



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

RENATA FERREIRA DA COSTA FRANCO

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DO
ENSINO REMOTO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA/CAPES**

**CAMPINA GRANDE
2022**

RENATA FERREIRA DA COSTA FRANCO

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DO
ENSINO REMOTO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA/CAPES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Área de concentração: Anos iniciais do ensino fundamental.

Orientadora: Prof. Dra Elizabete Carlos do Vale

**CAMPINA GRANDE
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F825p Franco, Renata Ferreira da Costa.

O processo de alfabetização e letramento no contexto do ensino remoto [manuscrito] : desafios da formação no programa residência pedagógica/CAPES / Renata Ferreira da Costa Franco. - 2022.

39 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Elizabete Carlos do Vale , Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Alfabetização. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Ensino remoto.

I. Título

21. ed. CDD 372.6

RENATA FERREIRA DA COSTA FRANCO

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DO
ENSINO REMOTO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA/CAPES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

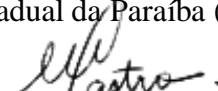
Área de concentração: Anos iniciais do ensino fundamental.

Aprovada em: 28/ 01/ 2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Elizabeth Carlos do Vale (Orientadora) Universidade
Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Paula Almeida de Castro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

DEDICATÓRIA

Dedico ao meu Deus onipotente, que nunca me deixou desistir, colocando anjos em forma de pessoas para me auxiliar nessa caminhada

AGRADECIMENTOS

A minha família e amigos, por terem me incentivado na jornada acadêmica, mesmo diante das dificuldades não me deixaram desistir.

A minha filha Alice e o meu esposo Alexandre que compreenderam os fins de semana e feriados que muitas vezes me fiz ausente e nos privamos do lazer para que eu pudesse estudar.

As minhas companheiras e amigas de curso Alexsandra, Edvânia, Jéssica, Marizete e Renata e em especial a minha amiga Carla que tanto escutou meus desabaços e sempre tinha uma palavra que me instigava a perseverar.

A minha querida e estimada orientadora a professora Elizabete Vale, que contribuiu de forma primorosa na construção desse trabalho, e a sua prontidão e generosidade em compartilhar seu conhecimento sobretudo nessa reta final do trabalho, visto o contexto de emergência em finalizá-lo, contribuindo para a realização de um sonho.

A banca examinadora, a Prof. Dra. Paula Almeida de Castro e a Prof. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão, pela disponibilidade de participarem deste trabalho, dada a emergência existente. Agradeço também a todos os professores e professoras que tive ao longo da minha vida escolar e trajetória acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da Diretoria de Educação Básica (DEB) pela concessão da bolsa de formação de professores no Programa Residência Pedagógica.

RESUMO

A inserção enquanto bolsista do Programa Residência Pedagógica numa escola pública de Campina Grande/PB, possibilitou-nos experienciar na prática os desafios do ensino remoto nas séries iniciais do ensino fundamental. Desse modo, apoiado numa abordagem histórica dos conceitos de alfabetização e letramento, fundamentado principalmente nas ideias de Mortatti (2006), Rodriguem (2018) e Soares (2019, 2020), bem como nas discussões sobre o ensino remoto emergencial e o papel das tecnologias na educação, buscou-se no presente trabalho refletir sobre os desafios dos processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto do ensino remoto emergencial. Para tanto, buscou-se através da aplicação de questionários (via Google Forms) junto a professores que atuam em escolas públicas da rede municipal de Campina Grande, saber quais os principais desafios para efetivação do ensino remoto nas séries iniciais do ensino fundamental. Constatou-se que dada as condições sociais da maioria dos alunos das escolas públicas, a adoção do ensino remoto sem a oferta de condições as escolas, professores e alunos, por parte do poder público representou não apenas um desafio a ser enfrentado pelos professores para garantir minimamente processos de aprendizagem, mas sobretudo, o aumento das desigualdades educacionais. Por fim, é importante compreender que o ensino remoto nas séries iniciais as dificuldades se multiplicam, pois, o processo de aprendizado da leitura e escrita exige, não só a presença do professor na mediação pedagógica, como também o uso de materiais concretos e a interação entre as crianças.

Palavras-chaves: Alfabetização. Ensino e aprendizagem. Ensino remoto.

ABSTRACT

The insertion as a scholarship holder of the Pedagogical Residency Program in a public school in Campina Grande/PB, allowed us to experience in practice the challenges of remote teaching in the initial grades of elementary school. Thus, based on a historical approach to the concepts of literacy and literacy, based mainly on the ideas of Mortatti (2006), Rodriguem (2018) and Soares (2019, 2020), as well as discussions on emergency remote teaching and the role of technologies in education, the present work sought to reflect on the challenges of literacy and literacy processes in the early years of elementary school in the context of emergency remote teaching. To this end, it was sought through the application of questionnaires (via google forms) with teachers who work in public schools in the municipal network of Campina Grande, to know the main challenges for the realization of remote teaching in the initial series of elementary school. It was found that, given the social conditions of most students in public schools, the adoption of remote teaching without offering conditions to schools, teachers and students, by the public power represented not only a challenge to be faced by teachers to guarantee minimally learning processes, but above all, the increase in educational inequalities. Finally, it is important to understand that the difficulties of remote teaching in the initial grades multiply, since the process of learning to read and write requires not only the presence of the teacher in pedagogical mediation, but also the use of concrete materials and interaction. among children.

Keywords: Literacy. Learning. Remote teaching

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: ALGUMAS REFLEXÕES EM TORNO DA TEMÁTICA.....	10
2.1 Alfabetização no Brasil: processos e concepções	10
2.2 Letramento	18
2.3 A pandemia do coronavírus (SARCOV-19) e os impactos na alfabetização: dificuldades e desafios.....	20
4 AS AULAS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO OLHAR DOS PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CAMPINA GRANDE/PB	26
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS	38

1 INTRODUÇÃO

O foco para realização deste Trabalho de Conclusão de Curso inicialmente, era abordar sobre as práticas de letramento nas séries iniciais do ensino fundamental como importante ação didática para a formação de leitores. Tinha-se como proposta, a partir da minha experiência como bolsista do subprojeto de alfabetização do Programa Residência Pedagógica desenvolvido na EMEFRivanildo Sandro Arcoverde, em Campina Grande/PB, observar como a escola fazia uso das práticas de letramento no processo de alfabetização, por meio das atividades didáticas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. Entretanto, a pandemia da COVID-19, forçou uma mudança significativa na rotina em todos os setores da economia e sociedade, incluindo o fechamento de escolas e universidades. Tal mudança fez com que eu focalizasse no presente trabalho uma reflexão sobre alfabetização e letramento no contexto do ensino remoto. Um outro acontecimento que fez com que mais uma vez tivesse que ajustar a “rota” do trabalho foi a minha aprovação no recente concurso para professora da educação infantil do município de Campina Grande/PB. Como há a possibilidade de convocação imediata tive que redimensionar o trabalho para dar conta de concluir o mesmo num curto espaço de tempo e solicitar a antecipação da Colação de Grau.

Nesses tempos difíceis de pandemia do Coronavírus tivemos que reaprender o fazer docente, visto que a interação no cotidiano da sala de aula foi suspensa e em seu lugar passou-se a vivenciar o ensino remoto. Mesmo com tais limitações, a experiência proporcionada pelo Programa Residência Pedagógica foi de fundamental importância para a compreendermos a complexidade do fazer docente. O Programa de Residência Pedagógica - RP oportuniza as residentes o desenvolvimento de atividades que permitem vivenciar a relação teoria-prática fundamental para o processo formativo do futuro professor. Desse modo, com a suspensão das aulas presenciais em razão da pandemia da COVID-19, as atividades do Programa Residência Pedagógica ocorreram de maneira atípica, ou seja, adequou-se ao modelo de ensino remoto adotado pela escola. Com isso novas estratégias tiveram que ser elaboradas para dar conta das necessidades que o contexto exigia.

Assim sendo, a proposta do presente trabalho é realizar uma reflexão sobre os desafios dos processos de alfabetização e letramento no contexto do ensino remoto. Tal reflexão é pautada a partir de numa discussão teórica sobre a temática, bem como, a partir de um diálogo estabelecido com professores que atuam em diversas escolas municipais de Campina Grande sobre os desafios do ensino remoto nas séries iniciais do ensino fundamental.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: ALGUMAS REFLEXÕES EM TORNO DA TEMÁTICA

2.1 Alfabetização no Brasil: processos e concepções

Os problemas da alfabetização no Brasil têm sido amplamente discutidos por diferentes segmentos da sociedade e por pesquisadores de várias áreas. De acordo com o Plano Nacional de Alfabetização – PNA (2019), os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016 apontam que 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura, e em escrita 33,95% estavam em níveis insuficientes. Conforme afirmado no documento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012), alguns consensos já começam a ser delineados quanto ao papel da escola e da formação do professor alfabetizador no enfrentamento dos desafios dos processos de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental.

O papel da escola, quando se trata do processo de alfabetização, é ensinar o sistema de escrita e propiciar condições de desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos. Isto é, desde os primeiros anos de escolarização, espera-se que os professores/alfabetizadores planejem situações de escrita e leitura que, ao mesmo tempo favoreçam a aprendizagem do funcionamento da escrita alfabética e possibilitem o acesso aos textos escritos de modo a garantir a inserção social em diversos ambientes e tipos de interação. É importante compreender que ao longo da história, o processo de ensino e aprendizado da leitura e da escrita foi sofrendo modificações de acordo com as concepções de cada período. Em relação a essa questão, os avanços nos estudos sobre alfabetização e letramento apontam que a prática de ensinar a ler e escrever precisa ser compreendida profundamente e há necessidade de o professor ter conhecimentos específicos para desenvolver esta tarefa.

Com o desenvolvimento das pesquisas sobre leitura e escrita no Brasil, especificamente nas últimas décadas, com a expansão dos programas de pós-

graduação, pesquisadores passaram a enfrentar diretamente problemas relacionados a alfabetização, fazendo desse modo que fosse estudada em diferentes facetas, dentre elas a histórica, visto as dificuldades detectadas no processo de ensino-aprendizagem, dado que para compreender os problemas do presente se faz necessário entender a sua relação com o passado. Logo:

Como resultado desse movimento e do significativo acúmulo de conhecimentos sobre o tema, nesta primeira década do século XXI, constata-se a tendência a história da alfabetização se constituir como campo de conhecimento específico e autônomo, por meio da crescente definição de objetos de estudo, fontes documentais, vertentes teóricas e abordagens metodológicas. (MORTATTI, 2011, p. 2)

Para Mortatti (2006), desde a proclamação da República, período no qual o processo de escolarização inicia-se, bem como, a sistematização das práticas de leitura e escrita, constata-se que a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando “tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública” (p.1).

No Brasil, no final do século XIX, a educação ganha destaque e por sua vez escola se consolida como ambiente institucionalizado, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social visando atender aos princípios do Estado Republicano. As grandes mudanças no contexto social e político ocorridas no século XX influenciaram a concepção de alfabetização, pois para que o país pudesse progredir, a população deveria acompanhar este processo. No que se refere ao ensino da leitura no Brasil, o mesmo foi orientado por diversas concepções. Ainda no século XIX por exemplo, utilizava-se para o ensino da leitura o método tradicional que abrange os métodos sintético e o analítico.

Mas, se ambos os métodos são considerados tradicionais, didaticamente se diferenciam em que? De acordo com Rodrigues (2018), no “método sintético” que se subdivide em: “soletrativo/soletração” e fônico, definia-se que a maneira de ensinar a introdução à leitura começa com unidades completas de linguagem e com

a evolução das aulas se divide em palavras e em som. De acordo com o método alfabético ou “soletrativo”, primeiro aprende-se as vogais, depois as sílabas até chegar às palavras e as frases, para daí por diante construir textos. O que importa é a montagem silábica e não o conteúdo, daí a construção de frase com poucos sentidos do tipo “O rato roeu a roupa do rei de Roma”.

Ainda no século XIX o método de soletração foi questionado, visto que, indagava-se como a criança aprenderia a ler e escrever conhecendo apenas os nomes das letras, surgindo nesse momento a proposição do método fônico. O método fônico consistia no aprendizado através de associação entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras, através do qual a criança aprenderia o som das letras (RODRIGUES, 2018). De acordo com Mortatti (2006), inicia-se uma primeira disputa entre os defensores desses dois métodos que embora distintos, são tradicionais, visto que em ambos, o aluno aprende através de repetições de exercícios com exigência do uso da memória, levando o aluno a decorar e não aprender.

O ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o como ensinar metodicamente, relacionado como que ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (da época). (MORTATTI, 2006, p. 6)

Esses questionamentos acerca dos métodos desde o século XIX, não significam que aqueles que propuseram algo novo, tenham conseguido eliminar o antigo. Logo, Mortatti (2000) trabalha com o conceito de hegemonia, no qual ocorre um processo gradativo que foi tornando hegemônicos certos métodos em detrimento de outros, não pela qualidade em si do método, mas por que os interesses políticos e os sujeitos naquele momento detinham a alteridade e lugar de destaque do qual poderiam propor o que determinava o que assim chamavam de grau de cientificidade de um método em relação ao outro.

O método analítico se opõe ao método sintético, que segundo Mortatti (2000) parte do “todo” para as partes. Este método é chamado também de “palavração” (a palavra é apresentada ao aluno acompanhada da imagem, sendo trabalhada a partir das sílabas num processo de composição e decomposição da palavra) e/ou

“sentenciação” (processo em que se visualiza e memoriza-se as palavras para formar novas palavras). O método analítico parte de um elemento com sentido para depois as partes menores. Foi fortemente combatido pelos adeptos aos métodos sintéticos por não aceitarem novas ideias

Levantando uma discussão acerca dos métodos que de acordo com Mortatti (2000), seria a face mais visível sobre a alfabetização no âmbito da história, a autora considera quatro momentos cruciais e os divide conforme a predominância e o ponto de vista político da busca pela hegemonia de determinado método, tais como: a década final do século XIX, fim do período Imperial que precede a proclamação da República, até a década de 1980.

Primeiro momento: metodização do ensino da leitura – (1876 – início dos anos 1890).

Em torno dos anos de 1875, existiam poucas escolas, das quais salas eram adaptadas para receber alunos de diversas “séries”, constituindo um ambiente inapropriado e precário para a realização de aulas. As cartilhas ou Cartas de ABC, conhecidas até os dias atuais, eram utilizadas no ensino da leitura. A organização dos métodos do ensino da leitura, se dava do seguinte modo:

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta, se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p. 5)

A autora esclarece ainda, que esse primeiro momento se estende até o início da década de 1890 e nele tem início uma disputa entre os defensores do "método João de Deus" (método analítico) e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos: da soletração, fônico e da silabação.

Segundo momento: institucionalização do método analítico - (1890)

A reforma da instrução pública no Estado de São Paulo, tinha como intuito ser referência para os demais estados. Sendo assim:

Do ponto de vista didático, a base da reforma estava nos novos métodos de ensino, em especial no então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura, utilizado na Escola- Modelo Anexa (à Normal), onde os normalistas desenvolviam atividades "práticas" e onde os professores dos grupos escolares (criados em 1893) da capital e do interior do estado deveriam buscar seu modelo de ensino (MORTATTI, 2006, p. 6)

De acordo com Mortatti (2006), o método analítico passa a ser defendido e adotado para o ensino da leitura, permitindo a reorganização da rotina curricular. Em oposição aos métodos de marcha sintética aplicados até então, o método analítico “baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética” (p. 12). As discussões acerca dos métodos, tinha como destaque o ensino inicial da leitura visto que a escrita é compreendida como uma questão de caligrafia ou de que tipo de letra deveria ser usada. Logo as disputas existentes nesse segundo momento constataam que:

O ensino da leitura envolve enfaticamente questões didáticas, ou seja, o como ensinar, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança a quem ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança. (MORTATTI, 2006, p. 15)

É nesse segundo momento também, que por volta do final da década de 1910 que o termo “alfabetização” passa a ser empregado no que concerne ao ensino da leitura e da escrita.

Terceiro momento: Alfabetização sob medida (ocorreu entre 1920 e 1970).

É marcado pela adoção de métodos mistos, tornando em segundo plano a ideia de um método único e eficaz. Nesse período os estudos do educador Lourenço Filho são divulgados e ganham grande destaque. Dentre os seus estudos acerca da educação escolar e psicologia está o “Teste ABC”, que visavam medir o nível de maturação das crianças verificando o nível de coordenação visomotora, memória entre outros aspectos. Logo:

Do ponto de vista da economia do aprendizado, e da organização de classes homogêneas para a leitura e escrita, consequência natural da moderna organização escolar, outro critério, pois, que

não o da idade mental deve prevalecer. À luz das verificações dos mais eminentes pesquisadores, e da análise dos processos envolvidos no aprendizado, em termos funcionais, só uma hipótese restará de pé: a da classificação por níveis de maturidade. (Loureço Filho, 1934, p.51-2)

Destacando que a partir dessa medição, as crianças eram classificadas e agrupadas em classes de alfabetização, constituindo um ideal de turma homogênea, ou seja, agrupadas de acordo com o nível de maturação visando ter sucesso no processo de alfabetização das mesmas. Observa-se, portanto uma interdependência entre as questões didáticas e as de ordem psicológicas.

No Brasil, até o início dos anos de 1980, ler era visto apenas como um processo necessário ao objeto intelectual e perceptual do indivíduo de decodificação de grafemas (escrita) ou fonemas (fala). O indivíduo era ensinado nas séries iniciais a usar da visão, da memória e da fala, para aprender o alfabeto através de cartilhas, fazendo associações da decodificação na construção das sílabas, palavras, frases e de acordo com os parágrafos e texto ele ia descobrindo os seus significados. A partir de meados da década de 1980, essa tradição passou a ser “sistematicamente questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças” (MORTATTI, 2006, p. 10). É a partir de então que vai se desenhando o quarto momento da alfabetização no Brasil.

Quarto momento: Alfabetização: construtivismo e desmetodização (anos 1980).

Em meados dos anos de 1980 inicia-se uma desconstrução dos métodos de alfabetização, período do qual é chamado de desmetodização. Entra em cena a teoria construtivista, difundida no Brasil por Emília Ferreiro, que teve a influência da teoria genética de Piaget e a teoria sócio-histórica de Vygotsky. As descobertas de Piaget influenciaram na compreensão defendida por Emília Ferreiro de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado, ou seja, elas constroem o próprio conhecimento a partir da utilização dos seus esquemas internos e da interpretação que fazem do ensino recebido, e não simplesmente, por repetir o que ouvem.

Como correlato teórico-metodológico da busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006, p. 10).

Ainda de acordo com Mortetti (2006), nesse quarto momento — ainda em curso — funda-se uma outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização. A ênfase no processo de ensino-aprendizado é “em quem aprende e o como aprende a língua escrita”, tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino. Para a autora, a multiplicidade de problemas que enfrentamos hoje a respeito do ensino inicial da leitura e escrita, as dificuldades decorrentes, em especial, da ausência de uma “didática construtivista” vêm abrindo espaço para a tentativa, por parte de alguns pesquisadores, de apresentar “novas” propostas de alfabetização baseadas em antigos métodos, como os de marcha sintética e do método fônico.

Um exemplo do retorno ao método sintético/fônico é a proposta de alfabetização definida pela Política Nacional de Alfabetização – PNA, do governo Bolsonaro. Tal proposta entende a alfabetização como “a aquisição de uma técnica para adquirir as habilidades de leitura e escrita, orientando que se faz necessário guiar gradualmente o alfabetizando para seu aprendizado” (ANDRADE. ESTRELA, 2021, p. 851). A PNA institucionaliza o método sintético/fônico como orientação para o processo de ensino da leitura e escrita:

[...] ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/fonemagrafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever. O ensino dessas habilidades de leitura e de escrita é que constitui o processo de alfabetização (BRASIL, 2019, *Apud* ANDRADE. ESTRELA, 2021, p. 857).

Para Andrade e Estrela (2021) a PNA, ao impor um método único (fônico/instrução fônica), atende aos interesses políticos, ideológicos e econômicos do governo Bolsonaro, com “[...] ‘intervenção máxima’ na alfabetização, por meio da imposição autoritária de ações pautadas em princípios do ultraconservadorismo político conjugados com fundamentalismo científico-religioso [...]” (MORTATTI, 2019 *Apud* ANDRADE. ESTRELA, 2021, p. 857).

Soares (2020) alerta que ao longo das décadas, as respostas pedagógicas ao fracasso escolar em alfabetizar crianças, à escolha entre métodos de alfabetização, “o que resulta em uma permanente alternância entre propostas, em um movimento pendular, um vaivém entre métodos, que na verdade, por caminhos diversos, orientam-se pela mesma concepção restrita de alfabetizar” (SOARES, 2020, p. 10). Para a autora, ao se orientar pela rota de um método único ou de uma de suas várias facetas, a faceta fônica, comete-se um grande equívoco no ensino e na aprendizagem inicial da leitura e escrita.

[...] Talvez por isso temos sempre fracassado nesse ensino e aprendizagem; o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentadas em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição dos sistema de escrita, que é favorecido pelo ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo de letramento (SOARES 2004, *Apud* ANDRADE. ESTRELA, 2021, p. 859).

A alfabetização, hoje, mais que nunca, precisa ter seu entendimento alargado, enfocando não apenas o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, mas essencialmente, uma formação mais ampla que contribua para os processos de letramento. Mas, o que é letramento? Em que se diferencia da alfabetização? A seguir abordaremos, mesmo que superficialmente, algumas questões relacionadas ao conceito e concepção da categoria Letramento, tendo como referência central os estudos de Magda Soares.

2.2 Letramento

Embora alguns autores prefiram unificar o conceito de alfabetização e letramento, Soares (2020) prefere distinguir os conceitos de ambos os termos, mas com a concepção de que alfabetização e letramento estão interligados, não se trata de um processo sequencial. Ou seja, o indivíduo precisa aprender simultaneamente a responder às demandas sociais de uso da escrita e, para isso, aprender a tecnologia da escrita. Desse modo, Soares (2020) define os dois conceitos (alfabetização e letramento) e as relações entre ambos da seguinte forma:

Alfabetização:

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

Letramento:

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

Alfabetização e Letramento:

São processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes (SOARES, 2020, p. 27).

Ainda de acordo com a autora:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998, p. 40).

Logo, há dois conceitos distintos para Alfabetização e Letramento, onde na alfabetização, o educando aprende a ler e escrever, muitas vezes, de maneira

mecânica, como requisito para o mercado de trabalho, sem, contudo, se apropriar da escrita e da leitura para a sua vida social. Enquanto para o letramento, é considerado letrado o sujeito que se apropria da escrita e da leitura, atendendo às demandas sociais do seu cotidiano. Portanto não basta a criança aprender a codificar e decodificar, visto que a língua escrita exerce funções na sociedade. A aprendizagem das funções sociais é o que se chama letramento.

Ainda de acordo com Soares (op. cit) no letramento o aluno aprende a produzir textos; sabe o contexto e o objetivo da escrita; identifica diferentes gênerostextuais, etc. Com isso, alfabetização e letramento são processos distintos, com bases cognitivas e linguísticas específicas, no entanto, ao mesmo tempo na aprendizagem inicial da língua escrita devem atuar ao mesmo tempo, ou seja, a criança se alfabetiza num contexto de letramento e se letra ao mesmo tempo em que se alfabetiza. Com isso os docentes devem trabalhar com esses dois processos ao mesmo tempo, mas respeitando a especificidade de cada um deles. Sobre esse aspecto nos reportamos a Kleiman (1995, p. 19), que afirma:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Marlene Carvalho (2008) alerta que os termos e as estruturas de alfabetização e letramento são bastante conhecidos pelos educadores, mas se torna necessário uma exploração mais ampla dos conceitos desses termos, pois apesar de serem conceitos distintos, estão interligados e são também mais complexos e significativos. E que letramento é uma nova proposta pedagógica, com amplitude da alfabetização, de maneira a formar indivíduos preparados para exercerem a escrita e a leitura em suas práticas escolares e sociais.

Ainda de acordo com Carvalho (2008), é de suma importância que na sala de aula a leitura e a escrita não sejam atividades secundárias, mas que sejam aplicadas como planejamento de atividades cotidianas, numa interação entre professor e alunos, utilizando a leitura como estímulo à escrita. Em seu livro;

‘Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática’ (2008), Carvalho procura entender as dificuldades sociais dos alunos e apresenta sugestões simples de fácil acesso. Com proposições como as leituras em salas de aulas, pelo professor e pelo aluno de maneiras alternadas, contos e criações de histórias, utilizando-as como incentivo à motivação da produção textual, de maneira a promover no alunado o prazer e hábito da leitura, tanto nas salas de aulas quanto em casa, criando uma maior afinidade à leitura e à escrita, desenvolvendo essas habilidades dos educandos no seu próprio contexto educacional e social.

2.3 A pandemia do coronavírus (SARCOV-19) e os impactos na alfabetização: dificuldades e desafios

A Organização Mundial da Saúde (OMS) confirmou a pandemia de Coronavírus (SARS-Cov-2) – COVID-19 em março de 2020, uma doença altamente infecciosa. A alta infectividade da Covid-19 e a falta de uma vacina contra o vírus exigiu dos países do mundo inteiro tomada de decisões para conter o avanço da doença, como: lockdown, isolamento social, fechamento de escolas e universidades com a consequente suspensão das aulas e atividades acadêmicas presenciais. Em decorrência das medidas de isolamento social, destinadas a conter o avanço da COVID-19, no Brasil e no mundo, mais de 1,2 bilhão de alunos do ensino infantil ao ensino superior tiveram suas rotinas escolares alteradas, de acordo com levantamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

O novo contexto social fez com que o Ministério de Educação autorizasse a substituição de aulas presenciais por virtuais, enquanto perdurasse a pandemia. “Neste período de afastamento presencial, recomenda-se que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares” (BRASIL, 2020, p. 9). Assim, cerca de 52 milhões de estudantes brasileiros, de todos os níveis, foram afetados por essas medidas e providências, e, da noite para o dia, passaram a receber o ensino remoto.

Os professores, por sua vez, tiveram que se adaptar às pressas, reformulando atividades, exercícios, tarefas, aprenderam a gravar, editar e publicar

vídeos, a usar as redes sociais, como *Instagram*, *Facebook*, dentre outras, como recursos para suas aulas, a fim de assegurar conteúdos mínimos para os estudantes, buscando manter e ampliar as relações e laços afetivos que estavam sendo criados desde o início das aulas presenciais (ASSOLINI, 2020). Desse modo, o isolamento social e as recomendações dos órgãos de saúde pública, levou à suspensão temporária das aulas, com isso as instituições de ensino presencial recorreram a plataformas virtuais para darem continuidade às suas atividades. O fechamento das instituições de ensino, devido à pandemia, acelerou a adoção de metodologias e ferramentas digitais.

A demanda emergente da passagem de uma forma de trabalho docente presencial para a oferta do ensino remoto produziu nos professores uma urgência em adaptar os modos de encontro com os alunos e a partilha dos conteúdos didáticos. Nesse sentido, podemos conjecturar que os professores, em um primeiro momento,

7 (preocuparam-se em pensar recursos técnicos (áudio, vídeo, apostilas) que subsidiavam o ensino, fazendo com que o estabelecimento de um outro laço possível com o conhecimento e com os alunos ficasse frágil ou fosse colocado em segundo plano. A impossibilidade de compartilhamento da escola com o espaço físico tradicional exige que a sustentação do laço possa se dar de outras maneiras e tendo que contar com o intermédio das tecnologias digitais. (CHARCZUK, 2020, p. 12).

Professoras e professores, de todos os níveis educacionais ao redor do mundo, tiveram que enfrentar o desafio de lecionar sem contar com o espaço físico da escola. Embora haja muitos impasses e críticas quanto ao ensino remoto, em diversos países e de diversas formas é o meio pelo qual vem sustentando o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o êxito no ensino remoto esbarra com um grave problema é a desigualdade social que faz que muitos alunos e alunas não tenha acesso a internet e aparelhos eletrônicos de qualidade. Para estudantes, vulneráveis e excluídos socialmente, acompanhar as aulas *online* é especialmente difícil, quase impossível, visto que, a grande maioria não tem computador em casa, tampouco acesso a um serviço de banda larga, que lhes permitisse a conexão ininterrupta. De acordo com Assolini (2020), dados do Anuário 2020, publicado pela Todos pela Educação apontam para o fato de que:

A existência de recursos tecnológicos nos domicílios rapidamente se configurou como um fator de exclusão. Os dados mais recentes sobre o acesso a equipamentos de Tecnologia da Informação e da

Comunicação (TIC) mostram que 99% dos domicílios da classe A têm acesso à internet, item disponível para apenas 40% dos domicílios das classes D e E.

As tecnologias são importantes para diversas atividades do cotidiano, em especial nesta segunda década do século XXI, quando fomos surpreendidos pela pandemia do Covid-19, na qual novas formas de interação a distância se fizeram necessárias. Com isso a escola também esteve inserida nesse processo de adaptação as tecnologias digitais e de comunicação que são de uso mais freqüente no ambiente escolar. A tecnologia tem uma função diferente para cada grupo da sociedade, embora seja suporte e um meio imprescindível na sala de aula do mundo contemporâneo, constituindo uma cultura digital. Já existia no período pré- pandêmico uma crescente preocupação na utilização e inserção das novas tecnologias em ambientes escolares, tais como tablets, lousas digitais etc (LÉVY, 2008).

Com a Pandemia de Covid-19, tornou-se inviável a possibilidade do contato físico humano, conduzindo os profissionais em geral, especialmente da educação em um cenário de inviabilidades sociais coletivas. Em meio a todas incertezas, com as aulas presenciais suspensas, pensar as alternativas para que o ensino e aprendizagem cheguem aos alunos foi a maior meta para os professores, e um dos maiores desafios foi adaptar-se as novas formas de ensino para que o processo de ensino-aprendizagem não sofresse interrupção. Para Penteado e Costa (2021), tal realidade fez com que fosse possível “antever, por exemplo, a diminuição de resistência de professores às tecnologias; a ampliação da familiaridade dos professores com o ensino mediado por tecnologias e a abertura para mudanças e inovações nas práticas de ensino aprendizagem” (PENTEADO, COSTA, 2021, p.4).

As práticas do ensino com as TICs foram desafiadoras para muitos docentes, visto que muitos dos profissionais não possuem familiaridade com o mundo digital. De acordo com os relatos de seis (06) professores que contribuíram com o presente trabalho, metade não tiveram acesso a cursos ou qualquer meio para desenvolver as aulas no modelo de ensino remoto, tiveram que aprender na

prática a usar aplicativos digitais para que minimamente, fossem desenvolvidas atividades didáticas para os alunos.

Para que as aulas não sofressem descontinuidade foi fundamental o acesso a aplicativos e plataformas digitais como Google Meet, Classroom, bem como, outras formas de comunicação entre professores, escolas e famílias dos alunos. Considerando que o domínio das novas tecnologias está associado a condições financeiras, os alunos das escolas públicas, em que sua maioria é composta por alunos de baixa renda, seguramente, foram os mais prejudicados com as aulas remotas.

Os problemas envolvem: acesso limitado à internet; tecnologias inexistentes ou obsoletas (computadores, tablets, celulares, televisores); falta de espaço apropriado para estudo e trabalho em casa; baixo aproveitamento nas aulas remotas, tanto pior quanto menor a faixa etária dos alunos; os percalços e fracassos das tentativas de viabilizar o ensino remoto na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Complementam os problemas: a falta de apoio familiar aos alunos e professores; a formação frágil e o despreparo dos professores para o uso das TDICs; o despreparo e a ausência de suporte aos professores; além de sobrecarga, ansiedade, tédio, esgotamento e comprometimento da saúde mental de professores, estudantes e seus familiares. (PENTEADO, COSTA, 2021, p.4)

Desse modo, professores e alunos, em especial, das escolas públicas tem enfrentado ao longo desse período de pandemia grandes desafios para conseguir da continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com pesquisas sobre o ensino remoto no contexto da pandemia, a falta de equipamentos é o eixo principal de evasão das aulas virtuais, visto que, sem os aparelhos eletrônicos os alunos não conseguem acompanhar as aulas. Na maioria dos casos, os alunos da rede pública utilizam o celular para realizar as aulas, o qual muitas vezes é de uso coletivo, ou seja, mais de uma criança da mesma casa assiste aula por meio do aparelho, bem como, é de uso cotidiano do pai ou da mãe. Além desses problemas, muitos dos aparelhos são obsoletos, não possuem capacidade para suportar os aplicativos e plataformas que são necessários para as aulas virtuais. Outro problema é a falta de espaço adequado em casa, tanto de professores, quanto de alunos, para a efetivação das aulas remotas. Sobre esse aspecto, Penteado e Costa (2021, p.4) afirmam que:

No Brasil, o contexto pandêmico escancara a realidade dos problemas de desigualdade social e de desinvestimentos na educação pública, colocando uma lente no abismo social entre as escolas públicas e privadas e, ao mesmo tempo, explicita as diferenças entre os níveis de ensino no tocante ao perfil e às condições da comunidade docente e discente, condição que dá visibilidade às inúmeras dificuldades enfrentadas pela maioria dos estudantes e dos professores do país.

Os alunos que dispõem de equipamentos tecnológicos que são necessários e internet de qualidade, estão à frente dos alunos que não tem possibilidade dos meios para que aconteçam efetivamente as aulas. Diante de tais condições tornou-se explícito as desigualdades de acesso aos recursos digitais, e conseqüentemente, aumentou o fosso das desigualdades educacionais no Brasil. Dada a falta de recursos tecnológicos nas escolas públicas, as dificuldades financeiras de professores e alunos, uma das saídas encontradas pelas escolas foi a organização de atividades impressas que eram disponibilizadas às crianças, para que posteriormente, os professores fizessem as orientações didáticas através de mensagens e áudios utilizando o aplicativo “whatsapp”.

Quanto a participação/interação dos alunos durante as aulas no ambiente virtual tem sido um grande desafio para os professores, visto que, muitas vezes, muitas vezes, os alunos apenas se conectam no ambiente virtual das aulas (com a câmera e microfones desligados) dando a impressão de que estão “plugados” na aula, entretanto, o que se verifica na prática, é que muitos desses alunos sequer acompanham tais aulas, em sua maioria permanecem em silêncio, e os professores dirigem a aula sem a possibilidade de saber se o aluno está presente ou se apenas entrou no aplicativo sem a intenção de assistir e durante o horário está realizando outras atividades.

Para Gonçalves (2017, p. 101), “o jovem nascido nesta era digital já não apenas se comporta de forma diferente, ele pensa diferente. A lógica das redes faz desses jovens, sujeitos capazes de criar, simular, emitir sua opinião, criticar, construir e desconstruir o mundo em tempo real”. Entretanto, no cotidiano das aulas virtuais o que se pode perceber é que a participação dos alunos é ínfima, os retornos e devolutivas das atividades são os únicos meios para avaliar os alunos, que não ligam as câmeras e os microfones. Tal fato tem demonstrado que os

recursos tecnológicos são importantes, especialmente nesse momento de pandemia que exigiu o necessário distanciamento social entre as pessoas, porém, a prática tem demonstrado que a interação e socialização que ocorre no ambiente real de sala de aula é fundamental para a efetivação de uma aprendizagem significativa.

Assim, embora seja propagandeado que os recursos tecnológicos tornam as aulas dinâmicas, na prática observa-se que mesmo cumprindo um importante papel, as tecnologias digitais não substituíram, nem propiciarão um processo de aprendizagem significativo, como o que resulta da interação professor x aluno, aluno x aluno no contexto das aulas presenciais.

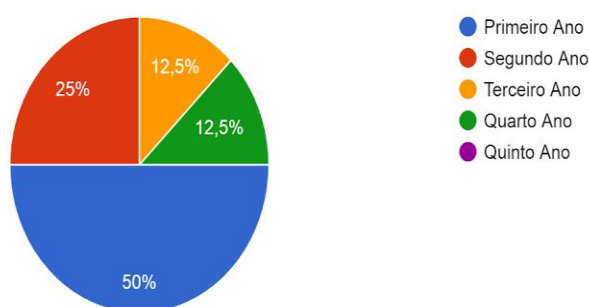
3 AS AULAS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO OLHAR DOS PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CAMPINA GRANDE/PB

A nossa inserção como bolsista do Programa Residência Pedagógica (subprojeto Alfabetização do curso de Pedagogia, Campus I - UEPB) na EMEF Rivanildo Sandro Arcoverde, em Campina Grande/PB, possibilitou-nos, mesmo no contexto do ensino remoto, dialogar com professoras que atuam em diversas escolas da rede municipal de Campina Grande, e que se dispuseram a contribuir com o presente trabalho, sobre os principais desafios para o processo ensino- aprendizagem no contexto de ensino remoto no ano de 2021. Desse modo, com o objetivo de verificar quais as principais dificuldades e desafios que os professores do ensino fundamental das séries iniciais enfrentaram para a efetivação de aulas no contexto do ensino remoto, aplicamos um questionário através do Google Forms junto a oito (08) professores que atuam em sete (07) escolas da rede municipal de Campina Grande/PB. Em média, cada professor tem matriculado em sua turma, em torno de 11 a 29 crianças.

Série em que atuam: dos oito (08) professores participantes da pesquisa, quatro (04) deles lecionam no 1º ano; dois (02) no 2º ano; um (01) no 3º ano; e um (01) no 4º ano.

Gráfico 1

• Ano escolar que leciona?
8 respostas



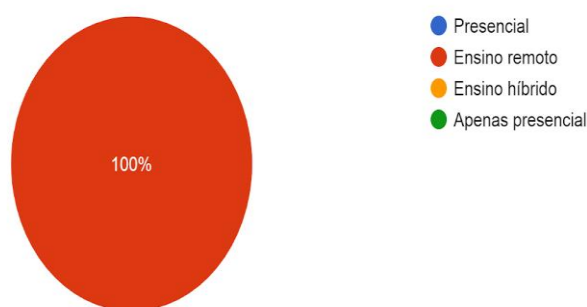
Fonte: Produção própria

1. Como estão ocorrendo as aulas no período da pandemia:

Todos os professores afirmaram que as aulas estão ocorrendo de forma remota. Entretanto, dada as dificuldades dos alunos, tanto no que se refere ao acesso a instrumentos tecnológicos e internet, quanto saber manusear e interagir nas plataformas digitais (Googleclassrom), as aulas foram organizadas a partir de material impresso enviados aos alunos, com explicação feita pelos professores, a partir de vídeos curtos enviados pelo whatsapp.

Gráfico 2

Como estão acontecendo as aulas na Pandemia?
8 respostas



Fonte: Produção própria

Vale salientar que o ensino remoto deve ser entendido como uma solução emergencial, temporária para que os prejuízos na aprendizagem dos alunos fossem diminuídos. Como afirma Hodges (2020, p. 78):

O ensino remoto de emergência é uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativa devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação, que de outra forma, seriam ministradas pessoalmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retomaram esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído. (HODGES, 2020, p. 78)

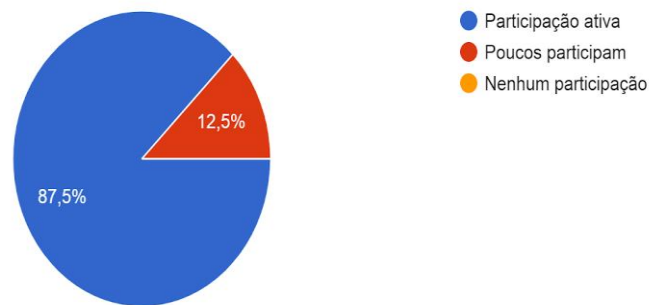
Apesar das dificuldades enfrentadas pela maioria dos alunos em relação ao acesso aos recursos tecnológicos e a internet que dificultam a participação dos mesmos nas aulas, a maioria dos professores consideraram satisfatória a participação dos alunos nas aulas, especialmente na devolutiva das atividades propostas e enviadas. De acordo com as respostas dos professores, 87.5% dos

alunos participam ativamente, enquanto 12,5% pouco participam, considerando regular o desempenho dos alunos nesse modelo remoto.

2. Participação dos alunos nas aulas remotas

Gráfico 3

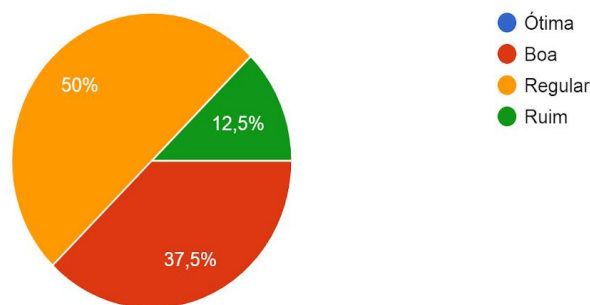
Como está sendo a participação dos alunos?
8 respostas



Fonte: Produção própria

Gráfico 4

Percepção do desempenho dos alunos nesse modelo remoto e ou híbrido?
8 respostas



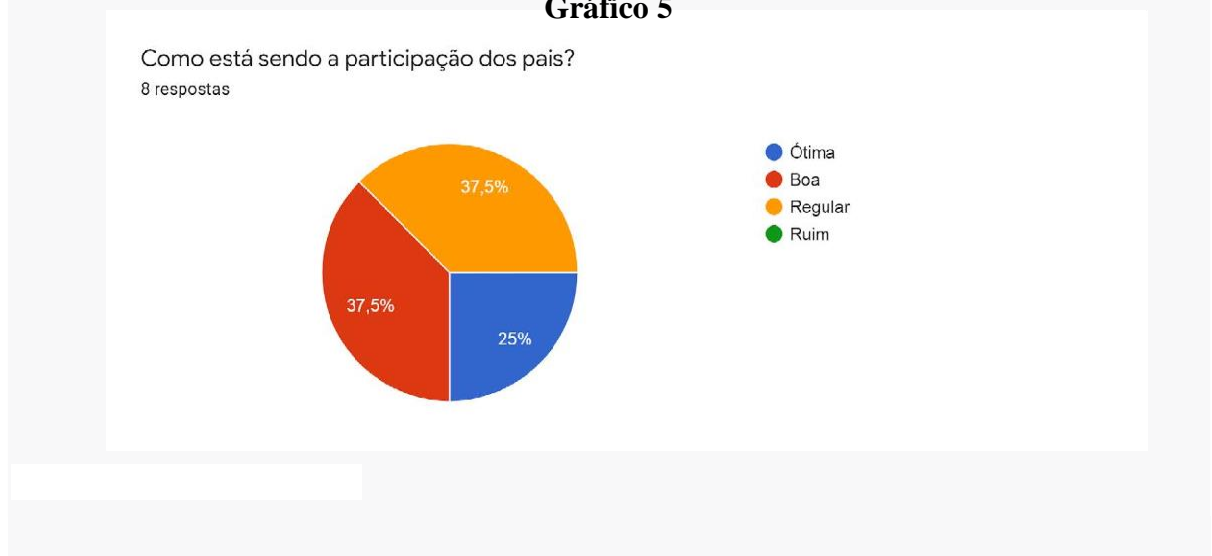
Fonte: Produção própria

Ainda de acordo com os dados obtidos, os professores e professoras consideram que 37,5% dos pais tiveram uma boa participação, outros 37,5% uma participação regular e 25% uma ótima participação. É sabido que a relação família- escola sempre foi fundamental para o sucesso do processo de ensino- aprendizagem, com o distanciamento social exigido pela pandemia Coronavírus

houvesse uma interrupção total das aulas, exigiu uma colaboração maior da família junto a escola. Sobre esse aspecto, Sanches (2020, p. 03) destaca que: “Os pais e responsáveis estão vendo a dificuldade que é para fazer uma tarefa escolar. O desafio é grande e só agora se deram conta disso”. A experiência vivenciada no ensino remoto demonstrou que a participação dos pais é primordial para obter êxito na escolarização, visto que influencia positivamente no aprendizado dos alunos, sobretudo nesse contexto de aulas on-line, como demonstram os gráficos abaixo:

Gráfico 4

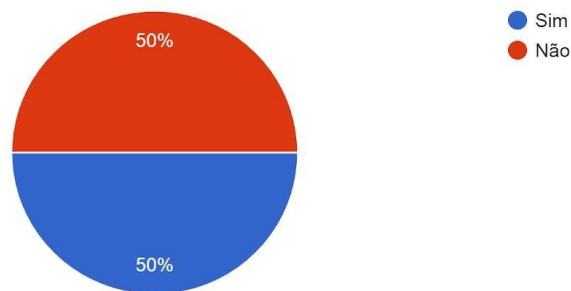
Fonte: Produção própria

Gráfico 5

Em relação a processos de capacitação para atuar no contexto de ensino remoto, 50% dos professores responderam que receberam algum tipo de treinamento para a atuação no ensino remoto, entretanto, não explicitaram que tipo de capacitação receberam, os outros 50% afirmaram que não receberam nenhum tipo de treinamento.

Gráfico 6

Recebeu treinamento para trabalhar on-line?
8 respostas



Fonte: Produção própria

Embora os avanços tecnológicos estejam ocorrendo cada vez mais rápido e muitas práticas pedagógicas já se apropriaram de muitos recursos tecnológicos, a adequação ao novo cenário mundial levou os professores a se reinventarem e adaptar-se quase que bruscamente ao modelo de ensino permitido. Como afirmam Barros e Menezes (2020, p. 227):

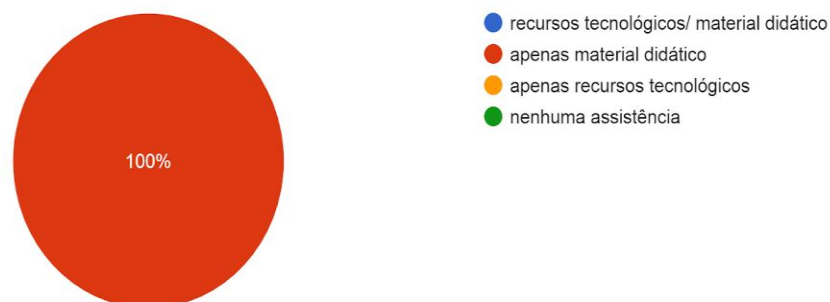
Diante desse quadro foi preciso rapidamente reinventar e ressignificar a prática pedagógica desenvolvida nas escolas buscando formas para garantir a continuidade da aprendizagem dos alunos. A readequação do planejamento, com a urgência requerida, foi uma estratégia para assegurar o direito universal à educação conforme prevê a legislação vigente, por meio de um conjunto de ações que chamamos de atividades não presenciais. Sobre a assistência oferecida pelas escolas, foi possível averiguar que a maioria dos professores e professoras receberam apenas alguma assistência de material didático para a elaboração de apostilhas a serem enviadas aos alunos. Em relação aos instrumentos tecnológicos e acesso à internet, nem professores, nem alunos.

Coube as famílias dos alunos providenciar computador e/ou aparelho de celular e melhorar a qualidade da internet que já dispunham em suas casas para que as aulas fossem realizadas. A ausência de ações do poder público no sentido de amenizar as dificuldades de acesso à internet e aos recursos tecnológicos por parte dos alunos e a carência de recursos tecnológicos das escolas públicas, certamente contribuem para a aumentar as desigualdades educacionais no nosso país. Desse modo, pudemos constatar alguns fatores que dificultaram a realização das aulas, tais como, ausência de recursos tecnológicos, sobretudo a conexão com a internet, acompanhamento e apoio das famílias nas aulas on-line e o contexto sócio econômico do qual as crianças estão inseridas.

Gráfico 7

Qual a assistência oferecida pela escola: direção e coordenação?

8 respostas



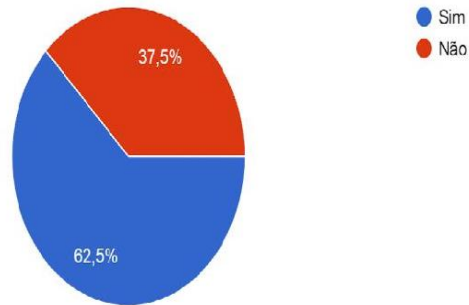
Fonte: Produção própria

Sobre a frequência das reuniões pedagógicas 75% dos professores responderam que estão ocorrendo de forma frequente ou regular, 25% relatam que ocorrem esporadicamente. Destes, 75% ocorrem de forma remota, enquanto 25% presencialmente, na qual em 37,5% ocorrem dinâmicas de grupo, na qual as mesmas são de cunho reflexivo, como expõem os gráficos abaixo:

Gráfico 8

Enfrenta e ou enfrentou dificuldades? Quais?

8 respostas

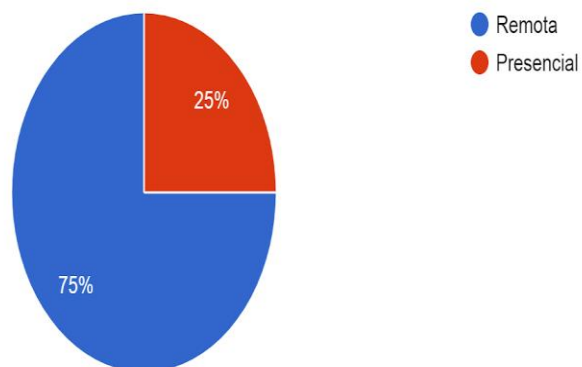


Fonte: Produção própria

Gráfico 9

Se as reuniões pedagógicas estão acontecendo, elas estão acontecendo de que forma?

8 respostas



Questionados acerca do domínio dos aplicativos educacionais para trabalhar na nova realidade que a escola e professores tiveram que adotar, 75% relataram que estão sempre em busca de novos conhecimentos, sendo assim estão buscando complementar sua formação por meio de cursos pela internet, capacitação oferecida por algumas instituições que não foram mencionadas e especialização na área da docência e tecnologia, enquanto que 12,5% se consideram plenamente preparadas, e os demais 12,5% aprendem no dia a dia.

Gráfico 10

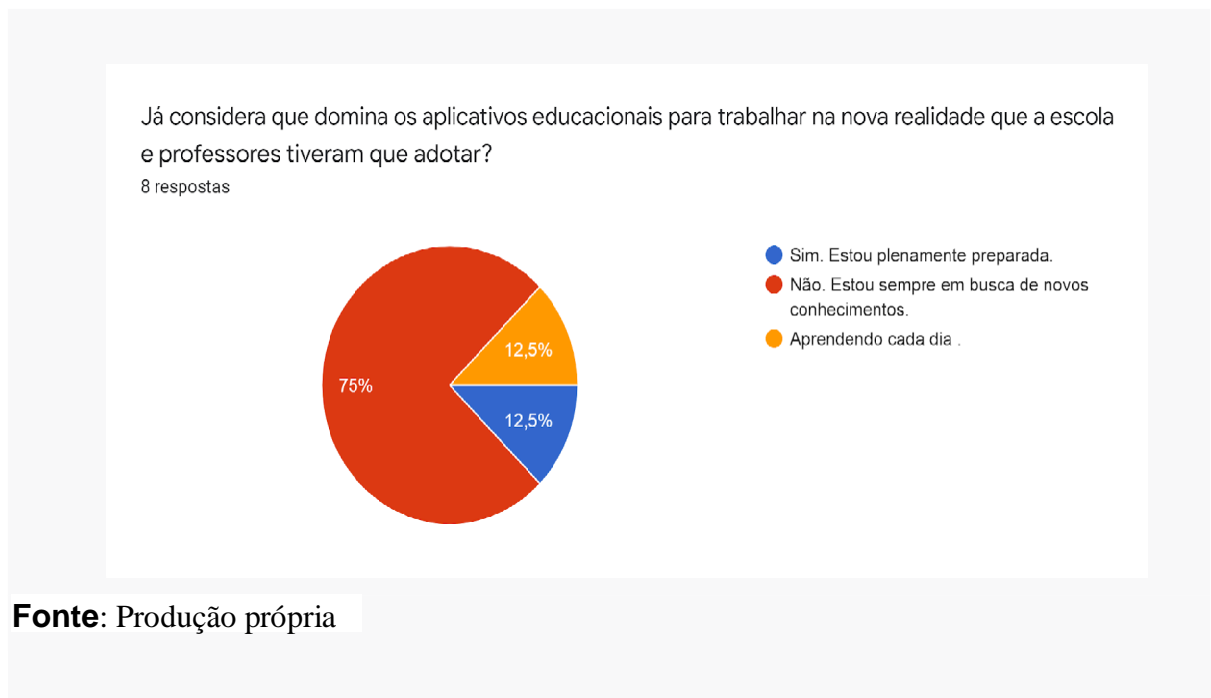
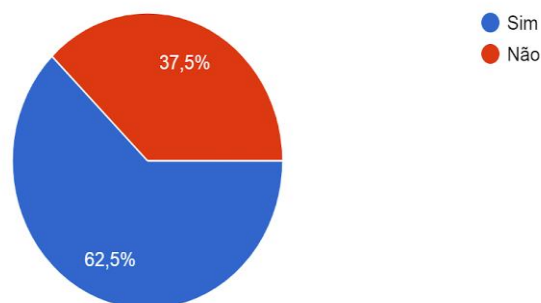


Gráfico 11

Enfrenta e ou enfrentou dificuldades? Quais?

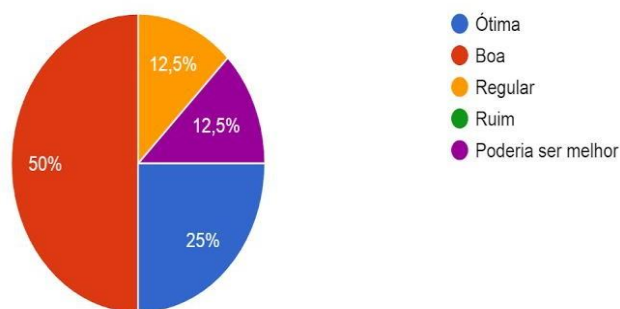
8 respostas



Fonte: Produção própria

Quando questionados acerca do seu próprio desempenho junto às aulas remotas, 50% dos professores consideram que tem um bom desempenho, 25% ótimo, 12,5% regular e 12,5% consideram que poderiam melhorar o seu desempenho. É importante destacar que o uso de novas tecnologias e a efetivação de aulas em contexto de ensino remoto é uma realidade nova para todos os professores, especialmente, da escola pública, nesse sentido, o próprio processo formativo vivenciado pelos professores não teve a questão dos recursos tecnológicos como problemática. Como afirma Cordeiro (2020, p. 10): "[...]nem todos os educadores brasileiros, tiveram formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais, precisam reinventar e aprender novas maneiras de ensinar e de aprender”.

Percepção pessoal acerca de seu próprio desempenho no ensino remoto?
8 respostas



Fonte: Produção própria

Um dos problemas em relação a adoção do ensino remoto, no nosso entender, mais complexo do que o domínio das ferramentas tecnológicas, é o próprio acesso as tecnologias e a internet banda larga. A imensa maioria das crianças e jovens das escolas públicas não dispõe de bons dispositivos eletrônicos, recursos computacionais e acesso à internet banda larga. Essa dificuldade é bastante perceptível junto aos alunos da rede municipal de ensino de Campina Grande/PB, muitos alunos são de famílias carentes e não possui internet em casa, nem aparelhos necessários para utilizarem nessa nova realidade. Assim, não basta apenas que os professores dominem os recursos tecnológicos para que haja uma

boa aula, é fundamental que os recursos tecnológicos e internet seja acessível atodos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora alguns autores como Mortatti e Soares, indiquem que o letramento está ligado às condições sociais, culturais e econômicas da sociedade, precisamos repensar esse processo pedagógico e criar alternativas e sugestões para que se trabalhe a alfabetização e o letramento como duas habilidades interligadas, visto que na prática ela tem se descontextualizado da sua função de alfabetizar letrando, de maneira a possibilitar ao educando uma alfabetização mais ampla, tornando-o um cidadão capaz de pensar e construir o conhecimento. A realidade é que, ainda no Brasil, o processo ensino-aprendizagem de alfabetização em sua maioria, tem formado alfabetizados funcionais, que embora alguns consigam atingir o nível pleno da alfabetização, muitos não são capazes de exercitar sua cidadania na plenitude, pois não conseguem interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimento, de maneira a contribuir ao seu desenvolvimento sócio educacional.

Com a situação pandêmica já instalada e o fechamento das escolas houve maior complexidade no processo de ensino, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, provocando mudanças tanto no planejamento quanto na rotina escolar. A adoção do ensino remoto em todo país por conta da necessidade do distanciamento social entre as pessoas, se por um lado contribui para que as atividades escolares não fossem paralisadas completamente, por outro, escancarou e aprofundou as desigualdades educacionais já gritantes no Brasil. Ao realizar esse trabalho frente as dificuldades existentes, sobretudo, no que tange aos recursos tecnológicos, constatou-se que as desigualdades já existentes foram aprofundadas de maneira vertiginosa, posto que, a grande maioria dos alunos das escolas públicas não dispõe de recursos tecnológicos, nem tampouco tem acesso à internet, elementos essenciais para a realização do processo ensino-aprendizagem em contexto de ensino remoto.

A regência como um dos eixos centrais do Projeto da Residência Pedagógica, possibilitou o diálogo e adequação entre formação teórica e prática, de modo a contribuir para a construção da nossa identidade pedagógica como futuro professor. Dado o contexto do ensino remoto, conforme já mencionado no texto, para o desenvolvimento das nossas ações como regentes de aulas teríamos que

nos adequar a nova realidade e pensar como realizaríamos nossa prática docente. Para a realização das aulas foi necessário a criação de recursos materiais, pois o que se notava era a dispersão de atenção das crianças com as aulas, com isso percebeu-se a necessidade de estratégias e recursos materiais que possibilitassem maior interação por parte dos alunos. Compreendendo que o trabalho remoto ao qual o atual contexto pandêmico exige, dispõe de inúmeras variáveis que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Percebemos, portanto, que a “aprendizagem” dos alunos se deu cercada por um contexto de crise e incertezas. Na verdade, não temos ainda um diagnóstico mais preciso sobre os impactos da pandemia no processo de aprendizagem das crianças das séries iniciais do ensino fundamental, o que pudemos perceber a partir dos contatos virtuais com as crianças no decorrer do período letivo é que, em que pese o compromisso e o trabalho realizado pelos professores que tiveram que se reinventar e adaptar-se aos artefatos digitais disponíveis, propondo estratégias que visassem diminuir a lacuna imposta com o distanciamento físico, as crianças “avançarão” para as séries subsequentes com sérias dificuldades de aprendizagem. Este, certamente será o grande desafio da educação pública pós- pandemia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria Gab nº 45, de 12 de março de 2018. **Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** SEI/CAPES, 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, DF; 20/12/2005, Seção 1, p.1.

CARVALHO, M. C. dos S. de **Competências dos tutores para atuação em programas de educação a distância mediados pela internet: o caso do curso de graduação em administração da EA/UFRGS.** 2009. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CARVALHO, Marlene, **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** 5ª Ed. Petropolis, RJ: vozes, 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática/** Rildo Cosson. – 2. Ed. 4º reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, Mercado das Letras, 1995.

LEVY. P. Pierre. **Cibercultura;** Tr Carlos Irineu da Costa. -São Paulo: Editora. 34,2008.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Testes ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita.** São Paulo: Melhoramentos, 1934
(Bibliotheca de Educação - v. XX)

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000

MORTATTI, M.R.L. (Org.) **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história.** São Paulo: Unesp; Marília: Cultura Acadêmica, 2011.

PENTEADO, R. Z. e COSTA, B. C. G. **O trabalho docente com videoaulas em EaD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente.** O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Educação em Revista [online]. 2021.

SCALABRIN A. M. M. O. e MUSSATO S. **“Estratégias e desafios da atuação docente no contexto da pandemia da Covid-19 por meio da vivência de uma professora de matemática”.** Revista de Educação Matemática, vol. 17, 2020.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2019.