta música e conte essa história para a criança”. A gente mandava, né? Mandava um livrinho, mandava a orientação de como fazer... só que aí também voltava nessas coisas, assim, vídeo, eles não vêm de jeito nenhum porque não tinha uma... rede de Internet, é... pública, que pudesse suportar esse tipo de recurso, né? [...]. Mas, para eles, era difícil porque tudo era em torno do pacote de dados. Então, a gente não teve suporte, né, de Internet. (PROFESSORA 1).

Diante disso, também é narrado sobre a questão do retorno às aulas presenciais e a dificuldade dos alunos tanto em questões de autonomia, quanto em questões de habilidade, pois, segundo seu relato, eles dependem de ter sempre alguém fazendo as coisas por eles e de estar sempre próximo. Já na questão das habilidades, segundo o seu relato, “as turmas que estão hoje no 3º ano, estão com muitas dificuldades. Os meninos, ainda em processo de alfabetização, com muitas questões, assim, de habilidades que não foram desenvolvidas, e tentando fazer tudo ao mesmo tempo esse ano” (PROFESSORA 1).

Conforme a narrativa da Professora 2, após a SMED/BH ter passado as orientações, ela percebeu que era possível realizar as aulas de forma *online*. Porém,

se deparou com a problemática da falta de recursos tecnológicos e de Internet por parte dos alunos. Isso trouxe dificuldades para as aulas que dadas via *Google Meet*, pois, segundo seu relato, em uma turma de 25 crianças, apenas 4 participavam da aula remota:

Era difícil, era quase impossível, mas a gente tentava, porque a gente não tinha uma frequência de, por exemplo, de uma escola particular que era aula mesmo, né? Todos os horários, cada hora um professor, sabe? Com a professora explicando o conteúdo e a criança fazendo [as atividades]. não era assim. Era o que a gente queria, mas nós não podíamos, porque você não pode oferecer uma coisa que nem todos têm acesso. Não seria justo, por exemplo, eu dar aula todos os dias para aqueles 4, sendo que 21 não podiam. (PROFESSORA 2).

Mesmo diante da impossibilidade de todos participarem das aulas, a professora continuava realizando alguns encontros com aqueles que conseguiam participar. Conforme ela relatou, não eram encontros frequentes, pois não seria justo com aqueles que não conseguiam frequentar, mas ela buscava seguir. Sobre essa realidade, a Professora 2 salientou que aquelas crianças que conseguiram realizar o acompanhamento das aulas *online*, elas conseguiram ser alfabetizadas, mesmo que de forma dificultosa. Ela ainda acrescentou que aqueles que não tiveram recursos acabaram por ter um atraso de dois anos em relação à alfabetização:

As crianças que as famílias tiveram é... possibilidade de acompanhar nesse processo, elas se alfabetizaram. Elas conseguiram. Mas as crianças que as famílias não deram o suporte, que não puderem entrar nessas aulas, que não tiveram recursos...não é? Eu não vou nem colocar culpa em ninguém porque eu acho que não existe culpado, né? Elas estão com uma perda muito grande, de dois anos de Pandemia. (PROFESSORA 2).

Aqui evidencia-se que as limitações na capacidade de implementar atividades a que todos tivessem acesso no período de isolamento social acabou afetando de modo desigual as oportunidades de aprendizagem dos alunos, pois, aqueles que tiveram recursos e oportunidades de acompanhamento foram alfabetizados e os que não puderam assistir as aulas *online* ficaram com grande defasagem na aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao abordar a questão relacionada à falta de recursos, o Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2019), divulgou, antes mesmo da Pandemia de Covid-19, que o Brasil ocupava o 7º lugar no *ranking* dos países mais desiguais do mundo. Sendo assim, o contexto pandêmico não apenas evidenciou,

mas agravou essa realidade prévia que resultou numa significativa diferença no aproveitamento das aulas *online* pelos estudantes das diferentes classes sociais.

b) Rede estadual

Em relação às dificuldades dos alunos, a Professora 3 mencionou o fato de que, no início, alguns que não possuíam celular para assistir as aulas *online* e de que outros não estavam disponíveis nos horários em que as aulas transcorriam. Porém, com o tempo, ela conseguiu adotar estratégias para ajustar essas situações e percebeu que eles “[...] foram pegando daquela maneira”. Ela também narrou que o processo de alfabetização dos alunos acabou sendo mais lento, mas que, ainda assim, não foi “massacrante”, e que aos poucos passou a fluir.

Por sua vez, a Professora 4 também relatou dificuldades dos alunos com a falta de recursos tecnológicos já que alguns não tinham equipamentos para entrar nas aulas *online*: “Entramos na aula *online*, mas [muitos alunos] não entravam porque não tinha, né, computador. Talvez, era um computador para dez filhos ou para quatro. Ou era um celularzinho. Então, aí... foi muito complicado” (PROFESSORA 4).

Dessa forma, apenas cinco alunos da turma da Professora 4 conseguiram efetivamente acompanhar as aulas *online*, sendo considerados frequentes.

Em relação aos alunos que acompanharam as aulas de forma remota, a professora salientou que esses conseguiram ser alfabetizados, mesmo com dificuldades: “Conseguiram. Conseguiram sim [...] os que pegaram a aula *online*. Estavam lendo já, [mesmo com] as dificuldades deles, né? Lógico. Mas tava bem assim.... Superou, né? [...]” (PROFESSORA 4).

3.2.4 Categoria 4: Família e ensino remoto

a) Rede municipal

Outra categoria selecionada está relacionada à família e ao ensino remoto, tendo em vista que a participação ou a ausência da mesma influencia, de forma direta, no apoio às estratégias e metodologias aplicadas pelos professores durante o período de isolamento social.

A Professora 1 disse que encontrou dificuldades na parceria com as famílias dos alunos para viabilizar as aprendizagens. Segundo ela, os pais não conseguiam

auxiliar os filhos em suas atividades, já que “a comunidade que a escola atende é uma comunidade com um nível de escolaridade mais baixo, né? Então, as famílias, os pais tinham dificuldade para poder ensinar”:

[...] E as famílias, elas têm uma restrição assim [...]. Era sempre o retorno ao silábico, né? A gente ficava sempre aí, meu Deus, voltar essa questão do Ba, Be, Bi, Bo, Bu. De trabalhar assim... de forma... com cartilhas, né? [...]. Nas atividades, tinha sempre alguma coisa direcionada, mas sempre caiu nos exercícios do silábico porque era o que a família dava conta né? De dar um suporte pra eles naquele momento. (PROFESSORA 2).

Devido à essa dificuldade dos pais em auxiliar os filhos nas atividades, a estratégia de leitura e escrita citada pela entrevistada teve que se abster da contextualização e da utilização de textos diversos para se basear no retorno do silábico e no trabalho com cartilhas, pois, somente dessa forma, as famílias conseguiam dar um melhor suporte para os filhos.

Ainda nessa questão, a Professora 1 também mencionou a reclamação dos pais em relação à falta de tempo para fazerem as atividades com os filhos, tendo em vista que eles retornaram ao trabalho presencial antes do retorno presencial das crianças para as escolas e, ao chegarem cansados, deixavam a escola em segundo plano. Somado a isso, o celular dos pais também ficava indisponível e a criança não tinha como realizar as atividades com outra pessoa.

Junto disso, a entrevistada comentou que ouviu de muitas famílias que, quando os alunos voltassem para a escola, eles recuperariam esse tempo e que essas atividades eram de responsabilidade do professor, pois eles não tinham como auxiliar, não tinham paciência e nem sabiam como ensinar da forma correta, o que contribuiu para que as crianças ficassem “perdidas” em relação ao que era ensinado (PROFESSORA 1). Quanto a isso, a mesma professora ponderou que, em sua visão, a relação entre o que é de responsabilidade da família e o que é de responsabilidade do professor é algo complexo e que, por conta do nível de entendimento dos pais, ela se sentiu obrigada a limitar o conhecimento a ser trabalhado com seus alunos: “[...] ah, eu vou pegar uma atividade do *Google* aqui, vou jogar no papel pra ter uma atividade bonitinha, no nível de entendimento dos pais”, fator esse que a deixou frustrada por não fornecer todo o suporte necessário e não conseguir que a família fizesse o mesmo:

É, de uma certa forma, eles não davam, não conseguiam dar importância para aquela atividade. Não sabiam mesmo, acho que era uma limitação mesmo de conhecimento, né? E eu acho que isso é preocupante. Uma coisa que a gente precisa é tentar correr atrás em termos de propostas de governo mesmo para atender de uma forma macro...Por que a gente ficou assim, de mãos atadas, não é? Porque precisava da família para fazer um trabalho que era nosso [...]. (PROFESSORA 1).

Complementando esse aspecto, ela evidenciou que, em outra rede na qual atua, a rede estadual, a realidade que vivenciou era diferente, pois, em sua opinião, as famílias eram mais presentes e o contexto socioeconômico outro, o que acabou por melhor qualificar a relação com as famílias. Essa percepção também é corroborada por Veloso *et al.* (2022) que evidenciaram em seu estudo que, nas redes estaduais, o ensino remoto acabou por potencializar as relações dos professores com as famílias por meio das tecnologias digitais, o que fez com que as distâncias fossem reduzidas e se produzissem novas relações. Por outro lado, afirmam as autoras que, nas redes municipais de ensino da região norte de Minas Gerais, foi constatado que houve distanciamento nas relações entre família e escola, o que fez com que o vínculo se tornasse fragilizado e as orientações para o processo pedagógico fragmentadas tornando o suporte às escolas menos efetivo.

Quanto à relação entre a família e o ensino remoto, a Professora 1 relatou que adotou a estratégia de videochamadas para realizar as aulas *online*; porém, nenhum dos alunos aparecia para a aula. Ainda assim, duas famílias concordaram em realizar as aulas de maneira síncrona, na qual uma delas foi realizada por chamada de vídeo de *WhatsApp* e outra através do *Google Meet*.

E o retorno que eu tive das duas, foi que infelizmente o pacote de dados tinha acabado. E aí, eu fiquei até constrangida de uma certa forma, porque assim, poxa vida eles estão querendo, né?, estão buscando, mas financeiramente não tem um aporte para poder ajudá-los, né? Então, ficou restrito mesmo nessa questão das atividades enviadas assim.... só com a apostila né? (PROFESSORA 1).

Desse modo, a entrevistada evidenciou que a falta de recursos para melhorar o pacote de dados de Internet impediu que essas famílias dessem continuidade às videochamadas, restringindo-se as estratégias somente à entrega das apostilas.

Soares (2020b), ao ser questionada se a disparidade social ficaria pior com a Pandemia em relação aos baixos índices de eficiência no processo de alfabetização, argumentou que essa interrupção do processo escolar tenderia a ter mais efeitos

negativos na alfabetização de crianças das camadas mais populares, o que, por sua vez, resultaria em maiores desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Nesse sentido, conforme relata Colello (2021), a educação passou de um processo desenvolvido dentro da escola, envolvendo professores e alunos, para um momento que abrangeu famílias (de alunos e de professores) alterando as rotinas dentro das casas, ao transformá-las em uma extensão do ambiente escolar e gerando, em alguns momentos, desconfortos ao dar visibilidade a condições desiguais de moradia e de acessos ao ensino remoto.

Sobre a questão das famílias e o ensino remoto, a Professora 2 salientou que pediu ajuda das famílias de seus alunos em relação a uma das atividades aplicadas, cujo objetivo era que os alunos fizessem registros, por meio de desenhos, dos seus sentimentos diários e dessem nomes àqueles sentimentos com a ajuda dos pais.

Ela também mencionou a dúvida que tinha sobre quem estava realizando as atividades, se os alunos ou seus pais, o que a fazia pensar: “Estaria corrigindo quem? A criança ou a família?”. Macedo e Almeida (2022) também destacaram esse fato ao afirmar que, diante do isolamento social, a relação entre aluno-docente acaba por se perder, fazendo com que essa interação seja feita com as famílias ou os adultos responsáveis pela criança, através de orientações que são enviadas pela professora sobre como essas famílias necessitam agir na mediação das atividades das crianças. Assim, a função do docente acaba por ser realizada pelas famílias, que não detêm o preparo e formação para isso.

A Professora 2 relatou ainda que, nesse período, manteve seu *WhatsApp* aberto e se “A mãe tinha dúvida, mandava, perguntava e a gente respondia. Sabe? Ahhh... essa questão você tem que fazer isso, isso e isso”, demonstrando seu contato e interação também de forma direta com as famílias das crianças.

Essa entrevistada também constatou que os alunos que tiveram ajuda de suas famílias e que puderam acompanhar o processo de ensino foram alfabetizadas. Porém, aquelas que não tiveram o suporte por parte dos responsáveis e que não puderam entrar nas aulas *online*, acabaram por ter “uma perda muito grande, de dois anos de Pandemia”. Portanto, na visão dela, é necessário começar de novo para que, “com a ajuda da família, com todos da escola, [...] essas crianças alcancem, pelo menos, um mínimo do que elas perderam nesse período” (PROFESSORA 2).

Frente a isso, percebemos a importância dos esforços que deverão ser fornecidos tanto pela professora quanto pelas famílias desses alunos, de modo a

compensar as dificuldades do ensino remoto. Esse esforço, de acordo com Colello (2021), emprenha-se em diversos caminhos, desde a compreensão de formas de utilização dos recursos tecnológicos e a adoção de canais de interação com os alunos, até a construção de propostas didáticas e a elaboração e correção de tarefas, conforme a demanda de cada aluno, além da revisão de planejamentos.

b) Rede estadual

Em relação à categoria sobre as famílias e o ensino remoto na rede estadual, a Professora 3 relatou que foi possível observar o apoio familiar e sua relação com a família foi positiva, evidenciando que, a cada aula *online*, iam chegando mais alunos, até atingir a turma toda e, em caso de falta, eram apenas de dois ou três, mas que a maioria estava sempre presente.

Em uma conversa com a professora, após a entrevista, foi relatado à pesquisadora que é perfil da escola ter pais participativos, além de as famílias possuírem, em sua maioria, condições financeiras e sociais que permitiram acesso às aulas *online*. Acreditamos que esse fato pode ter contribuído para o sucesso relatado pela entrevistada, proporcionando frequência às aulas, realização das atividades e efetivo aprendizado.

Embora tenha relatado que, no início, o processo de alfabetização dos alunos foi mais lento, a Professora 3, em sua percepção, conseguiu bons resultados devido à interação e parceria com os pais:

Eu tinha sempre também um resultado assim dos pais que estavam sempre mandando assim: professora, fulano tá com dúvida nisso! A então tá, eu vou voltar então a explicação e vou dar mais atividade assim. Então, quando sobrava tempo, eu dava uma atividade de fixação. (PROFESSORA 3).

Outro fator citado pela Professora 3, foi que ela também necessitou contar com sua família para auxiliar no desenvolvimento de uma exposição *online* com os poemas produzidos pelos alunos, culminância de uma estratégia que visava trabalhar esse gênero textual. Isso demonstra que, no ensino remoto, não apenas as famílias dos alunos se envolveram nos processos de ensino e aprendizagem, mas também as famílias de professores: “Foi até minha menina que fez, eu nem sei mexer, eu não tava sabendo... ela fez tipo uma animação de vídeo, tipo um mural com as fotos pequenininhas; aí fez, tipo assim, eu fiz tipo um mural *online*, sabe? (PROFESSORA 3).

Já a Professora 4 relatou que a “estratégia” que tinham naquele momento de Pandemia era o computador e que, diante disso, alguns pais ajudavam e outros não.

Ela relatou também que alguns pais a auxiliavam em relação às atividades dos alunos, mas que nem todos conseguiam tal feito devido à falta de experiência dos mesmos com as tecnologias. Outro fator relacionado às limitações de alguns pais referia-se ao fato de não entenderem as atividades propostas por não serem alfabetizados:

Mas tem muitos pais que não são alfabetizados também, né? Aí, isso atrapalha também. Eles também não estavam conseguindo... Muitos não sabiam ler, né? Não sabiam interpretar o que ia dar pra criança, então [...]. (PROFESSORA 4).

Como visto, diante das narrativas, as famílias, por vezes pouco capacitadas, não conseguiam auxiliar. Somado a isso, a dificuldade de acesso à internet era mais um dificultador, além da falta de incentivo para estudar e aprender fora do ambiente escolar, conforme afirma Silva (2021).

Macedo e Almeida (2022) também relatam que as dificuldades dos pais em orientar os filhos sobre o andamento das atividades acabou por interferir no planejamento do ensino, fazendo com que o mesmo tivesse que ser replanejado, sobretudo pela sobrecarga dos pais e pelas atividades que eles consideravam mais difíceis. Dessa forma, as atividades enviadas tiveram que ter níveis que os pais considerassem mais fáceis, o que fez com que o foco do processo de ensino passasse a ser o nível de compreensão dos pais em razão das demandas e necessidades dos alunos.

Esse descompasso com o suporte dos pais também foi abordado por Colello (2021), evidenciando que esse apoio familiar é muito mais complexo. Muitas das limitações relacionam-se com a diferença do modo de aprendizagem entre as épocas, assim como com os recursos utilizados. Há ainda aquelas famílias que delegaram a tarefa para os irmãos mais velhos, como também aqueles que realizaram as atividades no lugar dos filhos, de modo a garantir os envios estabelecidos. Mas não somente isso: também deve ser ressaltado que os contextos social e econômico também contribuíram frente a essa defasagem do ensino, já que muitos pais possuíam baixa capacidade de leitura e escrita.

De forma geral, o apoio da família foi fundamental para o aprendizado dos alunos, porém, a falta de tempo, conhecimentos e recursos tecnológicos e financeiros foram dificultadores nesse processo.

3.2.5 Categoria 5: Elementos relacionados ao ensino da leitura e da escrita que foram afetados e alterados em função da Pandemia

a) Rede municipal

Considerando a perspectiva de Colello (2021) que evidencia que as iniciativas de leitura possuem a finalidade de proporcionar a interpretação de significados, estratégias de compreensão e de negociação de sentidos, fazendo com que o aluno crie relações internas e externas com o texto, de modo que passe a pensar sobre a língua, sobre o tema, e sobre os modos de dizer, os relatos das professoras salientam diversos quesitos relacionados ao seu processo de ensinar.

Após o retorno presencial das escolas, a Professora 1 explicou que trouxe consigo estratégias que foram úteis durante o período pandêmico, como os recursos multimídia, evidenciando a utilização de *tablets* pelos alunos, que foram fornecidos pela SMED/BH, além da implementação de jogos e leituras. Segundo seu relato, os *tablets* passaram a fazer parte da realidade dos alunos e, dessa forma, é possível explorar a aula de forma mais didática. Já os jogos, segundo ela, contribuem na evolução dos aspectos emocionais.

Nesse sentido, em relação à estratégia de utilização de jogos, a entrevistada detalhou como os utiliza em suas aulas.

Ai, eu uso sempre em grupos, né, o *tablet* e, assim, a gente está começando agora a usar. Mas os jogos, eu faço grupos de 4 alunos, né? Às vezes, eu faço em dupla... E eu tenho feito, assim como os alunos é... de acordo com os níveis, né? Faço um diagnóstico de escrita constantemente. E ai eu coloco os alunos assim, pré-silábicos com o silábico sem valor sonoro, ou o alfabético com o ortográfico, pra ir fazendo uma mescla assim, eu falo que não tem grupo fixo, cada ora eles estão junto com um outro tipo de aluno, é ...com o outro coleguinha assim né? Pra gente ir mudando, incentivando que um ajude o outro. (PROFESSORA 1).

A Professora 1 também salientou sobre o uso de recursos que incentivam a autonomia do aluno, pois, segundo ela, foi observado que, após o retorno às aulas, muitos alunos tinham forte dependência de terem alguém lhes dizendo o que fazer e como fazer as coisas, além de ter alguém sempre perto. Segundo a entrevistada, essa

questão da autonomia, somada a quesitos de fonte socioemocional, ainda são vistas como fatores a serem recuperados, sobretudo pelo fato de os alunos não terem feito a Educação Infantil. A professora ressaltou que muitos alunos, após o retorno presencial, demonstram dificuldades em conviver com os colegas, não sabendo o que fazer, por exemplo, quando um brinquedo cai no chão. Segundo a entrevistada, a atitude em situações como essa é, quase sempre, o choro.

Para Piaget (1994), o desenvolvimento da autonomia se dá com a expansão da autoconsciência. No início, o indivíduo, até seus cinco ou seis anos, é totalmente dependente e possui sua consciência voltada para o “eu”, além de não seguir nenhuma regra. É chamada de etapa da anomia. Com o desenvolvimento, o indivíduo passa a reconhecer a existência do outro e também a existência de regras, hierarquias e autoridades. São crianças de até nove ou dez anos que baseiam suas decisões no outro, no caso o adulto, prevalecendo então a regra e a autoridade exterior a essa criança. Essa fase é a heteronomia. Por fim, tem-se a autonomia, na qual a criança cresce e aprende a tomar as próprias decisões, agir com a própria consciência e estabelecer suas próprias regras. Passa então a cooperar com os seus pares e a se utilizar de trocas sociais e interindividuais. Diante disso, nota-se a importância que se deve dar ao desenvolvimento da autonomia pela criança, pois é através dela que essa se tornará uma pessoa ativa e crítica, socialmente, academicamente e profissionalmente.

Já em relação às estratégias de leitura e escrita que a Professora 2 utilizava antes da Pandemia, a mesma disse que divergiam daquelas aplicadas durante o período pandêmico, principalmente pelo fato de que, na aula *online*, não se tem o total domínio sobre a oscilação do processo de ensino e aprendizagem.

A Professora 2 também salientou que o trabalho com as “estratégias” aplicadas durante a Pandemia, como as atividades enviadas por *WhatsApp* e as aulas no *Google Meet*, além de serem diferentes daquelas que ela utiliza em sala de aula presencial, também foram muito superficiais.

Sobre os recursos que foram utilizados durante a Pandemia e que a Professora 2 passou a utilizar nos dias atuais, destaca-se o uso de mídias digitais, como músicas e vídeos, e a utilização do projetor e dos *tablets* fornecidos pela SMED/BH:

[...] A gente tem é...projetor. Então, a gente projeta é... para crianças sobre aquele assunto que a gente está falando. Então, a gente tem é... possibilidade de aprofundar muito mais os conteúdos. Eu posso estar trazendo música,

sabe? Assim, outros recursos que talvez, antes da Pandemia, eu não usava tanto, sabe? Hoje, pós Pandemia, nós percebemos que eles ajudam e muito. São favoráveis assim, ao processo, não é? A utilização dessas mídias como vídeo, música, sabe? Trazendo... porque é o universo dentro deles né? É... para levar para a sala de aula, igual, aqui a gente pode trazer os *tablets* e eles fazem uso, né? Que eles podem pesquisar [...]. Então, isso foi um grande avanço mesmo [...]. (PROFESSORA 2).

Outro fato também importante para ela foi a utilização do *Google Meet* para manter contato com os alunos, de modo que eles interagissem entre si, contassem coisas sobre suas vidas e tirassem dúvidas sobre o material. Para ela, o mais importante era matar um pouco da saudade da sala de aula e das relações, possibilitando que a criança participasse desse processo.

Também foi citada pela Professora 2 a questão da convivência, na qual muitos alunos retornaram para o presencial despreparados no quesito emocional e social, sendo necessário, portanto, a intervenção da professora para questões básicas, como esperar o colega falar, saber a hora de levantar, saber ouvir, pois, segundo ela, os alunos perderam a rotina e a noção do que é a escola, fator esse que torna cansativo o processo do ensinar.

Outro elemento pertencente à leitura e à escrita que foi afetado em função da Pandemia, e citado pela Professora 2, está relacionado ao uso de máscaras durante o retorno ao presencial. Quanto a isso, a entrevistada comentou a respeito da dificuldade em relação à utilização de máscaras, tendo em vista que, na alfabetização, a criança necessita aprender a identificar os fonemas, fator esse que acaba por se tornar mais complicado caso a boca da professora esteja com a máscara, pois assim a criança não consegue distinguir a pronúncia, os movimentos articulatórios, para compreender qual letra, de fato, a professora está falando.

Esse fato fez com que as crianças tivessem dificuldades durante a alfabetização, pois, no momento de passar o som para o papel, para o grafema e para a grafia, elas não compreendiam qual era o som que estava sendo dito, já que não possuíam a consciência do som para o estar registrando.

Outro fator comentado pela Professora 2 foi sobre o alcance dos objetivos propostos, no qual ela salientou que os mesmos não foram alcançados. Segundo a entrevistada, houve muito trabalho e pouco resultado e que todos necessitam participar juntos do processo educativo, diferentemente do que ocorreu durante a Pandemia, em que não havia como comprovar a efetiva aprendizagem, mesmo que a criança tivesse alcançado a nota necessária para promoção.

Foi evidenciado, nas falas das duas professoras da rede municipal, que a falta de contato físico dos alunos entre si e com o professor, um dos elementos alterados em função da Pandemia, fez com que o retorno ao presencial tivesse que ser modificado para priorizar o trabalho com as questões socioemocionais e com a organização do aluno nos momentos de aula. Essa falta de contato também foi citada por Alves, Soares e Costa (2022) ao salientarem que a ausência de interação entre as crianças acabou por distanciá-las mais ainda.

Nesse caso, o trabalho com habilidades de socialização necessita ser realizado e as interações, no amplo sentido, devem estar dentro dos espaços escolares, seja de forma remota ou presencial, devido a sua grande relevância no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Estratégias de interação que possibilitem às crianças a exploração dos recursos e o envolvimento com o grupo, mesmo no ambiente remoto, são de grande importância nesse período de ensino.

Também foi citado sobre o uso das tecnologias digitais após o retorno presencial, sendo visto pelas professoras como uma mudança positiva no processo de alfabetizar, contribuindo para maior dinamicidade das aulas e apoio às formas de didática.

De acordo com Goedert (2019), a utilização das tecnologias digitais nas escolas promoveu mudanças nos processos de ensino e aprendizagem e algumas de suas contribuições são citadas pelo autor:

No campo educacional, as TIC, particularmente as digitais, podem contribuir para transformar o trabalho pedagógico do professor, auxiliando e ampliando competências (comunicativas, por exemplo) e metodologias de ensino e aprendizagem. Entretanto, a sua inserção no contexto escolar deve contribuir para estimular, nos alunos, o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e a aprendizagem cooperativa e colaborativa. Para que isso se efetive, a mediação pedagógica do professor é fator essencial. (GOEDERT, 2019, p. 45).

De acordo com Arruda e Nascimento (2021), as práticas de ensino que contam apenas com aspectos técnicos e superficiais podem acabar por reforçar as diversas formas de exclusão social, já que cada situação individual faz parte de um modo próprio de vida. Dessa forma, as estratégias de ensino remoto necessitam ser pensadas para que haja adequação às condições de cada aluno, principalmente pelo fato de os alunos não estarem presentes nas escolas, que é um ambiente onde ainda é possível igualar determinadas condições de acesso e métodos de ensino.

b) Rede estadual

Na rede estadual, a Professora 3 também evidenciou elementos que se alteraram em função da Pandemia, sobretudo em relação ao contato. Ela afirmou que os alunos se desenvolviam diante das aulas remotas, mas não tanto quanto em sala de aula presencial. Isto deu-se por vários motivos, dentre eles, destacam-se a falta de contato, interação e presença física. Para Vygotsky (1988), a interação social exerce um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, uma vez que parte do princípio de que o desenvolvimento das formas superiores do comportamento (pensar, relacionar, analisar, comparar) pressupõe um aprendizado que desperta processos internos de desenvolvimento mediante a interação e a cooperação entre os indivíduos. Resende e Montuani (2020) e Soares (2020b) reafirmam essa ideia ao considerarem que a mediação do professor e as interações que ocorrem no ambiente escolar muito contribuem para a alfabetização dos alunos.

Corroborando com essa realidade, a professora relatou que a ausência do contato físico, não poder pegar nas mãos e não poder estar perto dos alunos tirando dúvidas e ajudando, foi algo que fez muita falta.

A Professora 4 também salientou acerca da importância do contato, mesmo que de forma restrita, durante o momento de Pandemia. Para ela, foi uma questão muito importante, pois os alunos aguardavam ansiosos para ter o contato entre si através da aula *online*, o qual, segundo ela, “já tinha aquela alegria, cumprimentavam um ao outro, ficava aquela festa! A gente custava a parar aquele momento deles, pra gente fazer alguma coisa” (PROFESSORA 4).

Outro elemento de leitura e escrita que foi alterado em função da Pandemia foi relatado pela Professora 3 ao citar que, antes, não explorava a oralidade em suas práticas, mas que passou a fazê-lo muito durante o ensino remoto: “Eu não sei se eu explorava... Não sei se era pouco, a oralidade, mas eu vi que, naquele momento, eu tinha que trabalhar a oralidade mesmo” (PROFESSORA 3). E passou a perceber que, estando distante de seus alunos, ela precisava interagir mais com eles e que isso gerava a aprendizagem.

Superando essa dificuldade de desenvolver a oralidade por meio de telas digitais, a entrevistada relatou que foi possível, nas aulas remotas, chamar atenção dos alunos para aspectos importantes da alfabetização ao ressaltar os sons das letras

e desenvolver a percepção sobre as relações existentes entre o falar e o escrever. Para isso, ela utilizou, principalmente, a música:

Na música, eu sempre, assim, eu cantava com aquela ênfase, né? [...]. Então, ali eu trabalhava com eles é... vamos lá, a casinha da vovó, cercadinha de cipó, não é? O café tá demorando? Com certeza não tem póóóó! Ai, vamos lá gente: qual que é a palavra... vamos lá: CI-PÓ, vamos cantar comigo pra ver qual que é a outra palavra que rima com... que tem o mesmo som? Então, eu ia trabalhando e ia cantando, a gente ia escrevendo. (PROFESSORA 3).

Aqui, deve-se salientar sobre a relativização da oralidade, tendo em vista que, o que está sendo chamado de oralidade é, na verdade, consciência fonológica, ou seja, percepção de rimas e sílabas.

Ainda nesse sentido, a oralidade foi utilizada como uma iniciativa de dar voz à professora e incentivar a atenção e o desenvolvimento dos alunos. Soares (2020b) destaca a importância das ações do professor para a compreensão das relações entre oralidade e escrita, mas afirma que desenvolver essas ações fora do ambiente escolar é difícil.

Ao ser privada da presença física de seus alunos e não mais poder pegar nas mãos, demonstrar carinho e intervir olhando nos olhos, a professora sentiu maior necessidade de explorar a oralidade que, segundo ela, antes não explorava tanto.

Pensamos que, possivelmente, não se trata de que ela, antes, não utilizava a oralidade, mas sim que a explorava com o suporte do contato físico e, por isso, o falar lhe parecia menos evidente. Estando distante, a oralidade tornou-se o principal recurso e, por isso, destacou-se mais na visão da professora.

Solé (2014), Soares (2020b) e Colello (2021), dentre outros, afirmam que a alfabetização precisa estar interligada à convivência social da criança. Portanto, é necessário utilizar diversos tipos de textos, interligando-os à oralidade, e planejar estratégias que permitam aos alunos compreenderem sobre o uso social da escrita.

Em relação à apreensão do conteúdo durante a Pandemia, a Professora 4 evidencia uma defasagem no aprendizado da leitura e escrita, sobretudo pelo fato de que muitas crianças não conseguiram compreender o que era trabalhado, o que fez com que houvesse uma defasagem que perdura até os dias atuais:

E as crianças também, assim, não pegaram amadurecimento nenhum. Nada, nada! As crianças não captavam as coisas... [...] não sabiam ler, não sabe ler direito, não é? Até hoje, está com uma defasagem ainda da leitura e da

escrita. Outros, não pegaram nem o amadurecimento dos... da fase dos menorzinhos, né? Pegaram nada. (PROFESSORA 4).

Mesmo considerando aqueles que acompanharam as aulas *online*, os objetivos da professora alfabetizadora, segundo ela, não foram atingidos em sua totalidade durante o período pandêmico. De acordo com o seu relato, isso ocorreu porque, na aula *online*, o processo de aprendizado não possibilitava o contato com a criança, o que acabava sendo diferente da sala de aula presencial. Sendo assim, a fala da professora ressalta, como já observado anteriormente, que o contato entre alunos e professora alfabetizadora se faz fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois, ainda que ela tenha buscado diversos caminhos para proporcionar essa relação, sem o presencial, o resultado foi deficitário.

Goedert (2019) demonstra a multiplicidade de papéis que o professor pode vir a desempenhar no processo de mediação pedagógica *online*. Nesse sentido, seu papel frente à constituição da rede de aprendizagem e da dinamização das atividades *online* é crucial, salientando que, para que isso seja feito de forma eficaz, reflexões acerca da aquisição de conhecimentos variados devem ser entendidas como necessárias para que o docente saiba melhor conduzir os alunos diante do processo de ensino e aprendizagem de modo colaborativo e interativo. Além disso, a mediação pedagógica pode ser partilhada e coletiva, tendo em vista que há outros elementos, humanos e não humanos, que também fazem parte dessa mediação, como todo o ambiente *online* e os próprios estudantes.

Arruda e Nascimento (2021), por sua vez, evidenciam que, diante de todas as mudanças causadas pela Pandemia nos modelos de ensino, é necessário que sejam repensados aspectos relacionados à humanização, que muitas vezes acaba por ser deixada de lado em razão de exigências burocráticas do currículo e dos processos avaliativos. Essa reflexão tem o intuito de revisar como são propostas as concepções e formas de ensino, pois, diante da Pandemia vivenciada, o que se tornou evidente foram aspectos que focaram a empatia, o diálogo, a compreensão e o apoio em detrimento das pedagogias burocráticas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo geral de analisar as narrativas sobre as estratégias de ensino para leitura e escrita utilizadas por professoras alfabetizadoras de escolas públicas, municipais e estaduais, de Belo Horizonte no contexto da Pandemia de Covid-19 e dos objetivos específicos que demandaram descrever a organização do ensino remoto nas redes estadual e municipal da cidade de Belo Horizonte a partir da análise de documentos que orientaram sobre a educação no contexto de Pandemia; identificar as estratégias utilizadas pelas professoras em sua prática de ensino da leitura e da escrita no contexto da Pandemia e analisar as singularidades de cada uma das experiências das professoras investigadas, levando em conta o contexto em que se inseriam, propusemos, para esta pesquisa, entrevistas narrativas com quatro professoras, duas da rede municipal e duas da rede estadual de ensino de Belo Horizonte. Após análise dos dados coletados, pudemos perceber, de forma geral, que a alfabetização foi um desafio para as docentes, em vários âmbitos, considerando que as adaptações exigidas pelo ensino remoto comprometeram a qualidade do trabalho e que o uso de estratégias específicas não foram suficientes para garantir a efetividade do ensino da leitura e da escrita.

Como mencionado, as redes de ensino municipal e estadual se organizaram de maneiras diferentes: enquanto a SEE/MG adotou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais, com procedimentos específicos e disponibilização de atividades que contemplaram todos os componentes curriculares, a SMED/BH priorizou as relações, o contato com estudantes e familiares e a elaboração de atividades fundamentadas no contexto da Pandemia, apresentando informações sobre a Covid-19, bem como orientações sobre cuidados com a saúde física e emocional de todas as pessoas. Mesmo diante de diferentes orientações e direcionamentos, as professoras entrevistadas apontaram várias dificuldades para ensinar remotamente, tanto para desenvolver os objetivos de aprendizagem pretendidos quanto para socializar, manter o vínculo e o prazer de estarem reunidos mesmo que em espaços geográficos diversos.

Em relação às estratégias, práticas e recursos pedagógicos desenvolvidos e/ou utilizados pelas professoras entrevistadas, percebemos um esforço considerável de todas elas visando à qualidade do processo de alfabetização. Em relação ao uso do termo estratégias de ensino, as narrativas revelaram que o mesmo, por vezes, é

confundido e/ou substituído pelos termos recursos ou atividades pedagógicas. Tal como apontado por Roldão (2009), professoras frequentemente significam o termo estratégias dando a ele um sentido e um caráter operacional, enfatizando a produção de exercícios, a elaboração de instrumentos e a correções de tarefas.

Nas narrativas, foi possível observar estratégias para o ensino da leitura e escrita, tais como o uso de parlendas e de poemas, escritos em quadro branco e demonstrados aos alunos durante a aula *online*, e o trabalho com rimas e com sons das letras destacando letras iniciais e finais. Também foram constatadas estratégias de contação de histórias e uso de textos para a leitura dos alunos, exploração e produção de textos em determinados gêneros textuais, bem como apresentação das relações entre grafemas e fonemas e separação silábica, dentre outras. A maioria das estratégias apontadas não se diferenciam das estratégias utilizadas no ensino presencial e foram transpostas e adaptadas para serem desenvolvidas nas aulas *online* em plataformas de comunicação e colaboração, tais como o *Google Meet*.

Algumas dificuldades e limitações das professoras, apresentadas nas narrativas, foram direcionadas para as conduções do processo pelas redes municipal e estadual durante a Pandemia. Como também apontado por Macedo e Almeida (2022), as medidas adotadas pela SEE/MG acabaram por ignorar o diálogo com a classe docente, de modo a fazer com que seguissem as determinações, e sem que houvesse a escuta das demandas reais das crianças diante do aprendizado da língua escrita, tornando o processo de alfabetização baseado em traços autoritários, o que vai contra aquele defendido pelas autoras e que se baseia na dialogia e na escrita como ferramentas culturais que são a base para que se solidifique o processo de ensino. Já na SMED/BH, percebemos, através das narrativas, que a demora em indicar e orientar como o trabalho seria realizado no novo formato pode ter prejudicado os alunos que ficaram por muito tempo sem contato com os conteúdos escolares.

Com o avançar do período pandêmico, ainda no primeiro ano de ocorrência, a narrativa de uma das professoras da rede municipal indicou certa frustração em relação a precisarem manter apenas os contatos pessoais em detrimento do trabalho com os conteúdos escolares, evidente nos relatos das professoras da rede municipal. Outra frustração indicada nas narrativas da maioria das professoras foi relacionada a conseguirem manter as aulas *online* e contatos com os alunos frente às dificuldades das famílias com relação aos recursos tecnológicos, telefones, computadores e

acesso à Internet. Situação que poderia ter sido minimizada se os recursos tecnológicos dos alunos e docentes fossem uma das preocupações do poder público.

A necessária alteração de estratégias para o ensino de leitura e escrita durante o ensino remoto obrigou as professoras a fazerem adaptações, em novas aprendizagens por parte delas, em apropriação de técnicas e aquisição de aparelhos tecnológicos com recursos financeiros próprios, já que passaram a vivenciar uma nova realidade e prosseguir com o ensino, a fim de minimizar os impactos no desenvolvimento dos alunos.

Sobre as dificuldades e/ou limitações dos alunos, as professoras destacaram a falta de interesse e o cansaço deles pelas atividades assíncronas desenvolvidas durante o ensino remoto. Destacaram também a dificuldade de os alunos realizarem as atividades sem o acompanhamento de um adulto, já que os pais, em maioria, trabalhavam durante todo o dia, o que fazia com que os filhos, além de não terem acesso aos celulares para a busca das atividades e para participar de aulas *online*, também não tivessem o acompanhamento da família para realizá-las. Quanto ao acompanhamento da professora, muitos não o tinham, nem de forma *online*, devido às dificuldades para acesso e/ou equipamentos. As professoras relataram também que, no retorno presencial, observaram dificuldades dos alunos referentes à autonomia e habilidades essenciais ao processo de alfabetização.

Evidencia-se que as limitações de acesso ao ensino remoto pelos alunos durante o período de isolamento social acabaram afetando de modo desigual as oportunidades de aprendizagem, pois aqueles que tiveram recursos e oportunidades de acompanhamento foram alfabetizados e os que não puderam assistir as aulas *online* demonstraram defasagem na aprendizagem da leitura e da escrita.

No que diz respeito às famílias e ao ensino remoto, tivemos relatos diferentes, sobressaltando o nível de escolaridade delas para o apoio domiciliar aos alunos, bem como a realidade social e econômica precárias em que as famílias se inserem, dificultando suporte, acesso e permanência de alunos às aulas *online*, infringindo maior efeito negativo do ensino remoto nos processos de alfabetização de crianças de camadas mais populares.

Com relação aos elementos relacionados ao ensino da leitura e da escrita que foram afetados e alterados em função da Pandemia, conclui-se que a ausência da interação presencial prejudicou a percepção docente sobre o domínio das oscilações do processo de ensino e aprendizagem, impedindo o cumprimento dos objetivos

propostos. No retorno às aulas presenciais, mesmo com o distanciamento social e as recomendações sanitárias, um outro elemento dificultador foi o uso de máscaras. Na alfabetização é preciso identificar fonemas para que o processo ocorra exitosamente; além da percepção auditiva, é necessário que as crianças vejam os movimentos articulatórios da boca e nos relatos foi indicado que sem visualizar esses movimentos da boca da professora e dos colegas o processo se tornava mais complicado.

Como fator positivo advindo do período pandêmico para a realidade do retorno ao presencial, as professoras citaram as mídias digitais, a utilização do projetor e de *tablets* em sala de aula, a partir dos quais elas podem explorar diversas atividades para o alcance da aprendizagem da leitura e da escrita.

A partir de nossa pesquisa é possível considerar que professores têm papel indispensável na aprendizagem dos alunos, principalmente na alfabetização, no ensino da leitura e escrita. Sua presença e interação são indispensáveis. Relembramos aqui a dificuldade de se conduzir a criança à compreensão das relações entre oralidade e escrita sem a interação presencial entre professor e alunos, como apontado por Soares (2017), Solé (2014), Colello (2021) e Azevedo (2021) que reforçam essa concepção sobre o aspecto interativo que envolve o ensino da leitura e da escrita, uma vez que se trata de atividades sociais nas quais o aluno, a partir do convívio, dos conhecimentos trazidos ao longo da vida, das interações e intervenções de seus professores, desenvolve habilidades.

Ficou evidente que a elaboração, o desenvolvimento e a aplicabilidade de estratégias para o ensino da leitura e escrita durante o ensino remoto condicionou-se ao conhecimento, à disponibilidade para adequar-se à nova realidade e às possibilidades apresentadas em cada contexto. Mais que isso, apresentou-nos o abismo social e econômico da realidade escolar negligenciado na condução das propostas das redes e do poder público. Apresentaram-se também, na realidade distinta de escolas, por vezes da mesma rede, a necessidade imediata de que o professor tivesse condições de dar sequência à sua prática a partir de meios tecnológicos que desconheciam e sem equipamentos tecnológicos necessários, a participação das famílias como agentes de processos escolares que não estavam preparados para tal, além da ausência de recursos tecnológicos tanto de professores, quanto de alunos e seus familiares, necessários ao encaminhamento e viabilidade possível para o momento.

É mister considerar que somente as estratégias das professoras não são suficientes para a garantia do ensino da leitura e escrita no processo de alfabetização. Mediante as várias dificuldades que denotaram interferir nesse processo, conclui-se que, nele, há interferência da realidade dos alunos e professores e que é preciso ampliar a discussão sobre a urgência de políticas públicas voltadas para a transformar a realidade escolar.

Diante dessa realidade, esta pesquisa desperta vários questionamentos a serem ainda investigados tais como: qual alfabetização foi possível de se desenvolver nas duas redes no período remoto? Como propiciar um ambiente alfabetizador sem a proximidade entre professor e aluno? Por qual motivo o conceito de estratégias de ensino se esvaziou ao longo dos tempos? Dentre outras questões que poderão ser analisadas em estudos futuros.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com as discussões no âmbito escolar e governamental, bem como é importante que outros estudos analisem também o modo como são propostas as concepções e organizações de ensino, pois, diante do afastamento social vivenciado, o que se tornou evidente também foram aspectos voltados à empatia, ao diálogo, à compreensão, ao apoio e às interações. Isso nos faz refletir sobre o fato de que, na elaboração, no desenvolvimento e na aplicabilidade de estratégias de ensino, sejam elas em um ensino remoto ou presencial, é preciso oferecer reais possibilidades a quem aprende.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.

ALVES, Shirley de Sousa; SOARES, Maria Suderlane de Freitas; COSTA, Maria Zenilda. Importância de novas estratégias com a ludicidade e os desafios da alfabetização em tempos de Pandemia. *In: SEMINÁRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PRÁTICAS DE ENSINO*, 6, 2022, Itapipoca. **Anais [...]**. Ceará: UECE, 2022. Disponível em: https://www.uece.br/eventos/visepefacediuece/anais/trabalhos_completos/754-48523-24012022-215012.pdf. Acesso em: 17 jul. 2022.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. *In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVILLE, 2003. Cap. 3, p. 75-106.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2021.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e & interação**. 7. ed. São Paulo: Parábola, 2003. *E-book*.

APROPRIAR. *In: HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2009. p. 166.

ARRUDA, R. L.; NASCIMENTO, R. N. A. Estratégias de ensino remoto durante a pandemia de COVID-19: um estudo de caso no 5º ano do Ensino Fundamental. **Revista Thema**, [S. l.], v. 20, p. 37–54, 2021. DOI: 10.15536/thema.V20.Especial.2021.37-54.1851. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1851>. Acesso em: 18 jul. 2022.

AZEVEDO, Nilton Carlos do Nascimento. Estratégias de leitura e escrita. **Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, [S. l.], v. 1, n. 5, 2021. DOI: 10.51473/rcmos.v5i5.107. Disponível em: <https://revistacientificaosaber.com.br/ojs/envieseuartigo/index.php/rcmos/article/view/107>. Acesso em: 03 jan. 2022.

BANDEIRA, Daniela Perri *et al.* O mundo digital e a alfabetização no Ensino Remoto em Minas Gerais: as crianças e as professoras em face de um novo objeto. *In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede*. São Paulo: Parábola, 2022. *E-book*. Cap. 4, p. 69-82.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Adriana; BRAZ, Jéssica Munhoz Araújo. Práticas de diferenciação pedagógica na rede municipal de São Paulo: possibilidades e limites. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39, GT 13 - Educação Fundamental, 2019. Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFF, 2019.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 110, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a convocação de Professores para a Educação Infantil, de Professores Municipais e de Pedagogos da Rede Municipal de Educação para o exercício de suas atribuições nos termos da Portaria SMPOG nº 014/2020. **Diário Oficial do Município**, Ano XXVI, nº 6.037. Disponível em:

<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1229816>.

Acesso em: 15 dez. 2021.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Belo Horizonte. Educação. **A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 01 fev. 2022. Disponível em:

<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Alguns caminhos para fazer Matemática na sala de aula : o recurso aos jogos. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB**: apresentação. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb#:~:text=O%20ideb%20funciona%20como%20um,mobilizar%20em%20busca%20de%20melhorias>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais: IDEB - Resultados**. 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020b**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 28 nov. 2021.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; Z Aidan, Samira. Prática pedagógica. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010.

CAMINI, P *et al.* **Observatório do ensino remoto**: atuação do LÁPIS – Laboratório de Alfabetização durante pandemia de Covid-19. UFRGS. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/revert/article/view/119166/64866>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra *et al.* Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. **Psicol. esc. educ.** [online]. 2004, v. 8, n. 2, p. 189-197, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yTthSQGnjfkyKJXhhcT9Ffs/>. Acesso em: 02 jul. 2022.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. A alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, São Paulo, n. 35, p. 143-164, jan./abr. 2021. Disponível em: https://12f7a472-3151-ab81-d2e6-789a72c3925c.filesusr.com/ugd/2fea7f_259163cf13e84da09193e6beb76a673e.pdf. Acesso em: 03 nov. 2021.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. Documento orientador para o sistema de ensino de Belo Horizonte (SME/BH) frente A Pandemia da Covid-19. **Diário Oficial do Município**, 18 jun. 2020. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/documento-orientador-cme.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

CRUZ, Fátima Maria Leite. Avaliação e a democratização da educação escolar: processos de aprendizagens emancipatórias. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 2, jun. 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3203>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da; BATALHA, Cecília Silvano; CAMPELO, Talita da Silva. Concepções e práticas didáticas de professores em Inserção Profissional. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39, GT 04 – Didática, 2019, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFF, 2019.

ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Ângela. Tornar-se professor: estudos portugueses recentes. **Investigar em Educação - Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, Porto, Portugal, n. 2, p. 15-68, jun. 2003. Disponível em: <https://www.spce.org.pt/assets/files/Revista-2.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez., 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/4453/ddc1ada0d98c8afa1362d05c9fa813532b45.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

FRITH, U. **Dyslexia as a developmental disorder of language**. London: MRC, Cognitive development unit, 1990.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Eric de Souza *et al.* Estratégias de ensino e motivação de estudantes no ensino superior. **Vita et Sanitas**, Trindade-Go, n. 6, p. 57-81, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/18590/5/Artigo%20-%20Eric%20de%20Souza%20Gil%20-%202012.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

GIRALDI, Luciana Ponce Bellido. As práticas pedagógicas de um mesmo professor: Padrões E Variações. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, GT 04 – Didática, 2019. São Luís. **Anais [...]**. Maranhão: UFMA, 2017.

GOEDERT, Lidiane. **Práticas de mediação pedagógica online em interlocução com o modelo de comunidade de inquirição**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2019. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/64649/1/Lidiane%20Goedert.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

HONORATO, Hercules Guimarães; MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos. A arte de ensinar e a Pandemia Covid-19: a visão dos professores. **REDE – Revista Diálogos em Educação**, v. 1, n. 1, p. 208-2020, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-arte-de-ensinar-e-a-pandemia-COVID-19%3A-a-vis%C3%A3o-Honorato-Marcelino/f09004b404039dc8f07514e72bcaa2e64577f342>. Acesso em: 28 nov. 2021.

ICONOGRAFIA. *In*: **DICIO**: Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/iconografia/>. Acesso em: 03 jul. 2022.

IDEOGRAFIA. *In*: **DICIO**: Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ideografia/>. Acesso em: 03 jul. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Belo Horizonte**. População. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/panorama>. Acesso em: 22 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Belo Horizonte**. Educação. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/panorama>. Acesso em: 22 ago. 2022.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. *In*: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. **Alfabetizar letrando na EJA**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LIRA, Bruno Carneiro. **Alfabetizar letrando**: uma experiência na Pastoral da Criança. São Paulo: Paulinas, 2006.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022. *E-book*.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ALMEIDA, Ana Caroline de. O WhatsApp e a organização do trabalho pedagógico no contexto da Covid -19: o que dizem as alfabetizadoras em Minas Gerais. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022. *E-book*. Cap. 2, p. 33-47.

MARQUES, Cristiane Gabriela Tudeschini; FONSECA, Angela. Os desafios da alfabetização na pandemia: propostas e soluções encontradas por professoras. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 15, abr. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/15/os-desafios-da-alfabetizacao-na-pandemia-propostas-e-solucoes-encontradas-por-professoras>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MINAS GERAIS. Governo do Estado de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1npzy4lziai8l7ue5xC7BuavdipMHbgDR/view>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MINAS GERAIS. Governo do Estado de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.692,%20DE%2029%20DE%20DEZEMBR O%20DE%202021.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2022.

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

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**, Recife, v. 7 n. 37, p. 5-29, nov./dez. 2007. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/alfabetizacao-e-letramento-o-que-sao-como-se-relacionam-como-alfabetizar-letrando/>. Acesso em: 09 jun. 2022.

MORTON, J. An information-processing account of reading acquisition. *In*: GALABURDA, A. M. (Ed.). **From Reading to Neurons**. Cambridge: MIT Press, 1989. p. 43-68.

PÁDUA, Karla Cunha. A interculturalidade em narrativas de professores(as) indígenas: um estudo na aldeia muã mimatxi. **Revista COCAR**, Belém, v. 12, n. 23, p.34-59, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1718>. Acesso em: 17 jan. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 1-6, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/?lang=pt>. Acesso em: 12 de jan. 2022.

PEREIRA, Thatiane Coutinho Melguinha. Democracia e inovação pedagógica na Educação Básica: uma análise à luz da Teoria Crítica Frankfurtiana. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39, GT 17 – Filosofia da Educação, 2019, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFF, 2019.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

RESENDE, Valéria Barbosa de; MONTUANI, Daniela Freitas B. A mediação pedagógica na escrita inventada de crianças no processo de alfabetização: palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal. **Educação em Revista**, Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NXPdVxFwWgfpZhcsJLtiQJM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2022.

RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Márcia. **Da escola para casa: alfabetização**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

ROCHA, Rejane Corrêa da; GIAROLA, Luciane Teixeira Passos. Estudo Estatístico do Ensino Remoto da Alfabetização no Brasil. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Parábola, 2022. *E-book*. Cap. 20, p. 375-388.

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor**. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009. (Desenvolvimento profissional de professores, 6).

ROLDÃO, Maria do Céu *et al.* Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). **Investigar em Educação - Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, Porto, Portugal, n. 5, p. 17-148, abr. 2006. Disponível em: <https://www.spce.org.pt/assets/files/Revista-n.5.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2021.jan.

ROSA, W. S. *et al.* **A importância das estratégias de aprendizagem no ensino**. UNIFIMES, 2013. Disponível em: https://www.unifimes.edu.br/filemanager_uploads/files/documentos/semana_universitaria/ix_semana/artigos/ciencias_humanas_e_sociais/A%20IMPORTANCIA%20DAS%20ESTRATEGIAS%20DE%20APRENDIZAGEM%20NO%20ENSINO.pdf. Acesso em: 19 abril. 2022.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LÚCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Victor. Estratégias criativas que os professores encontraram para dar aulas a distância. **Nova Escola**, jun. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19385/escola-x-pandemia-estrategias-criativas-que-os-professores-encontraram-para-dar-aulas-a-distancia>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SANTOS, Luana Carola dos; KIND, Luciana. Narrativas sobre a lama no Município de Mariana: costuras sobre a morte e a vida. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL, 12, 2017, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Minas Gerais: UFMG, 2017. Disponível em: http://www.sudeste2017.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1508979413_ARQUIVO_TextoPosDocEncontrodeHistoriaOraleescutasensiveis.pdf. Acesso em: 22 jan. 2022.

SANTOS JÚNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C. S. Educação e COVID-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-15, 2020. Disponível em: <https://www.mendeley.com/catalogue/729351a8-b5e0-3c5a-89fc-7a774df33dc7/>. Acesso em: 25 nov. 2021.

SENHORAS, Elói Martins. Impactos da pandemia da Covid-19 na Educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2020, Maceió. **Anais [...]**. Alagoas: UFAL, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_ID2775_01102020143743.pdf. Acesso em: 03 mai. 2022.

SILVA, Amanda Cristina Matos da *et al.* Estratégias de ensino e aprendizagem com professores alfabetizadores. In: SEMINÁRIO NACIONAL GEPRÁXIS, 7; SEMINÁRIO INTERNACIONAL GEPRÁXIS, 3, 2019, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Bahia: UESB, 2019. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/8425/8093>. Acesso em: 05 mai. 2022.

SILVA, Maria Jardiane dos Santos. **Impactos no processo de ensino remoto da alfabetização e letramento escolar durante a pandemia covid-19**. 2021. Trabalho de Conclusão de Cursos (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/43014/4/TCC--MARIA%20JARDIANE.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

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

SOARES, Magda. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?. Entrevista cedida a Emy Lobo. **Canal Futura**. 08 set. 2020b. Disponível em: <https://hml.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. *E-Book*.

STREET, B. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 47).

VASCONCELLOS, Celso dos S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. *In*: VASCONCELLOS, Celso dos S. **Cadernos de Formação**: formação de professores. Didática geral, v. 9. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 33-58.

VELOSO, Geisa Magela *et al.* Ensino Remoto Emergencial em Minas Gerais: novas configurações na relação família-escola? *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022. *E-book*. Cap. 3, p. 48-68.

VIEIRA, Adriana Silene *et al.* Organização e uso da Biblioteca Escolar e das salas de leitura. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC, 2006. (Coleção PRÓ-LETRAMENTO, fasc. 3). Cap. 4, p. 06-44. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004780.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2022.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SILVA, Carlos Manuel Seco da. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, n. 28, p. 1013-1031, 2020. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/v28p1013/6750>. Acesso em: 20 ago. 2022.

VIEIRA, Rui Marques; VIEIRA, Celina. **Estratégias de ensino/aprendizagem**. Lisboa: Editorial do Instituto Piaget, 2005.

VIEIRA, Gláucia Aparecida; Z Aidan, Samira. Sobre o conceito de prática pedagógica e o professor de matemática. **Paidéia**, Belo Horizonte, Ano 10, n. 14, p. 33-54, jan./jun.

2013. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2375>.
Acesso em: 15 dez. 2022.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

APÊNDICE A – Roteiro das Investigações Narrativas

Questão gerativa narrativa:

Me conte, a partir da sua experiência na pandemia, que estratégias de ensino você utilizou para o desenvolvimento da leitura e da escrita de seus alunos?

Investigações narrativas:

1. O que te levou a escolher estas estratégias?
2. Dentre as estratégias que você citou, há alguma que você já utilizava antes da pandemia?
2. Se já utilizava antes da pandemia: as estratégias que você já utilizava foram aplicadas da mesma forma, ou foi preciso alguma alteração? Qual (quais) alterações foram necessárias?
3. Os objetivos almejados por você em relação à leitura e escrita de seus alunos foram alcançados com essas estratégias?
4. Hoje, após retorno presencial, você visualiza alguma estratégia que naquela época você não pensou mas que poderia ter sido feito e que lhe permitisse alcançar o sucesso do processo de leitura e escrita de seus alunos?