



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

**NATALICIA DA SILVA JOAQUIM**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA:  
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

**CAMPINA GRANDE  
JULHO/2022**

NATALICIA DA SILVA JOAQUIM

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA:  
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

**Área de concentração:** Ciências Humanas.

**Orientadora:** Profa. Dra. Valdecy Margarida da Silva.

**CAMPINA GRANDE  
JULHO/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.

J62a Joaquim, Nátalia da Silva.  
Alfabetização e letramento em tempos de pandemia [manuscrito] : um relato de experiência no programa residência pedagógica / Nátalia da Silva Joaquim. - 2022.  
56 p. : il. colorido.

Digitado.

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

"Orientação : Profa. Dra. Valdecy Margarida da Silva, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Residência pedagógica.  
4. Ensino remoto. I. Título

21. ed. CDD 372.6

NATALICIA DA SILVA JOAQUIM

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA:  
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

**Área de concentração:** Ciências Humanas.

Aprovada em: 19/07/2022.

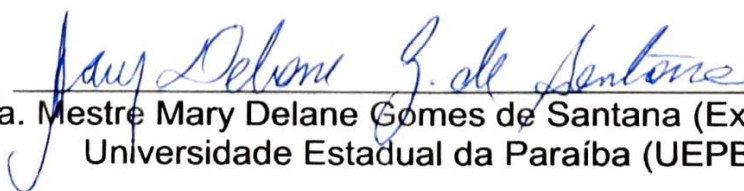
**BANCA EXAMINADORA**



\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Valdecy Margarida da Silva (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro (Examinadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



\_\_\_\_\_  
Prof. Mestre Mary Delane Gomes de Santana (Examinadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Deus, a minha família e a todos que me  
motivaram e confiaram no meu potencial,  
DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por nunca ter soltado minha mão durante a minha caminhada, por todas as conquistas e vitórias que obtive até aqui, por todos os livramentos que tive a graça de receber, por todas as vezes que me consolou quando eu chorei em silêncio pensando em desistir, por todos os momentos de sofrimento que eu precisei passar para entender que os planos d'Ele são maiores e melhores que os meus.

A minha família, por todo o esforço investido na minha educação, a minha mãe Izaura Bernardo, por todas as vezes que teve que acordar cedo para me levar de moto até o ônibus, ao meu pai João Joaquim, por todo apoio, amor, companheirismo e confiança. A minha irmã Alice Joaquim, pelo companheirismo.

A minha professora orientadora Valdecy Margarida, por toda a compreensão e empatia, por todas as contribuições, conselhos, incentivos e por me mostrar que a universidade pode ser um ambiente leve, descontraído e de grandes conquistas.

A minha amiga Jéssica Barbosa, a qual conheço há mais de uma década, que me incentivou a ingressar na universidade, me ajudou na inscrição e me socorreu nas dúvidas acadêmicas, sendo sempre um exemplo de amizade e companheirismo.

As minhas amigas que conheci no curso, que me acolheram e me ajudaram ao longo dessa trajetória, cada uma com sua contribuição. A Larissa Leite, nossa caçula, companheira de Residência Pedagógica, de estágio, de ônibus, de trabalhos, de confidências, tão dedicada e tão apressada. A Franciele Martins, por me ouvir e me aconselhar nos problemas que compartilhei, por todos os trabalhos acadêmicos que realizamos juntas, pelas tardes de formação. A Lívia Gomes, por todas as vezes que guardou cadeira para mim no ônibus, pelos momentos engraçados, companhia de estágio, de trabalhos e de longa caminhada até a UEPB. Vocês foram essenciais.

A minha amiga Sabrina Alane (in memoriam), que no pouco tempo que passamos juntas me ensinou muito sobre a vida, com sua alegria contagiante e a forma leve com a qual encarava as situações difíceis. Estará sempre em meu coração.

A Natan Soares, por me fazer ver a vida com outros olhos, por todas as palavras e momentos de apoio, carinho e consolo nos dias bons e ruins.

A escola campo na qual realizamos o PRP e toda sua equipe de profissionais. A professora preceptora Silvana Neves, por abrir sua sala de aula e fazer a ponte

entre as residentes e os alunos, estando sempre disposta a auxiliar no que fosse preciso, para que desenvolvêssemos um trabalho satisfatório e eficaz.

A UEPB, por se tornar minha segunda casa durante todo esse período, contribuindo com minha evolução profissional e meu crescimento pessoal. Aos meus professores do curso de Pedagogia que tanto contribuíram para minha formação como ser crítico e consciente dos desafios e possibilidades da minha profissão.

A CAPES, por ter permitido que eu pudesse aperfeiçoar minha formação docente por meio do Programa Residência Pedagógica.

A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.

(Paulo Freire)



## RESUMO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo promover uma formação prática nos cursos de licenciatura. Diante disso, o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo descrever os resultados das práticas de alfabetização e letramento obtidos na regência do Programa Residência Pedagógica, vivenciado por meio do ensino remoto, com turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Campina Grande/PB. Diante do contexto enfrentado mundialmente que decorre da pandemia da Covid-19, em que as instituições educacionais precisaram suspender as aulas presenciais, a atuação no Programa se deu de forma remota com auxílio das Tecnologias de Informação e Comunicação. Pela natureza investigativa do trabalho, a metodologia se caracteriza como qualitativa com caráter exploratório. O relato está embasado em obras e pesquisas de autores como: BATISTA e SOARES (2005); COSTA VAL (2006); FERREIRO e TEBEROSKY (1999); FREIRE (1983); MORTATTI (2006, 2010); ROJO (1998, 2006) e SOARES (1998, 2003, 2004, 2016), entre outros que dialogam sobre a temática alfabetização e letramento. O trabalho está dividido em 6 seções. A primeira trata da história e do conceito de alfabetização. A segunda diz respeito ao conceito de letramento e a perspectiva de alfabetizar letrando. A terceira traz os impactos da pandemia da Covid-19 na educação. A quarta trata da metodologia utilizada no trabalho, a quinta traz os resultados e as discursões do relato de experiência vivenciado no Programa Residência Pedagógica e por último, a sexta seção traz as considerações finais do trabalho. Concluímos que a vivência no Programa Residência Pedagógica soma positivamente na formação inicial das residentes ao passo que as aproxima do ambiente educacional no qual irão exercer sua prática docente. O fato da experiência ter sido vivenciada de forma remota fez com que as buscas por metodologias e adaptações digitais fossem constantes, afim de desenvolver um trabalho que suprisse, na medida do possível, as necessidades e dificuldades dos alunos em seu processo de alfabetização e letramento.

**Palavras-Chave:** Alfabetização. Letramento. Residência Pedagógica. Ensino remoto.

## **ABSTRACT**

The Pedagogical Residency Program is one of the actions that are part of the National Teacher Training Policy and aims to promote practical training in undergraduate courses. In view of this, the present Course Completion Work (TCC) aims to describe the results of literacy and literacy practices obtained in the regency of the Pedagogical Residency Program, experienced through remote teaching, with 4th and 5th grade classes of Elementary School. from a public school in the city of Campina Grande/PB. In view of the context faced worldwide that stems from the Covid-19 pandemic, in which educational institutions had to suspend face-to-face classes, the performance in the program took place remotely with the help of Technologies and Information and Communication. Due to the investigative nature of the work, the methodology is characterized as qualitative with an exploratory character. The report is based on works and research by authors such as: BATISTA and SOARES (2005); COSTA VAL (2006); FERREIRO and TEBEROSKY (1999); FREIRE (1983); MORTATTI (2006, 2010); ROJO (1998, 2006) and SOARES (1998, 2003, 2004, 2016), among others that talk about literacy and literacy. The work is divided into 6 sections. The first deals with the history and concept of literacy. The second concerns the concept of literacy and the perspective of literate literacy. The third brings the impacts of the Covid-19 pandemic on education. The fourth deals with the methodology used in the work. The fifth brings the results and discussions of the experience report lived in the Pedagogical Residency Program. Finally, the sixth section brings the final considerations of the work. We conclude that the experience in the Pedagogical Residency Program adds positively to the initial training of residents while bringing them closer to the educational environment in which they will exercise their teaching practice. The fact that the experience was lived remotely made the search for methodologies and digital adaptations constant, in order to develop a work that would meet, as far as possible, the needs and difficulties of students in their literacy and literacy process.

**Keywords:** Literacy. Literacy. Pedagogical Residence. Remote teaching.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	10
2 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO .....	12
2.1 Contexto histórico .....	12
2.2 O processo de Alfabetização .....	13
3 LETRAMENTO.....	20
3.1 A perspectiva de alfabetizar letrando.....	23
4 OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO .....	26
5 METODOLOGIA.....	30
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....	32
6.1 Contextualização da prática.....	32
6.2 Formação e planejamento .....	33
6.3 Regência na escola .....	38
7 CONCLUSÃO.....	52
REFERÊNCIAS.....	54

## 1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aborda a experiência de regência vivenciada como bolsista através do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no subprojeto Pedagogia/ Alfabetização - “Práticas de Alfabetização e Letramento na Educação Básica” do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus I - Campina Grande/PB. Tem como objetivo geral descrever os resultados das práticas de alfabetização e letramento obtidos na regência do Programa Residência Pedagógica, vivenciado por meio do ensino remoto, com turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Campina Grande/PB.

A Residência Pedagógica (RP) é um dos programas que compõem a Política Nacional de Formação de Professores, tem por objetivo promover uma formação prática nos cursos de licenciatura, facilitando a entrada dos(as) graduandos(as) na escola de educação básica, local que será seu campo de atuação futuramente. Abrange regência de sala de aula e intervenção pedagógica, supervisionado por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando, chamado preceptor e orientada por um docente da sua instituição de ensino superior.

A vivência no Programa é compreendida como um processo de experiência prática, que estabelece relação do estudante com a realidade da área na qual sua formação lhe destina e o ajuda a refletir sobre a importância da apropriação das teorias como ponto de partida para a melhoria das práticas de ensino e aprendizagem.

Diante do contexto enfrentado mundialmente que decorre da pandemia da Covid-19, a sociedade precisou se adaptar a um novo modo de viver. As instituições de ensino públicas e privadas precisaram se adaptar ao novo contexto social. Desse modo, as vivências da Residência Pedagógica aconteceram de forma remota - respaldados na resolução UEPB/Consepe/0229/2020 que estabelece normas para disciplinar a realização de componentes curriculares e outras atividades de ensino e aprendizagem, orientação, pesquisa e extensão, por meio de atuação não presencial na graduação, na pós-graduação e no ensino médio/técnico - onde os encontros passaram a se organizarem de maneira síncrona e assíncrona, minimizando os riscos à saúde dos estudantes, cumprindo as recomendações da OMS e Vigilância Sanitária.

Por seu caráter investigativo e atuação participante na instituição, o trabalho tem características de uma pesquisa qualitativa na qual, segundo Prodanov e Freitas, “[...] [na] abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). A pesquisa é caracterizada como exploratória, pois tem a finalidade de descrever a experiência vivenciada como bolsista no Programa Residência Pedagógica.

Para embasar o trabalho utilizamos documentos oficiais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017). Utilizamos como base teórica de nossa análise as obras e pesquisas de autores como: BATISTA e SOARES (2005); COSTA VAL (2006); FERREIRO e TEBEROSKY (1999); FREIRE (1983); MORTATTI (2006, 2010); ROJO (1998, 2006) e SOARES (1998, 2003, 2004, 2016), entre outros que dialogam sobre a temática alfabetização e letramento.

O trabalho tem como objetivos específicos: Investigar o conceito de alfabetização; Analisar o conceito de letramento e discutir a perspectiva de alfabetizar letrando; Problematizar os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação; e Discutir a atuação prática, de forma remota, no Programa Residência Pedagógica através de um relato de experiência.

O presente trabalho monográfico está dividido em 6 seções. A primeira trata da história e do conceito de alfabetização. A segunda diz respeito ao conceito de letramento e a perspectiva de alfabetizar letrando. A terceira traz os impactos da pandemia da Covid-19 na educação. A quarta trata da metodologia utilizada no trabalho, a quinta traz os resultados e as discursões do relato de experiência vivenciado no Programa Residência Pedagógica. Por último, a sexta seção traz as considerações finais do trabalho.

## 2 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

### 2.1 Contexto histórico

Historicamente, a alfabetização escolar no Brasil apresenta uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais, metodológicas, sociais, econômicas e culturais. Portanto, é marcada por desafios, disputas de poder, encontros e desencontros, avanços e retrocessos. O acesso à educação, até o final do século XIX, era restrito a uma pequena massa de indivíduos, sendo privilégio apenas dos que possuíam um poder aquisitivo e se encontravam instaurados na classe dominante da sociedade, sendo negada para os indivíduos da classe trabalhadora. Desse modo, as práticas de leitura e escrita quase não faziam parte do contexto cultural da época.

No final do século XIX, com a proclamação da República, a educação ganhou um novo olhar. A leitura e a escrita ganharam papel de destaque em meio as transformações ocorridas em decorrência dos avanços tecnológicos, que provocaram mudanças na maneira como os indivíduos se comunicam com o mundo e com os outros. Essas mudanças exigiram dos sujeitos competências e habilidades do uso da leitura e da escrita até então desconhecidas por eles.

Desse modo, o domínio da escrita passou a ser uma alternativa para suprir os objetivos do contexto econômico da época. Para tanto, a escola foi consolidada como o lugar voltado para o preparo das novas gerações. Com a universalização desse ambiente educacional, o acesso foi ampliado. A escola, portanto, ficou encarregada de organizar, sistematizar e ensinar os processos de leitura e escrita. O que levou a necessidade de preparação de profissionais especializados. Atréadas a essas mudanças vieram também muitas dificuldades na implantação do sistema educacional no Brasil, tanto em relação às questões pedagógicas quanto pelos investimentos financeiros necessários para sua efetivação.

Nessa perspectiva, caberia a escola, no processo de alfabetização, ensinar os alunos a ler e a escrever afim de torná-los cidadãos letrados para o novo Estado que acabará de surgir. A partir disso, teve início um movimento para levar a educação a um maior número de pessoas. Passados mais de cem anos, não faltaram esforços, porém o problema da alfabetização escolar continua gritante. O “fracasso escolar na alfabetização” que tanto é falado na atualidade e evidenciado por avaliações nacionais e estaduais, nada mais é do que fruto dessa base educacional que desde sua

implantação não conseguiu obter o sucesso esperado. De acordo com a pesquisadora Mortatti (2006):

Por quase um século, os esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que consideram portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais. (MORTATTI, 2006, p. 3).

Soares (2016) também atenta para esse movimento de alternância metodológica, frisando esta disputa que se deu a partir das últimas décadas do século XIX, e destaca que:

[...] antes disso, a questão não era relevante: considerava-se que aprender a ler e escrever dependia, fundamentalmente, de aprender as letras, mais especificamente, os nomes das letras. Aprendido o alfabeto, combinavam-se consoantes e vogais, formando sílabas, para finalmente chegar às palavras e às frases. Era o método de soletração, com apoio nas chamadas Cartas de ABC, nos abecedários, nos silabários, no b+a=ba. (SOARES, 2016, p. 17).

## 2.2 O processo de Alfabetização

A Constituição Federal de 1988, lei suprema do Brasil, determina em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos os cidadãos e dever do Estado e da família. Devendo assim ser promovida visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Diante disso, o processo de alfabetização é visto como peça primordial na inserção do indivíduo na cultura letrada.

Nesse contexto, a alfabetização pode ser entendida como o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, ou seja, da aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Soares (2003), esse processo no qual chama de “aprendizado de uma técnica” exige que o aluno lance mão de conhecimentos e procedimentos que envolvem capacidades cognitivas e motoras que permitam a manipulação de instrumentos e equipamentos utilizados na escrita. De acordo com a autora:

O que poderíamos chamar de acesso ao mundo da escrita - num sentido amplo - é o processo de um indivíduo entrar nesse mundo, e isso se faz basicamente por duas vias: uma, através do aprendizado de uma “técnica”. Chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. A outra via, ou porta de entrada,

consiste em desenvolver as práticas de uso dessa técnica. (SOARES, 2003, p. 15-16)

O campo da alfabetização passou por algumas mudanças de paradigmas teóricos no decorrer das décadas, que se resumem numa predominância do paradigma behaviorista nos anos de 1960 e 1970, que foi substituído pelo paradigma cognitivista nos anos de 1980, e posteriormente pelo paradigma sociocultural em 1990. Segundo Soares (2004):

Métodos de alfabetização alternaram-se em um movimento pendular: ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades menores da língua – os fonemas, as sílabas – em direção às unidades maiores – a palavra, a frase, o texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentencição, método global). Em ambas as opções, porém, a meta sempre foi a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita. (SOARES, 2004, p. 98)

Os paradigmas da alfabetização no Brasil passaram por um processo de grandes modificações com a implementação da LDB 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, durante a década de 1990. A alfabetização, que até então era vista apenas como a aquisição do sistema da escrita, passa a envolver uma perspectiva social mais ampla, a de letramento, conceituado por Magda Soares como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, p.47). Nessa nova perspectiva, não basta apenas ensinar a ler e escrever utilizando cartilhas e textos que não fazem parte da realidade vivenciada pelo aluno, é preciso alfabetizar letrando, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de utilizar os conhecimentos do sistema de escrita nas práticas diárias, tornando esse processo realmente funcional e significativo.

Desse modo, a alfabetização que tinha seu sentido restrito a aprendizagem inicial de leitura e escrita, através da apropriação do código alfabético passa a fazer parte da vida social dos indivíduos por meio da utilização de tais conhecimentos como meios de comunicação e expressão nas diferentes situações onde é necessário lançar mão de estratégias de efetivação da leitura e da escrita. Essa linha de pensamento foi fortemente defendida pelo ideário construtivista e interacionista difundido na época, o qual questionava os métodos e as cartilhas utilizadas na alfabetização, que nada tinham a ver com o dia a dia dos alunos.



De acordo com a LDB, a Educação Básica “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, 1996, Art. 22), o que implica em ir além da memorização de letras ou palavras desconexas e sem sentido.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's foram criados pelo Ministério da Educação Brasileira (MEC) em 1997 e disponibilizados aos professores do ensino fundamental no ano subsequente. Utilizavam a perspectiva do letramento, trazendo como instrução para os alfabetizadores o Método Global de ensino. Este, tem o texto como unidade primeira do ensino, critica as cartilhas e os métodos sintéticos, principalmente o silábico, como demonstra o seguinte trecho do documento:

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-a-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. (BRASIL, 1997, p. 27).

O contexto social, político e econômico da época se centrava nas ideias neoliberais, que tinham o intuito de melhorar o índice de alfabetização do País, bem como os índices das avaliações de larga escala. O processo de leitura, trabalhada no documento, sugere que o aluno “leia” por meio de pistas que possam ser encontradas no texto, utilizando dos conhecimentos que já possui pelo contato com os gêneros textuais trabalhados oralmente anteriormente em sala de aula. Em relação aos materiais didáticos, sugere que ao invés de utilizar cartilhas e manuais, sejam utilizados materiais advindos do próprio cotidiano social da criança, que trazem sentido real ao processo. Rojo (2006) concorda ao afirmar que:

A alfabetização deve, ela também, além de trabalhar o conhecimento do alfabeto, fazê-lo sobre textos em gêneros de circulação social concreta, ao quais são importantes para a prática social ativa e cidadã dos alunos, desde guiar-se por receitas e rótulos nas práticas cotidianas culinárias, até deleitar-se com um romance ou escrever uma carta de leitor a um jornal marcando posição. (ROJO, 2006, p. 28)

Em relação à escrita, o documento defende que o aluno deve pensar sobre como se escreve, criando hipóteses acerca das letras que deveria utilizar para escrever determinada palavra, desta forma, refletindo sobre sua escrita. Sendo assim, o trabalho em grupo se torna uma boa estratégia ao permitir que através da interação, as crianças possam analisar quais e quantas letras seriam necessárias para escrever

o que foi proposto, utilizando sempre dos conhecimentos que já possuem. Segundo Rojo (2006):

A visão de leitor/produtor de textos presente nos PCN é a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir, ou reconstruir, os sentidos de textos que lê ou produz. Essa visão é bastante diferente da visão corrente do leitor/escrevente, entendido como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos e, mesmo daquele leitor/escrevente que, dentre os seus conhecimentos de mundo, abriga, na memória de longo prazo, as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais, esquemáticas necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas. (ROJO, 2006, p. 25)

Os PCN's também apresentavam alguns recursos didáticos para auxiliar os professores na alfabetização como “alfabetos, crachás ou cartazes com os nomes dos alunos, cadernos de textos conhecidos pela classe, pastas de determinados gêneros de textos, dicionários organizados pelos alunos com suas dificuldades” (BRASIL, 1997, p. 62), trazendo além de diferentes sugestões de atividades, os recursos para sua execução.

Portanto, percebe-se que os parâmetros, ao tecer críticas às metodologias de alfabetização utilizadas até então, estimulava o trabalho com uma diversidade de textos que dessem sentido ao aprendizado da língua de forma eficiente e significativa. Contudo, mesmo diante de todas as mudanças propostas pelo documento, os obstáculos na alfabetização persistiram, o país permaneceu com grandes problemas em relação ao ensino da leitura e da escrita. Mortatti (2010, p. 330) argumenta que a alfabetização brasileira é permeada por “disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais”, o que se traduz em permanências e rupturas de métodos de alfabetização.

A BNCC – Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo, ou seja, deve ser incorporada às propostas curriculares do país. Objetiva definir “o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

A base defende que as atividades humanas se realizam através das práticas sociais, nas diferentes linguagens, sendo elas: verbal, corporal, visual, sonora e digital. Para tanto, traz o letramento como princípio para a alfabetização:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017).

Os escritos de Emília Ferreiro sobre aquisição da língua escrita também causaram um considerável impacto na educação. Sua pesquisa põe a criança como centro do processo de alfabetização, mostrando como esta constrói suas hipóteses em relação a escrita, além de sua evolução de forma individual.

O construtivismo tem suas raízes ancoradas nas pesquisas do biólogo, psicólogo e epistemólogo Jean Piaget (1896 - 1980), um dos maiores pensadores do século XX. Para ele, “o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”. (PIAGET, 1983, p.224). O que vai em contrapartida aos métodos de memorização tradicionais.

Emília Ferreiro, orientanda de Jean Piaget, tece pesquisas, juntamente com outros pesquisadores, sobre os problemas enfrentados na aprendizagem da leitura e da escrita. A partir da década de 1980, o pensamento construtivista foi introduzido no país, fortemente influenciado pela psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e colaboradores, tirando o foco da alfabetização na questão dos métodos para o processo de aprendizagem da criança como sujeito protagonista, que questiona o uso das cartilhas e das práticas tradicionais.

Nesse momento ocorre uma grande mobilização de divulgação por parte dos pesquisadores acadêmicos e das autoridades educacionais por meio de artigos, revistas, livros, teses e relatos da eficiência metodológica do construtivismo. O que acaba por produzir conflitos entre os apoiadores do construtivismo e os defensores das cartilhas e dos métodos tradicionais.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky realizam, em seus escritos, de forma pioneira, uma investigação sobre o processo de aquisição da língua escrita, tirando o foco de “como se deve ensinar” para o de “como se aprende”, investigando o caminho que o aluno percorre para se apropriar da escrita. Segundo as autoras, “a causa principal das dificuldades de compreensão do conteúdo da leitura é o domínio imperfeito da mecânica da leitura” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.22). Nessa perspectiva, aspectos como a competência linguística da criança e suas capacidades cognoscitivas são essenciais, pois:

A concepção da aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam “através” dos métodos). (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 31).

Segundo a teoria psicogenética, qualquer indivíduo, incluindo as crianças, mesmo que não saibam ler ou escrever, já possuem em seu cotidiano, diversos elementos da escrita, como rótulos de produtos da cozinha, letreiros dos ônibus, propagandas impressas, legenda de vídeos e até mesmo livros que os pais leem para a criança antes de dormir. Isto colabora para que ela já tenha ideia do que é necessário em uma palavra para que seja lida, mesmo sem ter ainda o domínio da leitura. Segundo Soares (2004):

Essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo através do qual a criança torna-se alfabética; por outro lado, e como consequência disso, sugeriu as condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua escrita. (SOARES, 2004, p. 98)

Com o construtivismo “passou-se a valorizar o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos e a análise de seus erros, como indicadores construtivos de seus processos cognitivos e suas hipóteses de aprendizagem” (BREGUNCI, 2006, p. 31), o que leva a entender que o processo de construção da escrita, por parte da criança, passa a ser feito pela sua interação com o objeto de conhecimento. Nessa linha de pensamento, entende-se que “interagindo com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento, vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva. (SOARES, 2003, p. 17).

É verídico o fato de que a criança aprende a partir da sua interação com o objeto de conhecimento, entretanto, o problema é a oposição do construtivismo aos métodos de alfabetização, visto que para aprender a ler e escrever é preciso aprender as relações entre fonemas e grafemas para assim codificar e decodificar, pois “isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar” (SOARES, 2003, p. 17). Na concepção construtivista:

[...] os métodos viraram palavrões. Ninguém podia mais falar em método fônico, método silábico, método global, pois todos eles caíram no purgatório,

se não no inferno. Isso foi uma consequência errônea dessa mudança de concepção de alfabetização. Por equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita. (SOARES, 2003, p. 17)

É um equívoco pensar que na teoria construtivista não pode haver métodos, bem como achar que a criança irá aprender a ler e escrever única e exclusivamente pelo convívio com os variados textos que permeiam seu dia a dia. É necessário que a criança tenha uma progressiva orientação para se apropriar do sistema de escrita, pois sem orientação, essa criança levará muito tempo para progredir em seu processo de aprendizado. De acordo com Gouveia e Orensztejn (2006):

A simples exposição dos alunos à escrita na sala de aula não é suficiente para que eles se alfabetizem. [...]. Salas de aula cheias de escritas afixadas nas paredes não se constituem, por si só, em ambientes alfabetizadores, não se constituem contextos de letramento. Isso é algo que depende da criação do maior número possível de situações de uso real da escrita na escola. (GOUVEIA; ORENSZTEJN, 2006, p. 37).

Isso se explica porque a aprendizagem da escrita está ligada à reflexão que fazemos sobre ela. Atentando para suas características, seu funcionamento e suas regras. É necessário que os professores planejem situações didáticas com objetivos definidos para tal finalidade, não sendo viável apenas entregar aos alunos dezenas de textos prontos.

### 3 LETRAMENTO

O surgimento do conceito de Letramento no Brasil, na França e em Portugal se deu por volta de 1980, com o intuito de nomear os fenômenos que ultrapassavam as práticas denominadas de alfabetização. Deste modo, o letramento contempla as “práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2003, p. 6).

Os contextos e as causas de surgimento desse novo conceito diferenciam-se quando se trata do Brasil e dos países de primeiro mundo como França, Estados Unidos e Inglaterra. Nesses países o novo conceito surge diante da problemática que foi observada na sociedade, onde “a população embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2003, p. 6), ou seja, surgindo de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita.

No Brasil, ao contrário desses países, o conceito de letramento tem sua origem atrelada à aprendizagem inicial da escrita. Desse modo, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, e por vezes se confundem. Soares (2003) atenta para as alterações ocorridas progressivamente ao longo das décadas no conceito de alfabetização nos censos demográficos:

A partir do conceito de alfabetizado, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de alfabetizado como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do Censo de 1950. [...] verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. (SOARES, 2003, p. 7).

Essa progressiva ampliação do conceito de alfabetização rumo ao conceito de letramento propõe que o indivíduo além de conseguir ler e escrever seja capaz de fazer uso da leitura e da escrita nas suas práticas diárias. Apesar desses dois conceitos estarem interligados, possuem suas especificidades e suas diferenças, enquanto a alfabetização se caracteriza como a “aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso

dos instrumentos com os quais se escreve” (SOARES, 2003, p. 16), o letramento abrange os “comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico”. (SOARES, 2004, p. 96).

Essas diferenças, porém, devem ser entendidas não como divisoras dos conceitos, mas como uma complementação de um conceito no outro. A respeito disso Soares (2003) defende que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque [...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p. 14).

A falta de compreensão entre a diferenciação e a complementação dos processos de alfabetização e letramento fez com que estes, por muito tempo, não fossem trabalhados de maneira correta no ambiente educacional, pois muitos educadores acabavam por limitar suas práticas docentes ao ensino das letras e da escrita, provocando falhas no processo de aprendizagem. Possebom (2008) concorda ao afirmar que:

A leitura é uma experiência pessoal ao qual não depende somente da decodificação de símbolos gráficos, mas de todo o contexto ligado a história de vida de cada indivíduo para que este possa relacionar seus conceitos prévios com o conteúdo do texto, e desta forma construir o sentido. (POSSEBOM, 2008, p.03)

Para uma boa compreensão do processo de ensino, por parte dos alunos, a alfabetização e o letramento devem caminhar de modo a contemplar as práticas de convívio social vivenciada por esses alunos nos diversos contextos que fazem parte do seu dia a dia. O que torna evidente que a aprendizagem da leitura e da escrita não pode se resumir apenas a decorar as letras e transformá-las em sons ou por meio da escrita delas somente.

A sociedade contemporânea na qual vivemos atualmente é extremamente grafocêntrica, isso significa que a maioria das práticas sociais está centrada na escrita, o que exige a capacidade de utilizar essa escrita nas diversas situações presenciadas no cotidiano, quando precisamos ler e escrever textos com competência, bem como

usar dessas habilidades para decifrar e compreender informações que nos orientam a fazer ou deixar de fazer algo.

Diante disso, é necessário que os indivíduos sejam alfabetizados e letrados, para que possam atender as demandas que o mundo letrado exige. Entretanto, diante dos inúmeros gargalos que o sistema de ensino brasileiro enfrenta, encontramos na sociedade diversos casos de pessoas que são alfabetizadas e não são letradas, bem como de pessoas que são analfabetas, mas possuem um determinado nível de letramento.

Uma pessoa pode ser alfabetizada, ou seja, possui “o conhecimento do código grafofônico e o domínio dos processos de codificação e decodificação” (SOARES, 2003, p. 12) e não ser letrada. Consegue ler e escrever, mas não faz uso dessas habilidades nas práticas diárias, não ler livros, receitas, bulas de remédio, panfletos ou quando lê não é capaz de interpretar as informações que obteve na leitura, não consegue extrair a ideia central de um texto e tem dificuldades de escrever e diferenciar os diversos gêneros textuais de acordo com suas características. Sendo assim alfabetizada, mas não letrada. Segundo Costa Val (2006):

É possível encontrar pessoas que passaram pela escola, aprenderam técnicas de decifração do código escrito e são capazes de ler palavras e textos simples, curtos, mas que não são capazes de se valerem da língua escrita em situações sociais que requeiram habilidades mais complexas. (COSTA VAL, 2006, p. 19)

Em contrapartida, uma pessoa pode ser analfabeta, por não ter tido acesso a escolarização, mas mesmo assim ser letrada, não sabendo ler nem escrever, mas usando a escrita para se comunicar, como por exemplo, ao pedir que alguém escreva uma mensagem de texto no *WhatsApp* e envie para outra pessoa, não sabe escrever mas demonstra conhecimento da função de comunicação que a escrita possui. Ao solicitar que um alfabetizado leia um panfleto ou uma placa na rua, a rota de um ônibus no terminal, a bula de um remédio, a receita de uma comida que deseja preparar, etc., o analfabeto exerce um certo nível de letramento ao conhecer as funções informativas que essas ações possuem.

Do mesmo modo, uma criança que ainda não é alfabetizada pode já ser letrada. Vivendo em um contexto de letramento no ambiente familiar, onde tem acesso a livros, ouve histórias lidas através dos adultos com quem convive e vendo esses mesmos adultos lendo e escrevendo diariamente, se apropria e exerce práticas de leitura e escrita ao pegar um livro escrito e fingir que está lendo, ou até mesmo pegar um livro



que contêm apenas figuras e interpretar essas figuras produzindo uma narrativa oral. Ao pegar um lápis e “escrever” seu nome, uma carta ou uma história, demonstra conhecimento da função da escrita mesmo que ainda não domine o código escrito, pois “a criança não começa a aprender a escrita apenas quando entra para escola; desde que, em seu meio, ela entra em contato com a linguagem escrita, começa seu processo de aprendizado” (BATISTA; SOARES, 2005, p. 35).

Como visto, o letramento pode anteceder a alfabetização, pois os alunos, antes mesmo de adquirirem a habilidade de ler e escrever, já conseguem produzir uma linguagem escrita e atribuir sentido aos textos lidos. Conforme afirmam Gouveia e Orensztejn (2006):

Sem ainda saber ler, podem recontar histórias em linguagem literária, como se as estivessem lendo, ditar informações sobre um assunto estudado na classe para que a professora redija um relatório, produzir oralmente uma carta para um colega alfabetizado fazer o papel de escriba. (GOUVEIA; ORENSZTEJN, 2006, p. 36)

Portanto, não é via de regra que a criança aprenda primeiro a técnica da escrita para depois aprender a usá-la em suas práticas, como foi feito durante muito tempo nas instituições escolares onde primeiro elas aprendiam a ler e escrever e só depois podiam ler os livros que despertassem seu interesse. Tendo em vista que as duas aprendizagens podem se fazer ao mesmo tempo e uma não é pré-requisito para a outra.

### **3.1 A perspectiva de alfabetizar letrando**

Como visto, “a apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas” (COSTA VAL, 2006, p. 19). Portanto, a alfabetização e o letramento são fenômenos que devem andar juntos, um complementando o outro. Por isso, há muitas dificuldades, entre os educadores, em conciliar os dois processos para que os alunos consigam se apropriar do sistema de escrita e usar tal habilidade em suas práticas sociais diárias. Segundo Costa Val (2006):

[...] não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, trata-se de alfabetizar letrando. Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário, nem recomendável, que, por isso, descuide-se do trabalho específico com o sistema de escrita. Noutros termos, o fato de valorizar em

sala de aula os usos e as funções sociais da língua escrita não implica deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente linguística do “código”, que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo, cuidar da dimensão linguística, visando à alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o letramento. (COSTA VAL, 2006, p. 19)

Visto isso, para se ter uma ação pedagógica eficiente e produtiva é necessário contemplar os dois processos de forma simultânea e articulada. Para que a alfabetização, aqui entendida como a aprendizagem inicial da leitura e escrita, ocorra em contextos de letramento, é preciso que o trabalho pedagógico do educador seja planejado de forma a articular atividades que utilizam a linguagem com aquelas que promovem uma reflexão sobre a escrita.

A introdução das práticas de leitura e escrita no ambiente educacional deve ocorrer com a maior proximidade possível das vivências que os alunos possuem fora da escola. Isso torna possível que os educandos consigam produzir e interpretar textos orais e escritos, de uso social, que são necessários para uma comunicação eficaz e uma participação significativa na sociedade letrada. Portanto, se faz necessário “aproveitar a experiência que as crianças já têm com a cultura escrita, as necessidades de ler e escrever de cada turma e estabelecer um conjunto de procedimentos que pode ser adaptado a cada contexto” (FRADE, 2006, p. 39).

Para que o ensino promova uma aprendizagem efetiva se faz primordial a interdisciplinaridade entre as diferentes ciências e disciplinas escolares, numa prática docente que articule as diferentes metodologias, atentando a realidade social, cultural e econômica em que se situa a escola e os estudantes que a frequentam. Assim como concorda Soares (2004):

Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que viemos enfrentando nesta etapa da escolarização. Descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso, esse reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita. (SOARES, 2004, p. 100)

A leitura é uma importante aliada nesse processo e para que ela se torne um hábito é necessário que o professor insira livros e textos no cotidiano da sala de aula. A busca por metodologias inovadoras e capazes de prender a atenção dos alunos é um exercício diário, o que aprimora cada vez mais o conhecimento do educador. A formação inicial sozinha não é capaz de suprir todas as problemáticas que o cotidiano

em sala de aula exige, é nesse contexto que se visualiza a importância da formação continuada, a busca por cada vez mais conhecimento para tornar a aprendizagem dos alunos mais interessante e satisfatória.

De acordo com Rojo (1998, p. 66), “um método de alfabetização que leve em conta o processo de aprendizagem deve deixar um espaço para que o aluno exponha suas ideias a respeito do que aprende”. Portanto, o professor deve dar oportunidade para que os alunos possam apresentar seus pensamentos e suas ideias, suas hipóteses e para exporem seus conhecimentos prévios sobre os assuntos estudados. Essas situações podem ser facilmente estimuladas através da leitura de textos que estão ao alcance das crianças em seu cotidiano, formando leitores críticos e reflexivos. De acordo com Freire (1983):

A leitura é um ato crítico que envolve a conscientização, reflexão e transformação, pois enquanto prática discursiva é utilizado como um importante instrumento do resgate da cidadania e o ser humano, muito antes de inventar os códigos linguísticos já lia o mundo (FREIRE, 1983, p 11-12).

Portanto, os educadores devem ofertar a seus alunos em processo de aprendizagem, uma rotina voltada para a leitura e a escrita, utilizando textos reais de circulação pública, estimulando a produção e a interpretação de textos, incluindo a reescrita. Trabalhando a imaginação, a criatividade e a criticidade do aluno.

Paulo Freire (1921-1997) merece grande destaque nessa perspectiva de correlação entre alfabetização e letramento. Em sua pedagogia, Freire criticou os métodos tradicionais de ensino, defendendo a consciência política e o uso de textos e materiais retirados da vida cotidiana dos alfabetizandos. Freire (2011) atribuía grande importância a carga de conhecimento trazida pelo aluno através de suas vivências. O autor assegurava que o analfabeto adulto, embora não tivesse frequentado o ambiente escolar, participava do mundo e da cultura letrada e possuía um repertório de experiência e conhecimento a respeito do mundo.

#### **4 OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO**

O exercício docente, atrelado a educação como um todo, é caracterizado por mudanças, diversidades e desafios. Pois o mundo letrado é permeado de diversas metodologias e correntes teóricas, diferentes espaços de atuação docente, realidades sociais, culturais e financeiras distintas e estruturas que podem facilitar ou não o trabalho docente. O que exige que o professor faça constantes reflexões sobre o contexto que a escola, na qual trabalha e os alunos a quem ensina estão inseridos, afim de buscar os melhores métodos, recursos e fontes para aprimorar sua prática.

A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. A doença é potencialmente grave, altamente transmissível e espalhou-se por todo o mundo. A pandemia da Covid-19 gerou inúmeras modificações no nosso cotidiano, devido às medidas sanitárias e de distanciamento social. Uma das esferas mais afetadas pela doença foi o campo educacional, o que fez com que as atividades pedagógicas presenciais fossem suspensas e os órgãos reguladores nacionais buscassem alternativas para a continuidade do ano letivo por meio de atividades remotas.

A sociedade em geral não esperava passar por uma pandemia com as proporções que a COVID-19 teve. O que justifica o fato de que praticamente nenhum setor estava preparado para lidar com as consequências impostas pelo distanciamento e isolamento social. Isso fez com que esses setores precisassem se adaptar e encontrar formas de superar esse momento de tribulações.

Na área da Educação não foi diferente, entretanto são muitos os fatores condicionantes que fazem com que esse processo seja ainda mais difícil. São enormes os desafios e o despreparo que a comunidade escolar enfrentou para utilizar a tecnologia como instrumento facilitador da nova rotina escolar.

Segundo Hodges (2020), o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é diferente da modalidade de Educação a Distância (EAD), pois na EAD o ensino acontece mediante recursos cuidadosamente planejados, uma equipe profissional preparada e capacitada para ofertar conteúdos e atividades pedagógicas próprias para a aprendizagem em plataformas on-line, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação. Contrariamente, o ensino remoto emergencial surgiu como uma alternativa temporária, em meio a interrupção das aulas presenciais, para que as práticas educativas pudessem ter continuidade enquanto durasse a pandemia, o que

se pensava, inicialmente, ser algo rápido. Hodges (2020) afirma ainda que em decorrência da pandemia “o ensino remoto emergencial tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise”.

O fator emergencial com o qual o ensino remoto foi introduzido nas instituições de educação em todos os níveis escolares provocou mudanças drásticas para todos os envolvidos no processo escolar. A maioria das instituições escolares não possui suporte técnico e profissional necessários para ofertar o ensino remoto ou a educação a distância.

Sabemos que o ensino superior era basicamente o único nível de educação onde os alunos faziam uso de plataformas digitais para desenvolvimento de atividades acadêmicas, ainda que de forma bastante tímida. Portanto, nem os professores, nem os alunos tinham grande familiaridade com esse ambiente virtual, o que explica as dificuldades encontradas em se adaptar a essas “novas tecnologias”, até então não exploradas, do dia para a noite. Segundo Behar (2020), em tempos de pandemia e de medidas sanitárias de restrição ao contato social:

O ensino presencial físico precisou ser transposto para os meios digitais. No ERE a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. (BEHAR, 2020)

A maioria dos professores não teve uma formação adequada para atuar em salas de aula a distância. Porém, esses mesmos professores precisaram preparar conteúdos e adaptar suas aulas com o emprego de plataformas on-line, utilizando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Os problemas de infraestrutura também são grandes entraves no ensino remoto emergencial. Muitos professores não possuíam aparelhos eletrônicos de boa qualidade para comportar a dinâmica do ensino remoto. Outros sequer sabiam mexer em plataformas online, o que dificulta grandemente o desenvolver das aulas, pois preparar uma aula remota é bem diferente da prática presencial em sala de aula. A dinâmica da turma e a interação com os alunos se torna bastante difícil.

Se antes os professores precisavam inovar a cada dia em suas aulas, durante o período remoto tiveram que se desdobrar ainda mais, pois os alunos não estavam acostumados com a rotina de estudar através de um aparelho eletrônico, seja ele computador, *smartphone* ou *tablet*. Utilizando esses aparelhos geralmente para

descanso e entretenimento, o que torna o ensino ainda mais difícil diante das inúmeras distrações que podem ocorrer no manuseio desses dispositivos, que contém um leque de oportunidades a um clique.

Portanto, é essencial, num momento atípico como esse, que a escola e os educadores busquem as melhores alternativas possíveis frente as novas e as velhas preocupações no campo educacional trazidas pelo cenário da pandemia, tais como “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante. (MARTINS, 2020, p. 251).

As maiores dificuldades foram enfrentadas, sem dúvidas, pelos alunos. As desigualdades sociais foram cada vez mais acentuadas em meio a pandemia. Muitos alunos não conseguiram participar das aulas remotas por diversos motivos como a falta de acesso à internet e a aparelhos eletrônicos próprios com internet, um aparelho eletrônico compartilhado por todos os integrantes da família, sem memória suficiente, pais e responsáveis que não dominavam a tecnologia digital e não conseguiam ajudar os alunos a participar de forma remota nem auxiliar nas atividades assíncronas por não possuir um nível de escolaridade satisfatória.

Como alternativa para esses estudantes, muitas escolas optaram pela entrega de atividades e material impresso para aqueles estudantes que não conseguiam participar das aulas de forma síncrona através de chamadas de vídeo nas plataformas digitais como o *Google Meet* e redes sociais como o *WhatsApp*. As atividades eram devolvidas a escola e corrigidas pelos docentes. O que foi de grande valia para os alunos impossibilitados de participar das aulas de forma remota.

Após a vacinação de uma parte da população, começou a se falar sobre a possibilidade da implantação do ensino híbrido. Modalidade essa que tem destaque nos Estados Unidos pelo caráter que assume ao aproximar os alunos da educação a distância com os professores através de encontros presenciais, visando uma maior interação entre ambos. Desse modo, o modelo híbrido de ensino tornou-se uma modalidade de metodologia ativa que combina práticas desenvolvidas no ambiente virtual e presencial.

Entretanto, no contexto pandêmico, alguns equívocos surgiram em torno dessa modalidade. Há aqueles que acreditam que a modalidade híbrida consiste em dividir metade dos estudantes para assistir aulas presenciais e a outra metade para

acompanhar em casa através das plataformas digitais. Porém, não é assim que funciona. É preciso conciliar o ensino no espaço físico com o digital, através de atividades síncronas e assíncronas. Bem como pontua Moran (2021):

O ensino híbrido é uma modalidade pedagógica que mistura possibilidades de combinar atividades em sala de aula com atividades em espaços digitais para oferecer as melhores experiências de aprendizagem à cada estudante. No Ensino Híbrido o foco está mais na ação dos docentes. (MORAN, 2021, p.1)

Dessa forma, o ensino híbrido é uma importante metodologia que inclui o aluno no ambiente virtual de ensino, põe o professor na figura de mediador do aprendizado através das tecnologias digitais que fazem parte do mundo letrado, contribuindo com o acesso a informação e a vivência de experiências significativas para a aprendizagem. Sem deixar de lado o contato físico e presencial entre os estudantes e destes com o professor.

## 5 METODOLOGIA

O presente trabalho traz um relato de experiência vivenciada no Programa Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Roberto Simonsen<sup>1</sup> na cidade de Campina Grande - PB.

Diante do contexto causado pela pandemia da Covid-19, a sociedade precisou se adaptar a um novo modo de viver. As instituições de ensino públicas e privadas precisaram se adaptar ao novo contexto social. Desse modo, as vivências da Residência Pedagógica aconteceram de forma remota - respaldados na resolução UEPB/Consepe/0229/2020, a qual estabelece normas para disciplinar a realização de componentes curriculares e outras atividades de ensino e aprendizagem, orientação, pesquisa e extensão, por meio de atuação não presencial na graduação, na pós-graduação e no ensino médio/técnico - onde os encontros passaram a se organizarem de maneira síncrona e assíncrona, minimizando os riscos à saúde dos estudantes, cumprindo as recomendações da Organização Mundial de Saúde e da Vigilância Sanitária.

O cronograma da Residência Pedagógica foi dividido em três momentos: O primeiro momento foi dedicado às formações teóricas com a professora orientadora Valdecy Margarida da Silva<sup>2</sup> e alguns professores convidados. Em todos os módulos os encontros aconteceram através de reuniões pelo *Google Meet* e *lives* no aplicativo *Instagram*. Além de materiais disponibilizados para leitura em uma sala de aula do *Google Classroom*. O segundo momento foi o de planejamento, onde nos reunimos com a professora preceptora Silvana Neves<sup>3</sup> afim de identificar as principais necessidades e dificuldades da turma para então trabalharmos baseadas no cronograma de disciplinas previamente estabelecido pela escola. Posteriormente, utilizamos o *Google Docs* para produzir um documento coletivo com acesso de todas as residentes, onde realizamos a sequência didática de planejamento da regência. O terceiro momento foi dedicado à prática da regência anteriormente planejada. Esse

---

<sup>1</sup> A escola campo, as professoras e as universitárias envolvidas no Programa Residência Pedagógica tem seus nomes e imagens divulgados mediante autorização solicitada pela CAPES como requisito de participação do Programa.

<sup>2</sup> Professora efetiva do Departamento de Educação – Curso de Pedagogia – Universidade Estadual da Paraíba – Campus I – Campina Grande/PB.

<sup>3</sup> Professora efetiva da Escola Municipal de Ensino Fundamental Roberto Simonsen - Campina Grande/PB.



momento foi realizado com auxílio das plataformas digitais como o *Google Meet* que foi utilizado para fazer reuniões de vídeo com a turma, o *Google Classroom* que foi utilizado como repositório das atividades diárias e um grupo com a turma na rede social *WhatsApp*, que foi o portal mais acessível para comunicação com os alunos. Utilizamos também softwares e aplicativos de celular como editores de texto e vídeo, slide, etc.

Por seu caráter investigativo, o presente trabalho tem características de uma pesquisa qualitativa na qual, segundo Prodanov e Freitas “[...] [na] abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). A pesquisa é caracterizada como exploratória, pois tem a finalidade de descrever a experiência vivenciada como bolsista no programa Residência Pedagógica.

Para embasar o trabalho utilizamos documentos oficiais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017). Utilizamos como base teórica de nossa análise as obras e pesquisas de autores como: BATISTA e SOARES (2005); COSTA VAL (2006); FERREIRO e TEBEROSKY (1999); FREIRE (1983); MORTATTI (2006, 2010); ROJO (1998, 2006) e SOARES (1998, 2003, 2004, 2016), entre outros que dialogam sobre a temática alfabetização e letramento.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 6.1 Contextualização da prática

Os resultados aqui discutidos tratam-se de um relato de experiência vivenciado no Programa Residência Pedagógica (CAPES) do subprojeto “Práticas de Alfabetização e Letramento na Educação Básica” do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba. O programa possui duração de 18 (dezoito) meses consecutivos e é dividido em 3 (três) módulos com duração de 6 (seis) meses cada. O subprojeto aqui destacado teve início em outubro de 2020 e término em março de 2022, orientado pela Profa. Dra. Valdecy Margarida da Silva. A atuação no Programa foi vivenciada de forma remota, com utilização de recursos tecnológicos, tendo em vista o momento atípico causado pela pandemia da covid-19, respaldados na resolução UEPB/Consepe/0229/2020 que estabelece normas para disciplinar a realização de componentes curriculares e outras atividades de ensino e aprendizagem, orientação, pesquisa e extensão, por meio de atuação não presencial na graduação, na pós-graduação e no ensino médio/técnico.

A instituição de Educação Básica escolhida para realização do subprojeto foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Roberto Simonsen, localizada na cidade de Campina Grande. Como preceptora do subprojeto tivemos a professora Silvana Neves do Nascimento, professora do 4º ano em 2020 com uma turma de 20 alunos matriculados. Já no ano de 2021 a preceptora continuou com a mesma turma de alunos no 5º ano, com um número de 24 crianças.

Figura 1: Entrada da Escola



Fonte: Arquivo da preceptora.

Figura 2: Pátio da Escola



Fonte: Arquivo da preceptora.

Figura 3: Biblioteca da Escola



Fonte: Arquivo da preceptora.

Figura 4: Sala de aula



Fonte: Arquivo da preceptora.

## 6.2 Formação e planejamento

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) tem por excelência o caráter formativo que relaciona a teoria com a prática em sala de aula dos graduandos dos cursos de licenciatura. O processo de formação é de suma importância para que o futuro profissional docente se utilize dos conhecimentos obtidos no processo de planejamento e na resolução dos problemas surgidos nas mais diversas situações que compreendem o exercício docente. A respeito da formação, Proença (2009) afirma que:

O verbo “formar” significa criar, modelar, constituir, reunir os elementos, as partes de um todo, dando-lhes a aparência, o exterior; imaginar, criar o seu estilo, a sua maneira de expressar; dar a alguém os conhecimentos necessários para o desempenho de uma carreira, um ofício. Na sequência, “formar-se é constituir-se, completar-se nos estudos, nas técnicas necessárias a seu ofício, educar-se, criar-se”. Formar-se é buscar a própria identidade, enquanto sujeito e membro de um grupo. (PROENÇA, 2009, p. 5)

Nessa perspectiva, a professora orientadora Valdecy Margarida planejou encontros semanais de formação com o grupo de residentes tratando de assuntos pertinentes à formação docente, bem como temáticas que dialogam com o subprojeto de alfabetização e letramento do Programa de Residência Pedagógica. Esses encontros aconteceram de forma remota através da plataforma do *Google Meet*. Os encontros de formação contaram com a contribuição de alguns professores convidados, que dialogaram sobre diversas temáticas relacionadas à Educação, alfabetização e letramento.

Iniciamos a formação estudando como a disciplina de Arte está apresentada na BNCC. A Arte na BNCC está centrada nas seguintes linguagens: Artes visuais, dança,

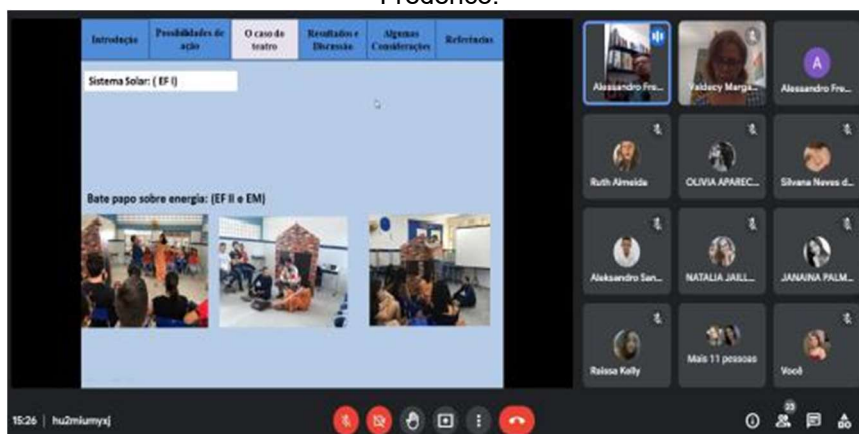
música e teatro. As linguagens artísticas devem ser consideradas dentro das especificidades dos sujeitos, bem como manter um diálogo entre essas linguagens, além do diálogo com a literatura.

Contamos com as contribuições da mediadora Profa. Dra. Maria Jackeline Feitosa Carvalho, do Prof. Carlos Joseph Ramos (ECIT Francisco Ernesto do Rêgo) e do Prof. Ciro Linhares de Azevedo (IFPE) tratando sobre o tema “Territórios Populares de cidade e desigualdades educacionais no contexto da Pandemia da Covid - 19”. Os convidados retrataram as alternativas e dificuldades que estão perpassando a educação pública durante o ensino remoto.

A professora Valdecy Margarida fez importantes reflexões sobre os métodos de ensino em tempos de aulas remotas, partindo das concepções dos métodos de ensino retratadas no livro “Didática” de Libâneo (1994). Segundo ele, os métodos são determinados pela relação que há entre objetivo-conteúdo, são eles os meios para alcançar os objetivos gerais e específicos do ensino. Desse modo, os métodos não têm eficiência sem os objetivos e conteúdos, assim a assimilação dos conteúdos depende dos métodos de ensino e aprendizagem utilizados.

Em mais um encontro de formação tivemos a palestra sobre “O ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental” com o Prof. Dr. Alessandro Frederico tratando sobre a área de ciências humanas e ciências da natureza na BNCC. Na BNCC o objetivo principal do ensino de ciências deve ser propiciar aos alunos o contato com práticas, processos e procedimentos de investigação científica para que eles sejam capazes de agir na sociedade. Neste processo, as vivências e interesses dos alunos sobre o mundo natural e tecnológico devem ser considerados.

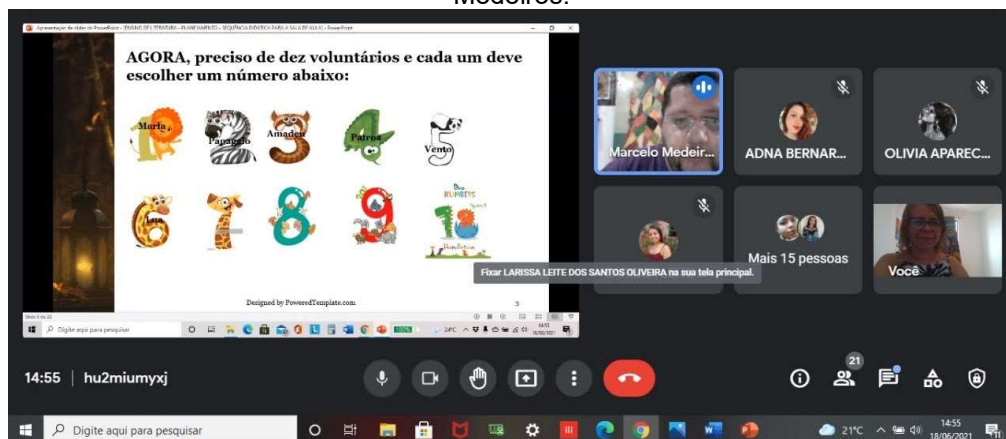
Figura 5: O ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental - Prof. Dr. Alessandro Frederico.



Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP.

Outro convidado para nossa formação foi o Prof. Dr. Marcelo Medeiros, que dialogou conosco a partir da palestra “Conversas com quem gosta de ler: uma experiência de leitura literária”. A partir da contação da literatura “Maria Roupa de Palha” o professor nos fez refletir sobre a necessidade de promover a prática da leitura literária no espaço escolar a partir de uma perspectiva contextualizada, tendo em vista que a educação deve estar inteiramente relacionada com o contexto de vivência do aluno. Segundo Freire (1989, p.20), “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo, [...] de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Portanto, o ato de ler não pode ser restrito ao processo de leitura. É preciso que essa leitura produza um pensamento e uma prática crítica.

Figura 6: Conversas com quem gosta de ler: uma experiência de leitura literária - Prof. Dr. Marcelo Medeiros.



Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP.

Segundo tivemos a participação do Prof. Dr. Aníbal Menezes com a palestra “O ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. O professor atentou ao fato da importância da Matemática e a alfabetização andarem juntas, que ao planejar a aula, o professor já preveja a necessidade de envolvimento em atividades que exijam esforço e defesa de pontos de vista para que a argumentação, o raciocínio e as representações sejam priorizadas.

Figura 7: O ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental - Prof. Dr. Aníbal Menezes



Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP.

Tratamos também sobre “A importância da literatura infantil em sala de aula” com a Profa. Dra. Socorro Moura. Sabemos que a literatura infantil é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança, leva o indivíduo a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa.

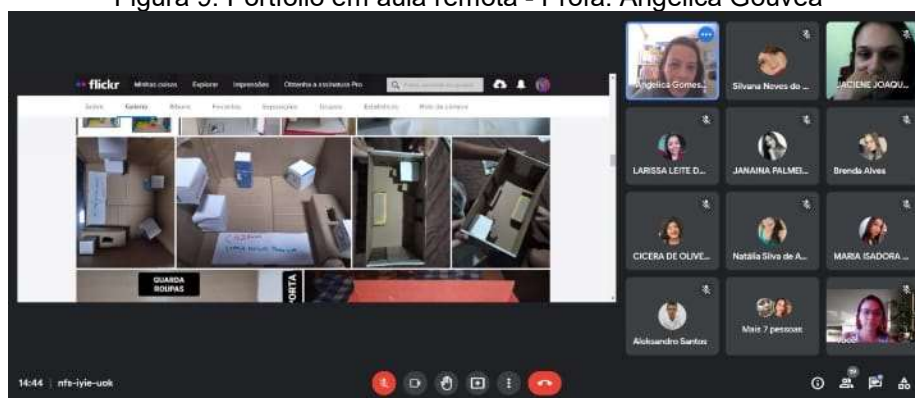
Figura 8: A importância da literatura infantil em sala de aula - Profa. Dra. Socorro Moura



Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP.

Contamos com a contribuição da Profa. Lúcia Serafim apresentando “O *podcast* como possibilidade pedagógica” e da Profa. Angélica Gouvêa tratando sobre “Portfólio em aula remota”. Importantes diálogos que auxiliam os professores em meio às dificuldades do ensino remoto e abrem margem a novas possibilidades de atuação.

Figura 9: Portfólio em aula remota - Profa. Angélica Gouvêa



Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP.

A deputada Federal Luiza Erundina e o professor Alder Júlio Calado também agregaram à formação com a palestra “A contribuição de Paulo Freire para a construção da escola pública, popular e democrática”. Freire foi um importante educador brasileiro que deixou em seu legado diversas contribuições para a Educação Brasileira. Para ele, o educando assimila o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, nessa perspectiva a educação deveria partir dos elementos que o aluno já tem conhecimento em seu cotidiano, pois assim, o processo de assimilação seria significativo, gerando assim um aprendizado real.

A Profa. Anita Pereira, da Universidade Federal da Paraíba, trouxe suas contribuições tratando da temática “Gênero, sexualidade e educação”, atentando para a importância de uma educação voltada ao reconhecimento, respeito e valorização das diferenças de gênero, para que os alunos sejam agentes sociais no combate a todas as formas de discriminação e preconceito.

Arelado aos encontros de formação, a profa. Dra. Valdecy Margarida, professora orientadora da Residência, ofertou o curso de extensão “Formação de professores, alfabetização e letramento em Educação de Jovens e Adultos (EJA)”. Nos encontros semanais trabalhamos obras de Paulo Freire como: Medo e ousadia (1986), Pedagogia do Oprimido (1968), Pedagogia da Autonomia (1996) e A importância do ato de ler (1981), além de outros textos que trabalham a temática da EJA. Além da Formação fornecida pela coordenadora, tivemos encontros de planejamento com a preceptora, onde ela repassou informações importantes sobre a escola e a turma, e permitiu que participássemos do planejamento das aulas, atentando aos conteúdos e metodologias utilizadas para a realização das aulas.

Figura 10: Reunião de planejamento com a preceptora.



Fonte: Acervo pessoal

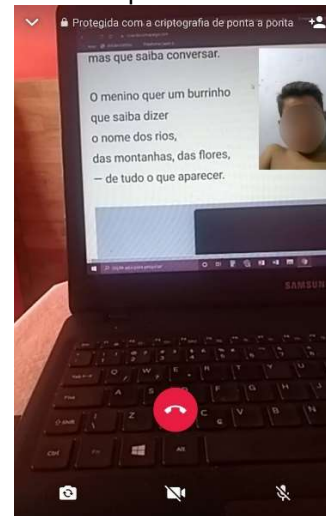
A preceptora também dividiu a turma para que cada residente fizesse o acompanhamento individual com os alunos. Com meu aluno focamos na área de leitura, produção e interpretação de texto, com poemas, biografia de autores, músicas, vídeos do *YouTube*, observando suas dificuldades. Os encontros eram semanais, através de chamadas de vídeo no *WhatsApp*.

Figura 11: Acompanhamento individual.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 12: Acompanhamento individual



Fonte: Acervo pessoal.

### 6.3 Regência na Escola

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) possui algumas particularidades, dentre elas uma carga horária destinada para realização das práticas de regência em sala de aula nas instituições de ensino. Porém, em decorrência da pandemia da covid-19 e a necessidade do distanciamento social essa realidade



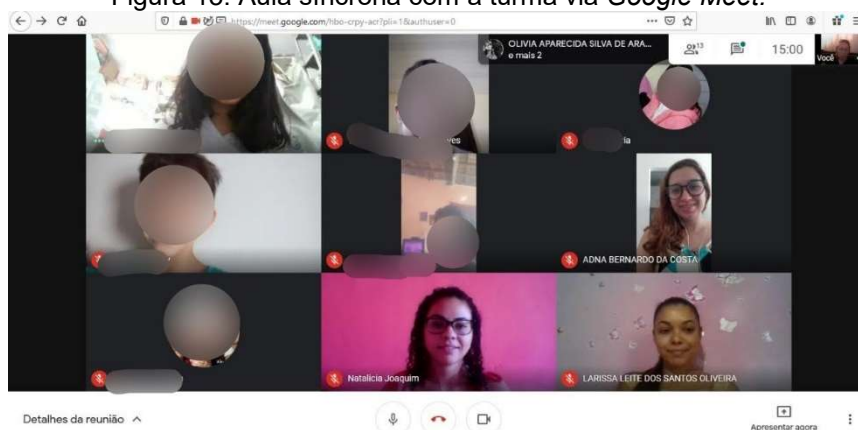
precisou ser alterada. As 40 horas de regência (por módulo) foram vivenciadas em caráter remoto, de forma síncrona e assíncrona. Fizemos uso das plataformas digitais (*Google Docs, Meet e Classroom*), redes sociais (*WhatsApp*) e softwares e aplicativos de celular (editor de textos, vídeos, slides, etc.) para proporcionar uma experiência mais significativa possível para os alunos, diante dessa nova realidade que fomos obrigados a vivenciar.

Inicialmente, a preceptora nos disponibilizou o calendário com as disciplinas e um plano de conteúdos que a Secretaria de Educação repassa para as escolas, para que os professores se baseiem em seu planejamento. A partir da observação desse documento utilizamos o *Google Docs* para produzir um documento coletivo com acesso de todas as residentes, totalizando planejamento para duas semanas, o que equivale as 40h de regência.

Diante do advento das aulas remotas, a Secretaria de Educação do município de Campina Grande/PB disponibilizou para os alunos um e-mail institucional, para que eles fizessem ingresso na sala de aula virtual do *Google Classroom*, que serviria de repositório das atividades da turma. Um grupo no *WhatsApp* foi criado para ser usado como instrumento de aula, já que o aplicativo é a interface mais utilizada atualmente para troca de mensagens.

A metodologia utilizada nas aulas iniciava com uma chamada de vídeo, nas segundas-feiras as 13h, entre a professora preceptora, as residentes e os alunos, na plataforma do *Google Meet*; momento esse onde as crianças e as residentes conseguiram ter um contato mais próximo em meio às aulas remotas. O objetivo da chamada era promover a interação e a socialização dos alunos, bem como a explicação das atividades do dia e as possíveis dúvidas. Mediante a ausência de muitos alunos nas aulas síncronas pudemos observar que embora cercados pelas tecnologias digitais, grande parte dos alunos não têm acesso à internet.

Figura 13: Aula síncrona com a turma via *Google Meet*.



Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP.

Após o encontro síncrono, a professora postava as atividades na sala de aula virtual do *Google Classroom*, já as residentes colocavam o arquivo das atividades do dia no grupo do *WhatsApp* e explicavam através de áudios e vídeos próprios, e recursos complementares, a exemplo de vídeos do *YouTube*. Após a explicação, as residentes ficavam disponíveis para tirar eventuais dúvidas durante toda a tarde, de forma coletiva, no grupo ou no privado.

Figura 14: Sala de aula virtual da turma no *Google Classroom*.



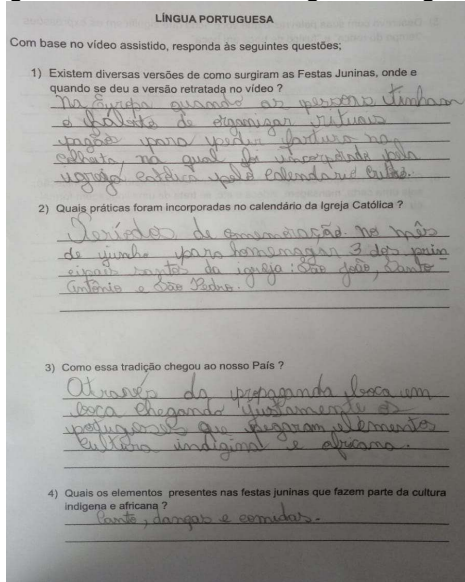
Fonte: Acervo pessoal.

Como alguns alunos não tem acesso a internet no dia a dia, muitos dividem um mesmo aparelho com os demais integrantes da família, seus pais saem para trabalhar com o celular e não há a possibilidade de acompanhar as aulas via *WhatsApp*, a escola disponibilizou também as atividades impressas para que os pais pudessem buscar na instituição. O retorno das atividades era feito através de registros fotográficos das atividades realizadas, ao final do dia a professora disponibilizava a planilha com o nome dos alunos que haviam realizado as atividades.

Em Língua Portuguesa, trabalhamos com leitura, produção e interpretação textual, gêneros textuais como: Letra de música, reportagem, dentre outros. Usamos o São João como tema para um plano de regência, trabalhando de forma interdisciplinar com as outras disciplinas. O trabalho sempre foi embasado nas orientações da Base Nacional Comum Curricular que trabalha na perspectiva do letramento com os diferentes textos que permeiam o dia a dia dos alunos. De acordo com a BNCC:

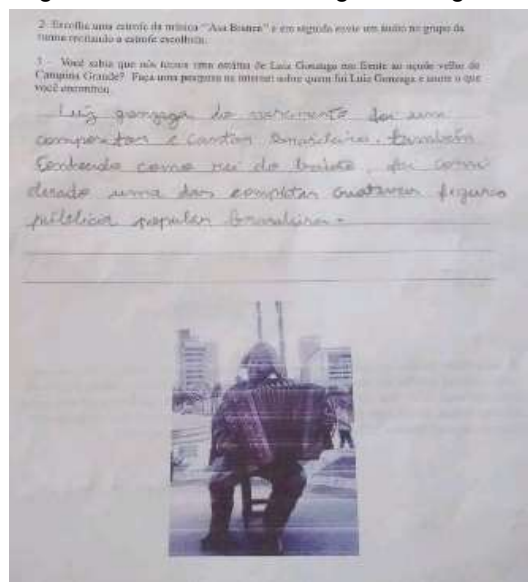
Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 63-64).

Figura 15: Atividade de Língua Portuguesa.



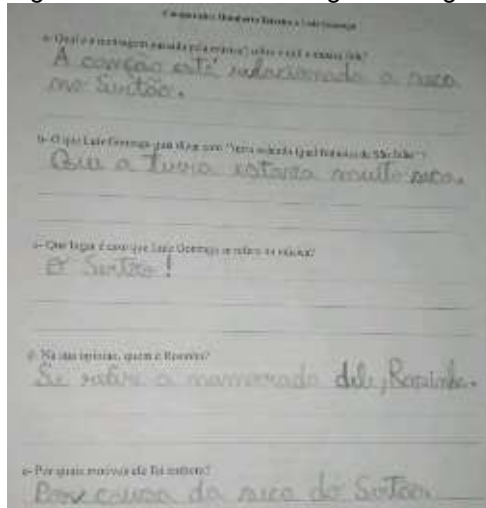
Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP

Figura 16: Atividade de Língua Portuguesa.



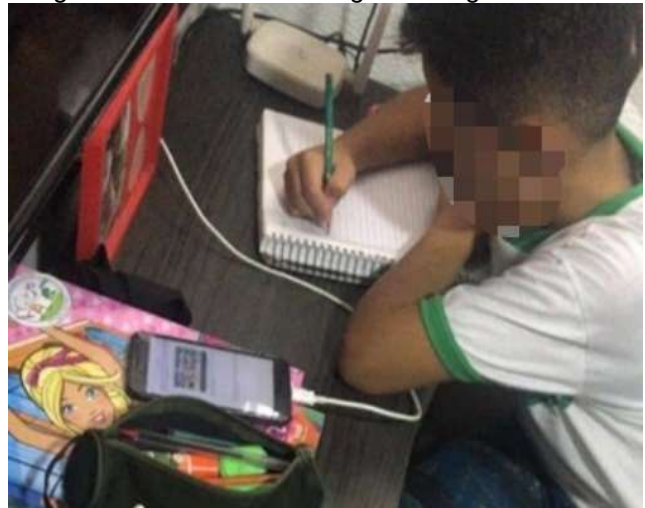
Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP

Figura 17: Atividade de Língua Portuguesa.



Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP

Figura 18: Atividade de Língua Portuguesa.



Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP

Em Matemática, trabalhamos com números e operações, resolução de problemas, propriedade da adição, da subtração, da multiplicação e da divisão, geometria, grandezas e medidas, álgebra, probabilidade e estatística. Na BNCC:

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. (BRASIL, 2017, p. 262)

Figura 19: Atividade de matemática.

MATEMÁTICA

1. Uma festa muito divertida foi realizada por nossos alunos, e a comida é um dos pontos altos. Um dos ingredientes mais importantes para as tradicionais pastas de milho é o milho. O milho é um ingrediente tão delicioso quanto crocante. É praticamente impossível encontrar um único ponto de milho, porque ele não tem o formato de uma semente. A partir do milho, podemos fazer panquecas, pizzas, migas, canjica, milho cozido, milho de leite, bolo de milho, polenta, arroz, flocos, dentre outros pratos deliciosos. A seguir, temos a receita de milho de leite.

**Ingredientes**

- 2 copos de milho verde ou 2 litros de milho
- 400 ml leite
- 3 ovos
- 1 xícara (chá) de açúcar
- 1 xícara (chá) de óleo (sem sal)
- 2 colheres (sopa) de margarina
- 1 colher (sopa) fermento em pó

**Modo de preparo**

Em uma vasilha de milho, retire o milho da espiga com a ajuda de uma faca afiada. Triture o milho para liquidificar e adicione o leite, os ovos, o açúcar, o óleo e a farinha de trigo. Misture bem com um foule e espalhe de forma por 2 minutos. Por último, adicione o fermento em pó e misture bem. Despeje em uma fôrma untada e enfeitada. Leve para assar em forno pré-aquecido, 180°, por cerca de 30 a 40 minutos.

2) A escola tem a quantidade de ingredientes necessários para fazer seis bolos. Qual seria a quantidade necessária de cada ingrediente caso fosse necessário fazer dois bolos?

*4 copos de milho verde ou 4 litros de leite*  
*800 ml de leite*  
*6 ovos*  
*2 e 1/2 xícara (chá) de açúcar*  
*2 e 1/2 xícara (chá) de óleo (sem sal)*  
*4 colheres (sopa) de margarina*  
*2 colheres (sopa) de fermento em pó*

Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP

Figura 20: Atividade de matemática

ESCOLA Municipal Tullio de Lencastre  
 NOME: *RAFAEL SOUZA SILVA DE ANDRADE*  
 TURMA: *5º* PROFESSORA: *ANDRÉIA SILVA*

MATEMÁTICA

As operações das listas parciais que separam todos os itens, duas em cada, estão no seu arquivo, vinculando em relação ao COTIDIA, colocando seu apelido. Essas listas, servem as professoras a seguir e são capazes de ensinar os cálculos.

1. Pensando na contagem de São João em casa, sem ignominia, São Pedro resolveu fazer sua casa com bandeirinhas decoradas por ele e sua irmã Laura. São Pedro fez 25 bandeirinhas, Laura fez 15 bandeirinhas e mais de que São Pedro.

a- Quantas bandeirinhas Laura fez?

$$\begin{array}{r} 25 \\ + 75 \\ \hline 100 \end{array}$$

*Laura fez 75 bandeirinhas.*

b- Quantas bandeirinhas eles fizeram em total?

$$\begin{array}{r} 40 \\ + 35 \\ \hline 75 \end{array}$$

*Eles fizeram no total 75 bandeirinhas.*

2. São Pedro decidiu comprar alguns produtos básicos para cozinhar e fazer pizza em casa, com sua família. Ele comprou 7 cartões, 1 milho e 4 pacotes. Quando chegou em casa, sua irmã Laura, que ele encontra no comércio, viu que todos eles tinham o mesmo preço. Então, São Pedro resolveu se comprar e saber de que todos compraram mais. Quanto custou, quanto milho e quantos pacotes ele comprou no total?

Cartões	Milho	Pacotes	Todos comprados no total
$\frac{7}{15}$	$\frac{1}{15}$	$\frac{4}{15}$	12 pacotes
$\frac{7}{15}$	$\frac{1}{15}$	$\frac{4}{15}$	12 pacotes
$\frac{7}{15}$	$\frac{1}{15}$	$\frac{4}{15}$	12 pacotes

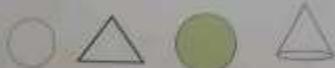
Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP

Figura 21: Atividade de matemática.

EMEF ROBERTO SIMONSEN  
DISCIPLINA: MATEMÁTICA  
DATA:  
ALUNO(A):  
TURMA:

ATIVIDADE (FORMAS GEOMÉTRICAS E OPERAÇÕES)

1. Marque a alternativa correta.



As figuras correspondem a:

W) Triângulo, triângulo, círculo, círculo  
X) Triângulo, triângulo, círculo, círculo  
Y) Triângulo, círculo, círculo, círculo

2. Observe a tabela:

Preços	
Frango	R\$12,00
Peixe	R\$1,50
Bolo de Fúfá	R\$1,00
Refrigerante	R\$2,00
Carimão	R\$2,30
Pastel	R\$1,75

3. Compre 2 cachorros, 2 refrigerantes, 1 bolo de fúfá e pastel duas vezes. Qual valor total de dinheiro Ana gastou?

4. Compre 20 reais com quanto ela ficou após gastar a metade da quantidade acima?

Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP

Figura 22: Atividade de matemática

b) Imagine que você irá fazer quatro bolos. Qual será a nova quantidade necessária de leite a ser utilizada na receita?

$$\begin{array}{r} 400 \\ \times 4 \\ \hline 1600 \text{ ml} \end{array}$$


c) Imagine que o bolo que queremos será a metade do tamanho do bolo que é possível fazer com esta receita. Qual seria a nova quantidade de cada ingrediente a ser utilizada desta vez?

$\frac{1}{2}$  xícara de milho  
300 ml de leite  
1 ovo e mais  
250 g de açúcar  
 $\frac{1}{2}$  xícara de farinha de trigo  
1 colher de margarina  
 $\frac{1}{2}$  colher de sopa de fermento

2. Cebolinha mora a 50 minutos da escola e Mônica a 35 minutos de distância. Cebolinha e Mônica combinaram de ir juntos para a festa junina que será realizada na escola em que estudam. A festa irá começar às 9 horas. Cebolinha irá passar na casa de Mônica para irem juntos. Que horas Cebolinha precisará estar na casa de Mônica para chegar pontualmente à festa?

$$\begin{array}{r} 50 \\ - 35 \\ \hline 15 \end{array}$$

Cebolinha tem que estar na casa de Mônica às 8:45

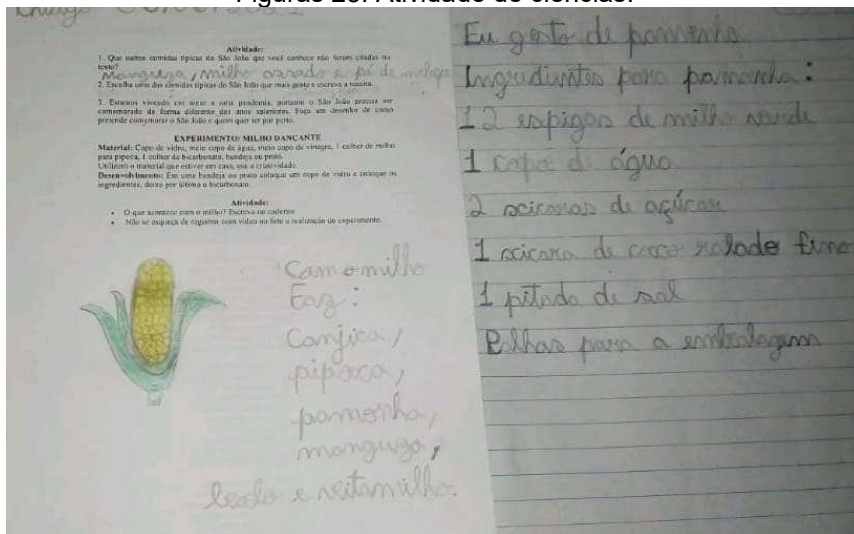


Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP

Em Ciências, trabalhamos o eixo vida e evolução, com textos informativos, vídeos explicativos e atividades de interpretação e pesquisas sobre comidas típicas de festa junina, experimentos com reações químicas e o perigo dos balões na época junina. Buscando desenvolver nos educandos o letramento científico, ou seja, a capacidade de compreender e interpretar o mundo, seja ele natural, social ou tecnológico, além de transformá-lo a partir dos aportes teóricos das ciências. Segundo a BNCC:

A área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica. (BRASIL, 2017, p. 317)

Figuras 23: Atividade de ciências.



Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP

Em uma das atividades da disciplina de ciências, propomos um experimento químico chamado “milho dançante”. Nele, os alunos precisariam de 1 copo de vidro, meio copo de água, meio copo de vinagre, 1 colher de milho de pipoca, 1 colher de bicarbonato, e 1 bandeja ou prato. Para realizar o experimento os alunos deveriam colocar o copo de vidro em cima da bandeja ou do prato e adicionar a água, o vinagre, o milho e por último o bicarbonato. E, após realizar o experimento, os alunos deveriam fazer suas considerações a respeito do que aconteceu com o milho na experiência.

Figura 24: Experimento com reações químicas.



Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP

Figura 25: Experimento com reações químicas.



Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP

Na disciplina de História trabalhamos o eixo povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social, com textos, brincadeiras e produções sobre a história da

festa junina, além de pesquisas a respeito do São João na cidade que os alunos residem. O conhecimento histórico na sala de aula pode se dar através da utilização dos mais variados textos, objetos e materiais que carregam consigo contextos históricos passados. Nessa perspectiva, os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise estimulam o pensamento e a imaginação dos alunos. Na BNCC, para se pensar o ensino de História:

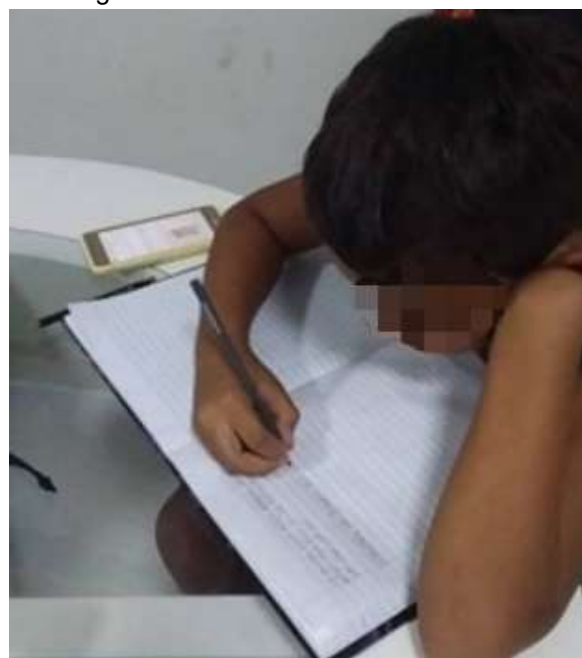
É fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. (BRASIL, 2017, p. 394)

Figura 26: Atividade de História.



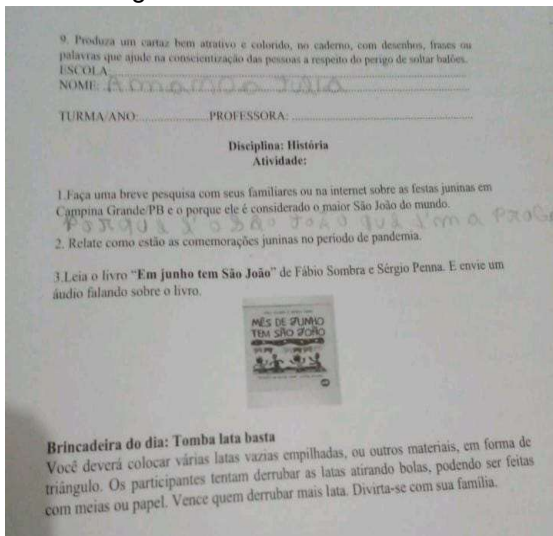
Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP

Figura 27: Aluno realizando atividade



Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP

Figura 28: Atividade de História.



Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP

Figura 29: Brincadeira proposta.



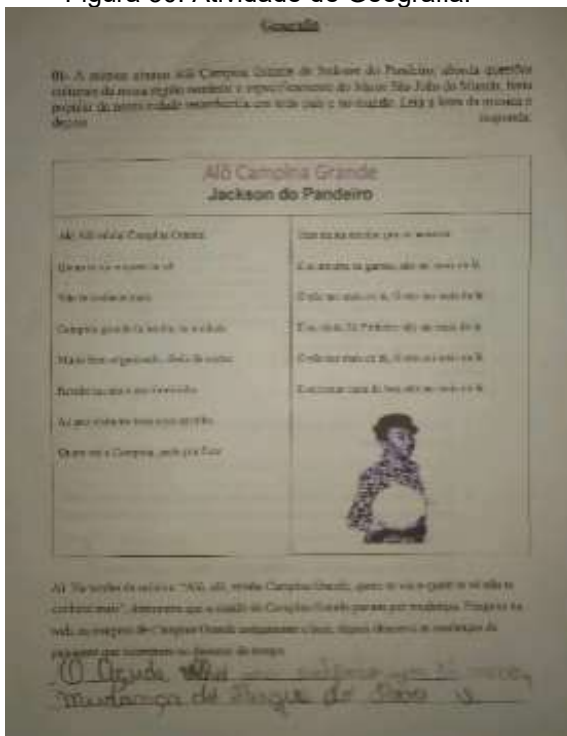
Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP

Em Geografia, trabalhamos o surgimento das tradições juninas no Brasil, a paisagem e suas mudanças, com textos, atividades e a música “Alô Campina Grande” de Jackson do Pandeiro, que aborda questões culturais da região nordeste e do Maior São João do Mundo, festa popular da cidade de Campina Grande/PB, reconhecida em todo país. Com vista a desenvolver o pensamento espacial, estimular o raciocínio geográfico para a percepção que o mundo está em constante transformação e essas transformações tem intrínseca relação com a natureza. Na BNCC a educação geográfica:

Contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. (BRASIL, 2017, p. 355)



Figura 30: Atividade de Geografia.



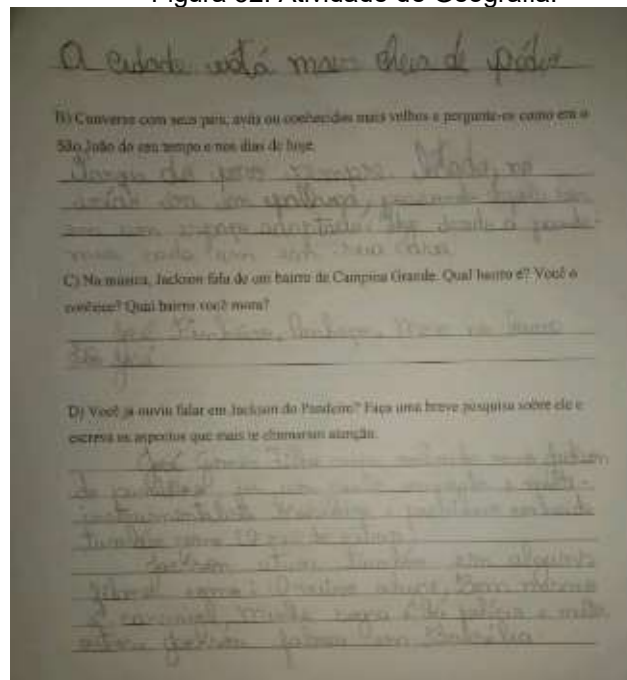
Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP

Figura 31: Aluno realizando atividade.



Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP

Figura 32: Atividade de Geografia.



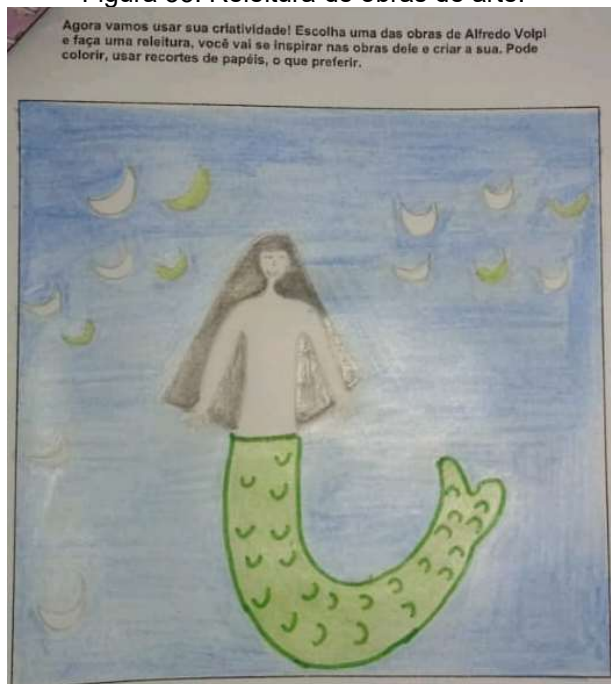
Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP

Na disciplina de Arte, a música e a produção artística fizeram-se presentes nas diversas representações dos alunos sobre o São João, que eles tanto amam e conhecem, com danças, comidas típicas e os festejos com seus familiares. O

componente de artes deve buscar a interação crítica dos estudantes com o mundo, favorecendo o diálogo e o respeito às diferenças. Segundo a BNCC:

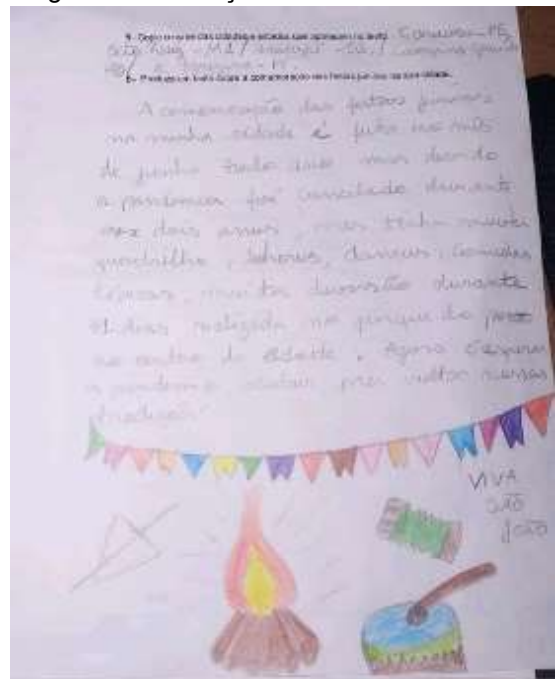
O componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BRASIL, 2017, p. 189)

Figura 33: Releitura de obras de arte.



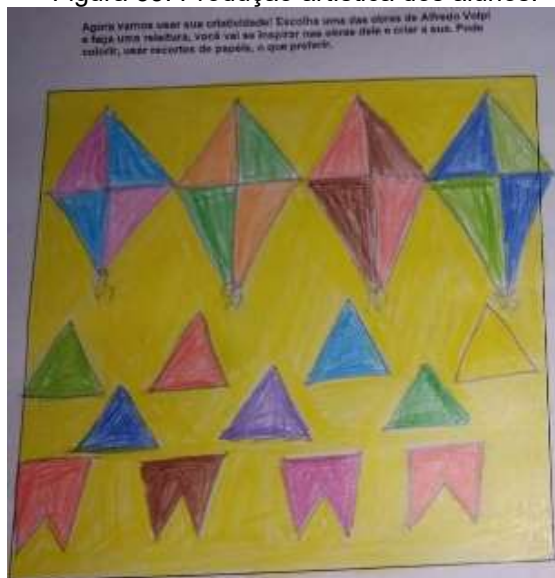
Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP

Figura 34: Produção artística dos alunos.



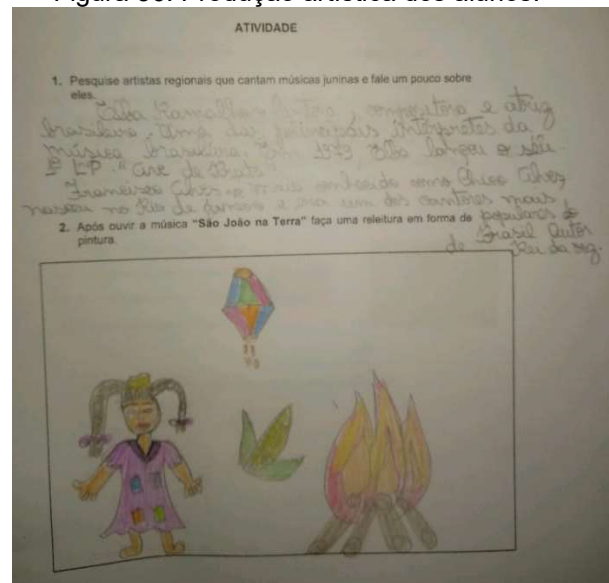
Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP

Figura 35: Produção artística dos alunos.



Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP

Figura 36: Produção artística dos alunos.



Fonte: Arquivo do grupo de WhatsApp do PRP

O planejamento foi feito com respaldo na BNCC e no plano de conteúdos utilizado pela escola, embasado nas discussões teóricas sobre alfabetização e letramento. Tendo em vista que os alunos do 5º ano, em sua maioria, já são alfabetizados, mas nem todos são letrados, faz-se necessário trabalhar para o desenvolvimento de “práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever, resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2003).

É perceptível as dificuldades que alguns alunos enfrentam nesta modalidade de ensino remoto. Apenas a criação de salas de aula virtual e ambientes de aprendizagem não é o suficiente para que todos participem, pois a maioria não possui acesso à internet, muito menos um aparelho eletrônico próprio. Diante dessa situação, percebe-se os gargalos na educação brasileira que o ensino remoto trouxe à tona.

Como visto, a falta de equipamentos como computadores, *smartphones* e *tablets* foi uma das maiores dificuldades enfrentadas pela educação para garantir a efetivação das atividades escolares remotas durante a pandemia. Não houve ações efetivas por parte do governo federal brasileiro nem do Ministério da Educação (MEC) para viabilizar o acesso digno e eficiente as aulas remotas. Um grande exemplo disso foi o veto total do presidente da república ao PL 3.477/2020 que assegurava recursos para garantir acesso à internet para professores e estudantes da educação pública.

Segundo a LDB, em seu artigo 3º, o ensino deverá considerar os princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender (...); pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; valorização do profissional da educação escolar e garantia de padrão de qualidade”. Porém o cenário que vivenciamos na pandemia fugiu do que se propõe nos documentos. Com a ineficiência do governo federal na implantação de políticas públicas que atendessem de forma eficaz o cumprimento das práticas educacionais a distância, com subsídios das tecnologias digitais, cada Estado enfrentou a problemática de forma distinta.

Após as recomendações da continuação das aulas de forma remota, a comunidade escolar precisou se reinventar e esse processo não foi nada fácil. Os professores que estavam acostumados a executar suas aulas com o contato direto com os alunos, precisaram utilizar dos recursos tecnológicos para conseguir realizar seu trabalho nesse período. O problema é que muitos deles não tinham familiaridade com as tecnologias, principalmente no que diz respeito às plataformas digitais de ensino, e como o ensino remoto precisou ser posto em prática de forma emergencial,

esses profissionais não tiveram acesso a uma formação que realmente os tornassem capacitados para fazer uso desse novo meio de ensino.

Atrelado a ausência de formação específica, os profissionais também não receberam equipamentos tecnológicos para utilizar nas aulas remotas, ou seja, precisaram usar seus dispositivos pessoais no exercício profissional. E muitos deles não possuíam equipamentos com uma qualidade que suportasse a quantidade de atividades que precisavam ser realizadas. O contato direto com os alunos precisou ser cada vez maior e o *WhatsApp* se mostrou a ferramenta mais utilizada. O que fez com que os professores utilizassem seu número pessoal para o diálogo com seus alunos. Dessa forma o horário de trabalho do professor acabou sendo estendido, os alunos e seus responsáveis não entravam em contato apenas no horário de aula e sim em todo o decorrer do dia. Pois a maioria dos pais trabalha e não estavam disponíveis no horário das aulas.

O fato de criar um e-mail institucional para utilização em plataformas digitais, como feito pelo município da escola no qual se desenvolveu o PRP, não foi o suficiente para que os alunos participassem de forma efetiva, pois a maioria nem sequer sabia da existência desses recursos, e mesmo com o auxílio dos professores, não conseguiam utilizá-los por falta de equipamentos e/ou compartilhamento destes com os demais integrantes da família ou pela falta de internet em casa, já que o município não promoveu nenhuma política pública que resolvesse essa situação.

Como muitos pais e responsáveis que trabalhavam de forma autônoma ficaram sem exercer suas atividades profissionais, a situação econômica não permitia adquirir uma internet de boa qualidade para a participação de seus filhos nas aulas remotas, já que a maioria das famílias são formadas por muitos integrantes e a alimentação que as crianças faziam na escola todos os dias agora tinha que ser feitas em casa.

Um estudo do Instituto Locomotivas e da empresa de consultoria PwC mostra que as condições de acesso à internet no nosso país ainda são muito desiguais. Segundo o estudo, 33,9 milhões de pessoas não tem acesso a internet e outras 86,6 milhões possuem um acesso muito precário. Estes grupos são formados geralmente por pessoas negras, pertencentes as classes C, D e E, e que possuem menos escolaridade. O grupo que possui acesso pleno a internet soma 49,4 milhões de brasileiros, que é composto principalmente por pessoas brancas, das classes A e B, e que possuem mais escolaridade. Tais dados demonstram que as desigualdades

sociais, econômicas e financeiras presentes na sociedade foram grandemente agravadas no período pandêmico, gerando uma desigualdade digital ainda maior.

## 7 CONCLUSÃO

Considerando que a alfabetização e o letramento são processos bastante discutidos entre os teóricos e primordiais no ensino fundamental, a vivência no Programa Residência Pedagógica permitiu presenciar a tão defendida “práxis” de Paulo Freire. Essa relação indissociável entre teoria e prática, o aporte teórico disponibilizado pelos momentos de formação no programa e as disciplinas estudadas no curso, juntamente com a regência em sala de aula, possibilitaram que ficássemos cientes do ambiente educacional que nos espera após a conclusão da graduação.

Essa práxis contribuiu para que a experiência obtivesse êxito. A problemática do ensino remoto, necessário ao enfrentamento da pandemia causada pelo Corona vírus fez com que buscássemos alternativas viáveis para que cumpríssemos o que foi planejado, de forma que as desigualdades que se acentuaram em meio a pandemia interferissem o mínimo possível no ensino que é ofertado aos alunos, como direito que esses possuem, pois os professores e alunos não estavam acostumados com essa modalidade de ensino e tiveram muitas dificuldades em se adaptar a ela. Não houve disponibilidade de suporte técnico para que esses alunos, bem como os professores, pudessem realmente participar de forma efetiva.

Foi necessário que tivéssemos um olhar mais compreensivo para com os alunos, diante das dificuldades e limitações que possuem, principalmente no que diz respeito às tecnologias, tornando a experiência significativa mediante as possibilidades. É notório o quanto o Programa é importante para todos os envolvidos no processo, tais como coordenadora, preceptora, residentes e alunos. Pudemos refletir o quanto a sensibilidade é uma peça primordial para um profissional da educação que deseja formar alunos críticos, empáticos e confiantes no seu poder de transformar o mundo em um lugar melhor.

O acompanhamento e orientação da coordenadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Valdecy Margarida da Silva foi de profunda importância, bem como o da preceptora Silvana Neves, que sempre se mostrou prestativa e disponível a nos ajudar no que fosse preciso, abrindo sua sala de aula e fazendo a ponte entre nós e os alunos, tornando assim uma relação de mais proximidade diante do contexto de aulas remotas. Sem dúvidas, sem estas não teríamos o êxito que conseguimos.

O subprojeto da Residência Pedagógica aqui relatado, sem dúvidas, trouxe contribuições muito pertinentes para o meu processo de formação profissional, pois

possibilitou o desenvolvimento de uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a interferência na vida da escola, dos alunos e, conseqüentemente, da sociedade. O projeto faz com que desenvolvamos habilidades que utilizaremos como futuros professores, sabendo utilizar adequadamente de técnicas envolvidas de teoria, diante das distintas situações em que o ensino se dá, o que implica na formulação de novas metodologias e formas de olhar a sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetização e letramento**: O que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. *In*: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 12-17.

\_\_\_\_\_; SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e o Ensino a Distância**. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 29 de junho 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Organizando as classes de alfabetização: processos e métodos. *In*: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 30-33)

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é ser alfabetizado e letrado? *In*: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 18-23.

FEDERAL, Senado. **Vetado projeto que dava acesso à internet a alunos e professores da rede pública**. Disponível em:

<<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/03/19/vetado-projeto-que-dava-acesso-a-internet-a-alunos-e-professores-da-rede-publica>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento. *In*: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 38-43.



FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

G1. **Mais de 33 milhões de brasileiros não têm acesso à internet, diz pesquisa**.

Disponível em: <<https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2022/03/21/mais-de-33-milhoes-de-brasileiros-nao-tem-acesso-a-internet-diz-pesquisa.ghtml>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

GOODMAN, Yetta M. (org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOUVEIA, Beatriz; ORENSZTEJN, Miriam. Alfabetizar em contextos de letramento. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 34-37.

HODGES, Charles. (et al). **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. EDUCAUSE Review, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 29 jun. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez - coleção magistério. Série formação do professor, 1994.

MARTINS, Ronei Ximenes. **A COVID - 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio**. Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MORAN, José. **Avanços e desafios na educação híbrida**. PORVIR, 2021. Disponível em: <https://porvir.org/avancos-e-desafios-na-educacao-hibrida/>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **História dos métodos de alfabetização no Brasil** (conferência de abertura - Seminário Alfabetização e Letramento em Debate – MEC/SEB). In: Seminário Alfabetização e Letramento em Debate – MEC/SEB, Brasília-DF, p. 1-14, 2006.

PIAGET, Jean. **Problemas da Epistemologia Genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

POSSEBOM, Ardina. **Práticas de leitura na educação**. Vargem Grande, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. **A construção de um currículo em ação na formação do educador infantil**. De Alice a Alice: relatos de experiências no país das maravilhas da docência. São Paulo: PUCSP, 2009.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: Perspectivas Linguísticas**. São Paulo: Mercado das letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Letramento e diversidade textual. *In*: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 24-29.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão de métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Minas Gerais: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **A reinvenção da alfabetização**. *Presença pedagógica*, v.9 n.52, jul./ago, 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Minas Gerais: Revista Brasileira de Educação, 2003.

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

UEPB. RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/0229/2020 de 26 de junho de 2020, VERSÃO FINAL REVISADA PARA PUBLICAÇÃO. **Estabelece normas para a realização de componentes curriculares, bem como outras atividades de ensino e aprendizagem, orientação, pesquisa e extensão, por meio de atuação não presencial, na graduação, pós-graduação e no ensino médio/técnico, excepcionalmente durante o período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, por causa da pandemia da COVID- 19; altera o Calendário Acadêmico 2020.1 e dá outras providências**. Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, 2020, p. 1-13.