

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Maria Helena Ludwig**

**APRENDIZAGENS DOCENTES NA PANDEMIA: UM ESTUDO COM  
PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE  
SANTA MARIA, RS.**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2023**

**Maria Helena Ludwig**

**APRENDIZAGENS DOCENTES NA PANDEMIA: UM ESTUDO COM  
PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE  
SANTA MARIA, RS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Doris Pires Vargas Bolzan

**Santa Maria, RS  
2023**

**Maria Helena Ludwig**

**APRENDIZAGENS DOCENTES NA PANDEMIA: um estudo com professores alfabetizadores da rede municipal de Santa Maria, RS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de grau de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 12, de julho de 2023

---

**Doris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM)**  
**(Presidente/Orientador)**

---

**Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dra. (UFSM)**

---

**Eliane Aparecida Galvão dos Santos, Dra. (UFN)**

**Santa Maria, RS**  
**2023**

Ludwig, Maria Helena  
APRENDIZAGENS DOCENTES NA PANDEMIA: UM ESTUDO COM  
PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE SANTA  
MARIA, RS. / Maria Helena Ludwig.- 2023.  
227 p.; 30 cm

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2023

1. Trabalho Pedagógico 2. Aprendizagem docente 3.  
Contextos emergentes 4. Ensino Remoto Emergencial 5.  
Alfabetização I. Pires Vargas Bolzan, Doris II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, MARIA HELENA LUDWIG, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

*Dedico este trabalho  
ao meu amado e doce filho Augusto e  
ao meu companheiro e amor da vida, Aldair.*



## AGRADECIMENTOS

Agradecer é apreciar a vida, é reconhecer a alegria em meio as tribulações e nela, saber que não andamos sós. Neste caminhar singular, que se constrói na convivência, encontramos neste caminhar com o outro a força para continuar, para buscar e compartilhar mais e mais aprendizados a cada dia. E nesse “troca-troca” nos tornamos quem somos, evoluímos e construímos coisas que antes até pensávamos não sermos capazes.

É desta percepção que parto para escrever o quanto sou grata pela possibilidade de realizar essa pesquisa, não apenas pelos conhecimentos que ela atribui à minha trajetória formativa, mas pela condição evolutiva que o processo de sua construção permite ao meu ser pessoal. Como professora que sou, aprender é uma das premissas que carrego, porém nem sempre é fácil conciliar tantas tarefas às quais me atribuo – estudante, pedagoga, mãe, mulher. Nada disso seria possível sem o apoio e a força que vem do amor, da atenção e do tempo despendido daqueles que estão junto comigo nesta caminhada, e que contribuíram sobremaneira para tornar essa dissertação uma realidade possível.

Primeiramente, agradeço ao meu companheiro Aldair, que se dispõe a cada dia a alicerçar comigo o nosso lar, abrindo espaço para que possamos crescer juntos, segurando as pontas e abraçando os cuidados da casa e de nosso bebê para garantir que ambos tenhamos sucesso na construção de nossos sonhos.

Augusto meu filho, você ainda é tão pequeno, mas lhe tenho tanto amor e gratidão, que nem sei descrever! Obrigada por ceder espaço do tempo contigo, para que mamãe pudesse estar aqui escrevendo. Um dia vou lhe contar o quanto foi difícil e intenso viver esse momento, que ao mesmo tempo me trouxe um sentimento incrível de conquista e capacidade, que também desejo a você.

Agradeço também à minha família, pais e sogros, pelo empenho em dedicar alguns dias e vir ficar conosco, aliviando nossa carga, cuidando com tanto amor do Augusto, me permitindo um maior foco ao desenvolvimento dessa pesquisa.

Gratidão imensa à mão e ao olhar atento, carinhoso, compreensivo e firme que me orientou e permitiu chegar até aqui. Querida Professora Doris, não tenho palavras suficientes para expressar o quanto lhe admiro como professora, como pesquisadora, e também como ser humano, sempre capaz de enxergar nosso melhor, de nos mimar e ainda nos creditar a capacidade que nem nós mesmos enxergamos.

Às Professoras Eliane e Ana Carla, e ao Professor Celso, que aceitaram o convite de contribuírem com esta pesquisa, agradeço imensamente pela

disponibilidade, pelo tempo dedicado e pelas palavras que orientaram e qualificaram este trabalho;

Às colegas do grupo GPFOPE, acho que nunca estive tão distante, peço desculpas, mas que mesmo assim, se fizeram sempre disponíveis ao passo de contribuir com o que fosse necessário, trocar ideias, impressões e facilitar a jornada na finalização deste trabalho.

Às minhas colegas de trabalho no ambiente escolar, que compartilharam minhas percepções e angústias, confortando e apoiando, creditando em mim a capacidade de levar esta pesquisa à termo, mesmo diante tantos compromissos pessoais e profissionais.

Por fim, não menos importante, agradeço a Deus e a Nossa Senhora, pois a fé que lhes depus, foram uma fonte de força, energia e resiliência, me trazendo até a escrita destes agradecimentos, como última parte na construção deste trabalho.

Enfim, gratidão a todos que, direta ou indiretamente, se fazem presentes na minha vida!



*Ah as flores... quanta beleza e persistência elas tem, são delicadas, perfumam, enfeitam, presenteiam, celebram. Ao mau tempo resistem, entre as rochas florescem, nas árvores se estendem aos galhos e se transformam em frutos. Assim são, as flores, uma benção da criação. Que possamos como elas resistir com cor, beleza e vida, a esta pandemia.*

*Maria Helena Ludwig  
(22/06/2020 - do meu diário pessoal,  
poema escrito durante a pandemia).*



## RESUMO

### **APRENDIZAGENS DOCENTES NA PANDEMIA: um estudo com professores alfabetizadores da rede municipal de Santa Maria, RS**

AUTORA: Maria Helena Ludwig  
ORIENTADORA: Doris Pires Vargas Bolzan

Este estudo insere-se na linha de pesquisa LP1: Docência, saberes e desenvolvimento profissional, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Diante do contexto pandêmico, que acometeu a educação brasileira, propôs-se olhar para a etapa da educação básica, e pesquisar a temática da aprendizagem de professores alfabetizadores e do trabalho pedagógico, frente aos contextos emergentes e ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para tanto, o objetivo geral foi compreender as aprendizagens docentes de professores alfabetizadores diante desse novo formato de ensino e dos contextos emergentes. Objetivou-se ainda, conhecer como o ERE se organizou na etapa de alfabetização, quais experiências os professores vivenciaram neste contexto, reconhecer como o ERE mobilizou a organização do trabalho pedagógico, e, por fim, conhecer as ideias dos professores acerca do ensino híbrido, como uma possibilidade de trabalho. Para tanto, a pesquisa qualitativa de cunho sociocultural foi a abordagem metodológica adotada, com base nos estudos de Bolzan (2009), Freitas (1998), Clandinin e Connelly (2015), utilizando-se de entrevistas narrativas, com o intuito de ouvir e produzir sentido a partir das experiências de nove professores da rede pública municipal de ensino, que atuaram no bloco de alfabetização durante a vigência do ERE. A partir das narrativas dos sujeitos, evidenciou-se a aprendizagem da docência como categoria central, que tem como dimensões as trajetórias formativas e o trabalho pedagógico, permeados pelos contextos emergentes e pelo ERE, que se apresentaram como eixos transversais. Os elementos encontrados nas recorrências abarcaram aspectos inerentes às trajetórias pessoais e profissionais dos professores, revelando o movimento de resiliência pedagógica, diante da necessidade de busca e superação constantes no desenvolvimento das práticas longe da sala de aula convencional, em plena pandemia. Além disso, foi possível conhecer como se deu a construção do trabalho pedagógico durante o ERE, revelando contextos emergentes como a falta de condições de acesso, a vulnerabilidade social, a necessária participação das famílias, a relativização das condições de espaço, tempo e atenção, para uma melhor participação e realização das atividades por parte dos estudantes, dentre outros elementos que se atravessaram à realização do trabalho pedagógico. Diante disso, os achados revelaram que o ERE acabou mobilizando a aprendizagem e impactou nos processos de alfabetização dos estudantes. Surgem ainda discussões acerca do ensino híbrido, proposta que acabou se revelando como um meio ainda distante na realidade educativa dos contextos pesquisados.

**Palavras-Chave:** ensino remoto emergencial, pandemia da covid-19, alfabetização, trabalho pedagógico, aprendizagem docente, resiliência pedagógica, vulnerabilidade social, ensino híbrido.



## ABSTRACT

### **TEACHING LEARNING IN THE PANDEMIC: a study with literacy teachers from the municipal network of Santa Maria, RS, Brazil.**

AUTHOR: Maria Helena Ludwig

ADVISOR: Doris Pires Vargas Bolzan

This study is part of the research line LP1: Teaching, knowledge, and professional development of the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria (UFSM, RS). In March 2020, the planet was hit by the COVID-19 pandemic. This led to significant changes in education in Brazil, which required a closer look at basic education. Therefore, it was decided to research the theme of teacher learning and pedagogical work in the face of emerging contexts and Emergency Remote Teaching (ERT). The objective was to understand the teaching and learning experiences of literacy teachers in this new teaching format and in the face of emerging contexts. The specific objectives were to understand how ERT was organized in the literacy stage, to explore the experiences of teachers in order to recognize how ERT influenced the organization of pedagogical work, and finally, to understand the teachers' ideas about hybrid teaching as a possibility for their work. For this purpose, a qualitative sociocultural research approach was adopted, based on the studies of Bolzan (2009), Freitas (1998), Clandinin and Conelly (2015). Narrative interviews were conducted to listen to and make sense of the experiences of nine teachers from the municipal public education system who worked in the literacy block during the period of ERT. From the narratives of the participants, the centrality of teaching and learning as a category was evidenced, with its dimensions being formative trajectories and pedagogical work, influenced by emerging contexts and ERT, which emerged as transversal axes. The recurring elements found encompassed aspects related to the personal and professional trajectories of the teachers, revealing movements of pedagogical resilience in the face of the need for constant search and overcoming in the development of practices away from the conventional classroom, during the pandemic. Additionally, it was possible to understand how pedagogical work was constructed during ERT, revealing emerging contexts such as lack of access conditions, social vulnerability, necessary family participation, relativization of space, time, and attention conditions for better participation and completion of activities by students, among other elements that influenced the realization of pedagogical work. As a result, the findings revealed that ERT ended up having negative impacts on student learning and literacy processes. Discussions also emerged regarding hybrid teaching, a proposal that proved to be a distant reality in the educational contexts under investigation.

**Key words:** emergency remote teaching, covid-19 pandemic, pedagogical work, literacy, teacher learning, pedagogical resilience, social vulnerability, hybrid teaching.



## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 – Esquema interpretativo dos achados da pesquisa ..... | 92 |
|---|----|





## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 – Levantamento de artigos e trabalhos científicos, anos de 2020/21 .....  | 35  |
| Quadro 2 – Sistematização dos achados, organizados em categorias de análise ....   | 91  |
| Quadro 3 – Excertos que revelam achados acerca das tecnologias em um contexto municipal, na etapa de alfabetização ..... | 187 |



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Taxas de aprovação e reprovação no Brasil, comparativo de 2018 a 2021 .... 178



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

PMSM – Prefeitura Municipal de Santa Maria

SM – Santa Maria

RS – Rio Grande do Sul

SMED/SM - Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria

ERE – Ensino Remoto Emergencial

CNE – Conselho Nacional de Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PNE – Plano Nacional de Alfabetização

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal



## SUMÁRIO

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....</b>   | <b>25</b>  |
| <b>2</b> | <b>INSERÇÃO TEMÁTICA: aproximando caminhos entre pesquisas .....</b>   | <b>32</b>  |
| <b>3</b> | <b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>   | <b>56</b>  |
| 3.1      | NORMATIVAS E MEDIDAS LEGAIS ADOTADAS DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL .....   | 58         |
| 3.2      | CAMINHOS CONSTRUÍDOS ANTES, DURANTE E PARA ALÉM DA PANDEMIA: discussões acerca do ensino remoto e ensino híbrido.....  | 72         |
| <b>4</b> | <b>DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.....</b>  | <b>87</b>  |
| 4.1      | TEMÁTICA.....  | 87         |
| 4.2      | PROBLEMA.....  | 87         |
| 4.3      | OBJETIVOS.....   | 87         |
| 4.3.1    | Objetivo Geral .....   | 87         |
| 4.3.2    | Objetivos específicos .....  | 87         |
| 4.4      | ABORDAGEM METODOLÓGICA .....   | 88         |
| 4.4.1    | O contexto e o perfil dos sujeitos .....   | 90         |
| 4.4.2    | Instrumentos e procedimentos da pesquisa .....   | 113        |
| 4.4.3    | Considerações de caráter ético.....  | 117        |
| 4.5      | INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS .....  | 119        |
| 4.5.1    | Trajetórias formativas: elementos pessoais e profissionais trazidos pelos professores e a resiliência pedagógica ..... | 122        |
| 4.5.2    | Modos de (re)organização do trabalho pedagógico diante do ensino remoto emergencial.....                               | 134        |
| 4.5.3    | Atividades e processos de alfabetização: desafios e aprendizagens evidenciados em meio aos contextos emergentes.....   | 151        |
| 4.5.4    | Retorno escalonado e os impactos na aprendizagem dos estudantes ...  | 169        |
| 4.5.5    | Ensino híbrido: práticas possíveis e caminhos construídos durante e após o Ensino Remoto Emergencial.....              | 188        |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>198</b> |
| <b>6</b> | <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>207</b> |
| <b>7</b> | <b>ANEXOS.....</b>   | <b>216</b> |
| <b>8</b> | <b>APÊNDICES.....</b>  | <b>218</b> |
| 8.1      | APÊNDICE A – TÓPICOS GUIA PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS .....   | 218        |
| 8.2      | APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE (TC).....  | 221        |
| 8.3      | APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....  | 222        |





## 1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Nossas vidas foram abruptamente modificadas em 2020, diante do enfrentamento de uma pandemia, gerada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que causa a doença da covid-19<sup>1</sup>. Essa situação, além de impactar particularmente a vida das pessoas – que contraíram a doença ou perderam entes queridos vítimas dessa pandemia –, impactou de forma alarmante os diversos setores da sociedade, modificando a garantia de acesso a bens inestimáveis, como a própria saúde, assim como a educação.

Esta doença exigiu o estabelecimento de uma ordem de distanciamento social, medida tomada para controlar a contaminação e o agravamento da situação pandêmica desenvolvida. A escola como um dos locais de maior movimentação social, e por atender crianças e adolescentes, foi um dos primeiros setores a encerrar suas atividades presenciais, por meio de ações municipais, estaduais e nacionais, a fim de não gerar aglomerações. O tempo de afastamento foi se prolongando, deixando lacunas e provocando angústia, tanto de professores e instituições educativas, quanto das famílias, que permaneciam sem saber quais ações seriam tomadas pela frente e sem previsão de retorno.

Diante desse contexto, surgiu a proposta desta pesquisa, com vistas a se tornar um meio de compreender a realidade educacional enfrentada, com foco para a etapa de alfabetização. A escolha desta etapa se deu por dois motivos principais, sendo o primeiro por compreendê-la como fundamental e de suma importância para o desenvolvimento e construção da autonomia das crianças, além de ser um instrumento potencializador da ascensão social dos sujeitos. E, segundo, por ser motivo de encantamento e de curiosidade pessoal/profissional, fazendo parte das

---

<sup>1</sup> O termo “covid-19” está escrito em letra minúscula no decorrer deste trabalho, respeitando as regras da Língua Portuguesa, uma vez que passou a se referir a um nome comum, sendo o nome oficial dado à doença SARS-CoV-2. Além disso, confere com a definição utilizada pelo Tribunal Regional da 3ª Região, que define que: “A princípio, a grafia de “Covid” obedeceu à regra das siglas: Com mais de três letras e pronunciáveis, as siglas devem ser grafadas com inicial maiúscula e o restante em minúsculo. A partir do momento em que a sigla passou a dar nome à doença, “covid-19” tornou-se um substantivo comum grafado com letras minúsculas, como tantas outras doenças” (TRF-3, 2021).

pesquisas que desenvolvi<sup>2</sup>, desde a graduação, na busca de tentar compreender como podemos favorecer/mobilizar os processos de ensinar e de aprender a ler e escrever, em novos contextos que vem surgindo.

E é nessa direção, de pensar os contextos advindos com a sociedade, que a investigação proposta teve como ponto de partida os estudos do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE). No atual projeto desenvolvido pelo GPFOPE, intitulado “Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes<sup>3</sup>” (Bolzan, 2016-2023), buscamos compreender quais os contextos que emergem com a contemporaneidade e são vivenciados/compreendidos por professores/formadores e estudantes/professores nos diversos níveis de ensino. Esse projeto vincula-se a linha de pesquisa LP1: Docência, saberes e desenvolvimento profissional, com a temática: Docência e desenvolvimento profissional do professor em contextos emergentes na educação básica e superior.

Assim, ao refletir o direcionamento deste estudo, parti da minha vinculação com o grupo e das provocações que as pesquisas favorecem, bem como do contexto pandêmico nunca antes vivenciado, voltando o olhar para a educação básica, mais especificamente para o bloco de alfabetização. Desse modo, se estabeleceu a seguinte problemática: *como os contextos emergentes advindos e evidenciados pelo ensino remoto emergencial impactaram nas aprendizagens docentes e no desenvolvimento do trabalho pedagógico de professores do bloco de alfabetização?*

Com isso, apresentamos a temática: *aprendizagem de professores alfabetizadores e o trabalho pedagógico diante dos contextos emergentes e do Ensino*

---

<sup>2</sup> Os desafios e contribuições dos circuitos de atividades diversificadas: vivências de estágio nos anos iniciais (LUDWIG, 2017); Contextos emergentes no ciclo de alfabetização: um estudo na rede municipal de Santa Maria (LUDWIG, 2019).

<sup>3</sup> O termo “contextos emergentes” é compreendido neste trabalho, a partir dos estudos de Bolzan (2016 - 2020), como desafios e possibilidades que emergem do processo de globalização nos contextos escolar e acadêmicos e mobilizam novas configurações destes espaços, para que possam dar conta e atender as necessidades advindas com a contemporaneidade. A autora destaca os espaços de gestão, as cotas, as tecnologias assistivas, os processos de inovação, com foco para os movimentos de aprendizagem da docência no ensino superior, diante desses e outros contextos que emergem na universidade.

*Remoto Emergencial*. Para tanto, na direção de visar de onde partimos para a construção deste estudo e aonde pretendeu-se chegar, elencamos o objetivo geral de compreender as aprendizagens docentes de professores alfabetizadores frente ao ensino remoto emergencial e aos contextos emergentes.

Estabelecemos como objetivos específicos: conhecer como se organizou o ensino remoto emergencial a partir da gestão pedagógica no bloco de alfabetização, no município de Santa Maria; identificar as experiências que os professores do bloco de alfabetização vivenciaram a partir do ensino remoto emergencial; reconhecer como o ensino remoto emergencial mobilizou a organização do trabalho pedagógico dos professores em contextos emergentes; e, conhecer a percepção dos professores acerca do ensino híbrido<sup>4</sup> na gestão do trabalho pedagógico, durante o ERE e no cenário pós-pandêmico.

Assim, esse estudo foi sendo construído, em meio a realidade de também vivenciar a pandemia, de pensar as coisas mais simples da vida, como uma ida ao mercado, em uma nova ótica, em uma constante adequação e relativização das opções de como fazer algo, que antes era trivial. Tanto mais, modificou a organização e o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que a forma de estabelecer contato com os professores, possíveis sujeitos a serem convidados a colaborar, já não podia ser realizada pessoalmente.

Essas, dentre outras questões, como o espaço e o tempo suprimidos no encontro on-line, frente ao contexto de estar fazendo quase tudo nesta modalidade, também dinamizou a realização das entrevistas, que em maioria aconteceram a noite e tiveram como cenário o lar dos professores, em pleno convívio familiar. Ao encontro da realidade das crianças, esse contexto certamente modificou as relações e as expressões, constituindo-se como um ponto a ser considerado ao transcrever, categorizar e analisar os achados.

---

<sup>4</sup> Neste trabalho, ao abordarmos a terminologia ensino híbrido, a compreendemos conceitualmente a partir dos estudos de Moran (2012, 2015, 2018), sendo um formato de ensino que possibilita a integração de ferramentas digitais com o trabalho presencial, mobilizando novas formas de ensinar e aprender, em novos contextos.

Para a pesquisadora, da mesma forma, realizar a pesquisa foi um trabalho diferente de tudo que já havia vivenciado, encontrar um novo meio de realizar a mediação com os sujeitos, diante da necessidade de atender os objetivos traçados e conseguir levar a investigação a termo. As entrevistas aconteceram, dinamizadas nos encontros on-line com os sujeitos colaboradores, via Google Meet, em meio a vida pessoal acontecendo, mesclada com os compromissos profissionais. Desse modo, fomos encontrando brechas e reforçando a importância de persistir em contextos emergentes, uma vez que estes se interpõe e promovem novas formas de agir e se relacionar com o objeto do conhecimento, e assim com sua significação.

Mesmo frente aos desafios de contato e conexão, de se fazer presente em um contexto à distância, a comunicação foi estabelecida e essa pesquisa foi levada a termo. As entrevistas narrativas resultaram em achados importantes para esta pesquisa, repercutindo na construção de 5 capítulos, na direção de organizar e apresentar os achados e as contribuições tecidas acerca da temática proposta.

Desse modo, no primeiro capítulo, apresentamos de onde partimos e como o trabalho foi desenvolvido, culminando na justificativa de sua importância e relevância ao campo da educação. No segundo capítulo, construído no ano de 2021, durante o enfrentamento da pandemia e o surgimento de trabalhos nesta direção no intervalo de 5 anos, realizamos um levantamento dos estudos já realizados, passando a ter um maior foco nos últimos dois anos, com contribuições consideradas ao longo do trabalho como um todo.

O terceiro capítulo constituiu-se do referencial teórico, possibilitando-nos conhecer o caminho das normativas e medidas legais adotadas para o estabelecimento do Ensino Remoto Emergencial, principalmente acerca da etapa de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Ainda nesta parte, referimos algumas discussões prévias ao estudo, favorecendo a compreensão dos elementos utilizados para definir o ensino remoto e o ensino híbrido, temas de repercussão no campo educativo durante o período pandêmico.

Para que fosse possível discorrer sobre o ensino remoto e o ensino híbrido, e para conhecer como se deram esses processos na etapa de alfabetização, foi imprescindível compreender a trajetória e as experiências dos professores que vivenciaram esse contexto. Nesta perspectiva, o capítulo dedicado a explicar a metodologia, explicita que a pesquisa adotada é qualitativa, contando com a

abordagem sociocultural narrativa, cunhada por Bolzan (2009), que nos permite interagir com as narrativas dos sujeitos, diante de seus contextos sociais, históricos e culturais.

Essa prática de pesquisa vai muito além de transcrever as falas e analisá-las, parte do exercício de olhar além do dito e compreender os elementos que permeiam o desenvolvimento da prática pedagógica e das vivências dos professores. Essas dinâmicas são permeadas pelas dimensões categoriais das **trajetórias formativas** e do **trabalho pedagógico**, que revelam as contribuições dos sujeitos para a pesquisa, de acordo com o momento e os espaços que se encontram.

Definido o desenho da investigação, temos ainda no quarto capítulo a apresentação das opções metodológicas adotadas, que nos possibilitaram realizar a sistematização dos achados, trazendo para a discussão teórica as interpretações construídas a partir das narrativas dos professores que colaboraram com a pesquisa. Desse modo, neste espaço do trabalho, apresentamos as contribuições teóricas que dialogam com os achados e as evidências apresentadas, correspondendo aos objetivos traçados.

Por fim, no quinto capítulo, trazemos algumas considerações com o intuito de pontuar os principais aspectos evidenciados pela pesquisa, culminando em significativas contribuições para os estudos na direção de compreender a dinâmica da docência e do trabalho pedagógico, no campo da alfabetização. Compreender que o caminho não se faz sozinho é de suma importância para que se possa realmente entender a significação deste trabalho. Foi no encontro de ideias, na partilha de textos e contextos, que se organizaram e se constituíram as palavras e as concepções aqui atribuídas.

Essa reflexão é um convite para o leitor para que possa vir a encontrar, no decorrer do estudo apresentado, sentido para si diante de suas próprias vivências durante e após o extenso e intenso período pandêmico vivenciado. Como seres sociais que somos, sentimos todos, de modos singulares, os impactos da covid-19 em nossas vidas. Além de que, por anos, ainda poderemos perceber os resquícios que ela deixou para a educação de nossas crianças, principalmente àquelas à mercê da pobreza e das desigualdades existentes em nossa sociedade.

De acordo com Freitas (1998), cada sujeito fala de si a partir das experiências sociais que o constitui e estas características individuais também constituem o social.

Desse modo, neste trabalho foi proposto estabelecer um diálogo, por meio da realização de entrevistas narrativas, com professores que atuam em turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, como sujeitos da pesquisa, concursados no sistema da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. A temática desenvolvida, se apresentou como um meio possível de problematizar as práticas educativas, pelo fato de evidenciar novos contextos presentes na realidade escolar, advindos com a vivência do ERE, uma vez que revelam os reflexos que a sociedade tem no desenvolvimento escolar dos estudantes e vice-e-versa.

Sem mais delongas, lhes convidamos a conhecer e adentrar a realidade enfrentada por oito professoras e um professor que aceitaram participar do estudo e que atuam em turmas de alfabetização, na realidade municipal pesquisada. Estes sujeitos colaboradores expressam as condições do trabalho pedagógico, as opções e medidas adotadas ao longo do ERE, e os contextos emergentes surgidos e evidenciados neste cenário remoto de ensino. Com isso, possibilitam ainda reconhecer os movimentos de ensinar e aprender em diversos contextos, revelando como acontece a aprendizagem dos professores em um contexto em comum, a alfabetização e o ERE. Ficam expressos ainda, alguns dos reflexos destas vivências no período após o retorno presencial obrigatório.

A aprendizagem da docência, voltada ao campo da educação básica, é certamente uma temática que contribuiu para pensar os aspectos que se inserem na trama de ensinar e aprender na etapa de alfabetização. Sendo este o foco da nossa pesquisa, de acordo com os referenciais teóricos que nos serviram de base, uma vez que engloba mediar a aprendizagem de outros, em um constante movimento interativo. Ao mesmo tempo, instiga a olhar para as especificidades da construção individual, tanto dos estudantes, quanto dos professores. Na constituição de Ser professor, o aprender se faz sempre presente, envolvendo a formação e a reflexão, em diferentes organizações e possibilidades auto, inter e hétero formativas.

Além disso, essa proposta parte das incertezas colhidas no início da pandemia, se delineia nestas curvas e entra em fase final, em um momento de retorno das atividades presenciais, no qual escolas e famílias encaram a realidade daquilo que foi e do que não foi desenvolvido durante o ERE. Portanto, a realização desta pesquisa apresenta relevância e inovação na área educacional pelo fato de expressar

as compreensões, desafios e potencialidades vivenciadas na etapa da alfabetização, diante do cenário educacional emergente, forjado pela situação pandêmica.

## 2 INSERÇÃO TEMÁTICA: aproximando caminhos entre pesquisas

Este capítulo refere-se ao levantamento e análise de trabalhos que foram desenvolvidos acerca da alfabetização durante o período da pandemia e a vivência do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Antes de iniciarmos a descrição dos estudos encontrados, cabe ressaltar que esta busca possibilitou compreender um pouco melhor o percurso tomado pela educação em nosso país, na direção em que as leituras de outros estudos já realizados, revelam caminhos e vivências deste período que se fez novo e a ser descoberto por todos nós. Bem como evidencia a importância e relevância inovadora deste estudo, uma vez que até a busca apresentada, não haviam resultados relativos especificamente sobre a temática de pesquisa proposta.

Realizar este levantamento e análise, parte do pressuposto de que antes de adentrarmos as discussões acerca do estudo que nos desafiamos, é preciso conhecer o que tem sido discutido no campo científico e de que forma os estudos já realizados contribuem e promovem novos pontos de investigação (MOROSINI e FERNADES, 2014). Desse modo, o estado do conhecimento favorece compreender de que forma os trabalhos já realizados constituem-se

como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura da realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para o desenvolvimento de um novo percurso investigativo. [...] *estado do conhecimento* é identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica (MOROSINI, FERNANDES, 2014, p. 155)

Esta produção se dá em um determinado espaço e tempo, em diversos periódicos como teses, dissertações, livros e artigos que ocupam um lugar, e abrangem uma determinada temática. Em nosso caso, adentramos os conceitos que se referem à aprendizagem de professores alfabetizadores, em um contexto de ensino remoto, de modo que buscamos referências acerca de aspectos inerentes à temática, expressos no decorrer da apresentação dos trabalhos selecionados.

Em um primeiro levantamento, consideramos os últimos 5 anos – 2016 a 2021, a fim de evidenciar a existência de um possível percurso na discussão do termo “ensino remoto” e poder aproximar com as construções realizadas nesta pesquisa,



acerca deste mesmo termo em um cenário forjado mais recentemente, a pandemia da covid-19, com início em março de 2020. Desse modo, a primeira busca foi realizada no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no dia 22 de maio de 2021. Nesta busca, utilizamos o descritor - ensino remoto e alfabetização – que condiz com a temática da pesquisa, para a qual foram encontrados 2 trabalhos, sendo que um se refere ao ensino de ciências e biologia, e o outro, a um projeto de formação docente on-line, ambos encontrados também em descritor seguinte, onde serão devidamente explanados.

No intuito de ampliar os resultados, utilizamos ainda os descritores: alfabetização em tempos de pandemia; alfabetização e pandemia; alfabetização e covid-19; covid-19 e educação; pandemia e educação; e, ensino remoto emergencial. Por meio destes termos, encontramos entre 1 a 10 trabalhos dentre teses e dissertações, todos sem vínculo direto com a temática, contento apenas um ou outro dos termos pesquisados e não trazendo referências específicas sobre o período pandêmico e sua relação com a educação, ou acerca do contexto da alfabetização de modo geral.

Com o descritor ensino remoto, neste mesmo período de busca – encontramos 125 trabalhos, os quais apresentaram propostas de ensino remoto voltadas ao ensino de áreas específicas, no desenvolvimento de atividades como laboratórios de ensino, com turmas de ensino fundamental II e ensino médio – principalmente em áreas como ciências, física, biologia, robótica, astronomia, informática. Bem como no desenvolvimento destas áreas em laboratórios de experimentação, para o campo do ensino superior, não vinculados a temática desta pesquisa.

Assim, destes 125 resultados, por meio da análise dos títulos, foram selecionados 13 trabalhos neste conjunto. Após verificar os resumos, observamos ainda, que alguns destes estudos também eram vinculados com as questões descritas anteriormente – laboratórios de pesquisa e ciências. A leitura destes trabalhos indicou que, antes do período pandêmico, o termo ensino remoto, que aparece também com outras terminologias como ‘atividades remotas’ ou ‘experimentação remota’, era utilizado na direção de possibilitar o trabalho à distância por meio de ferramentas tecnológicas.

Na pesquisa de dissertação intitulada “Mundos virtuais 3D integrados à experimentação remota: aplicação no ensino de ciências”, por exemplo, a autora se refere mais especificamente a uma forma de potencializar o ensino por meio de ferramentas virtuais – 3D, que possibilitam o uso remoto do objeto de um microscópio, uma vez que as imagens das amostras podem ser reproduzidas de forma on-line (ANTÔNIO, 2016). Esta utilização do conceito “remoto”, utilizada por Antônio (2016), aponta para a possibilidade de produzir meios alternativos, em formatos virtuais, de ensino e de aprendizagem, fomentando um maior interesse e participação dos estudantes. Ao mesmo tempo a autora problematiza os desafios da escola pública em implementá-los, por falta de recursos físicos e humanos, ressaltando a importância da formação dos professores, para inserção da tecnologia na prática escolar.

Da mesma forma, o trabalho de tese intitulado “Experimentação remota como suporte no ensino e aprendizagem de ciências e biologia” (FARIA, 2019), contribuiu com a reflexão de que a experimentação e o envolvimento com as tecnologias são parte essencial do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o autor também discutiu a questão do sucateamento de recursos e infraestrutura, apresentando o acesso remoto como uma possibilidade de sanar essas condições, promovendo uma ‘alfabetização científica’, por meio da possibilidade de levar junto consigo e para diversos locais, o acesso ao conhecimento e aos materiais diversificados, como recurso auxiliar e não substituível (FARIA, 2019).

Desse modo, a partir da análise destes trabalhos, foi possível perceber algumas contribuições provenientes dos estudos por eles desenvolvidos, mas atestamos que nenhum se referia diretamente a temática de pesquisa aqui proposta. Refinamos a busca mais uma vez, utilizando o termo ensino remoto entre aspas (“ensino remoto”), sendo encontrados apenas 3 trabalhos. Destes, um relativo ao ensino de física no ensino médio e o outro tratava acerca da formação EAD (Educação a Distância) do profissional do Serviço Social, os quais não foram selecionados para análise, após leitura dos resumos, por não condizerem com a proposta da pesquisa, sendo que restou um trabalho selecionado para leitura.

O trabalho de dissertação selecionado para revisão evidenciou o assunto já no título, intitulado “Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital” (WOLFF, 2020), de modo que trouxe algumas contribuições ao que se

refere a estruturação do currículo para turmas de 5º ano, envolvendo as TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, em uma escola privada de São Paulo. Foi possível perceber, por meio deste trabalho, a importância da inserção dos processos tecnológicos na prática escolar, uma vez que estas assumem um impacto social, ultrapassando as esferas econômicas e políticas, superando sua utilização como uma mera ferramenta técnica, para fazer parte da produção cultural.

Além disso, conforme Wolff (2020), durante a pandemia houve uma maior necessidade e, assim, uma busca na direção de introduzir as TDIC no contexto escolar, mostrando como estas alteram as relações, modos de vida e as formas de produzir e fazer educação. Desse modo, o grande desafio decorrente do ensino remoto foi realizar um currículo que tenha sido planejado para acontecer no modo presencial e que diante desse novo contexto deveria ser proposto à distância (WOLFF, 2020). Ainda segundo a autora, o currículo é a ponte para mediar a integração das práticas pedagógicas com as tecnologias, fomentando que é o currículo que define o uso das TIC e não é definido por elas, necessitando considerar a imprevisibilidade como ponto de partida para sua estruturação.

Essa análise foi importante para delinear um dos pontos de partida desta pesquisa, olhar para o passado, a estruturação do currículo e a necessidade de retomá-lo como um documento flexível, um meio de ação para dinamizar às relações de ensino e de aprendizagem dos diversos componentes intrínsecos a ele, incluindo a tecnologia. Mesmo assim, observamos que existem poucas pesquisas nesta direção e práticas desenvolvidas envolvendo o ensino remoto de forma muito incipiente, situações isoladas e com foco para turmas de ensino fundamental anos finais e ensino médio, bem como ensino superior, em áreas específicas. Foi possível concluir que nenhuma tese ou dissertação específica foi encontrada acerca da temática desta pesquisa - ensino remoto emergencial e alfabetização, dentro do período pesquisado.

Em sequência, após um tempo passado desta primeira busca, diante das diversas mudanças que foram acontecendo durante o contexto da pandemia, considerando a dimensão tomada desta situação que mobilizou novas pesquisas, lançamos mão de uma nova busca, realizada em setembro de 2021, a fim de atualizar os achados. Além disso, a pesquisa foi retomada, de modo a confirmar o levantamento anterior e/ou ampliar alguns resultados na direção da temática, referentes ao ano

corrente de 2021, uma vez que a pesquisa anterior abrangeu os últimos cinco anos incluindo o ano de 2020.

Desse modo, em segunda pesquisa realizada no IBICT, plataforma BDTD, foram utilizados os termos equivalentes ao primeiro momento da busca (realizada em maio), sendo que, para o termo ensino remoto e alfabetização, não foram encontrados resultados para o ano de 2021. Os termos utilizados para ampliar os resultados, foram: alfabetização em tempos de pandemia; alfabetização e pandemia; alfabetização e covid-19; para os quais também não foram encontrados resultados, no tempo determinado para esta busca.

Para os termos covid-19 e educação; pandemia e educação; e, ensino remoto emergencial, foram encontrados de 1 a 24 trabalhos, dos quais 5 foram selecionados para análise nesta pesquisa, pois dizem respeito realmente à educação básica escolar durante o período de ensino remoto emergencial. Sendo que destes, 1 é voltado à contação de histórias digital na educação infantil, 2 referem-se às práticas desenvolvidas durante o ERE e, por fim, os 2 últimos condizem com a perspectiva da formação de professores. Por meio da utilização do descritor ensino remoto obteve-se 13 resultados, sendo refinados para 3, ao colocar o descritor ensino remoto entre aspas. Destes 3, apenas 1 tem temática aproximativa com a pesquisa, sendo que o mesmo já foi encontrado por meio do descritor anterior – pandemia e educação, e seguirá explanado nesta sequência.

O primeiro trabalho, sendo a dissertação intitulada “Estratégias para a utilização de dispositivos móveis na educação infantil: utilizando aplicativo Digital Storytelling” (MACHADO, 2021), contribui na perspectiva de que propõe analisar as contribuições da tecnologia digital e a ressignificação da prática docente, frente ao uso das tecnologias durante o ERE, a fim de ter continuidade no período pós-pandêmico.

Na mesma direção, com foco agora para o ensino de Ciências, o trabalho de dissertação: “Da lousa à tela: o uso de objetos digitais de aprendizagem no ensino de Ciências” (RODRIGUES, 2021), constituiu-se como um suporte de uso didático, na direção de auxiliar os professores por meio de um plano de atividades interativas com uso de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA), compilados em um e-book. A autora avaliou ainda as possibilidades que os recursos tecnológicos digitais oferecem ao

processo de ensino-aprendizagem, frente às novas demandas sociais e culturais presentes no século XXI, problematizando a necessidade de que a formação de professores caminhe também nesta direção (RODRIGUES, 2021).

Por conseguinte, na linha de trazer inferências acerca do uso prático das tecnologias, a tese intitulada “A jornada dos híbridos: acompanhamento dos percursos de aprendizagem em movimento no contexto da Internet das Coisas” (LIMA, 2021), objetiva avaliar uma prática pedagógica envolvendo o uso de games na proposta de ensino híbrido. Considerando novos espaços de aprendizagem e atividades em movimento, fora da sala de aula tradicional, o autor aponta para a importância da “orquestração pedagógica”, que segundo ele, condiz com o papel do professor e da coordenação escolar, em combinar os recursos e práticas voltados à inserção das tecnologias na promoção da aprendizagem.

A questão de formação de professores, diante do ERE, é abordada então nos seguintes trabalhos de dissertação: “Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da educação básica em contexto de pandemia” (COSTA, 2021), e; “A formação de professores na sociedade hiperconectada: alternativas emergentes para a internacionalização e apropriação de tecnologias digitais na educação” (ALVES, 2021). Ambos os estudos trazem reflexões na direção de considerar a modificação abrupta das formas de ensinar e aprender durante a pandemia, de modo a problematizar as condições do trabalho docente.

A partir disso, Alves (2021) discute a grande propulsão da formação continuada de professores por meio de ferramentas midiáticas como *lives* e *webinars*, entre outros meios que possam contribuir no compartilhamento e desenvolvimento do ser professor no novo contexto que se impôs. Nessa mesma direção, Costa (2021) contribui atrelando os desafios advindos com o ensino remoto diante dos inúmeros dilemas já vivenciados anteriormente de modo presencial, como a desigualdade, a falta de acesso à tecnologia, a falta de recursos humanos e físicos, entre outras demandas sociais, econômicas e formativas.

Diante da leitura desses estudos e suas contribuições, foi possível encontrar caminhos que favorecem e ampliam as discussões acerca de como o ERE mobilizou diferentes etapas e modalidades educativas, vislumbrando possíveis situações que se entrecruzam com os desafios vivenciados na etapa da alfabetização. Ainda assim,

ressaltamos que nenhum dos trabalhos citados, apresentou a mesma proposta de pesquisa a ser desenvolvida neste estudo, apontando para a importância em observarmos novas fontes de dados e construir nosso próprio caminho como uma pesquisa inovadora no campo educacional, considerando a importância da temática proposta: “Os professores do bloco de alfabetização, a gestão pedagógica do ensino remoto emergencial e os contextos emergentes”.

Por considerar a relevância e surgimento emergente do ensino remoto, muitos estudos e conceitos foram sendo discutidos e elaborados, porém sem que houvesse tempo hábil de fazerem parte de trabalhos de teses ou dissertações. Desse modo, optamos por realizar uma terceira busca, por artigos científicos que pudessem vir a contribuir com nossa pesquisa, nas plataformas do Scielo – plataforma de artigos científicos e do Google Acadêmico – artigos e trabalhos científicos. Para tanto, evidenciamos o retorno de um grande número de trabalhos e pesquisas desenvolvidas desde o início da pandemia no ano de 2020 e em sua continuidade, durante o ano de 2021.

Por meio da leitura inicial dos títulos dos trabalhos encontrados, foram selecionados alguns artigos para leitura dos resumos, indicando a pertinência de incluir ou não os determinados achados nesta análise. Assim, foi realizada a seleção dos trabalhos relevantes à construção desta pesquisa, os quais são apresentados no quadro 1, facilitando sua identificação, sendo que os estudos selecionados, são explanados na sequência do texto:

Quadro 1: Levantamento de artigos e trabalhos científicos – anos de 2020/21

(continua)

| Plataforma/<br>descritores    | Encon-<br>trados | Revisa-<br>dos | Selecio-<br>nados | Título(s)/Autor(es)  |
|-------------------------------|------------------|----------------|-------------------|--|
| Scielo/<br>“ensino<br>remoto” | 42               | 2 artigos      | 0                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial (ESPINOSA et al., 2021) – <i>descartado por ser voltado ao ensino superior e à disciplina de física.</i></li> <li>Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial (APPENZELLER et. al, 2020) – <i>descartado por ser voltado ao ensino remoto no curso de Medicina da Unicamp.</i></li> </ul> |

(continua)

|   |     |               |    |  |
|---|-----|---------------|----|--|
| Scielo/<br>"ensino<br>remoto emer-<br>gencial"  | 15  | 2 artigos     | 2  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública (MACEDO, 2021)</li> <li>• Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia (CHARCZUK, 2020)</li> </ul>  |
| Scielo/<br>"ensino<br>remoto emer-<br>gencial" e<br>"alfabeti-<br>zação"              | 0   | -             | -  | -  |
| Google<br>acadêmico/<br>"ensino<br>remoto emer-<br>gencial" e<br>"alfabetiza-<br>ção" | 803 | 93<br>artigos | 13 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19 (SAMPAIO, 2020)</li> <li>• Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna (FERREIRA; ZEN, 2020)</li> <li>• Alfabetização de crianças em tempo de pandemia e aulas remotas: o que dizem e fazem os(as) professores(as)? (SILVA, 2020)</li> <li>• Alfabetização por meio virtual: Alice no mundo da pandemia (AMORIM; AMARAL, 2020)</li> <li>• Alfabetização e letramento digital: um retrato do trabalho docente no contexto pandêmico no município de Campos dos Goytacazes-RJ (BARCELOS et al., 2020)</li> <li>• "De repente, professor digital": percepções de professores alfabetizadores sobre o ensino remoto (SOUZA; FRANÇA; LUQUETI, 2020)</li> <li>• A prática pedagógica como espaço de formação continuada de professoras alfabetizadoras no contexto do ensino remoto (GONCALVES; FERREIRA; TENORIO, 2021)</li> <li>• Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social (DIAS, 2021)</li> <li>• Os desafios e as possibilidades do ensino de ortografia em tempos de pandemia (SARAIVA; MICHEL, 2021)</li> <li>• Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização (OLIMPIO et al., 2021)</li> <li>• Alfabetização em tempos de pandemia (COLELLO, 2021)</li> <li>• Alfabetização em tempos de pandemia (MAINARDES, 2021)</li> </ul> |

(finaliza)

|   |     |  |   |   |
|---|-----|--|---|---|
| Google acadêmico/ “ensino remoto emergencial” e “alfabetização” | 803 | 1<br>Dissertação que não apareceu no IBICT | 1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças (MACHADO, 2020).</li> </ul> |
|---|-----|--|---|---|

Fonte: produzido pela autora, a partir das plataformas do Scielo e do Google Acadêmico (2021).

Conforme apresentado no quadro 1, por meio desta nova busca, foi possível ampliar os resultados e encontrar diversos artigos e uma pesquisa de dissertação que não se encontrou incluída na plataforma do IBICT-BDTD. Estes estudos apresentam, ainda em seus títulos, a temática aqui referida, auxiliando na explanação e compreensão de diversos caminhos tomados na direção da alfabetização, durante a vivência do ERE.

A pesquisa na plataforma Scielo, resumida neste mesmo espaço (quadro 1), foi realizada em 27 de outubro de 2021. Salientamos que foram utilizados diversos termos relacionados à alfabetização e ensino remoto, conforme as buscas anteriores, decorrentes dos anos de 2020 e 2021. Porém os únicos termos com os quais obtivemos resposta foram: “ensino remoto” – 42 resultados; e “ensino remoto emergencial” – 15 resultados.

Destes 42 achados, percebemos que muitos não eram vinculados com a educação, sendo que aplicamos um novo filtro para temas voltados à “educação e multidisciplinariedade”, a fim de evidenciar apenas os resultados pertinentes à temática. Assim, obtivemos 19 artigos, sendo destes selecionados 2 para revisão dos resumos, e após a leitura, descartados da análise por pouca relevância e aproximação com a temática, conforme indicado no quadro, em *itálico*, após a descrição dos títulos.

Da mesma forma, a maioria dos 15 artigos encontrados, em relação ao segundo descritor utilizado – “ensino remoto emergencial”, eram voltados ao ensino superior e alguns ao ensino de áreas específicas. Foram selecionados 2 trabalhos para revisão dos resumos, e assim, verificamos suas contribuições à temática, mesmo não tendo viés direto com a alfabetização.

O trabalho intitulado “Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública” (MACEDO, 2021), foi selecionado por referir-se



aos impactos na educação durante a pandemia da covid-19 em 2020, com foco para as atividades na modalidade on-line no ensino básico. No delineamento de sua pesquisa, Macedo (2021, p. 5), aponta para as necessárias tensões acerca do acesso ao ensino no modelo remoto, refletindo que “para além das desigualdades educacionais e sociais, somaram-se as desigualdades digitais”.

Essa desigualdade digital é evidenciada diante da falta de recursos – equipamentos adequados e acesso à internet, além da questão do capital cultural, que se refletiu na dificuldade de muitas famílias em manusear os objetos de ensino-aprendizagem propostos ao realizar a tentativa de ajudar seus filhos – como o google sala de aula, um exemplo de muitos contextos possíveis (MACEDO, 2021). A questão da desigualdade de acesso, já estudada anteriormente ao período pandêmico, revela os desafios intrínsecos da realidade do ensino remoto emergencial, como podemos observar nos seguintes dados explanados pelo autor:

Dados da pesquisa TIC Domicílios de 2019 apontaram que 20 milhões de domicílios brasileiros não possuíam internet (28% da quantidade total). Ao fazermos a intersecção com classe, apareciam desigualdades muito expressivas: enquanto nas classes econômicas A e B a presença da internet beirava os 100% em 2019, nas classes D e E, o acesso caía para 50%. Em relação à posse de equipamentos, as desigualdades também eram grandes: enquanto nas classes A e B a posse de computador era um item frequente (95 e 85%, respectivamente), nas classes D e E, a presença do computador caía para 14% (MACEDO, 2021, Apud Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2019; Parreiras e Macedo, 2020a).

Além disso, o trabalho discute ainda a questão da “ausência” de políticas educacionais em 2020, principalmente pelo atraso de tomada de ações em nível federal, que fossem focadas em garantir a conectividade e o direito à educação, protelando ainda mais o acesso ao ensino (MACEDO, 2021). Com isso, o estado maior passa a delegar às instituições – escolas e professores - a responsabilidade em encontrar soluções cabíveis diante da realidade remota, na tentativa de manter a conexão com os estudantes, em seus distintos contextos e condições.

O segundo artigo encontrado na plataforma Scielo, “Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia” (CHARCZUK, 2020), foi selecionado por referir-se à docência no ensino remoto durante a pandemia e discute questões da relação entre professores e estudantes, com olhar da psicanálise. Esse

estudo contribui ao evidenciar um olhar de contrapartida, referente ao distanciamento social, apontado como um dos principais dilemas educacionais durante a vivência do ERE, mostrando as potencialidades e a capacidade de aprender e ensinar em novos contextos fora da sala de aula, frente a vivência da pandemia.

Conforme a autora, as críticas acerca do ensino remoto, assemelham-se as anteriormente vivenciadas pelo Ensino à Distância (EAD), uma vez que as avaliações de senso comum preconizam tais modelos como formações de menor qualidade (CHARCZUK, 2020). Porém, Charczuk (2020) reafirma que, apesar de não podermos confundir EAD com ERE, em termos das necessidades didáticas, ambas as modalidades trazem ferramentas e possibilidades de ampliar o campo de ensino e aprendizagem, quando contam com a visão de que professor e estudante são sujeitos destes processos, independentemente do lugar que ocupam – virtual ou presencial.

Desse modo, por meio destes trabalhos encontrados na plataforma do Scielo, pudemos perceber novas linhas de pesquisa que favorecem a discussão dos processos educativos vivenciados durante o ERE, indicando contradições e potencialidades. Sabemos que os impasses e desafios provenientes deste período de isolamento, vivenciados tanto pela escola quanto pelas famílias, modificaram os tempos e condições de aprender e ensinar. Porém, fica também evidente a necessidade de olharmos as conquistas advindas com este momento, a fim de não cair na dicotomia ensino presencial e ensino virtual, desconsiderando, em detrimento das dificuldades, o potencial da interação virtual como novo meio de estabelecer laços por intermédio das tecnologias.

Em suma, a maior parte dos trabalhos contemplados na plataforma Scielo, contribuíram apontando para a importância da tecnologia e da sua inserção na prática escolar, uma vez que fazem parte das mudanças na sociedade, mesmo antes da pandemia, e se tornaram ainda mais evidentes, durante o período de isolamento social.

Por sua vez, a pesquisa realizada no Google acadêmico – plataforma de artigos e demais trabalhos científicos (apresentada no quadro 1, p.33), de 2020 e 2021, revelou muitas respostas para a terminologia: ensino remoto emergencial e alfabetização, sendo um total de 1190 resultados, muitos deles não correspondentes à temática, pela amplitude da busca. Destes, utilizamos aspas em ambos os termos

"ensino remoto" emergencial e "alfabetização", reduzindo os resultados para 803 trabalhos, os quais foram analisados primeiramente pelos títulos sendo 104 selecionados dos quais, em sequência, foi realizada uma breve leitura dos resumos, em busca de artigos que realmente viessem a contribuir com nossa pesquisa.

Desse modo, selecionamos 14 trabalhos para leitura, sendo 13 artigos e 1 dissertação, conforme apresentados no quadro. Estes estudos serão explanados a seguir, a fim de apresentar as discussões e avanços nas pesquisas acerca do Ensino Remoto Emergencial, e evidenciar suas contribuições para construção desta pesquisa.

O primeiro trabalho analisado, reflete as relações entre ensino e identidade leitora na perspectiva da cultura digital. O artigo é intitulado: "Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19." (SAMPAIO, 2020), e contribui à discussão da fase inicial da pandemia, quando foram definidos os protocolos de atendimento e continuidade do ano escolar por meio do ERE. Desse modo, a autora comenta o direcionamento do MEC, que sugere às escolas realizar a confecção de roteiros práticos e estruturados para o acompanhamento das famílias, quanto a resolução de atividades pelas crianças, além de aulas gravadas e exercícios relacionados às habilidades e competências previstas para a etapa de alfabetização, em formato impresso ou digital (Parecer CNE/CP nº5/2020, 2020, apud SAMPAIO, 2020).

Nesta lógica, cada instituição teve que adaptar sua realidade, frente a inúmeras diferenças de acesso e condições da própria comunidade escolar, um cenário que segundo Sampaio (2020), impactou, principalmente, os grupos sociais que se encontram em situação de vulnerabilidade. Segundo a autora, além das dificuldades de compreender o material ou de ter acesso, está intrínseca a questão do capital cultural das famílias, que relativiza os processos de ler e escrever, ao considerarmos que esta aprendizagem só se constrói através do meio e das interações por ele estabelecidas.

No artigo, "Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna" (FERREIRA; ZEN, 2020), as autoras tratam sobre as alternativas encontradas por professoras alfabetizadoras, a fim de oferecer condições para a apropriação da leitura e da escrita no ERE. Para tanto, contam com a realização de

entrevistas com três professoras de uma escola privada, em um município baiano, apontando também os desafios por elas vivenciados. Além disso, o desdobramento sobre a questão social da alfabetização no Brasil, diante das tantas desigualdades já existentes e ainda mais acentuadas durante a pandemia, chama atenção no texto das autoras.

Acerca desse aspecto, cabe trazer à discussão que, inicialmente, o próprio impacto das desigualdades sociais se escancara na proliferação do vírus, de modo a afetar a vida das famílias brasileiras menos favorecidas e assim das crianças, fortemente relacionados com as condições sanitárias, de moradia, de acesso à informação e cuidados essenciais (FERREIRA; ZEN, 2020). Essa mesma condição em termos da saúde da população, também se evidenciou quanto a realidade da educação em nosso país, que teve forte impacto no desenvolvimento das crianças devido ao afastamento da escola, que para muitos era fonte, não apenas de aprendizagem, mas de alimentação e bem estar.

Desse modo, segundo Ferreira e Zen (2020) a etapa da alfabetização passou por inúmeros percalços, uma vez que era necessário contar com o auxílio das famílias, que nem sempre tinham como subsidiar e oferecer esse apoio. Isso condiz, principalmente com famílias que se encontram em condições de vulnerabilidade, por diversas questões, como demandas de trabalho, acesso ao conhecimento, acesso a meios digitais, etc. Diante de todos esses percalços, as autoras chamam atenção para a valorização e importância da escola como meio da ascensão cultural e social dos sujeitos, lamentando as medidas e direcionamentos protelados e negligenciados pelo governo, que dificultaram ainda mais o andamento das ações educativas.

Na sequência, o artigo “Alfabetização de crianças em tempo de pandemia e aulas remotas: o que dizem e fazem os(as) professores(as)?” (SILVA, 2020), teve como recurso de pesquisa a aplicação de questionários por meio do Google Forms, com professoras do bloco de alfabetização, atuantes em escolas públicas de Pernambuco. Esse estudo revelou a importância da parceria entre família e escola, bem como a dificuldade que esta nova realidade exigiu de ambos os lados, culminando na organização de categorias, de acordo com as respostas das professoras.

Com foco para a etapa de *Alfabetização*, esta foi evidenciada como primeira

categoria, por compreender-se, segundo as respostas das professoras, como um direito fundamental à cidadania. Acerca desse aspecto, Silva (2020), aponta que as professoras consideram, ao mesmo tempo, esta etapa como uma das mais desafiadoras de serem trabalhadas de modo remoto, uma vez que as crianças se encontram em um dos momentos mais desafiadores do desenvolvimento escolar, processo que exige maior interação e constante acompanhamento.

A segunda categoria abarcou os *Recursos Docentes* utilizados no contexto remoto, sendo os mais citados: internet, vídeo aulas, apostilas, WhatsApp, YouTube e Google Classroom. Nesta, as professoras apontam os caminhos possíveis que foram se delineando por meio da vivência do ensino remoto emergencial, demonstrando que na falta de uma forma de acesso, eram utilizadas outras ferramentas na tentativa de alcançar os estudantes, como aconteceu pelo uso de chamadas ou gravações de voz meio do WhatsApp, por exemplo (SILVA, 2020).

Na terceira categoria, *Dificuldades dos(as) docentes no desenvolvimento de suas atividades de alfabetização no contexto atual*, os principais destaques foram a falta de recursos como acesso à internet, o excesso de burocracia nos registros das aulas e a falta de paciência e participação dos responsáveis pelos estudantes (SILVA, 2020). Esses desafios culminaram, segundo a autora, em uma lacuna deixada pelo ensino remoto na interação e na construção de aprendizagens, afetando drasticamente a condição da alfabetização não apenas no estado pesquisado, mas com certeza, em todo o país.

Na direção de refletir os desafios e potencialidades da mediação das famílias, o artigo “Alfabetização por meio virtual: Alice no mundo da pandemia” (AMORIM; AMARAL, 2020), avalia o processo de alfabetização de duas crianças em diferentes contextos, realizados em casa por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Com uma interessante analogia à história de “Alice no país das maravilhas”, uma vez que as duas crianças se chamavam Alice, as autoras refletem que assim como na história, as meninas tiveram que mudar de cenário rapidamente. Não somente elas, como todas as crianças no contexto remoto, mudaram suas rotinas e modos de se relacionar com o mundo, se adaptando e buscando compreender esse novo espaço de aprender e os novos protagonistas dos papéis de ensinar.

A partir do registro destas experiências singulares, Amorim e Amaral (2020)

relatam que o apoio da família foi essencial no início, até se perceber uma maior autonomia das crianças. É preciso considerar o contexto social, no qual as crianças contaram com o suporte de um adulto responsável, bem como das ferramentas necessárias, como computador e acesso à internet, em uma realidade de ensino privado, que também ressalta os motivos da acessibilidade, favorecendo esse caminho de construção da criança.

O trabalho “Alfabetização e letramento digital: um retrato do trabalho docente no contexto pandêmico no município de Campos dos Goytacazes-RJ” (BARCELOS et al., 2020), buscou evidenciar as práticas desenvolvidas por alfabetizadores no contexto específico do ensino remoto emergencial, apontando as dificuldades docentes advindas com isso. Os autores realizaram questionários on-line com perguntas abertas, sendo 7 respostas analisadas.

Acerca deste artigo, foi interessante ler os retornos dos professores, que enfatizam a própria tecnologia como um desafio inicial, que mesmo sendo superado por alguns docentes em termos de sua utilização, continuou sendo um constante dilema no que discerne a conexão com os estudantes, a falta de acesso de alguns e a dificuldade de acompanhar a aprendizagem dos mesmos. Além disso, os professores respondentes citam que a maior parte das atividades foi impressa e entregue, devido a essas dificuldades e todos consideram que o ensino remoto foi um processo ineficiente, considerando a qualidade do ensino e da aprendizagem (BARCELOS et al., 2020).

Na mesma linha de compreender os processos vivenciados por professores que atuam na etapa de alfabetização, o artigo intitulado “De repente, professor digital: percepções de professores alfabetizadores sobre o ensino remoto.” (SOUZA; FRANÇA; LUQUETI, 2020), reflete a repentina mudança e a necessidade da reinvenção da docência, atrelada às tecnologias digitais, como meio de produzir ações inovadoras. Com isso, as autoras problematizam a necessidade de buscar elementos potencializadores diante das práticas que surgiram a partir do desafio do ERE, por meio de entrevistas realizadas com sete professoras de diferentes escolas públicas e privadas de um mesmo município.

Dentre esses elementos, cabe destacar a ênfase abordada no artigo, para a constante busca do professor, a importância da curiosidade e atualização, em uma

formação docente contínua. Segundo Souza, França e Luqueti (2020), essa colocação parte da premissa de que, mesmo antes da pandemia, já se fazia necessário repensar e mudar as formas de ensinar e aprender, diante da necessidade de mudar o ensino tradicional, frente a uma nova sociedade cada vez mais tecnológica.

Ao mesmo tempo em que apontam para a necessária atualização docente, as autoras discutem que não há como delegar apenas para a escola e professores a responsabilidade pela educação e, principalmente, da alfabetização das crianças durante todo esse período. É preciso considerar o apoio da família e dos órgãos responsáveis pela educação, como parte imprescindível na continuidade da vivência escolar e no enfrentamento dos inúmeros desafios advindos com a pandemia (SOUZA; FRANÇA; LUQUETI, 2020).

Ainda em termos de pensar a formação docente, abordamos o artigo “A prática pedagógica como espaço de formação continuada de professoras alfabetizadoras no contexto do ensino remoto.” (GONÇALVES; FERREIRA; TENÓRIO, 2021). Neste estudo, as autoras realizaram um questionário semiestruturado on-line com professores da educação básica, dos estados de Paraíba e Pernambuco. Analisando 11 devolutivas, o estudo traz elementos que referem à falta de formação específica para trabalhar com o ensino remoto e com as demandas tecnológicas. Além disso, segundo Gonçalves, Ferreira e Tenório (2021), as professoras apontam que houve muitas ofertas de capacitação on-line, mas pouco tempo efetivo para organização e acompanhamento destas, frente à necessária dinâmica de atender os estudantes e famílias em diferentes meios – alguns em plataformas virtuais e outros com material impresso, em alguns dos casos apresentados.

O estudo trouxe ainda contribuições ao que discerne as condições de aprendizagens dos alunos e as condições de vida das famílias, apontadas pelas professoras respondentes como precárias, frente às demandas de trabalho dos responsáveis e assim, falta de tempo e dinâmica para acompanhar as atividades. Segundo Gonçalves, Ferreira e Tenório (2021), os elementos trazidos nas respostas, apontam que os pais, em sua maioria, tinham apenas um celular, com o qual se dividiam para trabalhar e acessar as tarefas.

Essa realidade, evidencia que a tecnologia e equipamentos eletrônicos ainda são recursos inacessíveis para a maioria daqueles que estudam no sistema público

de ensino, dificultando ainda mais a aprendizagem das crianças em casa. Nessa direção, conforme as autoras, a “precarização tecnológica revela a dualidade histórica educacional brasileira, acirrando as distorções sociais provocadas pela falta de acesso ao conhecimento escolar pelo ensino remoto” (GONÇALVES; FERREIRA; TENÓRIO, p.191, 2021, apud SAVIANE, 2013; BRASIL, 2018; DUARTE; HYPOLITO, 2020).

Por fim, aparecem questões acerca dos enfrentamentos vividos pelas professoras para desenvolver o trabalho pedagógico no modelo de ensino remoto e as articulações de aprendizagens elaboradas por elas, entre o modelo de ensino remoto e o modelo de ensino presencial. Entre os principais desafios, as autoras citam que houve uma preocupação inicial com os cuidados de sanitização, mas frente ao isolamento compulsório, o que mais impactou as professoras foi lidar emocionalmente com a própria pandemia e com o acúmulo da jornada de trabalho, atrelado a todas as demandas do trabalho doméstico e cuidados familiares.

Com isso, segundo Gonçalves, Ferreira e Tenório (2021), o trabalho pedagógico também ficou comprometido, pois o vínculo afetivo e o acompanhamento das atividades dos estudantes, foram sendo realizadas de modo paliativo, causando o distanciamento e dificultando futuros planejamentos. Esses elementos tornam inegável a necessidade de uma avaliação diagnóstica ao considerar o retorno presencial e apontam para um longo caminho de retomada e readaptação que as crianças e o sistema de educação como um todo, terá pela frente.

Apesar dessas fragilidades apontadas, este foi o primeiro trabalho que discutiu, mesmo que de forma incipiente, a questão do ensino híbrido como uma possibilidade após o retorno às atividades presenciais. Desse modo, as professoras apontam caminhos para a continuidade de algumas práticas, como o envio de atividades e um maior acompanhamento das famílias, considerando estabelecer vínculos com os estudantes por meios digitais (GONÇALVES; FERREIRA; TENÓRIO, 2021).

Em sequência, o artigo intitulado “Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social” (DIAS, 2021), reflete as contradições de se alfabetizar em um cenário remoto, por meio da análise de uma proposta vivenciada por uma turma de 1º ano do ensino fundamental. A autora defende que mesmo diante dos esforços da professora da turma em manter o contato com as



crianças, o papel das interações e do meio na aprendizagem dos estudantes se mostrou imprescindível. Neste sentido, a situação vivida além de desafiadora e complexa, refletiu a desigualdade de condições e, assim, de aprendizagem.

O artigo, “Os desafios e as possibilidades do ensino de ortografia em tempos de pandemia” (SARAIVA; MICHEL, 2021), consiste em um relato de experiência, em uma turma de 3º ano dos anos iniciais de uma escola pública, durante o mês de setembro de 2020. No decorrer do trabalho as autoras relatam os caminhos possíveis de aprendizagem, vivenciados pelos estudantes, ao mesmo tempo em que apontam a falta de acesso de algumas crianças, impossibilitando a interação e, assim, o acompanhamento da aprendizagem.

Destaca-se, deste artigo, a percepção de objetos didáticos que atraíam a atenção da turma, como a leitura e discussão de histórias durante as aulas síncronas, propiciando momentos de interação. De acordo com Saraiva e Michel (2021), as aulas síncronas ocorriam por meio de videoconferências no Google Meet, e a partir disso, percebidas as necessidades dos estudantes eram desenvolvidos materiais, para serem disponibilizados nas atividades assíncronas, por meio da Plataforma Google Classroom. Além disso, as autoras descrevem a substituição do quadro usado em sala para um quadro virtual – Google Jamboard, a fim de construir a história e outras atividades durante as aulas on-line.

Outro trabalho que também teve caráter de relato de experiência, refere-se à avaliação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, de estudantes de uma turma de 2º ano do bloco de alfabetização, durante o ensino remoto. O trabalho intitula-se “Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização” (OLIMPIO et al., 2021), trazendo elementos que contribuem com a reflexão dos meios de avaliação utilizados na ação pedagógica durante o período de isolamento social. Os autores citam a utilização do mesmo instrumento aplicado antes, presencialmente, para avaliar os níveis de leitura e escrita dos estudantes, tendo os resultados por meio deles obtidos, como base para o planejamento didático.

Essas evidências, apontadas nos dois últimos artigos descritos, podem nos levar a discutir a transposição didática das ferramentas utilizadas presencialmente para os ambientes virtuais. Tal prática, demonstra que o movimento pedagógico, em

alguns casos, caminhou na direção de buscar meios de dar continuidade a forma de ensino já vivenciada e não de pensar novas formas e modificar as ações pedagógicas de acordo com o novo espaço proposto – o ambiente virtual. O que acaba não trazendo eficiência ao processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que a mera ação de repassar materiais prontos aos estudantes, não garante a marca da presença do professor, o que segundo Charczuk (2020), acaba afastando e dificultando ainda mais o processo em um momento tão delicado como o ensino remoto, uma vez que,

[...] um elemento fundamental para o estabelecimento e a sustentação do laço transferencial entre professor, aluno e conhecimento no contexto do ensino remoto reside na possibilidade de o professor se apresentar como sujeito-autor desses materiais, podendo deixar neles marcas da forma como lida com o conhecimento. Nesse sentido, a palavra do professor, seja por vídeo, áudio ou escrita, torna-se marca de sua presença; faz-se corporeidade na ausência de um corpo ocupante da materialidade de um espaço físico. (CHARCZUK, p. 13, 2020)

A demanda emergente da passagem de uma forma de trabalho docente presencial para a oferta do ensino remoto, produziu nos professores uma urgência em adaptar os modos de encontro com os alunos e a partilha dos conteúdos didáticos. Nesse sentido foram pensados, primeiramente, os meios e recursos que possibilitassem dar resposta imediata e continuidade ao ensino, sem antes considerar de que forma seria possível manter os laços com os estudantes ou quais os modos de sustentar a interação. A partir dessa questão, é válido problematizar a importância de uma prática significativa, seja presencial ou virtual, na qual professores e estudantes façam parte de um processo de construção conjunto e colaborativo.

Encontramos ainda, dois artigos intitulados Alfabetização em tempos de pandemia, sendo um da autora Colello (2021), publicado na revista *Convenit Internacional*, n. 35 em abril de 2021; e o artigo de Mainardes (2021), parte do livro eletrônico “Políticas e práticas de alfabetização: perspectivas autorais e contextuais” publicado em agosto de 2021. O estudo de Colello (2021) tem como enfoque discutir alguns aspectos específicos, na direção de compreender mais sobre o processo de alfabetização em tempos de pandemia. Para tanto, a autora ressalta situações vividas no 1º ano do Ensino Fundamental, por meio de depoimentos dos professores e pesquisas em artigos, com olhar para a transferência do ensino presencial para o ensino remoto, a condição de trabalho dos educadores e a constituição do papel

mediador das famílias, bem como aponta para as condições de retorno e os impactos no futuro da educação.

Por sua vez, Mainardes (2021), também apresenta este ponto de aproximação sobre as situações vivenciadas no contexto de alfabetização e estratégias para a alfabetização no período pós-pandêmico, discutidas por ele. Além disso, o autor aponta para os enfrentamentos docentes, como o pouco espaço para o diálogo e participação na decisão dos encaminhamentos, e com a burocratização dos processos, dificultando ainda mais um momento ímpar, desafiando o ser professor.

Na sua discussão, o autor traz a importância de considerar os desafios de aprendizagem àqueles estudantes que ainda não estavam alfabetizados e que não tiveram contato-interação com os professores, por meio das atividades síncronas. Segundo ele, é necessário realizar uma avaliação de onde cada estudante se encontra, combinado com um olhar afetuoso e de acolhida, para que se sintam encorajados diante do tempo que lhes foi tomado, pela sua condição social e desigual (MAINARDES, 2021).

Desse modo, Mainardes (2021) aponta, por fim, caminhos para facilitar a retomada das atividades, considerando o debate docente em cada instituição para transpor as decisões impostas de forma verticalizada, a fim de prever ações de curto, médio e longo prazo. Bem como, prevê a importância da realização de diagnósticos, a fim de construir um planejamento de intervenções adequadas às necessidades de um grupo ou individuais, advindas com este período de isolamento.

Voltando ao artigo de Colello (2021), é possível destacar ainda outras contribuições interessantes, no que diz respeito compreender o processo do ERE, considerando as variáveis diante da ruptura no início do período de isolamento e da tomada de decisões para a continuidade do ano escolar. A primeira variável está nas condições de acesso, na distinta estrutura material e tecnológica de escolas públicas e privadas, logo também de seus estudantes e famílias, impondo consequências para a organização pedagógica e marcando, mais uma vez, as diferenças socioeconômicas na história (COLELLO, 2021).

Na mesma linha, a segunda variável diz respeito a condição social no âmbito regional, que de acordo com Amorim (2020, apud COLELLO, 2021), apresenta uma grande diferença no índice de acompanhamento das aulas remotas, pois 91% das

crianças da Região Sul teve acesso ao ensino por meios digitais e na Região Norte, um total de 40% dos estudantes de Ensino Fundamental ficou sem atividade no primeiro semestre do ERE.

Outras variáveis apontadas pela autora, contribuem à discussão, pois refletem as necessárias adequações do trabalho pedagógico em diferentes etapas e faixas etárias e o sentimento de despreparo frente à necessidade de utilizar as ferramentas tecnológicas. Desse modo, para a etapa da alfabetização, isso abarca um possível afastamento e desinteresse da criança pela escola e pela aprendizagem, diante da sobrecarga de atividades e da falta de rotina. Além disso, o ensino é afetado pela dificuldade dos professores em dinamizar as atividades, ficando a cargo da família mediar o que é enviado como “tarefa escolar” para “cumprimento” e devolutiva por parte dos estudantes (COLELLO, 2021).

Diante da discussão, podemos imaginar o quão mais difícil e desafiadora essa tarefa se torna quando pensamos em crianças que ainda não leem, que não acessam por si mesmas os materiais disponibilizados e dependem do acompanhamento de um responsável. Temos aí a quinta variável discutida pela autora, sendo que, por mais que muitos sejam os esforços, nem sempre se faz possível acompanhar as demandas escolares, diante das inúmeras tarefas somadas no papel de responsável da casa. Além disso, o espaço da casa não foi previamente organizado para ser um espaço de aprendizagem, contando, muitas vezes, com o ambiente da cozinha – para dispor a mesa de estudos, por exemplo, no qual as pessoas da casa transitam, utilizam de utensílios, ocorrem diversos ruídos, entre outros percalços que atrapalham o “clima de estudo”. Segundo a síntese da autora acerca destas possíveis variáveis,

a ruptura da escola - com maior ou menor ênfase, com maiores ou menores danos - esbarra simultaneamente nas dimensões humana, socioeconômica, pedagógica e técnica. O que se observa é a imposição de: novas formas de relação pessoal, práticas inéditas de interação, condições diferenciadas de aprendizagem e, sobretudo, uma estrutura até então impensável de funcionamento escolar. (COLELLO, 2021, p. 4)

Essas diversas configurações certamente transformaram os movimentos de aprender e de ensinar, trazendo inúmeros desafios a todos os atores envolvidos. Como pensar o retorno diante de tantas mudanças e incertezas? Primeiramente,

Colello (2021), fala sobre os protocolos de segurança, que além de ressaltarem a variável apontada acerca das diferenças entre escolas privadas e públicas, tornou-se um objeto de modificação do que antes era um espaço de socialização, para um espaço de segregação entre as pessoas, de proibições e diversos cuidados. Sabemos que, em medida de proteção, estes protocolos são necessários, porém deveriam vir acompanhados de uma readaptação, que necessitaria de um contínuo auxílio pedagógico e psicológico, com o qual nem todas as escolas podem contar.

Nesta mesma lógica, de acordo com Colello (2021), se faz necessário um grande acolhimento das experiências vivenciadas até então, as perdas, os medos, a falta de rotina, entre tantos outros aspectos emocionais e sociais que podem surgir na vida das crianças diante da pandemia. Estes, nos levam novamente a problematizar as condições e a falta de uma rede de apoio de profissionais de diversas áreas na escola, tanto na rede pública quanto em escolas privadas.

Ainda segundo a discussão de Colello (2021), é possível pensar em algumas alternativas pedagógicas que possam contribuir, como a leitura de notícias para discutir os assuntos em sala de aula, dinâmicas de trabalho com as emoções e o incentivo de práticas solidárias, por exemplo, como algumas propostas que podem ajudar, mas não resolvem por si só, as demais necessidades psicológicas e de aprendizagem que vem surgindo. A leitura deste artigo nos leva a refletir que, não há certamente uma única resposta, uma receita ou manual que funcione para todos os cenários e pessoas, mas há caminhos a serem apontados e práticas a serem compartilhadas, na direção de elaborar alternativas para o resgate da autoconfiança de tantas crianças, que buscam retomar seu lugar no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto também discutido pela autora, refere-se ao ensino híbrido como possibilidade educativa para o período de retorno gradual e pós-pandêmico. A educação em tempos de pandemia evidenciou a expansão das oportunidades de aprender e das estratégias de ensino remoto, a flexibilização de tempos e espaços da intervenção didática (COLELLO, 2021).

Desse modo, segundo Colello (2021) o ensino híbrido surge em um primeiro momento como alternativa para diminuir o número de alunos em sala, pressupondo o rodízio e mantendo o acompanhamento das aulas por meios digitais. E, em uma

segunda instância, surge como um ponto de partida para refletir a inovação no campo educacional, trazendo para a escola não apenas uma ferramenta tecnológica, mas uma nova forma de funcionamento a serviço da qualidade e da aproximação com os meios culturais próprios da sociedade atual, como discutiremos no decorrer deste trabalho.

Além desses trabalhos, foi encontrada uma dissertação, intitulada “Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças” (MACHADO, 2020). A pesquisa refere-se à presença das tecnologias digitais nas práticas docentes e no cotidiano dos estudantes, principalmente durante o período de pandemia da covid-19, como meio de tornar possível o ensino em um contexto educacional municipal. Diante disso, a autora cita o aplicativo do WhatsApp como principal meio de comunicação e ambiente de aprendizagem, uma vez que é uma tecnologia de amplo alcance e fácil acesso, já reconhecida e presente no cotidiano das famílias.

A partir do uso deste aplicativo, os estudantes, por intermédio de seus responsáveis, passaram a ter maior contato com recursos tecnológicos e multimodais<sup>5</sup>, possibilitando o desenvolvimento de novas habilidades, bem como avanços na aprendizagem da leitura e da escrita. A autora refere ainda possibilidades que surgiram, como a valorização docente, uma vez que a comunidade escolar passa a perceber a falta que faz a presença do professor; maior envolvimento das famílias no processo de aprendizagem das crianças; e o desenvolvimento de estratégias de ensino inovadoras, sendo possível refletir novos meios de trabalho para o período pós pandemia. Para além destes elementos, ficam também os desafios revelados pela pesquisa, que dizem respeito a dificuldade em manter os laços de proximidade entre professores e estudantes e obter um retorno dos mesmos; bem como de acompanhar a mediação das famílias no processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados não selecionados para compor as discussões neste capítulo, são relativos a práticas na educação superior desenvolvidas durante o período do ensino

---

<sup>5</sup> Segundo a autora, recursos multimodais dizem respeito a elementos que transcendem o texto, como música, poesia, parlendas, vídeos, animações, contação de histórias, que podem ser utilizados em novos espaços de aprendizagem, como o youtube ou outras plataformas digitais (MACHADO, 2020).

remoto. Outros não apresentavam conteúdo relevante no que diz respeito à alfabetização e ERE, como objetos de estudo desta pesquisa.

Temos clareza da importância de considerar os estudos aqui apresentados, à medida que compreendemos que o estado do conhecimento propicia este norte, de modo que será possível encontrar inferências acerca dos trabalhos aqui apresentados e demais estudos que possam surgir no delinear da pesquisa, afinal a construção de uma pesquisa parte de muitas leituras e experimentações em busca de constituir nossa própria significação.

Assim, essa análise foi de suma importância para a construção deste trabalho inicial, para compreender os caminhos delineados durante o ERE, bem como vislumbrar possíveis direcionamentos que esta pesquisa poderia tomar. Com certeza surgiram, e surgem a cada dia, mais trabalhos voltados ao estudo dessa temática, diante da importância em estudar e compreender os impactos e aprendizagens construídas durante este período pandêmico.

Desse modo, o trabalho que elaboramos, é mais uma contribuição na direção de aprender com este contexto que além de emergente, se tornou um território de muitas incertezas e necessidades de [re]construções, em todos os aspectos, na vida dos sujeitos. Nesta seara de possibilidades, abordamos neste trabalho àqueles voltados ao ensino e a aprendizagem de ser professor, e seus desdobramentos na etapa de alfabetização durante o ensino remoto emergencial, em uma realidade municipal, do estado do Rio Grande do Sul.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

A escola, como instituição que é parte da sociedade, se transforma com as mudanças e desafios que emergem em meio aos contextos políticos, econômicos e sociais. Além disso, sabemos que a escola tem por dever cumprir sua função social, pois conforme nos diz Libâneo (2005), um dos objetivos principais da instituição escolar, é promover a todos o acesso aos bens culturais e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas, sendo necessário refletir o atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos.

No cenário do Ensino Remoto Emergencial (ERE), atender a essas necessidades e garantir o direito dos estudantes à educação, evidenciou-se ainda mais como um desafio. As escolas de educação básica e instituições de ensino, nas diversas instâncias, buscaram promover espaços para alcançar esse objetivo, exigindo novas configurações e práticas, na tentativa de propiciar o acesso e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes.

Para a alfabetização, os impactos foram inegáveis, uma vez que é nesta etapa que as crianças iniciam sistematicamente o processo de construção da leitura e da escrita. Por meio dos estudos da psicogênese da língua escrita (FERREIRO, TEBEROSKY, 2007), sabemos que a etapa de alfabetização, envolve um desenvolvimento gradual de construção de hipóteses, por parte da criança, na direção de compreender elementos essenciais da língua, que se desdobram em múltiplos e mais complexos conhecimentos.

Seja entrando no 1º ano do bloco ou nos 2 anos que conferem a continuidade deste processo, as crianças ainda são pequenas e necessitam de maior apoio pedagógico. Logo, esse processo precisa de um acompanhamento sistemático, que leve em conta as necessidades de cada criança e possa contribuir em cada uma das etapas, bem como favoreça o compartilhamento de hipóteses entre pares, potencializando a aprendizagem individual e coletiva. Elementos que, durante a pandemia, ficaram em grande parte ao encargo dos pais ou responsáveis, já que a convivência com os colegas e a mediação do professor tornaram-se inviáveis devido ao distanciamento social.

Em nosso país, a suspensão das atividades escolares presenciais, decorrente



da pandemia da covid-19, ocorreu em meados do mês de março de 2020, com alternância de datas para os diferentes estados, porém sem um aviso prévio, afetando todos os níveis de ensino. Com esta medida brusca, mas necessária na contenção do vírus, não houve a possibilidade de realizar previamente estudos acerca da problemática ou elaborar como seriam desenvolvidos os processos de ensinar e aprender fora do ambiente escolar. Em um cenário de incertezas, inclusive a respeito de quanto tempo esta situação permaneceria instaurada, professores e famílias foram buscando respostas e encontrando desafios, bem como, possibilidades, neste caminho.

Aos poucos, as discussões acerca de dar continuidade às aulas por meio do ensino remoto, realizado através da entrega de materiais e apoio às famílias, bem como por meio de plataformas digitais e ferramentas tecnológicas, foram iniciadas pelas instituições de ensino. Estes movimentos anteciparam-se, por vezes, à organização e estabelecimento de normativas legais que regessem as ações no campo educacional, uma vez que se fazia urgente encontrar alternativas para estabelecer a continuidade das práticas de ensino e o vínculo com os estudantes.

Diante das múltiplas facetas deste cenário, surgem inúmeros desafios, que se interpõe aos processos de aprender e ensinar, modificando os espaços e o tempo da vivência escolar. Surgem também possibilidades que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, forjados pela própria experiência diante da pandemia. Alguns exemplos da dinamização das práticas escolares, contam com o uso das tecnologias, a elaboração de novas estratégias de ensino, necessidade de maior envolvimento das famílias, mobilizando a diversificação do trabalho pedagógico.

Voltando nosso olhar para a questão da alfabetização, Ferreiro já problematizava que “Ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância dão novos sentidos a esses verbos” (2012, p.13). Este excerto, diante da situação que acometeu a saúde e, assim, a educação brasileira, certamente cabe à nossa discussão, à medida que precisamos considerar os impactos e a modificação do percurso educativo, principalmente na etapa de alfabetização.

Essas reflexões fortalecem a problematização acerca da necessidade de promover um ensino mais flexível e de repensar o caminho das futuras práticas escolares e assim, de alfabetização. Desse modo, um caminho que surgiu como

proposta de trabalho durante a vigência do ERE, foi o ensino híbrido como meio de conectar estudantes e professores em diferentes tempos e lugares, e construir novas formas de ensinar e aprender.

É interessante considerar como as novas formas de comunicação e as tecnologias, possibilitam e inferem mudanças nas práticas educativas, bem como como podem ser vistas como meios de realizar inovações no campo educacional. Porém, não podemos tapar os olhos quanto a realidade de que vivemos em contextos de extrema desigualdade, nos quais outras demandas sociais e econômicas se interpõem, implicando em uma diversidade de acesso, relativizando as condições de trabalho com estas ferramentas e com a possibilidade de vivenciar o ensino híbrido.

Com isso, a seguir, elucidamos o caminho que foi tomado durante o ERE, conforme as normativas e medidas legais que regeram as práticas escolares neste novo formato de ensino. Em sequência, no segundo tópico deste referencial, apresentamos uma discussão teórica acerca de como foi se delineando o ensino remoto emergencial diante das propostas que previam o ensino híbrido como meio de compreender o direcionamento das práticas, neste período.

### 3.1 NORMATIVAS E MEDIDAS LEGAIS ADOTADAS DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A situação pandêmica, causada pela doença da covid-19, foi declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020 e provocou mudanças no mundo todo, em todas as esferas da sociedade. Um cenário que exigiu uma tomada urgente de providências por parte das autoridades, instituindo-se assim, a ordem de distanciamento social, na tentativa de controlar o alto índice de contágio e da letalidade do vírus.

No Brasil, além dos outros setores, as atividades educacionais em rede nacional foram suspensas e medidas de substituição das aulas presenciais pelo modelo de ensino remoto, em caráter emergencial, foram sendo tomadas. Neste subcapítulo, intencionamos elucidar este caminho, por meio da apresentação dos aspectos legais e das normativas que foram delineando as ações educativas, no decorrer deste longo período de incertezas, em um constante reinventar-se da prática pedagógica e do contexto escolar como um todo.

Em um primeiro movimento para a educação do país, após a suspensão das atividades presenciais, o Ministério da Educação (MEC) publicou no dia 17 de março de 2020, a Portaria nº 343 (BRASIL, 2020b), que dispôs sobre a organização das aulas em instituições de Ensino Superior, sugerindo a utilização de meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia. Na mesma direção, no dia 1º de abril de 2020 foi publicada, pelo Governo Federal, a medida provisória nº 934, que estabeleceu em seu artigo 1º, a dispensa da obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias de efetivo trabalho escolar na educação básica, desde que mantida a carga horária mínima anual de 800 horas letivas (BRASIL, 2020a). Com amparo na Lei 13.979/2020, de fevereiro de 2020, que dispôs sobre as medidas gerais para enfrentamento da emergência e saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, prevendo ações de isolamento e quarentena.

Em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) deu seguimento as normativas legais para regulamentar a situação de ensino no país, emitindo o Parecer nº 005/2020 (BRASIL, 2020c). Este Parecer, estabeleceu as orientações a respeito da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de realização de *atividades não presenciais* para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação.

O órgão destacou ainda, que essas atividades poderiam ser desenvolvidas por meios digitais, tais como: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros; por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (BRASIL, 2020b).

Este documento indicou às escolas organizarem suas estratégias de acordo com a realidade que vivenciavam, a fim de que pudessem abarcar os direitos e objetivos de aprendizagem, previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao que diz respeito especificamente ao contexto da alfabetização, em nível nacional, ficaram definidas as políticas já vigentes, como a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) e a própria BNCC (BRASIL, 2017), como documentos base para serem seguidos durante a pandemia, prevendo a promoção da continuidade dos processos

de ensino da leitura e da escrita, agora preconizados com apoio das famílias.

Nesta mesma linha, programas<sup>6</sup> de apoio à alfabetização, como “Tempo de Aprender”; “Conta pra mim” e “Cursos para professores”, lançados a partir do PNA (2019), foram redirecionados à prática no Ensino Remoto Emergencial, a fim de reduzir os impactos da pandemia na alfabetização. Esses programas já antes existentes, foram propostos como meio de apoio, mas não definiram ações específicas de trabalho dos professores, diante de tantas demandas advindas com a suspensão das aulas.

No caminho das políticas de alfabetização, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN's, 2013), e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), preconizavam uma aprendizagem integrada no bloco de alfabetização, constituindo-se assim, em um processo de alfabetização previsto para os 3 primeiros anos do ensino fundamental. Essa prerrogativa, fica evidente no trecho:

II – foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos;" (DCNs, 2013, p. 38)

Da mesma forma, a meta 5 do PNE (2014), preconizava “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” Além disso, de acordo com as DCNs (2013), a estrutura do bloco de alfabetização previa a realização de planejamento pedagógico sistemático, que mediasse a aprendizagem

---

<sup>6</sup> **Programa Conta pra Mim:** Em substituição às ações presenciais previstas, foram desenvolvidos materiais *on-line* gratuitos voltados a incentivar e orientar pais, familiares e demais interessados a aplicarem, em casa, práticas de literacia familiar e experiências relacionadas com a linguagem, leitura e escrita (<http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>).

**Programa Tempo de Aprender:** É um programa de alfabetização abrangente, destinado às crianças da pré-escola e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. A iniciativa compreende um conjunto de dez ações organizadas em quatro eixos e já conta com a adesão de aproximadamente 80% dos entes federados (<http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>).

**Cursos para professores:** Os cursos da Secretaria de alfabetização (Sealf) estão disponibilizados gratuitamente na plataforma Avamec (<https://avamec.mec.gov.br/>). São eles: *Práticas de Alfabetização*; *Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)*; *Práticas de Produção de Texto*. (Informações retiradas do site do governo federal: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/secretaria-de-alfabetizacao-apresenta-acoes-enquanto-durar-a-pandemia>).

da leitura e da escrita. Essa aprendizagem deveria acontecer por meio de um processo contínuo, processual e que considerasse as necessidades de cada estudante, nas diferentes etapas de alfabetização, sem reprovação durante este período.

Em 2017, a versão final da BNCC, entregue ao Conselho Nacional de Educação, passou a determinar que a alfabetização devesse acontecer até o 2º ano do bloco, com vistas a antecipar e garantir a erradicação<sup>7</sup> dos índices de analfabetismo no Brasil. Na mesma direção, em 2019, foi lançada a nova Política Nacional de Alfabetização (PNA), documento que rege atualmente as práticas de alfabetização no país.

Neste documento, posto como um marco na educação brasileira, é previsto que os estudantes tenham uma consciência fonêmica, sendo alfabetizadas ao final do 1º ano dos anos iniciais, a que compreende possuir “habilidades fundamentais para a alfabetização, como a decodificação e o conhecimento de palavras de alta frequência, que fundamentam as tarefas de leitura” (MEC, 2019, p.21). A política apresenta as premissas do método fônico como meio para garantir a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita, neste período, na direção de cumprir as metas previstas pelo PNE<sup>8</sup>.

Ainda acerca dessa política, Mortatti (2019), traz algumas reflexões, referidas na perspectiva da história da alfabetização no Brasil, foco de seus estudos. A autora discute que, as propostas de alfabetização pautadas no trabalho com o uso de guias e cartilhas, trazidas no Caderno do PNA (lançado em 15 de agosto de 2019, em complemento a própria política), fazem alusão ao retorno do ensino tradicional.

Nessa mesma ordem, a nova política, traz conceitos de didatização e

---

<sup>7</sup> Este termo foi muito utilizado nos anos 60 e 70 do século XX, indicando que o analfabetismo equivale a uma “praga” social. Portanto, este termo é inadequado, uma vez que os sujeitos que não se alfabetizam, não possuem nenhuma doença, mas na maioria das vezes são colocados à margem dos processos de escolarização (MORTATTI, 2004).

<sup>8</sup> Meta de erradicar o analfabetismo e reduzir em 50% o analfabetismo funcional – que diz respeito à pessoa que, mesmo com a capacidade de decodificar minimamente letras, frases, sentenças, textos curtos e números, não desenvolve a habilidade de interpretação de textos e de fazer as operações matemáticas (PNE, 2014).

transposição didática, com referenciais que se vinculam ao método fônico, que segundo Mortatti (2019), negligencia as políticas anteriores, em termos de diretrizes e metas, que já caminhavam na direção de uma educação construtivista. De acordo com a autora, este método, por sua vez, não pode ser visto como um único meio, diante de tantos avanços na compreensão da alfabetização enquanto processo a ser construído e conquistado pela criança, de acordo com os estudos já evidenciados por Ferreiro (2011) e Ferreiro e Teberosky (2007), contemplando a psicogênese da língua escrita.

Mesmo diante de tantas mudanças nas políticas e documentos que regem a educação e a etapa de alfabetização em nosso país, sabemos, por meio do quadro social em que vivemos e dos índices<sup>9</sup> que apontam as taxas de alfabetização da população brasileira, que ainda estamos longe de vencer o analfabetismo. A política prevista pelo PNA, propõe que a alfabetização aconteça em um ano, reduzindo ainda mais o período previsto para realização desse processo de aprendizagem, que é complexo e que precisa de tempo e de estímulos adequados, nos diferentes níveis, para se efetivar.

Segundo Ferreiro (2011), a alfabetização não é um processo simples, que tem início e fim em um período pré-determinado, ela parte de um processo que se inicia antes mesmo do ingresso à escola e vai se desenvolvendo no decorrer de toda a formação dos estudantes. A cultura escrita, como nomeia a autora, é parte de uma construção social, que se dá tanto por meio da construção individual do estudante, em cada etapa e desenvolvimento de suas hipóteses, quanto no compartilhamento e problematização desses saberes em um movimento interativo, evidenciando a importância da vivência escolar (FERREIRO, 2011).

Além disso, conforme a teoria da psicogênese da língua escrita, a criança elabora hipóteses e estrutura suas construções acerca da leitura e da escrita, a partir das condições e acesso à cultura escrita, vinculadas ao meio social e cultural ao qual está inserido (FERREIRO e TEBEROSKY, 2007). Porém, não se pode confundir a

---

<sup>9</sup> Índices de analfabetismo no Brasil, apontam que 6,6% da população, porcentagem de pessoas com 15 anos ou mais, não estão alfabetizadas, segundo dados do IBGE (2019).

importância da interação, com a ideia de transmissão de conhecimentos pelo adulto, de modo que é a criança, em um processo de busca própria, que constrói a escrita, respondendo o que ela representa e como ela é representada, quais seus usos e sua função social.

Para refletir, podemos inferir, ainda, a importância de pensar um planejamento que seja próximo das necessidades de cada estudante, oferecendo estímulos adequados aos conhecimentos já existentes, permeados pelo contexto dos sujeitos aprendentes (BOLZAN, 2007). Durante a pandemia, esses estímulos foram ainda mais relativizados, uma vez que as interações entre professores e estudantes nem sempre foi possível. Além disso, o acesso aos bens culturais, tendo a escola como um meio mobilizador desse acesso, também foi inviável, diante da ordem de distanciamento social, sendo necessário considerar a precariedade das condições de aprendizagem, de grande parcela da sociedade brasileira, em comunidades carentes.

Nessa direção, o afastamento das crianças da escola, trouxe sérios impactos para a alfabetização em nosso país, modificando sua estrutura e problematizando novos modos de ensino e de organização do trabalho pedagógico<sup>10</sup>. Logo, os desafios para os professores também foram inúmeros, pois além de repensar a estrutura de seu trabalho diante das novas normativas, também tiveram que reinventar suas práticas, modelando novos meios de acessar os estudantes, frente à realidade de um ensino remoto.

De acordo com Colello (2021), de forma emergente, a situação do analfabetismo se agravou com a pandemia, trazendo resultados perceptíveis em um quadro geral de desigualdades, discutidos no dia a dia de profissionais da educação, bem como das pessoas que acompanharam as crianças em casa, neste período. As

---

<sup>10</sup> O trabalho pedagógico é o conjunto de ações e operações que são organizadas para o desenvolvimento das atividades de ensino e de aprendizagem (BOLZAN, 2009), modificando as ações pedagógicas conforme as necessidades advindas do contexto. Logo, “a ação pedagógica, compreendida como uma prática social, favorece ou modifica a vivência de novos contextos, pois envolve diversos aspectos, como o planejamento, a prática em sala de aula, a avaliação, entre outros” (LUDWIG, 2019, p. 59).

dificuldades de aprendizagem dos estudantes em todas as etapas, se evidenciou durante o ensino remoto, mas com certeza na etapa de alfabetização é o momento em que surgiram e se propagaram os maiores desafios. Observamos também que as condições socioeconômicas envolvidas, apontam para o fato de que teremos piores indicadores nos anos que seguem, tendo em vista a ausência de experiências escolares por mais de 18 meses, frente a necessidade de distanciamento social.

Desse modo, voltando à situação da pandemia, a partir das medidas legais estipuladas a nível federal, estados e municípios que até então haviam suspenso integralmente as atividades escolares, começaram a se organizar para realização de atividades não presenciais, a fim de cumprir o ano escolar, diante da ordem de distanciamento. Surge então, nesse contexto, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), sendo autorizado pelo Ministério da Educação, no dia 17 de março de 2020, como medida substitutiva às aulas presenciais e alternativa para reduzir os impactos da pandemia na educação, em razão da longa duração da suspensão das aulas de forma presencial nas escolas.

O termo “remoto” que segundo o dicionário significa ‘distante no espaço’ (Oxford Languages, 2021), no contexto do ensino refere-se a um distanciamento geográfico, pois pressupõe um afastamento físico de professores e estudantes, modificando os espaços e meios de ensino e aprendizagem. Para Hodges (2020), o ensino remoto é “emergencial”, pois corresponde à mudança repentina nos modelos instrucionais para modelos alternativos em uma situação de crise, utilizando dispositivos tecnológicos como aulas on-line, mas não efetivamente significando a mesma coisa. Desse modo, o ERE condiz com a mudança abrupta frente à situação da pandemia, na direção de buscar soluções em caráter emergencial para a educação em todo o país.

No que diz respeito a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS, a qual será direcionado o foco deste estudo, as atividades presenciais foram suspensas em primeira instância no dia 20 de março de 2020, conforme determinado pelos documentos legais vigentes, bem como por meio de Decreto Executivo Municipal nº 55, de 19 de março de 2020 (SANTA MARIA, 2020a). A partir disso, comunidades escolares se viram paralisadas, sem saber por quanto tempo permaneceriam nesta situação, até novos direcionamentos serem pronunciados.

A retomada das atividades letivas no sistema de ensino municipal de Santa



Maria, por meio do Ensino Remoto, foi oficializada em 20 de julho de 2020, conforme notícia publicada no site da prefeitura (PMSM, 2020). Ainda segundo a publicação, foi estabelecido pela Secretaria de Educação do município, que o atendimento remoto poderia ou não ser apoiado pela tecnologia, ficando a critério de cada escola definir a melhor forma de proceder mediante cada contexto.

Desse modo, a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (SMED/SM), apresentou os protocolos de segurança para início do atendimento aos estudantes; e, em seguida, estabeleceu o Protocolo para o Ensino Remoto, em 24 de junho de 2020, com base no Decreto Executivo nº 71, de abril de 2020 – que dispõe sobre o funcionamento de estabelecimentos comerciais e prestadores de serviços, com atendimento ao público. Esse decreto foi redigido nos termos do Decreto Estadual nº 55.154, de 1º de abril de 2020, no âmbito do município de Santa Maria, entre outras providências – a que cabe atentar, não se tratar de um documento específico para as instituições de ensino, o que deixou muitas brechas e dúvidas no caminho, protelando ainda mais o andamento das ações educativas.

Diante da necessidade de adequar essa situação, a SMED/SM, por meio da Resolução CMESM nº 40, de 22 de junho de 2020, regulamentou o Ensino Remoto Emergencial para o Ensino Fundamental da Rede Municipal e suas respectivas modalidades, orientando as ações pedagógicas não presenciais. No que se refere a alfabetização, neste mesmo documento, a rede municipal de ensino define, por meio do artigo 14, que

Para organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental ficam estabelecidas as seguintes orientações: I- O Ciclo de Alfabetização, compreendendo pela etapa inicial do Ensino Fundamental do 1º ao 3º ano, requer a dinâmica colaborativa entre seus professores para garantir a aprendizagem dos estudantes – oportunizar a alfabetização significativa e efetiva por meio de experiências de aprendizagens é fundamental para buscar a mediação e a valorização de situações lúdicas, articuladas com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, conforme a BNCC preconiza. (SANTA MARIA, 2020).

Podemos observar os termos “ciclo e alfabetização”, que compreendem o período do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, respeitando o processo de alfabetização das crianças. Diferente como citado anteriormente, na BNCC e no PNA, que nas entrelinhas apresentam propostas na direção de encurtar este processo. Em sequência foi lançada a Instrução Normativa 02/2020, de 20 de julho de 2020, que

disciplinou o trabalho remoto dos profissionais que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e suas respectivas modalidades durante a pandemia.

Nestes documentos foram definidos alguns direcionamentos para dar continuidade ao trabalho pedagógico de modo remoto, instituindo as possíveis formas de entrega de materiais, por meio de retirada dos mesmos nas escolas ou através do uso de plataformas digitais, bem como orientando a organização dos atendimentos aos estudantes e famílias. Além disso, discorrem acerca das questões de ordem burocrática, como a reorganização do calendário escolar, a sistematização dos trabalhos realizados durante o período do ERE, e o cômputo da carga horária dos professores, da gestão e equipe diretiva, frente à suspensão de atendimento presencial ao público.

Desse modo, com base nos pressupostos legais supracitados, a Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, propôs, em julho de 2020, à Rede Municipal de Ensino, o *currículo emergencial* para o ensino fundamental - anos iniciais (1º a 5º Ano). Constituindo-se em um currículo que, segundo o documento, surge de uma ação colaborativa, diante das formações e discussões promovidas pelo Programa Municipal de Letramento e Alfabetização – PROMLA e Coordenadores Pedagógicos da SMED/SM, junto aos professores de anos iniciais da Rede Municipal. As discussões citadas, giram em torno de temáticas como currículo, metodologias, planejamento, avaliação, entre outras, na direção de potencializar a reflexão quanto aos conhecimentos essenciais a serem desenvolvidos de modo remoto em situações emergenciais.

Este documento que propõe o *currículo emergencial*, apresentado em 7 páginas, explicita a continuidade formal das ações pedagógicas, evidenciando o conceito de currículo com base na Resolução CNE/CEB nº 7/201 e as Competências Gerais preconizadas pela BNCC (2017). Uma possível análise, nos remete à percepção de que, em suma, foram propostos os mesmos objetivos e conteúdos de ensino previstos anteriormente, diante de tantas mudanças estruturais e sociais advindas com a pandemia.

O *currículo emergencial* proposto, norteia o caminho das práticas neste novo formato de ensino, e estipula que, com base no mesmo, as instituições e profissionais da educação possam implementar o currículo e atender as inúmeras contingências decorrentes do isolamento social, atenuando os prejuízos à aprendizagem, advindos

com esta nova realidade. Nas entrelinhas de decretos e protocolos, o que se sugeriu foi a continuidade das práticas, com base nos documentos nacionais que regulamentam a educação básica e a alfabetização, como a BNCC e PNA, com foco em desenvolver as habilidades e competências previstas anteriormente ao período da pandemia.

Apenas para termos de esclarecimento, não foram encontrados documentos, ao longo de 2020 e 2021, que fossem direcionados à rede municipal de Santa Maria, que se dirigissem especificamente à alfabetização, normatizando ou instruindo escolas e professores a como seguir com as práticas, nesta etapa tão fundamental. Com isso, cada instituição seguiu seus próprios delineamentos e construiu suas propostas, a partir dos direcionamentos gerais<sup>11</sup> que regulamentaram o ERE no Ensino Fundamental, na direção de dar seguimento e tentar acompanhar o processo de alfabetização dos estudantes.

Durante a pandemia, surgiram ainda diversas propostas de formação e plataformas de apoio, ofertando recursos on-line para contribuir com o planejamento e execução de atividades no ERE. Algumas dessas propostas foram elaboradas dentro das próprias comunidades escolares, diante das necessidades percebidas por professores e intuições, e outras partiram de programas de instância municipal, estadual e federal. Porém, cabe destacar, que no início da pandemia e durante maior parte das atividades remotas, os professores se viram sobrecarregados e nem sempre conseguiram participar das formações ofertadas, constituindo uma gama de informações, para além de todas as que já tinham para administrar (COLELLO, 2021).

Diante dessas questões, podemos nos questionar de que forma as escolas e professores se prepararam e conseguiram atender a tantas novas demandas, dentre a mudança e reestruturação de seus planejamentos, novos modos de acessar os estudantes e tentativas de favorecer o acesso, sem contar as demandas de ordem burocrática, que excederam a função. Além é claro, do fato de auxiliar as famílias, que não necessariamente se encontravam preparadas – tanto em condições de espaço físico, de acesso à internet, como de capacidade didática de apoiar os estudantes,

---

<sup>11</sup> Protocolos sanitários; Currículos emergenciais; Instruções e resoluções normativas do Conselho Municipal de Educação (PMSM, 2020 e 2021).

entre outros elementos que se mostraram necessários, para enfrentar tal cenário.

Apesar dessas lacunas, o tempo foi passando, e os caminhos de ensinar e aprender se delinearam nas possibilidades dos atores que o desenvolveram - professores, gestores, famílias e estudantes. De certo modo, foram construídos com pauta nos documentos apresentados, mas principalmente nas novas vivências, nas tentativas incansáveis de entender e buscar formas de construir uma educação possível, diante do contexto remoto.

O ano de 2020 foi marcado ainda pela sensação de insegurança, frente à preocupação com a disseminação do vírus e as possíveis ameaças de um retorno presencial não estruturado, com recursos físicos e humanos insuficientes ao que concerne principalmente as redes públicas de ensino. Diante disso, e com o agravamento da pandemia do Coronavírus, em regime de bandeira preta<sup>12</sup>, o ano escolar de 2020 encerrou o calendário letivo na Rede Municipal de Santa Maria com atividades remotas. Da mesma forma iniciaram-se as atividades no novo ano de 2021, sendo que a SMED/SM anunciou o ERE como forma de atuação, até que mudassem os protocolos estaduais e federais, na definição da situação pandêmica.

Nesta direção, cabe lembrar ainda o embate para manter a ordem de distanciamento nas escolas, uma vez que o governo estadual do Rio Grande do Sul, estipulava, em fevereiro de 2021, o retorno presencial por meio da flexibilização de protocolos, que definiam as condições de segurança e isolamento enquanto durasse a pandemia. Essas medidas foram indeferidas em um primeiro momento por ações judiciais, realizadas pela juíza Rada Maria M. K. Zaman, diante de ação civil pública ajuizada pela Associação Mães e Pais pela democracia (AMPD) e CPERS/Sindicato. Segundo a juíza, em notícia publicada no site da Prefeitura Municipal de Santa Maria, as escolas foram mantidas fechadas durante todo o ano de 2020, e seu retorno

---

<sup>12</sup> O regime de bandeiras referiu-se ao modelo de distanciamento, que previu quatro estágios de controle, traduzidos em “bandeiras”: amarela, laranja, vermelha e preta. A amarela indicando uma situação mais amena, com medidas mais flexíveis, e avançando o grau de restrições até a preta, quando seria necessário maior restrição. Para definir a cor da bandeira, foram elencados dois grandes grupos de medidores: propagação do vírus e capacidade de atendimento nos hospitais. Cada um deles teve peso de 50% para a definição das bandeiras, sendo no total, acompanhados 11 indicadores. (Informação obtida no site do Governo do Rio Grande do Sul, acesso em maio de 2021, disponível em: <https://estado.rs.gov.br/bandeiras-e-protocolos-entenda-o-modelo-de-distanciamento-controlado>).

premature, diante de um dos piores momentos da pandemia, feririam o direito constitucional à saúde, à vida e à dignidade humana (PMSM, 2021).

Mesmo diante de tais pronunciamentos, em 27 de abril de 2021, o governo do estado do RS anunciou mudanças no modelo de distanciamento controlado, derrubando o sistema de bandeiras, de modo que o judiciário teve que manter a reabertura das escolas. Assim, a nível estadual, as escolas realizaram um retorno escalonado, a partir de um calendário estipulado pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (Seduc). Para tanto, foram criados novos protocolos de controle sanitário, a serem seguidos pelas instituições, conforme Plano de Contingência e Formulário de Prevenção à covid-19.

Seguindo o mesmo modelo, o sistema de retorno para as escolas municipais ficou a cargo de cada secretaria, a fim de que houvesse um maior tempo de organização e eficiência na aplicação dos protocolos. Desse modo, a SMED/SM estabeleceu Planos de Contingência, aprovados pelo COE-E Municipal para cada escola, de acordo com suas particularidades.

Nesse contexto, a Resolução CMESM nº 46, lançada em 15 de julho de 2021, atualizou e fixou as diretrizes para o Ensino Fundamental, frente à pandemia da covid-19. Esta resolução dispôs sobre a retomada das atividades presenciais e o planejamento para o ano letivo de 2021, no qual além das outras demandas e protocolos sanitários a serem seguidos, preconizou um retorno flexível e gradual. A resolução apresentou ainda, elementos essenciais para o Plano de Ação Pedagógico, a ser desenvolvido por cada instituição, como podemos ver no seguinte trecho: “Art. 14 - Cabe às instituições escolares a organização de atividades virtuais bem como a entrega de materiais impressos, quando necessário, relativos às atividades de ensino remoto, conforme estipulado na Resolução CMESM nº 40 de 2020.” (CMESM, 2021, p. 5).

O Plano deveria conter ainda, a organização do calendário escolar, propostas de atendimento dos estudantes de acordo com o protocolo do COE-Municipal e um cronograma de retomada das atividades presenciais. Além disso, solicitava-se que fossem apresentadas quais metodologias seriam adotadas para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem, bem como quais as estratégias de busca ativa para resgatar estudantes evadidos e estratégias de formação para a comunidade escolar, em relação aos protocolos sanitários. Por fim, o documento deveria prever a

organização dos processos avaliativos, em forma de registro, para posterior repasse à Secretaria de Educação, apresentando o percurso de cada estudante.

Em sequência, a SMED/SM lançou um formulário de autorização (ANEXO 1) nos quais os pais ou responsáveis deveriam optar pelo ensino remoto ou pelo retorno às atividades presenciais e remotas, concomitantemente. Este formulário ficou disponível no site da Prefeitura de Santa Maria, bem como outras instruções acerca dos cuidados e medidas a serem observadas por funcionários e familiares.

O retorno presencial ou remoto em Santa Maria, em documento mais recente, foi regido pelo Decreto Nº 83, de 3 de agosto de 2021, que dispôs sobre a retomada das aulas e atendimentos presenciais de forma escalonada, estabelecendo a data de 9 de agosto como limite para todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, em todos os níveis e modalidades. Diante desse novo cenário, dos cerca de 20 mil alunos matriculados nas escolas municipais, 8 mil foram autorizados ao retorno presencial em agosto de 2021, conforme dados da prefeitura de Santa Maria. Desse modo, as instituições foram retornando de forma gradativa e construindo um modelo alternado que, em algumas escolas, funcionava de modo que os estudantes permaneciam em casa durante uma semana com aulas remotas e na outra, frequentavam o ambiente escolar, com aulas presenciais.

Com essa perspectiva, foram ampliadas também as discussões acerca de possíveis práticas na direção do ensino híbrido, contribuindo com a construção de perspectivas para o estabelecimento de novos modos de ensinar e aprender. Diante do contexto pandêmico, as relações e as condições de acesso foram sendo modificadas, necessitando de formações, discussões e um constante exercício, na direção de estabelecer e construir novas configurações educativas, em diferentes momentos, durante esses dois anos intensos. O ensino híbrido surge ainda, como uma alternativa de conceituar um formato escalonado, visto como uma possibilidade de refletir e mobilizar as ações pedagógicas diante do retorno dos estudantes às escolas.

Ainda acerca das normativas que regeram o ERE, trazemos por fim, a questão do retorno obrigatório às atividades presenciais nas escolas e instituições educativas em nosso Estado e, assim, no município de Santa Maria. Praticamente no final do ano de 2021, por meio do decreto estadual nº 56.171, de 29 de outubro, é anunciado pelo governo do RS, a obrigatoriedade das aulas presenciais, em instituições públicas

estaduais e municipais, bem como privadas, até o dia 08 de novembro deste mesmo ano. Esta decisão foi tomada, observando-se os indicadores estáveis da situação da pandemia e os avanços na vacinação da população, com base nas condições e medidas estabelecidas em Portaria Conjunta da Secretaria Estadual da Saúde e da Secretaria Estadual da Educação, de 15 de maio de 2021.

Dessa forma, em instância municipal, foram seguidos os mesmos decretos e dada continuidade à retomada das atividades presenciais iniciadas em agosto, com maior retorno dos estudantes, diante da obrigatoriedade. Essa medida, exigiu ainda a mudança de protocolo por parte do governo do Estado, acerca do distanciamento mínimo entre as classes, uma vez que sem isso, seria impossível, por condições de estruturas físicas já preexistentes, retomar 100% das aulas presencialmente.

Uma das críticas que foi apontada pelo CPERS Sindicato, representante dos trabalhadores da rede de ensino estadual, foi de que, segundo eles, o governador impôs a medida diante de um cenário de precariedade em inúmeras escolas. Porém, o governo alegou que era muito mais prejudicial às crianças estar longe da escola, das fontes de aprendizagem e para muitos de proteção e alimentação, do que o próprio risco iminente de contágio por covid-19.

Entre estes embates, sabemos que as escolas públicas, das redes municipal e estadual, se encontram obrigadas a obedecer às normas vigentes, mesmo sem muitas vezes contarem com condições adequadas, quanto a estrutura física, recursos humanos e/ou sanitários, entre outros. Nesta direção, cada escola reorganizou o retorno como pôde, contando em alguns casos com o apoio da comunidade escolar. E, em outros, com a mobilização da própria equipe de funcionários, na tentativa de realizar um bom atendimento e minimizar possíveis danos, em relação a contaminação por covid-19. Um dos fatores de preocupação, se refere ao fato de que os estudantes de ensino fundamental, em sua maioria, ainda não tinham sido vacinados na data de retorno, por questão da idade prevista no calendário de vacinação, sendo que até o final do ano de 2021, as vacinas alcançaram adolescentes de 12 anos ou mais, no município de Santa Maria/RS.

Diante das normativas e encaminhamentos que delinearam a vivência escolar, durante o período da situação pandêmica e de isolamento social, é possível perceber que muitas vivências e questões foram se delineando entre uma tomada de decisões e outra. Cada escola, juntamente com seus professores, compôs novas alternativas

para viver esse tempo de crise, possibilitando o acesso, tanto aos bens culturais (aprendizagem), quanto e se não muitas vezes em supremacia, aos bens materiais (alimentos, itens de higiene e demais aspectos) que pudessem vir ao encontro das muitas necessidades das famílias, socialmente abatidas pela pandemia e com ela, pelo desemprego.

Nestes entretempos, do início do isolamento ao retorno e seus impactos, cada escola teve que repensar suas propostas, na tentativa de dar continuidade ao trabalho e atender a comunidade escolar da maneira que julgasse mais adequada e, ao mesmo tempo, pautando-se nas normativas vigentes. Surge em meio a isso, o movimento de *resiliência docente*<sup>13</sup>, mostrando a capacidade de superação e de [re]organização do trabalho pedagógico dos professores, na busca de encontrar novas ferramentas que pudessem favorecer a relação entre o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

### 3.2 CAMINHOS CONSTRUÍDOS ANTES, DURANTE E PARA ALÉM DA PANDEMIA: DISCUSSÕES ACERCA DO ENSINO REMOTO E ENSINO HÍBRIDO

*Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de design aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos. (MORAN, 2018, p. 38)*

Com esse parágrafo escrito por José Moran, autor que nos auxilia a discutir os embasamentos teóricos na direção do ensino híbrido, refletimos que a aprendizagem é um processo contínuo, complexo e que está sempre se modificando ao longo da vida, diante das diversas experiências que vivenciamos. Ainda mais ao considerarmos a etapa de alfabetização, que se traduz em um processo de aprender a cultura escrita,

---

<sup>13</sup> Termo cunhado por Bolzan (2012), que condiz com essa capacidade de superação dos professores, frente a crise, e será discutido na interpretação dos achados.



de forma gradual e contínua, conforme vemos nos estudos de Ferreiro e Teberosky (2007), bem como se evidencia, para além disso, em propiciar ao sujeito condições de realizar uma leitura de mundo, de forma a agir com criticidade sobre ele (FREIRE, 2002).

Nessa direção, a alfabetização pressupõe que o estudante não apenas aprenda a ler e escrever como meros instrumentos, mas saiba operar sobre os símbolos presentes no contexto da sociedade em que está inserido, como a exemplo desta geração, a própria tecnologia e os recursos digitais (KENSKI, 2015). Conforme Moran (2018), as relações e os meios de viver em sociedade se modificam conforme os contextos sociais, culturais, políticos e históricos, mas vão se ressignificando também diante das inovações que vão surgindo, em ritmo cada vez mais acelerado.

Desse modo, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), como uma nova necessidade advinda com a pandemia, certamente modificou as relações e as formas de ensinar e aprender, mostrando diversos desafios, mas com eles também possibilidades e aprendizagens. Dentre estas, surge o ensino híbrido, como uma temática de reflexão nas formações e práticas docentes, assumindo um viés próprio diante da prática educativa durante a pandemia. Nesse contexto, o ensino híbrido foi visto como uma possibilidade de pensar meios para dar continuidade ao ensino, diante da necessidade de construir recursos para atender os estudantes a distância e de forma escalonada, utilizando ferramentas digitais.

Nesse sentido, referimos que houve uma certa adaptação do conceito de ensino híbrido. Foram realizadas construções que, em novos tempos, em um cenário pós-pandêmico, podem constituir-se como meios de mobilizar novas práticas educativas. Para tanto, se faz necessário conhecer os caminhos tomados por professores e instituições escolares e compreender como se organizaram as ações pedagógicas durante a pandemia. Além disso, é preciso retomar conceitos-chave acerca do ensino híbrido, a fim de conhecer mais a fundo essa forma de metodologia ativa e vislumbrar possíveis formas de inovação no âmbito escolar.

Desse modo, pretendemos elucidar, neste capítulo, os termos: ensino remoto emergencial e ensino híbrido. Estes, ao mesmo tempo em que se aproximaram enquanto termos usuais durante a pandemia, mobilizando novos espaços e práticas, também se diferem e apresentam elementos relativos a cada construção conceitual específica e ao contexto em que foram constituídos. Para tanto, partimos do ponto de

como se constituiu o ERE, como meio de dar continuidade ao ensino, com a ordem de distanciamento social, na qual estudantes e professores, bem como familiares que acompanharam o processo escolar remoto das crianças, se viram obrigados a modificar as formas de acesso ao conhecimento, antes sistematizado em um único espaço e tempo – o turno em sala de aula.

O termo “remoto”, era utilizado, antes da pandemia, em áreas específicas, como para o ensino de ciências ou práticas científicas no campo de ensino superior, visto como meio de enfatizar a *mobilidade de ferramentas de conhecimento*. Essa mobilidade, poderia estar em um objeto – como o próprio laboratório de ciências, ou se apresentar através de meios tecnológicos, facilitando a produção de atividades alternativas de acesso, em formatos virtuais (ANTÔNIO, 2016).

Segundo Faria (2019), o ensino remoto, possibilita promover a alfabetização científica, uma vez que permite levar consigo e para diversos locais, o acesso a materiais e ao conhecimento. A autora evidencia que, é preciso conhecer como se operam esses meios e ensinar os estudantes a selecionar informações, bem como ter condições mínimas de infraestrutura, como acesso a computadores, internet, entre outras ferramentas.

Porém, ao ser instituído o ensino remoto de modo emergencial, diante da urgência do cenário pandêmico, as escolas tiveram que delinear seus planos de ação, nem sempre contando com estes recursos, sobretudo ao que se refere às redes públicas de ensino (HODGES, 2020). Além de que, mesmo que as escolas ou até os professores (em suas condições pessoais) tivessem acesso à recursos tecnológicos, nem todas as famílias disponham deles (COLEMARX, 2020), desafiando ainda mais as condições de ensino e aprendizagem nesse contexto.

Desse modo, o ensino remoto foi sendo delineado conforme as possibilidades de cada escola e de suas comunidades. Realizado tanto por meio do envio de materiais impressos, retirados ou entregues às famílias, como por contato telefônico (ligação) ou via WhatsApp (aplicativo de comunicação mais viável para aqueles que tinham internet). Alguns professores e escolas optaram por produzir vídeos, com elementos do currículo, postando na plataforma do youtube ou enviando diretamente às famílias. Segundo os estudos do grupo Colemarx (2020), outras instituições realizaram ainda arrecadação de alimentos e outros itens, a fim de auxiliar comunidades mais carentes, onde muitas crianças dependiam do acesso à escola,

para ter uma refeição adequada no dia.

Essas e outras questões sociais e de acesso, que surgiram durante o afastamento escolar das crianças, inferiram na forma como as escolas e responsáveis conduziram os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, impactaram na produção de novas tentativas, por parte das instituições e profissionais de educação, na direção de alcançar os estudantes. Em alguns casos eram acionados, inclusive, outros órgãos responsáveis, como o conselho tutelar, a fim de que as crianças às quais não houve contato com as famílias durante o período pandêmico, não caíssem no abandono.

Em algumas escolas, onde foi possível realizar propostas de aulas no formato on-line, professores e estudantes se encontravam e podiam compartilhar ideias e tirar dúvidas. Esses modelos, geralmente eram compostos de momentos síncronos, de encontro em um mesmo espaço e tempo, como no horário de aula, seja ele virtual ou não. E, também, assíncronos, nos quais os estudantes realizavam as tarefas em momentos distintos, conforme sua disponibilidade de tempo e acesso, com prazo de entrega definido pelo professor.

De acordo com Moreira e Barros (2020), as atividades síncronas são aquelas que ocorrem de forma sincronizada, fazendo com que os participantes se encontrem em um mesmo espaço (físico ou on-line) e em tempo real, para se comunicarem entre si e/ou compartilharem atividades com os professores. Já as atividades assíncronas ocorrem de modo distinto, não sincronizado, não exigindo a presença simultânea dos participantes, em espaços e tempos que respeitem o ritmo e as necessidades individuais de cada estudante (MOREIRA; BARROS, 2020).

Após a decisão da retomada das atividades presenciais, que ocorreu em agosto de 2021, conforme vimos no tópico anterior, foi organizado um retorno escalonado, com o revezamento semanal dos estudantes em grupos menores, de uma mesma turma. Neste cenário, também houve diferentes formas de organização, sendo que muitas instituições optaram por manter o formato de aulas síncronas e assíncronas, de modo que, enquanto um grupo estava na escola, o outro ou acompanhava a aula pela plataforma virtual ou realizava demais atividades propostas. Em final de outubro de 2021, modificando novamente a organização escolar, foi previsto o retorno presencial obrigatório a todos os estudantes.

Nas entrelinhas da vivência de um ensino remoto emergencial, nestes dois

anos de pandemia, fomos provocados a conhecer um novo universo e aprender com ele, mesmo diante dos inúmeros desafios que se entrecruzaram. Para além de todas as intempéries, foi possível ver ações de sucesso, na direção de dar continuidade ao processo de aprendizagem e construção de conhecimentos, em ambientes para além da sala de aula. Segundo Moran (2021), em tempos de mudanças,

Mesclar e flexibilizar são conceitos-chave para dar conta dos desafios atuais: Podemos sair de propostas fechadas para outras mais abertas, os tempos iguais para os tempos combinados, os itinerários iguais para os personalizados e também intensamente participativos, dentro de espaços escolares, de espaços digitais e espaços profissionais. Híbrido implica em repensar o currículo rígido, as metodologias ativas, a adaptação e diversificação dos espaços, o uso intensivo de tecnologias digitais, a melhoria da avaliação (MORAN, 2021).

Nesse sentido, durante a pandemia e a vigência do ERE, o ensino híbrido surgiu como forma de apoiar e estruturar os novos formatos de organização escolar, previsto inclusive por documentos e normativas dos governos, que regeram as orientações às redes de ensino durante a pandemia. Desse modo, citamos alguns documentos que previram o ensino híbrido como modelo proposto, como a Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020, que instituiu as Diretrizes Nacionais acerca das normas educacionais em casos de excepcionalidade, que prevê, acerca do ensino híbrido, que:

Art. 10: As Secretarias Estaduais e Municipais de Educação têm competência e responsabilidade para definir medidas de retorno às aulas, bem como para oferecer atividades não presenciais e/ou de ensino flexível híbrido no retorno gradual às aulas presenciais, respeitando os protocolos sanitários locais, considerando os diferentes impactos e tendências da pandemia.

Além disso, em âmbito municipal o Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, por meio da Resolução CMESM Nº 46, de 15 de julho de 2021, previu que, no retorno às aulas presenciais, as escolas continuassem a ofertar e realizar atividades síncronas e assíncronas, bem como utilizar dos recursos digitais, favorecendo a integração dos estudantes que não retornassem por motivos de saúde, ou as famílias não tivessem possibilidade de retorno. Da mesma forma, ao discorrer sobre o retorno obrigatório, por meio do Decreto nº 56.171, de 29 de outubro de 2021, o governo do

estado procedeu em suas orientações que:

Art. 3º: Fica restabelecido o ensino presencial obrigatório na Educação Básica das redes públicas e privada, inclusive para a realização de avaliações a serem aplicadas no horário normal definido para as aulas, assegurada, contudo, para todos os efeitos, a permanência no regime híbrido ou virtual aos alunos que, por razões médicas comprovadas mediante a apresentação de atestado, não possam retornar integral ou parcialmente ao regime presencial.

Estes documentos propuseram a utilização de metodologias ativas, por meio do modelo híbrido de ensino para o ano de 2021, bem como de sua continuidade após o período de pandemia. Dessa forma, o termo passou a fazer parte também das formações e discussões pedagógicas, vislumbrando muitas vezes, atender as demandas conceituais e estruturais, na direção de propor uma metodologia que viesse ao encontro do que vinha sendo realizado durante o ERE.

Por vezes, este acompanhamento remoto por meio de ferramentas digitais, intercalado com aulas síncronas e propostas assíncronas, foi previsto a nível federal, estadual e municipal, como uma proposta de ensino misto, sendo apresentado em alguns documentos como um modelo de ensino híbrido, conforme orientações para as atividades de ensino durante o período de afastamento das escolas. Além disso, o ensino híbrido foi visto como uma possibilidade durante o período de retomada das atividades presenciais, uma vez que este momento exigiu a organização de atividades síncronas e assíncronas ao mesmo tempo, bem como presenciais e on-line em alguns contextos.

Diante disso, é preciso trazer à tona que o conceito de ensino híbrido é mais amplo do que a forma que se pode fazer uso durante a pandemia e de retorno escalonado, pois sua configuração parte do pressuposto de que “a aprendizagem se constrói em um processo equilibrado entre a elaboração coletiva – por meio de múltiplas formas de colaboração em grupos – e a personalizada” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p.33). Essa realidade de compartilhamento de saberes, nem sempre foi possível na vigência do ERE, de modo que difere em parte da estrutura do conceito híbrido. Além disso, o ensino híbrido pressupõe a combinação dos espaços presenciais e virtuais, e não a necessária supressão do ensino presencial, como ocorreu emergencialmente durante a pandemia.

Sobre este aspecto, corrobora Moran (2012), evidenciando que o ensino híbrido se caracteriza pela organização *entre* ensino presencial, por meio de projetos e resolução de problemas, *em conjunto* com estudos on-line. Esse modelo propicia uma maior dinâmica na relação entre professores, estudantes e os objetos de conhecimento, mobilizando a modificação das práticas pedagógicas. Desse modo, o ensino híbrido, conhecido também como *blended learning*, traduz-se como uma modalidade pedagógica não tradicional, uma vez que mistura possibilidades de combinar atividades em sala de aula com atividades em diversos espaços, bem como os digitais (MORAN, 2012).

Nessa perspectiva, o ensino híbrido modifica a ideia de um único/mesmo espaço e tempo de aprendizagem, para então olhar a partir de ângulo mais abrangente, onde todas as combinações e todos os envolvidos na vida da criança, passam a proporcionar experiências mais personalizadas. Com isso, a educação se constrói de acordo com as necessidades de cada indivíduo, com o foco voltado para a aprendizagem e para o estudante, e não mais para o ensino ou para aquele que ensina.

De certo modo, esse não é um conceito novo, pois segundo Moran (2015, p.27) “a educação sempre foi mista, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos”, o que se intensificou e ganhou novos olhares durante a pandemia. Além disso, o ensino híbrido está imbricado no desenvolvimento de metodologias ativas de ensino<sup>14</sup>, uma vez que, por meio dele, é possível promover uma maior autonomia dos estudantes, estimulando o protagonismo no processo de aprender (BACICH; MORAN, 2018).

Na mesma direção, de promover a autonomia dos estudantes e uma educação libertadora, a proposta de metodologia ativa se encontra com estudos e as obras de nosso querido e respeitado educador brasileiro, Paulo Freire (1921 - 1997). Por meio

---

<sup>14</sup> As metodologias ativas tiveram início nos movimentos da Escola Nova, na qual pensadores como William James, John Dewey e Édouard Claparède, defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Para além dele, autores como “Freire (1996), Ausubel et al. (1980), Rogers (1973), Piaget (2006), Vygotsky (1998), Bruner (1976), entre tantos outros e de forma diferente, têm mostrado como cada pessoa (criança ou adulto) aprende de forma ativa, a partir do contexto em que se encontra, do que lhe é significativo, relevante e próximo ao nível de competências que possui” (BACICH; MORAN, 2018, p.38).

da educação problematizadora, por exemplo, Freire (2002) propõe uma transformação da realidade social, incentivando que o trabalho pedagógico possa promover a capacidade de reflexão e tomada de decisões, como pontos chave da aprendizagem, a fim de que os sujeitos possam atuar com criticidade frente as mudanças da sociedade no contexto em que estão inseridos.

As metodologias ativas, na mesma lógica, reinterpretadas em cada contexto, dizem respeito a propostas de ensino e aprendizagem, com ênfase no estudante, estimulando “seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor” (MORAN, 2018, p. 41). Com isso, as práticas são centradas na participação efetiva dos estudantes, propondo movimentos flexíveis, interligados e híbridos, que possam contribuir com o desenvolvimento de novas ações e de novas aprendizagens (MORAN, 2018).

O ensino híbrido pode acontecer de diversas formas, em diferentes espaços, de modo que não existe um único modo de aprender e o processo é contínuo, não termina em um prazo especificamente determinado. Logo, essa nova configuração, prevê a modificação também das ações pedagógicas, diante da seguinte organização (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p.53-54)<sup>15</sup>:

1 – “Modelo de Rotação”: os estudantes realizam um sistema de rotatividade organizada, entre as atividades propostas pelo professor;

2 – “Modelo Flex”: com ênfase em um modelo on-line, neste caso cada estudante recebe uma lista de conteúdos a ser cumprida e o ritmo de entrega é personalizado, podendo contar com o professor para tirar suas dúvidas;

3 – “Modelo À la Carte”: aqui, é o estudante que organiza seus estudos, no momento e local mais adequados à ele, de acordo com objetivos gerais a serem atingidos, previamente organizados com o professor;

---

<sup>15</sup> Os nomes dos modelos descritos nos itens 1 a 4, estão entre aspas, pois seguem os termos originais utilizados por Bacich; Neto; Trevisani, 2015, p.53 e p.54; da mesma forma que os demais termos entre aspas que se referem ao assunto, nos parágrafos subsequentes. A descrição dos itens e do conteúdo apresentado, foram reescritos de maneira interpretativa e de forma mais sucinta, mas seguem a ideia original dos mesmos autores.

4 – “Modelo Virtual Enriquecido”: em cada disciplina, os estudantes aprendem de forma on-line e também por meio de aulas, podendo se apresentar presencialmente à escola, apenas uma vez na semana.

Segundo os mesmos autores (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015), sobre o “Modelo de Rotação” (item 1), cabe destacar que, este pode acontecer por meio de 4 formas de organização. A primeira é a “rotação por estações”, na qual há grupos de trabalho que vão de uma atividade à outra, com propostas distintas sendo uma delas necessariamente on-line, em um determinado tempo combinado com a turma. Pode também ocorrer por meio de um “laboratório rotacional”, que diz respeito a atividades propostas na sala comum, que depois são dirigidas ao espaço de laboratório de ensino, no qual os estudantes realizam pesquisas e aprofundam os conhecimentos, cumprindo determinados objetivos.

Para além desses dois modos, o Modelo de Rotação também pode ser organizado a partir do conceito de “sala de aula invertida”, onde os estudantes podem se inteirar e realizar pesquisas acerca de determinado assunto, antes de irem para sala de aula, utilizando o espaço coletivo para discutir ideias e resolver atividades. E, por fim, temos a “rotação individual”, por meio da qual o estudante recebe uma lista de propostas e temas a serem estudados, de acordo com suas necessidades (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Esse conjunto de modelos possíveis à proposta de um ensino híbrido, são organizados pelo professor, conforme este percebe as melhores condições para o grupo de estudantes e ao mesmo tempo para a individualidade de cada membro da turma, com avaliações constantes do progresso pessoal (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015). De acordo com os autores, é possível optar por um dos modelos, ou utilizá-los de forma integrada, desde que o planejamento compreenda o fato de que os estudantes sejam atores ativos na construção de seus processos de aprendizagem.

Assim, o ensino híbrido, partindo das metodologias ativas, favorece a construção de movimentos inovadores, uma vez que propõe romper com os paradigmas tradicionais de transposição de saberes. Por meio deste modelo, é possível estimular a criação de novas formas de ensino, integrando os espaços físicos/presenciais com os espaços virtuais/digitais de aprendizagem.



Essas construções, que preconizam a instituição do ensino híbrido, como forma inovadora no campo educativo, tem encontro com outras construções teóricas, citadas pelos próprios autores, como a exemplo dos estudos de Vigotski (2000, apud BACICH; NETO; TREVISANI, 2015). Vigotski (2000), preconizava uma educação na qual o estudante fosse visto a partir de seu contexto social e fossem reconhecidos seus conhecimentos prévios. Além disso, partindo do conceito de zona de desenvolvimento proximal, segundo o autor, a mediação realizada pelo professor, seria capaz de promover a autonomia do estudante, como aqui é descrito pelo processo ativo e personalizado, no formato do ensino híbrido.

Para a alfabetização, estes também são conceitos que se entrelaçam, se pensarmos no viés dos estudos da psicogênese, por exemplo, onde Ferreiro e Teberosky (2007), nos dizem que a aprendizagem da leitura e da escrita acontece quando a criança *busca ativamente* compreender a linguagem que se fala à sua volta, formulando a partir disso, hipóteses próprias. Essa reflexão das autoras também nos leva a problematizar, que convém despertar o interesse e incentivar a autonomia das crianças, tornando prazerosa a busca pelo saber.

Além disso, as tecnologias e os recursos digitais, atrelados a prática educativa, podem favorecer ainda mais a construção das crianças, uma vez que muitas já se encontram inseridas neste contexto. Essa realidade que ainda não é viável a todos, deveria tornar-se acessível nas escolas, como meio urgente de inserir os sujeitos, ainda pequenos, nas novas dinâmicas e relações que estão sendo construídas por meio das tecnologias (KENSKI, 2015).

Desse modo, diante do contexto do ERE, fez-se necessária a promoção de uma ruptura nas práticas pedagógicas, utilizando ambientes virtuais de aprendizagem com diferentes estratégias pedagógicas e metodologias ativas de ensino, por meio do desenvolvimento de atividades síncronas e assíncronas. A partir da compreensão destes modelos, as tecnologias digitais surgem como meios de proporcionar as duas formas de interação, uma vez que é possível enviar um material de apoio, para leitura ou tarefas, e depois compartilhá-los de forma conjunta, em plataformas próprias para cada forma de acesso. Mas, para além de considerarmos apenas os termos práticos do uso das tecnologias, é importante saber que elas

[...] propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos.

Por meio da mídiatização das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaço-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 60 apud MORAN, 2018, p. 52).

A partir disso, podemos problematizar que a tecnologia e as competências digitais, como elementos presentes na vida em sociedade no século XXI, podem favorecer uma educação propulsora de inovações pedagógicas, bem como sociais. As escolas que combinam, em seus currículos e práticas, espaços presenciais de discussão com a utilização de elementos tecnológicos, digitais e híbridos, promovem uma aprendizagem para a autonomia, para a busca de novos saberes e multiplicação de conhecimentos, por meio de seu compartilhamento em uma rede integrativa (MORAN, 2018).

Segundo Kenski (2015), experimentar novos meios de ensinar e de aprender, possibilita aos profissionais da educação visualizar novas dinâmicas educativas, incluindo os meios digitais. Desse modo, a proposta de um ensino híbrido, frente a uma sociedade cada vez mais tecnológica e, refletindo possíveis práticas a serem desenvolvidas em um cenário pós pandemia, converge em repensar o papel do professor. Logo, este não é mais tido como transmissor ou centro do processo educativo, mas como mediador que favorece o senso crítico e as dinâmicas dentro e fora da sala de aula, nas quais o estudante se torna protagonista de sua aprendizagem (MORAN, 2012).

Nesta direção, corrobora Nóvoa (2009), ao refletir que a flexibilização das práticas educativas possibilita (re)pensar os espaços pedagógicos, bem como a (re)organização da gestão e do trabalho pedagógico, tanto do professor como também da equipe escolar. Problematizar esses movimentos e vivenciar novas metodologias de ensino, como a exemplo do ensino híbrido, promove ferramentas na direção de auxiliar a adaptação dos educadores diante de situações singulares que emergem em cada contexto ou em casos de mobilização mundial, como na atual pandemia.

Nessa perspectiva, os contextos que emergem da realidade escolar, vêm ressaltando a importância de que a gestão pedagógica passe a construir movimentos

mais flexíveis, a fim de poder vivenciar e acompanhar as mudanças da sociedade. Entendemos aqui, gestão pedagógica, como o trabalho do professor em suas diversas esferas, que dimensionam e mobilizam a dinâmica e a atuação docente (BOLZAN, MILLANI, 2012). Assim, a gestão pedagógica comporta tanto atividades que compõem a organização do trabalho do professor, como planejamento, dinâmica em sala de aula, avaliação, entre outros elementos práticos, como também a reflexão acerca dos contextos que mobilizam sua atuação, sejam as políticas, a realidade das famílias e do grupo de estudantes e/ou as demais vivências em sociedade.

Desse modo, o ensino híbrido implica na mobilização, não apenas do uso de tecnologias e ambientes virtuais, mas principalmente de conceitos mais flexíveis e abertos, que possam ser construídos a partir das necessidades presentes em cada contexto e de cada indivíduo. Logo, são em situações de crise, como aconteceu ao ser estabelecida a ordem de distanciamento social durante a pandemia, que se mobilizam muitas vezes as mudanças, incitando a inovação de diversas formas. Contribuem com esta discussão, os estudos de Bolzan (et al, 2020, p. 20), ao referir que “as diversidades culturais são marcadores de inovação, caracterizando os desafios e as possibilidades que emergem no panorama contemporâneo, exigindo (trans)formações nos modos de pensar e fazer docente.”.

No ensino básico, essas transformações ocorrem à medida que consideramos os contextos emergentes, como as tecnologias, a inclusão, os programas de governo, entre outros elementos, que mobilizam a organização curricular e a ação pedagógica (LUDWIG, 2019). Por sua vez, o ensino remoto e o ensino híbrido, também se constituem como contextos que emergiram e se evidenciaram diante de uma situação sanitária global, mobilizando novos espaços de aprendizagem e ações diversificadas, de modo que

[...] a profissão docente também permeia esses fatores e são impactados com as mudanças que emergem deles. Constituindo, assim, um trabalho processual e mutável conforme as necessidades, exigências, enfrentamentos e possibilidades que desafiam o ser professor e que o mobiliza a inovação e reinvenção da docência no cotidiano educativo. (BOLZAN, p. 127, 2020)

Desse modo, pensar a reinvenção da docência e, assim, a inovação das práticas educativas, diante de tantas mudanças que ocorreram, nos leva a problematizar ainda, a importância da formação docente, uma vez que é por meio dela

que os professores podem rever, dialogar e atualizar suas práticas. Segundo Marcelo García, a formação docente é um “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, o que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência” (1999, p. 144).

A experiência do ERE, trouxe à tona a necessidade de formação nas suas diversas esferas, tanto por meio de promoções das redes de ensino – *heteroformação*<sup>16</sup>, quanto partindo de ações de *auto*<sup>16</sup> e *interformação*<sup>16</sup>, que dizem respeito a busca própria dos professores, diante das necessidades que encontraram e ao compartilhamento das práticas, favorecendo a elaboração de alternativas comuns, em um sistema de apoio e fortalecimento da ação pedagógica. Nesta lógica, as tecnologias podem promover novos meios formativos, ampliando e tornando conhecidas diversas práticas inovadoras (KENSKI, 2015).

Para além da formação docente, vista como um elemento essencial na mobilização de novas práticas, é preciso considerar que as condições de acesso, infraestrutura, mobilidade, entre outras questões relativas a recursos físicos e financeiros, precedem todos os elementos que podem ser potencializados com o uso das tecnologias. Essas condições necessárias, que ainda não chegaram em todas as camadas da população, inclusive nas estruturas de escolas de rede pública, em sua maioria, acabam dificultando a promoção de uma vivência tecnológica no contexto educativo. Realidade que foi possível perceber quando fomos acometidos pela necessidade de instituir, em caráter de urgência, o ensino remoto, no qual a realidade da escassez de recursos e de condições das escolas e das famílias se escancarava.

Os aspectos financeiros e de acesso, constituíram-se como desafios para professores e famílias que, por vezes, dificultaram a vivência adequada de quaisquer meios educativos durante o período de isolamento. De acordo com análise contida no

---

<sup>16</sup> Termos cunhados por Marcelo García (1999), que dizem respeito aos modos que a formação pode acontecer no âmbito educacional. Segundo o autor, a *autoformação* consiste na busca de qualificação do professor, para superar suas necessidades e objetivos, de modo a promover uma reflexão subjetiva do seu trabalho; a *interformação*, caracteriza-se pelo conjunto de ações formativas entre os sujeitos, que partem das práticas cotidianas comuns para estudarem alternativas ao próprio trabalho; e, a *heteroformação* se estabelece a partir de políticas e ações nas quais são sugeridas temáticas de estudo para a formação docente.

próprio parecer CNE/CP nº5/2020, que prevê possíveis dinâmicas para atender a educação neste contexto, se fez necessário considerar os aspectos econômicos e sociais, que impactam diretamente nas práticas de ensino e aprendizagem.

Quanto a essa problemática, autores como Boaventura de Souza Santos (2020), e pesquisadores da educação, voltaram seu olhar para o cenário da pandemia em nosso país, chamando atenção para os desafios advindos com ele. Um exemplo é a ampliação das taxas de desemprego e a situação econômica enfrentada por famílias de baixa renda, que evidenciaram de forma agravante a desigualdade social, antes já existente.

Nestes contextos de vulnerabilidade, conforme problematizado pelo grupo Colemarx (2020), por vezes, a educação escolar e a aprendizagem dos estudantes foi se configurando como algo distante, uma vez que para muitas famílias a prioridade era buscar meios de sobrevivência. Além da possível falta de alimentos e itens básicos, outro fator presente nestes contextos, devido ao isolamento social, é a convivência de muitas pessoas no mesmo espaço, dificultando ainda mais, ou impossibilitando que qualquer estudante possa estudar e se concentrar (COLEMARX, 2020).

Em outras palavras, de uma hora para outra, tivemos que vivenciar o entrelaçamento dos espaços públicos e pessoais, pelo qual a exposição da figura do professor e do estudante se misturam com seus lares, suas famílias, impactando em toda a dinâmica dos tempos e espaços educativos. A escola precisou, mais do que nunca, contar com a mediação das famílias, uma vez que as orientações pedagógicas dependiam deste vínculo para chegar até as crianças, ainda mais ao considerar estudantes até o 3º ano do ensino fundamental (PMSM, 2020).

Conforme informado pelo site da prefeitura, na vigência do ERE, algumas escolas utilizaram ferramentas e plataformas digitais ou aplicativos de comunicação, produzindo vídeos, a fim de instruir os estudantes e seus responsáveis nas atividades. Outras instituições produziram materiais e atividades em folha, enviadas, entregues ou retiradas pelas famílias, que não conseguiram acessar as plataformas, por diversos entraves culturais, sociais e/ou econômicos. Além disso, algumas escolas ainda, realizaram campanhas de arrecadação de alimentos e suprimentos básicos, a fim de auxiliar as famílias com condições mais precárias e, ao mesmo tempo, tentar encontrar meios de alcançar os estudantes (PMSM, 2020).

Estes contextos, vão se configurando como aspectos a serem compreendidos, considerando o entrelaçar das discussões acerca dos processos de alfabetização com a vivência do ERE, como contexto emergente advindo com a pandemia. Além disso, é por meio da compreensão da realidade vivenciada, que podemos nos provocar a pensar a inovação e a continuidade de práticas que foram possíveis e auxiliaram os processos de ensinar e aprender durante este período. Nessa direção, podemos contribuir ainda, no desenvolvimento de caminhos para um ensino híbrido, mais integrado e condizente com as necessidades e formas de acesso das novas gerações.

## 4 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

### 4.1 TEMÁTICA

***Aprendizagem de professores alfabetizadores e o trabalho pedagógico diante dos contextos emergentes e do Ensino Remoto Emergencial***

### 4.2 PROBLEMA

Como os contextos emergentes advindos e evidenciados pelo ensino remoto emergencial impactaram nas aprendizagens docentes e no desenvolvimento do trabalho pedagógico de professores do bloco de alfabetização?

### 4.3 OBJETIVOS

#### 4.3.1 Objetivo Geral

- Compreender as aprendizagens docentes de professores alfabetizadores frente ao ensino remoto emergencial e aos contextos emergentes.

#### 4.3.2 Objetivos específicos

- Conhecer como se organizou o ensino remoto emergencial a partir da gestão pedagógica no bloco de alfabetização, no município de Santa Maria.
- Identificar as experiências que os professores do bloco de alfabetização vivenciaram a partir do ensino remoto emergencial.
- Reconhecer como o ERE mobilizou a organização do trabalho pedagógico dos professores em meio aos contextos emergentes.
- Conhecer a percepção dos professores acerca das possibilidades do ensino híbrido na gestão do trabalho pedagógico, durante o ERE e no cenário pós-pandêmico.

#### 4.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A fim de alcançar os objetivos traçados para esta pesquisa, propomos compreender os sujeitos e suas narrativas a partir do contexto em que estão inseridos, considerando o cenário da pandemia e as práticas educativas desenvolvidas durante a vigência do Ensino Remoto Emergencial (ERE), na etapa da alfabetização. Nesse sentido, se faz necessário realizar um estudo qualitativo, condizente com o fato de analisar e interpretar a realidade vivenciada para além das expressões quantitativas e deterministas. Segundo Flick (2009, p.20) “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” e “essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões”.

Além disso, Flick (2009), contribui ao apontar a pesquisa qualitativa como meio de tornar possível analisar e discutir temas incomuns, inovadores, complexos, que partem das necessidades da sociedade e nela se efetivam, como podemos pensar o caso do Ensino Remoto Emergencial. Nessa direção, é preciso considerar ainda os sujeitos inseridos nestes contextos, ouvindo e trazendo suas narrativas sobre as experiências que vivenciaram, como meio de análise de uma realidade social apresentada.

Desse modo, a abordagem sociocultural narrativa cunhada por Bolzan (2009), com base nos estudos de Vigotski (1995), Freitas (1998), Clandinin e Conelly (2015) foi a metodologia adotada por nos permitir trabalhar a partir da interpretação das narrativas dos sujeitos, inseridos em seus contextos. Segundo Bolzan (2009), a abordagem narrativa sociocultural constitui uma oportunidade de olhar para as vivências de modo reflexivo e elaborar os pensamentos por meio das narrativas, levando à compreensão de quem somos, produzindo assim nossas histórias.

Ainda nessa direção, por meio dessa “abordagem é possível explicitar as relações entre a atividade humana e as situações institucionais, históricas e culturais nas quais se dá essa atividade” (BOLZAN, 2009, p.72). Ao refletirmos os aspectos relativos a sociedade e a construção de sua história, os estudos de Vigotski (1995) contribuem à discussão, à medida que nos levam a compreender o vínculo entre o cenário sociocultural e o desenvolvimento da consciência humana. Vemos essa



consciência como um resultado da troca entre os sujeitos, da interlocução e da possibilidade de produção de novos diálogos, mobilizando a produção da cultura, sendo que:

A cultura não é algo estático, ao contrário, é uma espécie de sistema em constante movimento de construção, onde conceitos, informações, significados e ações estão sempre sendo reorganizados e ressignificados socialmente. De acordo com Vygotski (1995), a internalização das práticas culturais que são a base do desenvolvimento humano assume um papel de destaque, uma vez que a análise do movimento das ações experienciadas no plano social (interpsicológico) e sua passagem para ações internalizadas (intrapsicológico) é fator importante no processo de interação e, conseqüentemente, no desenvolvimento do indivíduo. (BOLZAN, 2009, p.34-35)

Logo, a pesquisa narrativa sociocultural, é permeada pela ideia de que, a partir da interação e da comunicação entre as pessoas, bem como da interpretação de suas vivências, por meio da escuta das experiências dos sujeitos, podemos refletir e compreender suas histórias. Com isso, produzimos nossas próprias concepções e conhecimentos, que vão ganhando novos sentidos e significados, pensados do social para o pessoal, bem como retornam para o social pela interação, e permeiam assim a capacidade de uma construção histórica pelo homem ao longo do tempo (VIGOTSKI, 1995, apud Bolzan, 2009).

No caso desse estudo, à medida que buscamos problematizar os reais e atuais movimentos produzidos na etapa de alfabetização, frente a covid-19 e a iniciativa do Ensino Remoto como forma emergencial de dar continuidade ao processo escolar, salientamos ainda mais a importância de olhar para os sujeitos em meio a seus respectivos contextos. Cada contexto é singular e revela tanto aspectos específicos, quanto encontra elementos em comum, uma vez que estes partem de uma esfera experiencial, advindos de uma mesma situação (FREITAS, 1998).

Nesse sentido, Clandinin e Connelly, (2015), se referem a Dewey para situar a importância da experiência, como meio de compreender as narrativas dos sujeitos no viés pessoal e social, uma vez que estas são individuais, mas só se produzem a partir de outras experiências, entrelaçadas pelo contexto. Logo, a narrativa dos sujeitos, tem o potencial de evidenciar suas experiências e refletir sobre elas, a fim de compreender determinado fenômeno proposto, como é o caso do ERE, que mobilizou as formas de ensinar e de aprender, em novos espaços.

Além disso, Segundo Flick (2009), é preciso que o pesquisador seja sensível às nuances trazidas pelo contexto que os sujeitos apresentam acerca de suas experiências. Essa forma de tratar os achados, bem como a subjetividade do pesquisador e dos sujeitos que estão contribuindo, tornam-se parte essencial na interpretação e são essenciais à produção de conhecimento nas pesquisas sociais.

Desse modo, a abordagem sociocultural centra-se na valorização dos aspectos fundamentais de descrição, trazendo também as impressões pessoais do pesquisador e os delineamentos teóricos que perpassam seus estudos. De acordo com Freitas (2003, p. 6),

a abordagem sócio-histórica aponta para uma outra maneira de produzir conhecimento envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer teórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. A pesquisa, nesta orientação é vista, pois, como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se ressignificam.

Nesses caminhos de ouvir e falar, de contar e refletir sobre suas trajetórias, professores e pesquisadores potencializam os processos formativos, à medida que buscam, por meio da oralização de suas experiências, dar sentido à narrativa (BOLZAN, 2009). Essa interlocução, vai tecendo possibilidades de compreensão dos sujeitos, de quanto às suas vivências e do contexto em que estão inseridos, influenciam e/ou impactam na constituição de sua história de vida e de processos sociais e históricos que surgem a partir das experiências.

#### **4.4.1 O contexto e o perfil dos sujeitos**

O contexto de realização desta pesquisa, foi a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, município localizado na região central do estado do Rio Grande do Sul. Além de ser o local onde reside a pesquisadora, este também é o cenário onde foram realizados estudos anteriores. Por sua vez, a etapa de alfabetização, contexto específico de análise, é de interesse da pesquisadora desde a sua graduação em pedagogia, sendo também o viés adotado no desenvolvimento de seu trabalho monográfico, intitulado: "Contextos Emergentes no Ciclo de Alfabetização: em estudo

na Rede Municipal de Santa Maria” (LUDWIG, 2019).

Neste estudo, realizado durante o curso de Pós-graduação lato sensu - Especialização em Gestão Educacional da UFSM, desenvolvemos uma pesquisa quali-quantitativa, utilizando um questionário, com perguntas fechadas e abertas relativas à temática, aplicado em todas as escolas da rede municipal de Santa Maria, com professoras e gestoras atuantes na etapa de alfabetização. Essa pesquisa, deu início à trajetória de compreender quais os contextos emergentes se faziam, e, ainda se fazem presentes nesta realidade, bem como inferem no desenvolvimento do trabalho pedagógico e na aprendizagem de professores que atuam na etapa de alfabetização.

Por meio da análise realizada na pesquisa anterior, emergiram alguns desdobramentos, como o uso e acesso às tecnologias, a participação das famílias na aprendizagem dos estudantes, as dificuldades de alfabetização, entre outros, despertando o interesse em compreender mais acerca dessas questões. Desse modo, no presente estudo, continuamos a pesquisar o contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e a etapa de alfabetização, utilizando de entrevistas narrativas para produzir os achados da pesquisa, agora na ocasião do curso de Mestrado em Educação.

O momento no qual a pesquisa teve início, foi condizente com o período pandêmico, resultante da doença covid-19, trazendo a necessidade de compreender esses contextos emergentes diante da realidade de um Ensino Remoto Emergencial e desse novo cenário que abrangeu e afetou todos os setores da sociedade, incluindo a educação. Logo, a realidade dos sujeitos entrevistados, ficou subjetivada a esse novo formato de ensino, que também se evidenciou como um contexto emergente, assumido de forma abrupta e adaptativa a todos os envolvidos, principalmente aos estudantes e professores.

A escolha do público a ser considerado para virem a ser sujeitos colaboradores desta pesquisa, se deu a partir de alguns critérios: ser professor alfabetizador na rede municipal de Santa Maria; ter atuado durante o período de Ensino Remoto Emergencial; continuar atuando nestes mesmos contextos após o retorno às atividades presenciais. A partir da definição destes critérios, realizamos as primeiras tentativas de contato com algumas escolas da rede municipal, via e-mail e depois

telefone, sendo que, não obtivemos retornos afirmativos no prazo inicial estipulado para contato e marcação das entrevistas.

Entendemos que, frente ao contexto de isolamento social, permeado ainda pelas inúmeras tarefas com as quais professores e escolas estiveram atribuídos, não foi possível estabelecer um contato fluido, uma vez que, as escolas ficaram de entrar em contato com os professores, porém percebemos que não havia um retorno confirmando a possibilidade de participação das mesmas. Quanto a este fato, consta ainda a dificuldade em efetivar uma conexão mais pessoal, impossibilitada pela apresentação em caráter presencial da pesquisadora às escolas e sujeitos, a fim de apresentar a proposta.

Neste caso, partimos para contatos mais estreitos, através de convites enviados diretamente por WhatsApp para professores(as) que se dispuseram a participar, com retorno afirmativo por intermédio da orientadora e de colegas de pesquisa. Evidenciamos que a pandemia e assim, a realização das atividades desta pesquisa, foram relativizadas em relação ao tempo, pois houve uma certa demora em conseguir contatar e assim, ter o aceite dos sujeitos ao convite, marcar e realizar as entrevistas.

Com isso, as entrevistas foram realizadas entre os meses de maio à novembro de 2022, quando os professores colaboradores já haviam retornado ao modelo presencial desde agosto de 2021. Desse modo, as oito professoras e um professor que aceitaram participar, refizeram o caminho percorrido durante o ERE, resgatando em suas memórias os sentimentos que permearam e constituíram os significados, diante da descrição de suas experiências vividas (BOLZAN, 2009).

Além disso, cabe elucidar que optamos por realizar as entrevistas de modo online, via a ferramenta de reuniões do Google Meet, a fim de manter os cuidados e possibilitar uma maior flexibilidade quanto aos horários de encontro com os professores, sendo que estas ocorreram geralmente a noite, após o turno de trabalho. Esta ferramenta passou a se tornar uma opção mais viável diante da pandemia e da necessidade de realizar as atividades à distância, sendo que passou a ser de uso comum para as professoras, e por isso possibilitou o encontro e realização das entrevistas, bem como sua gravação por meio da conta institucional da pesquisadora.

Após a realização das entrevistas, iniciamos o processo de organização,

categorização e assim da interpretação dos achados. Nestes processos, por meio da leitura das entrelinhas, dos detalhes e ao mesmo tempo das semelhanças encontradas nas narrativas, foi possível refletir o quanto os professores precisaram ser resilientes e superar os inúmeros percalços vivenciados neste período desafiador do ERE, bem como frente aos desafios que se depararam após o retorno.

A leitura das narrativas trouxe ainda possibilidade de reconhecer questões acerca da relação dos professores com as crianças, com as famílias, com outros professores, enquanto professores alfabetizadores concursados em um contexto escolar municipal. Contexto este, que se diferencia entre as escolas, uma vez que, as diferentes regiões e realidades socioeconômicas, geram nuances e, também, aproximações a serem consideradas na interpretação dos achados.

Diante de tudo isso, ao pensar na apresentação dos sujeitos colaboradores, algumas palavras foram ganhando força e sentido, refletidas na sensibilidade destes professores em perceber e enfrentar esse momento nunca antes vivenciado. Chama atenção os movimentos na direção de enfrentar os desafios advindos com a pandemia e buscar se superar, a fim de fazer o melhor possível pelo bem estar e a aprendizagem dos estudantes. Com isso, os perfis foram sendo construídos pela pesquisadora a partir das leituras e releituras das narrativas, com olhar admirado frente ao esforço e tantos feitos, diante de um contexto tão turvo e desafiador.

Cada pseudônimo, escolhido para representar os colaboradores, a partir da significação de suas falas pela leitura da pesquisadora, se entrelaçaram em suas definições, falando do conjunto de sujeitos que enfrentaram a situação pandêmica e viveram na realidade educativa o Ensino Remoto Emergencial. Desse modo, compreendemos que todos os sujeitos evidenciam: a **empatia** com a situação das crianças e suas famílias, a **dedicação** e compromisso com o trabalho pedagógico, a **persistência** em não desistir e em retomar sempre que foi necessário, a **criatividade** envolvida em todo o processo de pensar e produzir atividades remotas, o **acolhimento** dos sentimentos e das necessidades das crianças, a **atitude** em buscar a participação e uma melhor conexão entre escola e famílias, a **serenidade** em compreender a diversidade e as possibilidades dos processos em uma experiência distinta, a **esperança** de dias melhores, que repercutiu na **resiliência** para tornar possível, diante de tantos desafios, continuar e olhar para as possibilidades.

Essas definições, que podem refletir um conjunto de vivências de todos àqueles que enfrentaram esse período de isolamento social e a necessária adaptação da experiência escolar vivida fora da sala de aula, nos possibilitam representar cada professora e o professor colaborador, em suas atuações<sup>17</sup>, conforme os apresentamos, a seguir:

## *1. Empatia*

*“EMPATIA: s.f. capacidade de identificar-se totalmente com o outro.”  
(AURÉLIO, 2008, p.340)*

Nos dias de hoje, principalmente após termos passado [como sociedade] o período pandêmico, a definição de empatia vai mais além do que o conceito que se define no dicionário. Ter empatia, ser empático com uma pessoa é propor-se a ver com sensibilidade a vivência do outro, compadecer-se com o seu sofrimento. Compreender que cada pessoa é única, e assim, sente, compreende e vivencia de um modo singular os contextos, na realidade em que está inserido.

Logo, ter empatia não apenas é se colocar no lugar de alguém, mas entender que somente este alguém sabe o que está sentindo, e ser capaz de acolhê-lo sem julgamentos ou determinismos. Esse movimento não é algo simples, exige renúncia, abertura, e evidencia a capacidade mais humana da educação, de estender a mão sem pedir nada em troca, de ensinar esperando que o único retorno seja o de que o outro possa aprender e ascender socialmente.

Durante o Ensino Remoto Emergencial, foi preciso ter empatia para compreender as necessidades dos estudantes, bem como de suas famílias, que muitas vezes não tinham acesso e condições de realizar as propostas, diante de suas realidades socioeconômica desiguais. Ao pensar nesses contextos, empatia é a

---

<sup>17</sup> Referimos a turma e o contexto de atuação no tempo presente, uma vez que essa apresentação se refere ao período vivenciado e representado nas narrativas dos sujeitos, relativo ao período de 2020 à 2022.

palavra que se revela na seguinte narrativa de uma professora:

[...] Enfim, como foram quase dois anos disso, é preciso olhar para como as crianças aprendem, assim, alterou bastante minha visão. Eu vejo uma dificuldade bem grande deles, porque às vezes os pais não tem uma escolaridade, às vezes pais analfabetos, eles não sabem como ajudar essas crianças. Ali na escola, a nossa realidade é de famílias, de crianças em alta vulnerabilidade social. [...] então a gente tem que ter esse olhar, que eu vejo pelas famílias estarem assim, muito distantes de como funciona esse ensinar e aprender e com muitas necessidades financeiras ao mesmo tempo. Foi muito difícil para essas crianças.

A Professora *Empatia*, tem entre 41 e 50 anos, atua em uma turma de 3º ano, em uma escola da rede municipal de ensino na região sul, que segundo ela se encontra em um contexto de grande vulnerabilidade social. *Empatia* nos conta sobre os caminhos que foram constituindo seu processo formativo e como chegou à atuação na etapa de alfabetização. Sua trajetória, narrada a seguir, nos permite conhecê-la um pouco melhor:

Eu me formei em 1988, na Pedagogia e, em 1992, na Fonoaudiologia. Eu cheguei a dar aula no início, acho que uns três anos só. [...] E depois acabei ficando só com a fonoaudiologia, por praticamente mais de 25 anos, período em que eu morei fora de Santa Maria. Em 2016 eu retornei para Santa Maria e aí não sabia bem o que ia fazer. Peguei um contrato no município em 2016 e essa foi a minha retomada dentro de tudo isso, dessa profissão [...] e, em 2018 eu passo no concurso, e passei em 40 horas. E aí então é a minha entrada novamente. Nesse período eu voltei a ser fonoaudióloga aqui em Santa Maria e fazia atendimentos domiciliares pra pacientes idosos. Nessa parte eu sempre trabalhei com a linguagem, com pacientes após AVC. E aí, entro para alfabetização, que é onde começa uma oportunidade de ver isso no início. Então entrei nas turmas de terceiro ano e ali fiquei e também passei na educação infantil [...]. Por ser fonoaudióloga e por ter essa caminhada, eu fui chamada no PRAEM, não para atender como fono, mas pra atender como pedagoga, com um conhecimento diferenciado para justamente alfabetizar as crianças que tinham dificuldade na aprendizagem e na fala. [...] Eu tenho no terceiro ano crianças com dificuldade na fala, que não tiveram a oportunidade de ter fonoaudiólogo e acaba que as crianças chegam no terceiro ano, não conseguem se alfabetizar porque tem muitas trocas, não conseguem sem um apoio.

Como podemos ver, a trajetória profissional de *Empatia* como fonoaudióloga contribuiu na direção de compreender as dificuldades e, assim, auxiliar os estudantes da etapa em que atua. Além disso, foi convidada e atua também como monitora no

PRAEM<sup>18</sup>, ajudando as crianças que chegam até o programa. *Empatia* nos ensina muitas lições ao decorrer da interpretação dos achados, e contribui sobremaneira à esta pesquisa. Gratidão!

## 2. Dedicção

*“DEDICAÇÃO: 1. qualidade de quem se dedica. 2. Abnegação.  
3 Ato de dedicar-se a determinado serviço ou ocupação.”  
(AURÉLIO, 2008, p.288)*

A Professora *Dedicção*, tem entre 31 a 40 anos, atua em uma turma de 1º ano, em uma escola de classe média localizada na zona leste do município. A professora também é preceptora do programa Residência Pedagógica da UFSM, e nos conta como foi a escolha do curso e outros detalhes de sua trajetória pessoal e profissional, e as experiências no campo da alfabetização:

Então, pois olha, essa escolha surgiu porque eu sempre, desde pequena, eu vivia nesse mundo, minha mãe é professora. Então, nesse universo, desde sempre eu dizia – Eu vou ser professora. Com 17 anos eu entrei na UFSM e fiz pedagogia. E com 18 para 19 eu já entrei no MOVA, que era um movimento de alfabetização de jovens e adultos. E a minha mãe também fazia parte. Então eu já estava no caminho da mãe, eu também já estava alfabetizando adultos. Aí foram quase quatro anos de alfabetização de adultos, [...] também entrei no programa Alfabetização Solidária, que a gente viajava para Goiás, Piauí e Pernambuco [...] tive bastante trabalho nesse sentido, com alfabetização de adultos. Depois eu concluí a graduação em Pedagogia e fiz gestão educacional e no que eu terminei fui chamada para um concurso de Dona Francisca. No ano seguinte já fui chamada para Itaara e aí comecei a trabalhar 40 horas. Aí casei, depois larguei Dona Francisca, fiquei em Santa Maria, fui chamada 20 horas aqui, depois larguei Itaara, fui chamada para mais 20 horas em Santa Maria. Resumindo, fiquei 40 horas em Santa Maria. E aí nasceu meu primeiro filho. Fui largando os concursos

---

<sup>18</sup> Como forma de apoio às escolas, o município de Santa Maria instituiu o Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM), desde 2010, sendo sancionado por meio da Lei Municipal nº 5.991 (SANTA MARIA, 2015). O Programa tem o intuito de auxiliar no desenvolvimento e na aprendizagem de alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), com atendimentos de Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Educação Especial.



e me adequando a minha vida, porque eu era de outra cidade, vim morar em Santa Maria. Aí nasceu minha segunda filha e aí eu tive que reduzir [...]. Então, te contei um pouquinho da minha vida, 18 anos de magistério, concursada. Em concurso, fora os quatro anos durante a graduação. Então, eu já estou há bastante tempo no campo da alfabetização.

[...] Então, em 2020 entrou a pandemia, e eu estava com turma do primeiro ano, justamente a turma da minha filha, que ela tanto esperou para que eu fosse a professora dela. E aí o aproveitamento na escola foi muito lindo, a gente criou laços, bah, foi muito legal e entramos na pandemia. Então, turminha de primeiro ano, no primeiro ano foi o que a gente conseguiu, foi voltado a manter esses laços, manter o contato, estar ali. 2020 eu fiz todo o remoto, 2021 remoto até julho, aí eu tive que sair, porque senão, não poderia grávida, voltar ao presencial. [...] Então, eu ganhei o bebê em fevereiro. Foi nossa surpresa da Pandemia, aumentou a família (risos) [...] Aí meu filho nasceu em fevereiro, e eu já puxei os seis meses, tinha uma semana de férias de inverno e depois voltei. Eu tive licença até agosto e quando retornei ao presencial, peguei novamente a turma de primeiro ano.

É inegável o quanto a dedicação está presente e se evidencia ao longo da trajetória desta professora, uma vez que permeia o processo de escolha de entregar-se ao aprender, de buscar constantemente e de levar com afinco seu interesse de aprender e ensinar para dentro da sala de aula. Ainda durante a pandemia, *Dedicação* deu à luz a seu terceiro filho, convivendo com outros dois em período escolar e as muitas demandas que a pandemia trouxe para dentro de seu lar.

Mesmo diante de tantas ocupações, *Dedicação* não mediu esforços para contribuir com a aprendizagem de seus alunos e conciliar com a melhor dinâmica possível em sua casa, conforme refletem os trechos de sua narrativa:

Corrido, foi, mas então é assim, eu ia aonde eu precisava, tal coisa, eu ia. [...] Então assim, a casa foi agora o meu laboratório, e era outra coisa que a gente fazia, desafios pela casa, para trabalhar com dezena, dúzia, eles pegaram, fizeram ovos de mentira, trabalharam com a caixa de ovos, eles buscaram um ovo de galinha [...] Aí a gente trabalhou com o ovo mesmo e eles trabalharam com o rostinho. Fazia um rostinho. Foi muito lúdico, mas foi por isso que deu certo. Eu acho que foi isso aí que deu certo, porque a gente criou muito e a casa era o local que eles tinham, então eu os desafiava. O que mais começa com som de Patrícia, (bate palma) – valendo! Era a mãe, era criança, era cachorro que corria pela casa e eles voltavam, era panela, era pazinha. E aí eu registrava a palavra no wordwall que eu abria e compartilhava com eles e a gente fazia. Então foi muita coisa legal.

[...] E aí o problema foi o seguinte, a minha filha também era minha aluna. Então, a gente arrumou, ali o meu coração de mãe, eu tinha um notebook só, e a gente organizava com a conta do meu marido, no celular. Nós ensaiávamos, nós treinávamos e eu ficava em baixo, porque ela queria ter aula também pela tela e ela ia pro quarto, chegava na hora da aula, não

queria ser vista na tela, não do lado da profe. Ela queria ser aluna e chegava e travava o celular e o meu outro filho, às vezes, não conseguir ajuda-la. Às vezes eu dizia, só um pouquinho que eu vou lá. E eu subia as escadas correndo e eu ia, tentava. E duas e três vezes a minha filha vinha fazer a aula do meu lado. Era eu e ela. Então é isso, me deu uma canseira. Até que a gente comprou outro notebook, compramos o outro. Então teve a questão financeira.

[...] A minha realização é saber que todo o esforço valeu a pena. Valeu a pena porque eu vi a evolução, eu vi o engajamento. E aí no final do ano eles vieram. Assim como a “Super Profe” mandou carta pra eles, eles também descobriram o meu endereço e mandaram pra “Super Profe”. Foi muito bonito, foi bem bonito mesmo. Foi assim uma experiência única.

Conforme seus relatos, a professora *Dedicação* com seu grande empenho e dinamismo, contribuiu com a aprendizagem e alfabetização das crianças, tornando o processo mais prazeroso. Segundo ela, foi uma vitória ver as crianças conseguindo se desenvolver neste período, mesmo que de modo remoto. Com certeza, aprenderemos muito com *Dedicação*, e suas experiências enchem os olhos, de quem lê seus excertos, de admiração, durante a explanação desta pesquisa. Gratidão!

### 3. *Persistência*

“*PERSISTÊNCIA: 1. ato ou efeito de persistir. 2. Perseverar. 3. Não abandonar algo à que se propõe, por um período de tempo, sem finalizar.*”  
(AURÉLIO, 2008, p.626)

A Professora Persistência, tem 62 anos e nos conta que são 37 anos dedicados à carreira docente, e mesmo aposentada, continua atuando, pois ama o que faz e vê no trabalho em sala de aula, uma oportunidade de estar sempre aprendendo e se renovando. Atua em uma turma de 3º ano, em uma realidade socioeconômica de classe média, na zona leste do município. Vemos a seguir alguns excertos, de sua vasta trajetória:

Eu morava em Bagé e lá tinha escola onde fazia o ensino médio científico, na época, e o magistério normal. E aí optei, naquele tempo por fazer os dois [...] quando eu acabei de fazer o estágio do curso normal, viemos para Santa Maria, meu pai era ferroviário [...] e o meu sonho era ser dentista e eu passei para Odonto. Fiz um semestre e odiei aquelas aulas. [...] eu vi, não é isso que eu quero. Eu vou fazer outra coisa, eu quero ser professora. Aí fui fazer

o curso de Ciências Sociais de noite na Unifra. Mas na época, como professor não conseguia trabalho, eu comecei a trabalhar no escritório. [...] Depois, eu fui fazer história. Eu trabalhava de dia e estudava de noite. [...] naquele tempo não tinha concurso, sabe? 1983. Tu ias na prefeitura, colocava teu nome numa lista, e aí te chamavam, mas eu fiquei um bom tempo e nada [...] aí resolvi, eu com 22, 23 anos, escrever uma carta para o prefeito dizendo que eu queria trabalhar como professora. [...] ele me respondeu, e pediu que eu fosse lá conversar com ele na prefeitura, era ali onde é o museu agora, sabe, na rua do acampamento. [...] Eu lembro que subi aquela escada e o prefeito me disse - Como tu és audaciosa, menina! [...] mas eu não tenho vaga pra ti na história. Eu tenho de Estudos Sociais, mas na escola lá na saída, na faixa de São Sepé, não tem um ônibus que passe lá e tu tens que ir a pé. Eu disse - Não tem problema. E ele me deu vaga na escola onde hoje é a Reinaldo Coser [...] Aí eu fui lá, cheguei lá em agosto, no dia 23, e era longe. Lá a gente descia na faixa e entrava a pé lá para dentro. E aí a diretora me disse - Olha, eu tenho um primeiro ano, alfabetização, que está sem professor. Vai eu lá, e aceito o desafio. E aquelas crianças mal sabiam ler. Acredita que eu os peguei em agosto e em dezembro, quando terminou o ano, praticamente todos estavam lendo e escrevendo, eu consegui. [...] Trabalhei no município e trabalhei 14 anos no Colégio Santa Maria. Aí eu fiquei entre alfabetização e segundo ano, sabe? Nunca nesse tempo todo [...] 37 anos de magistério, [...] eu nunca dei uma aula de história. [...] depois trabalhei com quarto e com o quinto ano.

[...] faz seis anos, sete anos que agora eu estou aqui na escola com o terceiro ano, porque no terceiro eu nunca tinha trabalhado. [...] Quando eu cheguei aqui, me convidaram para trabalhar no terceiro. Aí eu peguei uma primeira série e uma terceira. Eu vi assim, quando eu trabalhava com o primeiro, eu dizia, eu não sei dar aula para outra turma, só para primeiro, eu só sei alfabetizar e hoje eu não sei mais alfabetizar. [...] E eles tem mais independência, é muito legal. Eu amo o terceiro ano. [...] E aí uma vez, quando eu comentei com as crianças por que eu ainda estou dando aula? Eu estou com 62 anos. Eu disse - Por que eu estou dando aula ainda? Eu respondi, - Primeiro lugar, porque eu amo a dar aula. Até perguntei - Vocês acham que eu sou muito velha para dar aula? E eles muito queridos - Não professora! Eu disse: Então tá, então eu vou continuar, porque a cada ano eu penso assim eu vou trabalhar esse ano, vou terminar, mas não consigo, chega o final do ano na escola, e me pedem - Você fica mais este ano? E eu não consigo dizer não, aí eu fico mais um ano e eu vou ficando e vou ficando, por que é a minha vida, eu me renovo ali, a cada ano.

É incrível ler sua trajetória e pensar como a caminhada da professora *Persistência* compreende paixão e perseverança, encontrando a cada nova etapa um aprendizado e uma razão para seguir em frente. A trajetória fala por si quanto a definição de seu pseudônimo, o desejo de ser professora persiste e se significa com o passar do tempo. Mesmo não sendo formada em pedagogia, a professora se reconhece alfabetizadora, constituindo-se ao longo de sua caminhada profissional.

No decorrer das narrativas que contribuem à pesquisa, também se evidencia essa persistência, ainda mais diante de um novo desafio, como foi o Ensino Remoto Emergencial, a professora que podia estar aposentada, se desafia e opta por aprender e vivenciar este período com sua turma. Suas contribuições e sua história de vida, enriqueceram e deram mais significado a este estudo. Gratidão!

#### 4. *Criatividade*

*“CRIATIVIDADE: 1. Diz-se de quem é criativo.  
2. Ato ou efeito de dar origem, de formar, de imaginar, de educar.  
(AURÉLIO, 2008, p.276)*

O Professor Criatividade tem entre 31 e 40 anos, atua em uma turma de 3º ano em um contexto de famílias de baixa renda, na zona oeste de Santa Maria. Vamos conhecer sua trajetória:

A minha primeira formação foi em artes cênicas. Sou ator. Trabalho com teatro desde 2006 [...] na companhia Retalhos de Teatro, aqui de Santa Maria. Depois de um tempinho, vim sempre tentando fazer algumas pesquisas e tentar adentrar o mundo acadêmico de novo. Porque as artes cênicas, para mim, trouxeram um currículo muito artístico, mas acadêmico não. E aí a gente sempre tinha aquela questão de tentar carreira na universidade e entrar no mestrado sempre foi muito difícil. Acabei não entrando. E depois eu pensei, ao invés de tentar o mestrado, vou tentar buscar conhecimentos, mais da própria docência. Então eu entrei primeiro na gestão escolar e quando eu terminei a especialização, no mesmo mês, eu entrei para o curso de Pedagogia EAD, da UFSM. Eu achei interessante e comecei a tentar entender a parte da docência pela gestão. Não foi muito fácil, mas aí foi o que me levou para a pedagogia. E o que me levou pra pedagogia, além da gestão, foi quando eu decidi pela licenciatura. Porque o curso de Artes Cênicas era só bacharelado, [...] Eu consegui o reingresso na pedagogia e fui fazendo pedagogia até abrir o reingresso nas artes cênicas ou teatro de licenciatura. Só que ficou dois anos sem abrir o reingresso. Então, eu aproveitei para fazer a pedagogia e não fui para o teatro licenciatura. E o mais interessante é que eu consegui fazer o que eu queria fazer no curso. Entender a docência. Fazer um currículo acadêmico, que eu tinha um currículo bastante artístico que a gente nunca para. E daí no segundo semestre, eu acho que eu estava, eu já entrei no grupo de pesquisa, aí fui bolsista da coordenação. E comecei a fazer o currículo acadêmico que eu achava interessante. E aí tudo estava indo, estava muito, muito como eu gostaria que fosse. Mas eu não sei, acho que eu nunca tinha pensado em dar aula antes disso. Não tinha pensado em ser professor na questão da sala de aula, não. Sempre pensei no teatro, não na pedagogia. Porque eu sou ator. Aí por acaso veio aquele concurso em 2017, quando eu estava terminando o curso. E daí eu pensei, vou fazer. Aí eu fiz para os dois,

Educação Infantil e Anos Iniciais. Aí eu passei nos dois [...] consegui me formar em janeiro de 2018 e me chamaram em abril. Foi tudo muito rápido e não deu nem para pensar. E eu disse por que não? É que o estágio foi muito bom. O estágio da EAD ele é muito puxado e isso me fez ver que eu podia, que eu era capaz de assumir, e quando eu vi estava sendo professor, 40 horas no município.

Aceitar o novo, buscar, superar-se. Ser criativo é ir além do esperado, é desbravar o desconhecido e encontrar-se com algo dentro de si, que nem se sabia que estava lá e, deste algo, ainda fazer novas coisas, como se reinventar. As seguintes partes, excertos da narrativa, nos remetem a refletir sobre a criatividade e a superação envolvidos no processo do professor, de desenvolver as atividades durante o ERE:

E ir aos pouquinhos, deixando com que aquilo que era muito difícil para mim eu conseguisse começar a usar porque eu nunca tinha gravado um vídeo mesmo sendo ator. Eu simplesmente odiava a minha voz no áudio. E daí? [...] o que eu fazia eu mostrava para eles -Oh, essa vai ser o primeiro vídeo que o prof. está gravando. Vamos ver quem é que consegue gravar o vídeo? E essas coisas assim que aconteciam comigo e com as crianças é que eu percebia que era mais a afetividade que importava, mais do que a atividade ser perfeita, era criar esse espaço, que era tudo novo.

[...] E aí a gente trabalhou com alimentação também. Sim, e eu voltei a cozinhar em casa porque eu só ficava em casa. Então, comecei a fazer vídeos fazendo diversos pratos e mandando para eles. Essa também foi uma parte bem legal. É só tentando conciliar. Depois de que eu vi que as atividades por foto querendo retorno não tinham sentidos, eu buscava fazer sentido com os recursos do WhatsApp. E aí eu acho que foi um ganho maior,

Da minha parte teve uma preocupação muito grande de conseguir fazer com que o Classroom fosse uma ferramenta que auxiliasse as crianças e não dificultasse. Porque o Classroom é horrível! Ele é para adultos e um adulto metódico. Uma página em branco que não tem atrativo nenhum. Mesmo para um adulto não tem como fazer com que alguém queira usar aquilo. É muito horrível. [...] Se tem um lugar onde é muito rico, é o Classroom do ano passado que eu fiz das turmas. Se tornou um lugar muito rico. Que eu acho que não existiu nenhum outro igual, porque saiu tudo da minha cabeça. De todas as criações que eu fiz, está tudo lá. E o Classroom, apesar de ser aquela coisa pavorosa, foi um ganho para mim, registrei tudo que fiz.

O Professor *Criatividade*, encontrou na condição desafiadora do Ensino Remoto Emergencial e do uso do Classroom uma oportunidade de se reinventar, recriar conforme suas necessidades, resgatar sua formação como ator, e utilizar disso e de

sua imaginação para desenvolver as atividades e propostas de trabalho, pensando em formas de tornar mais dinâmico e divertido o processo de aprendizagem. Registramos e aprendemos muito com suas contribuições! Gratidão!

## 5. *Acolhimento*

*“ACOLHIMENTO: 1. acolhida. 2. Ato ou efeito de acolher, dar atenção. 3 Servir de abrigo. (AURÉLIO, 2008, p.90)*

A Professora *Acolhimento*, tem entre 31 e 40 anos, atua em uma turma de 2º ano, e uma turma de 4º ano na mesma escola, inseridas em um contexto de vulnerabilidade social, localizada na região oeste do município. A seguir, *Acolhimento* nos conta sua trajetória formativa, culminando em sua iniciação e permanência de trabalho com turmas de alfabetização:

A escolha pra ser professora vem aquela coisa desde criança. De brincar de professora, de se constituir, eu tenho lembranças assim da gente brincando. Mas ali quando foi pra escolher a profissão, tinha na época o PEIS, naquele programa de ingresso ao Instituto Superior, e uma das possibilidades que ele tinha era entrar na pedagogia. Aí eu fui, escolhi a pedagogia, e foi uma escolha muito feliz, assim, muito tranquila. [...] E depois na trajetória já de trabalho, assim, eu me formei em 2004, aí fiz uma pós graduação até 2006, mas já trabalhando como estagiária em uma casa de educação infantil, aquelas estagiárias como pelo CIEE. E daí, como eu terminei meu estágio em 2006, eu fiz em uma escola particular, em 2007 nessa escola eu fui contratada, daí fui chamada pra trabalhar a partir de maio ali, na época com uma turma de segunda série que foi o primeiro contato com alfabetização. Aí fiquei 11 anos nessa escola, só saí porque fui chamada no município pra uma segunda matrícula. Mas concomitante com a escola particular também trabalhei no Estado, com turmas de aceleração, aquele programa do Airton Senna. Aí era turma de alfabetização para crianças que tinham dificuldade, trabalhei um pouco da coordenação também, com apoio pedagógico, depois um pouquinho em uma turma de primeiro ano. Aí fui chamada no município em 2016 e larguei o Estado, depois larguei a particular pra ficar só no município em 2018. Quando entrei no município peguei uma turma de quinto ano, com muita dificuldade, lá na escola mesmo, com muita dificuldade de alfabetização, porque em 2016 mudou a direção também, daí começaram a mudar o regimento, porque vinha ali uma cultura que era escolinha, que todo mundo passava, não tinha repetência, então as crianças iam indo assim, as famílias achavam que os alunos não tinham que aprender a estudar, a frequentar as aulas, iam quando queriam. Então, a partir de 2016, quando cheguei lá no quinto ano, tinha muita dificuldade de alfabetização, tinha que trabalhar muito, primeiro a alfabetização, para depois trabalhar o conteúdo

mesmo de quinto ano. Ali trabalhei com quinto, depois fui para o primeiro ano também. Aí mudei bastante, depois quando eu fui chamada na segunda matrícula, fui para a escola “x”, em uma turma de quarto ano, mas também com sérios problemas de alfabetização.

Como podemos ver, a professora teve uma vasta experiência em turmas de alfabetização, em diferentes contextos, bem como com diferentes idades, sendo que nos chama atenção para a necessidade de olhar e contribuir com o processo dessas crianças com maior dificuldade, conforme expressa na seguinte narrativa:

Então a alfabetização sempre permeou assim meu trabalho, porque sempre tinha que resgatar muito essa parte. Todas as turmas que trabalhei tinha que resgatar, porque todas as turmas tinham problemas de alfabetização, não só na pandemia ou pós a pandemia. Antes já tinha, sempre teve problemas, sempre tem aqueles com mais dificuldade, os alunos especiais também que possuem um pouquinho mais dificuldade. Então, assim, eu penso que é preciso acolher essas crianças, não só agora que voltamos, sempre foi preciso, resgatar esses processos e é um período, não vai ser do dia pra noite. (ACOLHIMENTO)

Desse modo, *Acolhimento* nos desperta a pensar os contextos emergentes que já se faziam presentes na etapa de alfabetização e, foram evidenciados com a pandemia. Como as dificuldades em relação a aprendizagem da leitura e escrita, situações que já existiam e acompanhavam as crianças após este período previsto pelo bloco, e que com o Ensino Remoto Emergencial, tornaram-se ainda mais um problema a ser avaliado. Suas contribuições ao longo do trabalho, refletem este e muitos outros pontos, favorecendo as discussões. Gratidão!

## 6. *Atitude*

“ATITUDE: 1. Posição do corpo; postura.  
2. Reação ou maneira de ser em relação a algo ou alguém.  
(AURÉLIO, 2008, p. 150)

Ter atitude compreende pôr em movimento, agir a fim de fazer algo acontecer, sair de um ponto estático, e assim, mobilizar uma situação ou alguém. No caso da Professora *Atitude*, conforme demonstra na sua fala, sua dinâmica de buscar apoio durante o período de Ensino Remoto Emergencial, cobrar participação das famílias,

buscar formação, buscar colaboração de todos, evidencia sua atitude por um bem maior – a aprendizagem das crianças.

E tu sabes que assim, eu sou muito prática, acontece uma coisa e peço para chamar os pais, sabe. Porque eu acho assim, que eles têm que estar presentes. E aí eu chamei uns quantos que estavam com dificuldade, coisa que eu vi que os pais só largavam, daquelas crianças que pegam a mochila pra ir para a escola e depois pegam só no outro dia quando vão pra escola de volta. É uma realidade bastante triste, porque a criança ainda precisa desse acompanhamento pra poder aprender, pra se desenvolver. Todos têm que se envolver pra dar certo. Mas acontece. [...] Então eu chamei, puxei junto com a orientadora, com a coordenadora, a gente conversou a coisa, a gente conseguiu resgatar muitas famílias que estavam distantes, sabe? Mas isso tudo é um processo longo, como se diz. Porque eles se queixam muito da pandemia, mas antes já tinha isso, de muitos que também não querem fazer a parte da família. [...] Então sempre digo, assim, está sendo difícil para vocês, em casa também é como está pra nós em sala de aula. Só que a gente tem que fazer uma parceria, senão não vai funcionar. Eu movimento, vou atrás, falo com a coordenação, com os pais, convido, converso, me disponho, mas eles precisam fazer sua parte também.

Esses movimentos são muito importantes para unir família e escola e alcançar o objetivo de contribuir com a alfabetização das crianças. A professora *Atitude*, tem entre 31 a 40 anos, atua em uma turma de 3º ano em uma escola em condição de vulnerabilidade, na região sul de Santa Maria. Sua trajetória inicia nas brincadeiras de infância, e se reafirma nas escolhas profissionais ao longo de sua formação:

Olha, acredito que tudo começou na infância mesmo, porque assim, quando eu brincava, eu brincava sempre de quadro, de dar aula, isso me envolvia e eu chamava todo mundo pra ser aluno, estava sempre em função. Eu saí do fundamental e fui para o magistério, fui fazer o segundo grau no Bilac. Saí do Bilac, entrei na universidade e fui dando continuidade. Sempre gostei dessa parte da educação, sempre envolvida com a educação. Aí entrei na universidade e sempre fui trabalhando com contrato [...] sempre estudava em um turno e trabalhava no outro. Depois eu me formei, comecei em uma escolinha particular, era uma creche e fiquei sete anos. Quando eu saí dali, saí porque fui chamada em uma outra escola, que é da rede privada também. Fui convidada para trabalhar na educação infantil e trabalhei 11 anos na educação infantil. Saí de lá porque fui chamada no município e segui trabalhando na educação infantil. Eu trabalhava em Itaara com contrato também, eles têm o contrato emergencial. Eu trabalhava de manhã e de tarde aqui. Lá foi o meu primeiro desafio com alfabetização, por que a primeira turma que eu recebi foi de um quarto ano. Nunca tinha trabalhado com séries iniciais, só na educação infantil. Eu disse, vamos encarar. Aí peguei um quarto ano com bastante necessidade ainda de aprender a ler e



escrever, sabe? Foi uma experiência e tanto. Depois no outro ano eu peguei o quinto, depois o terceiro ano e depois peguei a orientação de lá e fui aprendendo e me encantando. Eu saí de lá para assumir 40 horas aqui em Santa Maria. Então daí me chamaram 20 horas no município aqui e aí fiz suplementação de mais 20. Agora estou completa.

Sua trajetória, assim como suas contribuições narrativas ao longo do processo interpretativo, são de suma importância na composição deste trabalho. Gratidão!

## 7. *Serenidade*

“SERENIDADE: 1. Qualidade ou estado de sereno.  
2. Que denota paz, tranquilidade de espírito.  
(AURÉLIO, 2008, p.735)

A capacidade de olhar em uma ótica, muitas vezes diversa das demais, com semblante tranquilo diante do caos, nos remete a palavra serenidade. E é essa paz, esse olhar sereno, que nos traz a Professora *Serenidade*, ao apontar sua perspectiva acerca da chegada e do desenrolar do Ensino Remoto Emergencial na vivência, pessoal e profissional.

Então a gente também estava se adaptando com tudo. E muitas mudanças. Apesar de ter uma certa experiência com as tecnologias, era muito, tudo muito novo e eu levei, achei que de certa forma, encarei mais leve assim. Eu não sofri, não senti tanta pressão, sabe? Porque eu pensava nisso, de ser uma experiência e aprender com ela. Mas muitos colegas já não encararam dessa forma. Já sentiram um desgaste maior, uma pressão maior, o que não funcionava, porque nada dava certo, não fluía. Só que eu acho que isso faz parte. A pandemia veio, ela aconteceu. Não dá para achar que não ia afetar, não tinha como fugir. Todo mundo estava se adaptando, se reorganizando.

A professora chama atenção pela capacidade de ver na experiência o ponto chave da sua aprendizagem e de sua leveza quanto ao cenário diverso que se impunha. A Professora *Serenidade* tem entre 31 e 40 anos, atua com uma turma de 1º ano, em uma escola na zona sul da rede municipal, que se encontra em contexto de alta vulnerabilidade social. A seguir, conhecemos sua trajetória, que também revela como a professora construiu seu caminho e aprendeu a olhar com compreensão os contextos diversos, conseguindo manter a serenidade frente ao cenário imposto do

## Ensino Remoto Emergencial:

Entrei na graduação e a escolha para ser prof. foi bem engraçada. O meu motivo no momento, lá na época, quando eu escolhi o curso de Pedagogia, [...] em 2007, [...] eu pensei no mercado de trabalho. Primeiro eu pensei se eu queria uma profissão, porque eu já vinha de outros trabalhos, de outras áreas, já tinha sido vendedora de loja, já tinha sido recepcionista de hospital, secretária, tinha sido um monte de coisas. E não, nada de outras experiências, nada na área da educação. [...] O meu marido era técnico em enfermagem. E daí eu pensei que eu queria uma coisa que tivesse mercado de trabalho onde ele fosse, porque a gente também não tinha a ideia de ficar em Santa Maria. Daí eu escolhi Pedagogia. Eu nem sabia direito o que era, fui pesquisar e ver até que idade dava aula, como é que funcionava. Depois, na graduação, logo que eu comecei, já fui convidada para um grupo de pesquisa e eu comecei a ler mais profundamente sobre o assunto, sobre formação, sobre essas questões, histórias de vida, narrativas de formação, etc. e eu fui perceber que isso era uma vontade minha desde pequena. Retomando as coisas de criança, eu tinha uma tia que era prof. que sempre me incentivava a estudar e eu sempre queria ser como ela. Só que eu não lembrava na época da escolha do curso e daí eu achava que era essa era a escolha que pesou foi pelo mercado de trabalho, mas no fundo eu creio que foi as duas coisas mesmo. Daí fez sentido, sabe? Porque assim, nos outros empregos que eu tinha, eu gostava muito igual, eu sempre fui de gostar muito do que fazia, mas parecia que faltava alguma coisa. Agora não me vejo fazendo outra coisa. É uma área que eu fiquei e o que eu quero ficar. É apaixonante. E eu tinha muita necessidade da sala de aula, porque a minha experiência era só com a universidade. Eu fui fazendo tudo direto, eu fui bolsista da iniciação logo no começo do segundo semestre do curso, também não tinha ideia o que era grupo de pesquisa fui aprender ali na hora, me convidaram e eu fui entendendo e fui fazendo tudo junto e me apaixonando muito pela pesquisa, pela formação, pelas questões da formação, não só de professores, mas do sujeito e assim vai. E daí me cativou muito a área da educação no geral. Depois eu fiz e emendei o mestrado e o doutorado, mas não tinha experiência de sala de aula. Quando eu defendi a tese, eu falei – Eu estou defendendo a tese [...], mas é que o meu sonho é outro, [...] eu quero ter a experiência primeiro da escola para poder falar com propriedade do que é, afinal, o chão da sala de aula que não é aqui na universidade.

[...] Eu tinha muita vontade de ver se era realmente aquilo e no fim, agora eu já vi que não era, mas é muito bom, era isso que eu queria. E daí? Eu acho que quando eu tiver realmente numa universidade formando outros professores, eu acho que meu discurso vai ser bem diferente do que seria se eu não tivesse essa experiência. Muitas vezes era muito vazio e eu tinha muita vontade, então, eu sou uma das “profes” mais realizadas, já vai fazer cinco anos, porque eu entrei no último concurso, então, vai fazer cinco anos agora em março e eu ainda estou muito apaixonada. Claro que estou vendo que, muitas coisas parecem que não vão se desenvolver, que não vai ter muita mudança, que já dá uma vontadezinha de estudar além, sabe? Mas estou gostando ainda muito. Até porque agora que eu estou alfabetizando e é um grande e lindo processo, então, eu amo.

Cada linha narrada, revela um lindo processo da trajetória formativa que foi se constituindo. *Serenidade* nem sempre soube que queria ser professora, mas com o tempo e o espaço dado por ela para aprender e vivenciar sua escolha, logo, a paixão pela profissão foi tomando conta e lhe dando condições de sentir-se bem e acreditar na possibilidade, apesar dos desafios. Nesse sentido, estudar sempre permeou a formação de *Serenidade*, o que contribui em suma, com a condição de manter-se tranquila na inquietude de querer saber mais, amparada pela possibilidade de saber. Gratidão!

## 8. *Esperança*

*“ESPERANÇA: 1. Ato de esperar o que se deseja. 2. Expectativa. 3. Fé em conseguir o que se espera. (AURÉLIO, 2008, p.370)*

A Professora *Esperança* tem de 31 a 40 anos, atua com uma turma de 1º ano, na zona leste de Santa Maria, em um contexto de vulnerabilidade social. Sua trajetória é permeada pela descoberta de que realmente, mesmo que não tivesse certeza e que teve que se esforçar para conseguir pagar a faculdade, acabou se encontrando como professora, e durante a sua formação, despertando e avançando em suas capacidades pessoais, como vemos na sua narrativa:

Na verdade, eu não me via como professora. Quem me via como professora era uma tia minha que era professora e que sempre me via com os cadernos e os livros debaixo do braço, que dizia pra mim. Eu queria muito ser psicóloga. Eu tentei vestibular dois anos na UFSM, fiquei por um ponto para entrar e não entrei em psicologia. Chorei muito e aí ela disse pra mim, tu tens tudo pra ser professora. E eu dizia não, não vou ser professora de maneira alguma. E ela insistiu e disse não, agora tu vais tentar vestibular pra pedagogia. E eu sempre naquela não quero, não quero. Até que foi que ela pegou e se formou na antiga UNIFRA. E daí ela me disse - Não, tu vais tentar lá. Eu digo, puxa vida, no particular a gente sabe que particular tem que pagar. É difícil. E eu não tinha muitas condições de pagar. Aí eu prestei vestibular lá e passei em terceiro lugar. E aí eu disse agora vou ou não vou fazer, porque daí eu ia ter que começar a trabalhar pra poder pagar. Sim, meu pai não tinha condições de pagar a faculdade pra mim. Aí arranjei emprego no mesmo ano e fui prestar vestibular. E passei e comecei a fazer pedagogia e aí passei a me encantar. Fui me descobrindo lá dentro, fui vendo mesmo que era, que não adiantava teimar com a vida, que era pra ser mesmo. Aí eu fui me apaixonando e eu tinha uma professora de artes,

[...] que me encantou assim, essa parte lúdica da pedagogia, ela me levou para fazer oficinas com ela e eu era sempre fui muito quieta, muito calminha, fechada, na minha e lá eu me transformava, sabe? Eu colocava as fantasias e me transformava. E ela disse - aqui tu se descobriu, viu o que tu podes ser além do que tu és. Então, ela me desafiou. Foi ali que me apaixonei pela pedagogia, que eu via, que é aquele encantamento, sabe? Me fez descobrir um lado que eu não conhecia, também como pessoa. E aí que eu fui descobrindo as coisas que eu gostava. Me apaixonei pela parte de artes até hoje. Tudo me encanta.

[...] Eu faço diálise peritoneal, meus rins não funcionam faz anos já. Então, pra mim também foi desafiador trabalhar assim e ter um cuidado bem maior. Então, eu não podia sair de casa de maneira alguma. Porque Deus me livre. Então, assim foi bem difícil, mas eu fui seguindo, focando em como fazer dar certo as aulas. Foi bem desafiador, só na frente da tela. Eu estou em tratamento. Porque eu estou na fila de transplante, já faz oito anos [...]. E a fila não, a fila parou nesses dois anos, não fizeram nenhum transplante. [...] São poucos doadores. Na verdade, é uma falta de conscientização das pessoas também. E aí eu estou esperando. Pode ser a qualquer momento, podem me ligar de manhã, da tarde, noite. Eu tenho que sair correndo para Porto Alegre fazer o transplante. Enquanto isso eu sigo.

Durante o remoto, foi muita busca, corria atrás, de achar meios de como ajudar as crianças, eles não tinham o que comer, muitos a gente tinha que tentar encontrar [...] muitos dependiam da escola pra ter uma refeição adequada. Então, a gente foi atrás, ajudei e comprei muita cesta básica.

[...], Mas assim, nunca tinha vivenciado, alfabetizar dessa forma. E vendo eles lerem da maneira que eles saíram lendo fluentemente. Para mim foi um foi um presente, uma vitória muito grande. Foi uma superação por aquela barreira da dificuldade de trabalhar on-line e ainda ver a turma funcionando, não foram todos. Mas pelo menos aqueles que estavam comigo, que participavam.

Mesmo diante de tantas dificuldades, inclusive de saúde, como nos contou referindo-se a questões pessoais, a Professora *Esperança*, não desistiu em buscar diversas atividades como vemos no decorrer da pesquisa, bem como meios de ajudar física e emocionalmente seus alunos e suas famílias.

Suas contribuições são inestimáveis e nos ensinam a olhar para além de nós mesmos, compreendendo que a esperança é uma palavra de ação e não apenas de espera. Saber esperar o que não tem como mudar, mas seguir ajudando e fazendo a diferença onde se está. Gratidão!

## 9. Resiliência

*“RESILIÊNCIA<sup>19</sup>: 1. Diz-se de quem é resiliente.  
2. Capacidade de voltar ao normal, de resistir,  
e superar-se frente à(s) adversidade(s).  
(BERNDT, 2018)*

A Professora *Resiliência*, tem entre 31 a 40 anos, atua em uma escola na zona leste, considerada em condições de vulnerabilidade social, na qual trabalha com uma turma de 2º ano. A Professora faz paralelo ainda, com outras realidades com as quais trabalhou, sendo uma das escolas, localizada na mesma região, porém com realidade socioeconômica de classe média, apontando as nuances que esta diferença faz, nas condições de aprendizagem dos estudantes. A seguir, conhecemos sua trajetória:

Então, eu entrei na graduação tinha 18 anos, eu era bem jovem, ainda não sabia se era isso que eu queria realmente. Comecei a fazer o curso e quando eu estava no segundo semestre, eu prestei vestibular de novo, comecei a fazer fonoaudiologia e aí eu cursava as duas. [...], Mas eu descobri que eu gostava mais da pedagogia e acabei desistindo da fonoaudiologia. Daí eu concluí o curso em 2011, entrei no mestrado e comecei a trabalhar também em 2011, na escola privada, com o terceiro ano. Foi quando eu entrei na universidade e aí eu concluí o mestrado, em 2014. O meu mestrado foi sobre formação inicial de professores e justamente foi sobre essa transição, quando tu deixas de ser aluno e vira professor, [...] porque não foi fácil para mim sair da universidade e ir para a escola, principalmente em relação a como trabalhar com os alunos. [...] Depois eu fiquei na universidade como substituta de 2015 a 2017, e entrei no doutorado, em 2017 e me chamaram no município em agosto de 2018. E aí eu vim trabalhar com um terceiro ano e com um quarto, em duas escolas diferentes, mas foi uma grande experiência. Foi uma troca em um ano assim, trabalhei em um lugar, saí da universidade, fui de uma escola privada para outra, depois vim para o município, estava fazendo doutorado, ainda estava grávida em 2018, e em meio a tudo isso, a pandemia surgindo depois. Logo depois veio minha filha. Daí eu entrei aqui na escola, no município, com uma turma de primeiro ano, que também foi um novo desafio, porque eu nunca tinha trabalhado com o primeiro ano. [...] aí foi também um movimento de formação, precisei voltar e estudar, enfim, compreender essa fase, porque as crianças estavam num processo difícil também, elas tinham passado por várias professoras porque não tinha professor, então, um ficava um pouco, outro ficava um pouco, já era agosto, elas estavam meio sem rumo assim. E daí depois eu entrei e

---

<sup>19</sup> A palavra resiliência não foi encontrada na edição e dicionário físico da pesquisadora. Para tanto, buscou-se definição na internet acerca da temática, a que foi encontrada referência de um livro que aborda a resiliência, na perspectiva da psicologia, e assim, adaptamos o conceito, para definir o termo em questão em nosso trabalho.

consegui ficar até o final do ano. Terminei o ano com eles, porque a minha filha nasceu em 26 de dezembro. [...] Aí eu terminei o doutorado esse ano, em 2022.

As incertezas e a construção dos caminhos ao longo de sua trajetória, já apontam à professora, a necessidade de ser resiliente, de construir acreditando que é possível vencer os desafios que surgem. A Professora *Resiliência*, demonstra estar sempre neste movimento, um dos exemplos é que, diante das incertezas que sente ao ser desafiada a assumir a docência, após anos como estudante, se torna motivo de sua pesquisa de mestrado, na busca de encontrar respostas e superar suas angústias.

Nessa direção, diante de situações críticas, como foi o caso da pandemia e assim, do Ensino Remoto Emergencial, as pessoas podem manifestar diversos tipos de comportamento. A pessoa resiliente é aquela que compreende o problema que está diante dela e mobiliza recursos para superá-lo. Isso não significa que a pessoa seja invulnerável ou não sofra com os acontecimentos, pois não se trata de responder sempre positivamente, mas de encontrar meios de lidar com a crise e sair dela fortalecido.

A Professora *Resiliência*, diante de tantos percalços e de um contexto extremamente desafiador, mostrou-se paciente, mesmo sofrendo, tentando ver algum viés positivo e buscou atender da melhor forma possível os estudantes, como demonstra na seguinte narrativa:

Eu me senti bem impotente no início. No período da pandemia que a gente estava distante das crianças, eu me culpava. No início eu achava – Ah meu Deus, essas as crianças não vão aprender. Mas depois eu comecei a ressignificar isso e via que a culpa não era minha, sabe? Eu estava fazendo o que eu podia fazer. [...] Quando a gente retornou, aquele período que a gente ficava pouco tempo com as crianças, também me sentia bem culpada, porque eu compreendia que elas não estavam entendendo o que eu estava falando. Tanto que os primeiros planejamentos que eu fiz eu tive que refazer tudo. [...] É outra necessidade, eu vou ter que recomeçar. [...] Foi bem esse caminho aí. Esse ano eu já estava mais blindada com isso, sabe? [...] Acho que é importante a gente daí parar, respirar. Compreender tudo que essas crianças passaram também. Pensar que não foi fácil pra elas, para as famílias.

Aprendemos muito com esses excertos da narrativa de *Resiliência*, a pandemia nos mostrou que precisamos parar, respirar, repensar muitas vezes nossos caminhos e superá-los, construindo novamente sempre que preciso. Com certeza a professora contribuiu sobremaneira à nossa discussão e nos ensina a olhar com sensibilidade e compreender diferentes contextos. Gratidão!

## *Notas da pesquisadora sobre o contexto e os sujeitos colaboradores*

*Gratidão: 1. Qualidade de quem é grato.  
2. Reconhecimento, agradecimento.  
(AURÉLIO, 2008, p. 439)*

Expressamos nossa imensa Gratidão e reconhecimento a todos os colaboradores, que cederam seu tempo e dedicaram suas vozes a narrar suas vivências, produzindo conhecimentos, contribuindo às discussões que iremos apresentar, tornando possível a realização dessa pesquisa! Como as flores, cada sujeito sustentou com esmero a sua profissão de professor, diante desse período inóspito, buscando florescer e contribuir de diversas maneiras, nos mais diversos contextos.

Nessa direção, foi muito bom e importante ouvir o professor e as professoras participantes, por meio de suas narrativas, uma vez que esse encontro possibilitou enriquecer a minha própria visão sobre a vivência do Ensino Remoto Emergencial, destacando tantas aprendizagens, mesmo em meio aos inúmeros desafios que se atravessavam às práticas escolares. Aprender com as experiências de outros professores e pensar em possíveis mobilizações, com *Atitude, Criatividade, Dedicção, Empatia, Acolhimento, Resiliência, Persistência, Serenidade, Esperança*, diante do enfrentando de um cenário pandêmico, foi o que motivou ainda mais a pesquisa e à levou a termo.

Deixamos expresso que, com certeza, outras palavras também poderiam ser escolhidas para nomear/representar os sujeitos, porém foram estas que, a partir da leitura de cada narrativa, após concluída a transcrição e iniciado os trabalhos de análise e interpretação, foram sendo escolhidas com carinho. Esclarecemos ainda que a intenção não é de definir os sujeitos com apenas uma palavra, pois sabemos quão complexo é o ser humano e assim, o professor e as professoras.

Porém, foi preciso definir uma forma de representar os professores, e acreditamos que, por meio destes pseudônimos, escolhemos uma estrada – a de nomeá-los com sentido e significado, evidenciando o que as narrativas [e todo o período vivido] também representou para nós, como pesquisadoras. Através destas palavras, vemos que é possível pensar em superação, diante de tudo que vivemos e



do que tudo isso ainda vai repercutir.

Por tanto, consideramos que estas palavras escolhidas para representar os sujeitos colaboradores, podem ser vistas também como um conjunto de sentimentos e ações tomadas por todos os professores e professoras que enfrentaram os desafios e construíram suas contribuições durante a vivência do Ensino Remoto Emergencial.

Este período de uma educação escolar adaptada para fora da escola, passou a ser vivida nos lares e assim, foi invadindo o espaço pessoal e familiar, trazendo uma nova dinâmica e uma demanda nunca antes vivenciada. Aos poucos os professores vão contando, e significando suas experiências, expressando suas percepções, sentimentos, movimentos de enfrentamento, e com isso, nos permitem imaginar e sentir com eles, como se deram essas vivências.

Outro ponto a ser refletido é de que, ao final das entrevistas, em espaço a parte da gravação, os professores relataram que o momento compartilhado neste encontro, foi uma oportunidade de parar e olhar esse conjunto de coisas que foi o Ensino Remoto Emergencial. Desse modo, as entrevistas favoreceram aos professores, um espaço de escuta, paralelo a tanta pressão e as angústias que sentiram, bem como lhes possibilitaram perceber o quanto construíram, aprenderam e ensinaram, mesmo diante deste cenário de incertezas.

Os sujeitos que narram suas vivências, estão constituindo sua história e tornam possível contar os aprendizados e percalços, as demandas e as soluções encontradas, ou não, durante o ERE. Logo, ouvir as trajetórias dos professores colaboradores foi um grande ganho para a pesquisa, uma vez que é importante considerar também de onde eles partem, quem são esses sujeitos, como eles chegaram na docência e como foram se produzindo professores.

#### **4.4.2 Instrumentos e procedimentos da pesquisa**

De acordo com a metodologia adotada, utilizamos entrevistas narrativas como instrumento de pesquisa, uma vez que, pelo caráter aberto e flexível, permite ao entrevistado uma maior liberdade de expressar suas concepções sobre o tema em questão. Além disso, as entrevistas nos permitem ouvir as experiências, por meio das

narrativas dos professores alfabetizadores, levando a interpretar os movimentos que se constituíram durante a vivência do Ensino Remoto Emergencial.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a entrevista é um encontro entre sujeito e pesquisador, que permite obter informações sobre determinado assunto durante uma conversa profissional, permitindo realizar uma investigação social. A análise a partir da abordagem sociocultural nos permite, assim, o reconhecimento dos diferentes contextos que emergiram na realidade do bloco de alfabetização e o entrelaçamento entre essas vivências docentes durante o ERE, com os estudos teóricos abordados nesta investigação.

Freitas (1998), corrobora descrevendo a narrativa como uma prática interpretativa da realidade dos sujeitos, na qual o indivíduo que lembra de uma experiência, mesmo que pessoal, parte de uma perspectiva social, seja pelo sentido atribuído ou pela dinâmica vivenciada. Essa perspectiva, marca a importância da vivência social dos sujeitos e das memórias como uma interlocução entre passado e futuro, tornando possível rever e modificar pensamentos e ações. As narrativas partem do individual para a compreensão de aspectos que são vividos no social, pois cada sujeito é parte de seu contexto e ao expressar opiniões sobre ele, também fala pelo contexto.

Nota-se ainda, que a entrevista permite ao narrador contar de forma mais natural algum acontecimento relevante sobre sua trajetória de vida e do contexto do qual faz parte, “[...] sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 93). De acordo com Freitas (2003), para o professor, a entrevista ganha papel de refletir a profissão em uma esfera social, uma vez que narrar a própria história, os sujeitos apontam para uma nova maneira de produzir conhecimento.

Sendo assim, foram desenvolvidos tópicos guia referentes à temática proposta, como meio de organizar o diálogo, delineando aspectos necessários para atender os objetivos propostos e contribuir com a reflexão dos professores. Segundo Gaskell (2002), o tópico guia é parte vital do processo de pesquisa e necessita atenção detalhada. Por detrás de uma conversação aparentemente natural e quase casual, encontrada na entrevista bem-sucedida, está um entrevistador bem preparado.

Nesse sentido, ainda segundo o autor, o que perguntar (a especificação do tópico guia) e a quem perguntar (como selecionar os entrevistados) são duas questões centrais a serem consideradas ao pensar os tópicos guia e os resultados esperados (GASKELL, 2002). Nessa direção, os tópicos que guiaram a realização das entrevistas, foram elaborados a partir de uma conversa realizada com uma professora, colega de pesquisa, que também vivenciou o período do Ensino Remoto Emergencial como alfabetizadora. Após esta conversa, levamos alguns elementos para uma entrevista exploratória e, a partir disso, algumas questões foram repensadas e elaboradas. Consideramos ainda, conversas realizadas com as professoras colegas de pesquisa, bem como as situações que acompanhamos como professoras, na qual também vivenciamos a realização de atividades remotas. Assim, definimos os seguintes tópicos guia para orientar a realização das entrevistas:


|   |  |
|---|--|
| 1. Dados de identificação:                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Compõe a conversa inicial, referindo a faixa etária dos colaboradores e o espaço/turma de atuação;</li> <li>•Contextualiza a escola, sua localização e condição socioeconômica.</li> </ul>   |
| 2. Trajetória formativa:                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Trata acerca da escolha de ser professor, questões de suas trajetórias pessoais e profissionais que levaram a etapa/turma que atua; abarca as condições do trabalho;</li> <li>•Compreende como o ERE impactou na formação docente.</li> </ul>  |
| 3. Leitura e Escrita - alfabetização e processos:   | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Abarca questões acerca das práticas de leitura e escrita desenvolvidas durante o ERE, e como este impactou no processo de alfabetização das crianças;</li> <li>•Inclui os desafios e as práticas potencializadoras, bem como o contexto das famílias influenciaram nessa aprendizagem.</li> </ul>  |
| 4. Ensino Remoto Emergencial e seus desdobramentos: | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Trata sobre os meios de interação, recursos, atividades, avaliação, envolvimento dos estudantes e familiares, principais necessidades das crianças e dos professores identificados durante o ERE.</li> <li>•Abre a questão acerca de como as professores enxergam o Ensino Híbrido, neste contexto do ERE e após o retorno às atividades presenciais.</li> </ul> |

Os tópicos guia descritos, possibilitaram organizar e mediar um diálogo entre pesquisador e sujeitos, durante a realização das entrevistas individuais. Segundo Gaskell (2002), o tópico guia é, como sugere o título, um guia, contudo não nos

devemos tornar dependentes dele, nem rígidos, como se o sucesso da pesquisa dependesse disso. Sendo assim, ao longo das entrevistas, procurou-se não interromper os sujeitos entrevistados, de forma a deixá-los à vontade, no intuito de obter uma descrição detalhada e refletida na experiência de cada professor.

As entrevistas foram realizadas on-line, por meio da ferramenta do Google Meet, uma vez que permaneciam os cuidados quanto a covid-19, bem como a fim de ter mais facilidade em marcar horários acessíveis para os professores. Nestas, foi sendo solicitada permissão para gravar a reunião na própria ferramenta, bem como foi solicitada autorização para uso dos áudios das gravações para posterior transcrição. Quanto a esta etapa, foi necessário ouvir e atentar-se aos detalhes narrados, entonações e pausas, a fim de dar sentido e transcrever literalmente as entrevistas. Após, fomos organizando os achados e retirando repetições ou interjeições, a fim de tornar os enunciados mais claros. Ao finalizar o processo de transcrição das entrevistas, realizamos a análise dos achados, culminando na organização de categorias, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Sistematização dos achados, organizados em categorias de análise:

| <b>Categoria</b>                | <b>Dimensões</b>              | <b>Elementos categoriais</b>           | <b>Recorrências</b> | <b>Eixo transversal</b>   |
|---------------------------------|-------------------------------|--|---------------------|---|
| <i>Aprendizagem da docência</i> | <b>Trajetórias formativas</b> | Trajetórias pessoais e profissionais   |                     | <i>Contextos emergentes</i>  <i>E.R.E.</i> |
|                                 |                               | Resiliência pedagógica                 |                     |   |
|                                 | <b>Trabalho pedagógico</b>    | Modos de (re)organização               |                     |   |
|                                 |                               | Atividade e Processos de Alfabetização |                     |   |
|                                 |                               | Retorno e impactos na Aprendizagem     |                     |   |
|                                 |                               | Ensino híbrido como possibilidade      |                     |   |

Fonte: Elaborado pelas autoras, de acordo com os achados da pesquisa.

Essa sistematização, possibilita uma melhor organização e interpretação dos achados, de modo que podemos esclarece: a **Aprendizagem da docência**, apresentada como categoria principal, se compõe a partir de todo o desenrolar da vivência **do Ensino Remoto Emergencial**, na constituição do **trabalho pedagógico** e, anterior a isso, parte das vivências das professoras nas suas diversas concepções e **trajetórias formativas**, ao longo de suas experiências pessoais e profissionais. Realizar a interpretação das narrativas socioculturais, envolve considerar o contexto e os diversos elementos que compõe a história e a trajetória dos sujeitos colaboradores da pesquisa (BOLZAN, 2002).

Consideramos que as dimensões categoriais explanadas, colabaram na interlocução entre as diferentes demandas evidenciadas pelos sujeitos colaboradores, favorecendo uma análise mais aprofundada e real dos desafios e possibilidades que surgiram. Dessa forma, ao longo do trabalho, os achados se apresentam durante o processo interpretativo e elaboração dos conhecimentos, respondendo aos objetivos desta pesquisa.

#### **4.4.3 Considerações de caráter ético**

O presente estudo teve como base ética as considerações apresentadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa de uma Instituição de Educação Superior Pública do interior do Rio Grande do Sul, que estabelece algumas orientações como: a autorização institucional, a redação e a assinatura do termo de confidencialidade (TC – APÊNDICE B) e do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE – APÊNDICE C) estes termos foram apresentados aos sujeitos colaboradores no ato da realização das entrevistas. Além disso, realizamos as adequações sugeridas pelo Comitê de ética, emitimos a folha de rosto pela Plataforma Brasil e registramos o projeto no Gabinete de Projetos do Centro de Educação, para então, desenvolver as entrevistas narrativas com os sujeitos.

Destacamos que a opção em participar desta pesquisa foi voluntária, considerando o posicionamento dos sujeitos com a intenção e disponibilidade para a

participação nas entrevistas. As narrativas dos sujeitos colaboradores foram utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora, sob responsabilidade das mesmas a responder por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos sujeitos envolvidos será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Os colaboradores puderam optar por deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, se assim o desejassem, sem nenhum prejuízo. Em caso do sujeito colaborador sentir-se constrangido, sofrendo de algum dano moral ficou avisado de que poderia entrar em contato com a pesquisadora responsável e fazer os encaminhamentos que julgasse necessários. A pesquisa não acarreta nenhum custo ou despesa a esses sujeitos. Os sujeitos colaboradores tiveram acesso a todo material gravado e transcrito. Serão esclarecidos sobre a pretensão da divulgação dos resultados em veículos da área da Educação. Os gastos para a realização e participação desta pesquisa foram assumidos pelos pesquisadores. Além disso, fica garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Esta pesquisa será suspensa e em consequência, encerrada, caso ocorra danos graves à saúde da pesquisadora ou da autora, invalidez ou morte das mesmas. Os dados coletados através das entrevistas foram gravados e transcritos, arquivados em CD ou DVD pelo período de cinco anos a contar pela publicação dos resultados; após este período serão inutilizados por meio de incineração.

## 4.5 INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS

### ***Aprendizagens docentes em tempos de pandemia: construindo sentidos diante dos referenciais teóricos e das narrativas***

*“As sociedades se transformam, fazem-se e desfazem-se. As tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana e mesmo o pensamento. As desigualdades se deslocam, agravam-se e recriam-se em novos territórios. Os atores estão ligados a múltiplos campos sociais, a modernidade não permite a ninguém proteger-se das contradições do mundo.” (Perrenoud, 1999)*

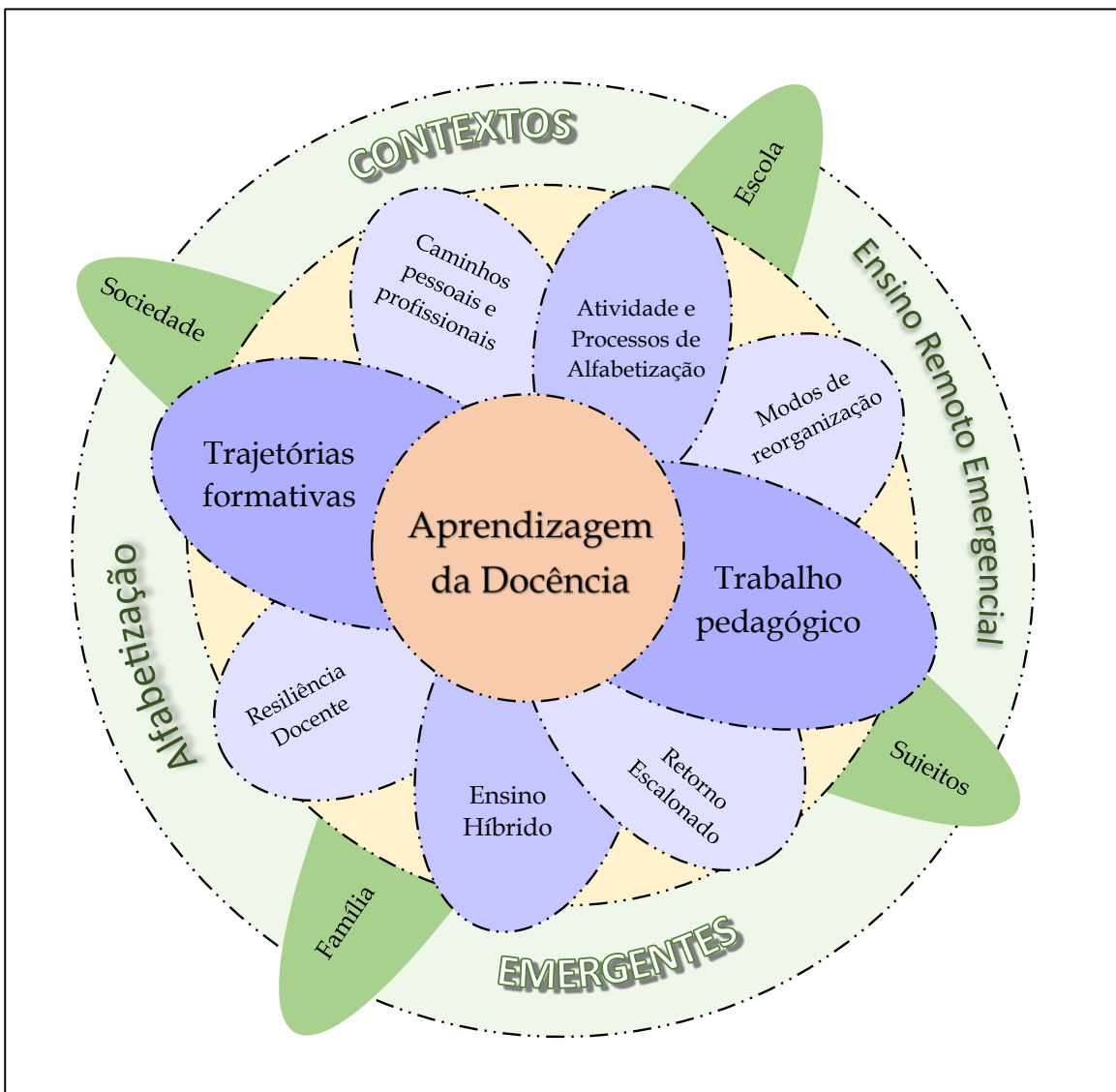
Quando Perrenoud escrevia sobre formar professores em contextos sociais em mudança, em 1999, não poderia ele prever que uma pandemia avassaladora se instaurasse, tão pouco que afetaria em tamanha proporção a educação, as escolas e a forma como vemos a importância da interação e do contato afetivo e diretivo na aprendizagem. Essas questões problematizadas pelo autor neste pequeno trecho, refletem algumas das discussões que se apresentam a partir dos achados em nosso estudo, afetadas por essa mudança que impactou, de forma intensa, as relações de aprendizagem escolar, e assim, a **aprendizagem da docência**, categoria de onde partimos nesta pesquisa.

Logo, é possível discutir que as mudanças advindas com a pandemia, principalmente a adoção de um modelo remoto de ensino – o Ensino Remoto Emergencial (ERE), modificaram as relações de ensino e de aprendizagem, tanto dos estudantes como dos professores. Em meio a isso, as contradições que se constituíram, como aquelas possivelmente referidas por Perrenoud (1999), se evidenciam ainda mais, como a exemplo das questões de acesso (ou a falta dele) às tecnologias, questões inclusivas, a sobrecarga docente, os diversos sentimentos despertados que foram se revelando. Estes e outros possíveis desafios, incluindo o próprio ERE, aparecem como eixo transversal denominado de **contextos emergentes**, uma vez que vem mobilizando as dinâmicas de ensinar e de aprender.

Nesses caminhos a aprendizagem da docência acontece, permeada pelas **trajetórias formativas** dos professores, imbricadas em suas trajetórias pessoais e profissionais, bem como no desenvolvimento do **trabalho pedagógico**, elementos

categoriais que revelam condições próprias dessa dinâmica de constituir-se professor, ao longo da profissão. Este processo nos possibilita enxergar o entrelaçamento entre as narrativas e os contextos emergentes, permeando a interpretação e elaboração de conhecimentos, que nos possibilitam dialogar acerca de alguns elementos, explanados no desenho a seguir:

Figura 1 – Esquema interpretativo dos achados da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos achados evidenciados na pesquisa

Um momento breve para explicar, por que escolhemos uma flor para representar o diagrama desta pesquisa: A flor pode ser um símbolo de resiliência, de esperança, de amor! A flor pode simbolizar um colorido que nos faz ver o belo em



meio a dureza de uma rocha, que entrelaça os sentidos e desperta diversos sentimentos. A flor pode ser um símbolo de carinho, de entrega, de recepção, e ao mesmo tempo de consolo, de despedida. A flor pode representar ainda a diversidade - tem flor que floresce o ano inteiro, tem flor que tem suas épocas; algumas mais frágeis, outras bem robustas, algumas esmorecem com o tempo ruim, mas voltam a mostrar sua força e beleza após algum tempo, e outras tem a incrível capacidade de, mesmo diante uma tempestade, resistirem.

Assim, para compreendermos como se dá a aprendizagem da docência, é preciso estabelecer conceitualmente de onde partimos e aonde pretendemos chegar. Nossa compreensão nesta escrita, acerca da aprendizagem da docência, parte dos estudos de mais de quinze anos do Grupo de Pesquisa GPFOPE, como foco de trabalho da pesquisadora responsável (BOLZAN, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010, 2016/2023), bem como das parcerias estabelecidas com autoras que também pesquisam a temática (BOLZAN; ISAIA, 2006, 2010; BOLZAN; POWACZUK, 2013, 2017; BOLZAN, etc.). Esses estudos são [re]significados ainda, em diversos trabalhos de dissertações e teses, bem como em artigos científicos, produzidos por colegas de grupo, que ajudam a discutir o que significa aprender a ser professor, tanto na educação básica, quanto no ensino superior.

A mais recente pesquisa, desenvolvida pelo GPFOPE, intitula-se “Docência e Processos Formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes” (2016-2022), que culmina na compreensão de como os contextos advindos com a contemporaneidade inferem nas práticas e na aprendizagem dos professores. Aqui, apresentamos um novo desdobramento deste projeto guarda-chuva, no qual nos desafiamos a compreender a aprendizagem de professores alfabetizadores, que atuaram no contexto inédito do ERE.

Esse foco de estudo, é visto por nós como um tema importante e necessário a ser constantemente investigado, apontando para onde queremos chegar. Desse modo, ao considerarmos os achados obtidos por meio das entrevistas narrativas, que se apresentam no decorrer deste capítulo, revelam elementos que contribuem na discussão de **como acontece esse aprender a ser professor e como isso impactou no desenvolvimento do trabalho pedagógico na etapa de alfabetização.**

Desse modo, compartilhamos dos estudos do grupo, ao que discerne o conceito de contextos emergentes, sendo que se caracterizam pelos espaços/tempo nos quais emergem desafios e possibilidades. Esses contextos exigem novas configurações nas práticas pedagógicas, impactando assim, a constituição e a aprendizagem do ser professor (BOLZAN, 2016-2023).

São nesses caminhos, de buscar compreender a aprendizagem da docência e os aspectos nela envolvidos, durante o período pandêmico, que foram sendo organizados e refletidos cada um dos trechos apresentados, constituindo a interpretação dos achados propiciados por meio desta pesquisa. Esta, significada pela construção de conhecimentos a luz dos aportes teóricos, favoreceram a construção deste bloco, abrindo portas para reflexão deste momento intenso e cheio de desafios que foi a pandemia e o ERE, vislumbrando a superação, bem como a projeção dos trajetos possíveis ao trabalho pedagógico na etapa de alfabetização.

#### **4.5.1 Trajetórias formativas: elementos pessoais e profissionais trazidos pelos professores e a resiliência pedagógica**

As trajetórias formativas constituíram-se como uma dimensão que se desdobra dentro da categoria e se revela pertencente à aprendizagem da docência, uma vez que é fundamental compreender como a história dos sujeitos influencia suas práticas e concepções. Conhecer quais caminhos os levaram a escolha da profissão e, a partir daí, como foram se constituindo professores, nos leva aos elementos categoriais das trajetórias pessoais e profissionais, bem como abarca a perspectiva da resiliência docente.

Estes conceitos chave, foram se desvelando e sendo modificados diante das necessidades oriundas do contexto pandêmico em que os sujeitos se encontraram inseridos. Além disso, o conceito de aprendizagem docente, compreendido nestes estudos, refere que o professor vai se constituindo ao longo das vivências e práticas cotidianas, por meio de processos reflexivos despertados nas experiências formativas dos sujeitos, que produzem sentido à sua docência (BOLZAN, 2016-2023).

Nessa direção, segundo Bolzan e Isaia (2010), ser e constituir-se professor, seja na universidade, seja na educação básica, se dá em um processo inter e intrapessoal

de produção de conhecimentos, saberes e fazeres da prática educativa. Neste processo, seguindo os estudos das autoras, o professor como sujeito que age e planeja, potencialmente reflete suas ações e, por meio dessa reflexão, produz novos sentidos e significados, que vão balizar a elaboração de novas práticas. Desse modo, “o aprender a ser professor abriga um complexo processo de elaboração entre o já vivido e a criação de novas e distintas configurações do agir docente, as quais retraduzem exigências e necessidades que se apresentam no contexto” (BOLZAN; POWACZUK e ISAIA, 2018, p.366).

Com isso, podemos refletir ainda que, a aprendizagem docente acontece no decorrer da **trajetória formativa** dos sujeitos, que se dá desde a escolha pela profissão, a formação inicial, até a formação continuada dos professores. Além disso, se promove no desenrolar da prática cotidiana, nos diversos contextos de atuação que os professores estão inseridos, implicados em suas vivências pessoais e profissionais, diante das escolhas que permeiam essas trajetórias.

Acerca da trajetória, diante do conceito de aprendizagem da docência, compreendemos que ela é formativa, em um sentido mais amplo, pois envolve os aspectos pessoais e profissionais dentro de um *Processo Formativo*<sup>20</sup>, sendo este desencadeado pelas necessidades dos sujeitos, gerando ações auto, inter e heteroformativas (ISAIA, 2006). Nessa mesma direção, corroboram os estudos de Marcelo Garcia (1999), ao definir a formação como meio imprescindível para a ascensão da profissão docente, constituindo-se em um processo que deve ser permanente, e que reflete movimentos internos e externos, potencializados no compartilhamento com outros professores.

O autor apresenta os conceitos de auto, inter e heteroformação, condizentes com a busca do professor pela sua qualificação, na direção de superar-se e ir ao encontro de suas necessidades didáticas e pedagógicas, em um movimento subjetivo e reflexivo. Já as ações interformativas configuram-se no coletivo, de encontro a

---

<sup>20</sup> Termo cunhado por ISAIA (2006), o **processo formativo** diz respeito ao desenvolvimento docente de sua trajetória profissional, diante das necessidades formativas que advém das práticas cotidianas e se evidenciam na particularidade dos professores, nos mais diversos contextos.

desafios e questões que emergem na prática escolar/educativa, e que são pertinentes a um grupo, gerando a partilha e a construção de possíveis soluções. Ainda neste processo, os movimentos heteroformativos contribuem na ampliação da aprendizagem docente, por meio de propostas que partem de agentes de fora da escola, para fomentar novas discussões à formação docente e às ações educativas (MARCELO GARCIA, 1999).

A compreensão destes conceitos nos ajuda a elucidar os diferentes caminhos que os professores tomaram, no modo como a situação pandêmica e o ERE impactaram em suas percepções, e, assim, nas suas práticas ao longo desse contexto de educação remota. As seguintes narrativas apresentam como a trajetória pessoal e profissional esteve atrelada a diferentes compreensões docentes acerca da vivência do ERE:

Na verdade, assim, como pra mim é tudo novidade, como eu recém estou chegando na profissão, e eu tenho uma ideia de experiência muito forte. O conceito de experiência para mim é muito forte. A gente estudou bastante essa palavra, esse conceito no grupo de pesquisa [...] Eu acho que tudo é experiência formativa do sujeito e do profissional e é tudo junto. Não se separa pessoal do profissional. Então, e eu achava assim tudo válido, tudo eu contava como experiência. Então, eu acho que eu fiquei tranquila e tanto que eu penso que a gente também estava se adaptando e aprendendo. (SERENIDADE)

Quando eu fiz o mestrado que foi sobre os ateliês de Reggio Emília [...] hoje tudo que surge de estudo a partir dos ateliês eu procuro, me encanto, faço pesquisas, procuro em seminários tudo o que tem, porque é uma parte que me encanta, sabe? Então, eu busco, e isso me ajudou na pandemia, mandar coisas criativas para as crianças e tornar mais leve esse processo de aula remota, porque essa abordagem deles, como eles trabalham, me encanta e eu procuro sempre inserir na minha sala de aula também. (ESPERANÇA)

As disciplinas que eu estava fazendo no mestrado, abordaram bastante o momento, a pandemia e as relações com tudo. O grupo de pesquisa e as formações do município também contribuíram. [...] Eu noto bem a diferença de quando eu entrei para agora, desde a questão de segurança profissional, de segurança docente, a gente se sente bem mais segura de saber o que está fazendo, o trabalho, de saber que teu trabalho é correto, porque eu ficava muito insegura será que eu estou fazendo certo, será que é isso, será que não. Agora, me sinto mais apropriada do meu trabalho, assim, mais segura mesmo, a palavra é segurança mesmo. E é com os anos, é o que Tardif fala, os saberes experienciais, é construído cotidianamente. (ACOLHIMENTO)

E eu sempre busquei a formação junto com a prática. E a gente teve bastante formação em 2020, sobre essa relação, o vínculo. E as formações vinham muito nessa direção também, com dicas de metodologias, de como conquistar os estudantes. Muito sobre a questão do acolhimento., muito foi batido nessa questão. Tanto é que 2021 eu criei laços com as crianças, eles me abraçam e tudo, e eu só os conhecia virtualmente. Eles foram me ver só depois, esse ano (2022), quando eu voltei de licença (DEDICAÇÃO)

Aqui podemos evidenciar que a trajetória formativa desses professores, seus estudos anteriores e a continuidade desses estudos durante o período pandêmico, influenciaram positivamente na percepção e na tomada de decisões, frente ao ERE. Um conceito que entra em evidência, se refere a importância da prática e do tempo de experiência vividas na trajetória formativa e na construção de saberes docentes, à que corrobora Tardif (2014), citado pela professora *Acolhimento*. Segundo o autor,

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, [...]. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (TARDIF, 2014, p. 53)

Desse modo, podemos discutir que a influência de alguns aspectos da trajetória, como a busca constante por formação, a inserção em grupos de pesquisa e as discussões nestes efetivadas, bem como a própria continuidade dos estudos acadêmicos, também influenciou no modo de perceber e operar sobre o contexto remoto de ensino, que se interpôs.

Estes elementos nos rememoram o conceito de “resiliência docente” resultado das pesquisas do GPFOPE, compreendido pelos estudos de Bolzan (2012) como um movimento que envolve a trajetória dos professores e se expressa na capacidade de enfrentar, ressignificar um momento difícil e, assim, redefinir estratégias para o trabalho pedagógico, diante dos desafios que emergem na profissão ou diante de contextos adversos.

O trecho a seguir, elucida a reflexão aqui pretendida:

Em se tratando de professores, a resiliência pode ser identificada naqueles que possuem uma condição melhor de adaptação positiva diante dos desafios do trabalho docente, aqueles que desenvolvem a confiança, a

capacidade de perceber o que há de positivo e as aprendizagens, a iniciativa para superar as dificuldades e a autonomia para buscar conhecimentos e apoio com pessoas mais experientes que contribuam para o aprimoramento do trabalho pedagógico (PUIG e RUBIO, 2012; apud MOLON, et al, 2016, p.53).

Nessa direção, a resiliência aparece como conceito imbricado nas narrativas, de modo que se aproxima de forma tão presente e atual, ao refletirmos como fomos [como sujeitos sociais], e tivemos que ser, resilientes nesse cenário inóspito e repleto de desafios. Por um lado, a pandemia, o isolamento e o medo da doença da covid-19, afetando nossas vidas e relações interpessoais, e, por outro, os impactos na educação, resultando no desenvolvimento do ERE, que modificou o trabalho pedagógico e as relações educativas como um todo.

Ainda nessa direção, de compreender como se deu a resiliência docente no cenário pandêmico, percebemos que os professores que já contavam com recursos formativos quanto às tecnologias, utilizando os meios digitais em suas atividades pedagógicas, se sentiram mais preparadas, mesmo que desafiadas pelo novo formato de ensino proposto, conforme podemos perceber nas narrativas a seguir:

O ensino remoto emergencial, foi bem difícil, com certeza impacta, mas ao mesmo tempo, se eu comparar com as colegas que já estavam há mais tempo acostumadas com outro padrão da sala de aula, acredito que para elas foi pior. Porque eu já tinha mais esse contato com a tecnologia, eu trabalho desde 2015 com a EAD<sup>21</sup>, também sou tutora da EAD, da UFSM e da Pedagogia, daí a gente já tem essa experiência de lidar com as tecnologias e dar aula assim ou de conversar assim. Então, eu acho que isso facilitou. (SERENIDADE)

[...] eu já tinha essa linha mais tecnológica, então, consegui me organizar. Tive que me reinventar e tive que ir para jogos. E aí aprendi a fazer o jogo no Wordwall<sup>22</sup> e aí convidava as residentes a pensar e planejar. E aí a gente fez até uma curadoria de conteúdos digitais, a gente trabalhou no programa

---

<sup>21</sup> EAD - Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. (MEC, 2018)

<sup>22</sup> Wordwall - É uma plataforma projetada para criar atividades personalizadas em modelo gamificado para a sala de aula de forma presencial ou remota. Nela é possível criar jogos, questionários, competições, jogos de palavras, entre outros, criando seus próprios recursos didáticos. (BEZERRA, 2021)

residência pedagógica, para contribuir com os professores nesse sentido de trazer livros digitais, trazer sites e jogos bacanas pra poder ajudar os professores. Porque a gente “se pegou com as calças na mão” como dizem. Eu cheguei a ficar preocupada. E a sorte é que eu já trabalhava com metodologias ativas, eu já trabalhava com a sala de aula invertida, já trabalhava com a gamificação. Já tinha um contato maior com o on-line e as possibilidades para além do espaço físico da sala de aula. (DEDICAÇÃO)

E por mais que eu era ator, como profissional formado, eu nunca tinha usado isso. Não tinha explorado esse lado, então, foi uma descoberta também. Eu nunca tinha gravado um vídeo de mim mesmo. Eu odiava minha voz. Eu não me imaginava tendo uma desenvoltura como eu tive. E isso sempre mostrando para as crianças. Cada parte daquilo que eu passava, eu mostrava. Mostrar os erros de gravação, as coisas que davam certo... Para aproximar das crianças que as coisas não são prontas. A gente faz até acertar. (CRIATIVIDADE)

Novamente, a trajetória dos professores, quem eram enquanto pessoas e profissionais e as demais atividades que já haviam realizado, refletia na forma como encaravam e vivenciavam esse momento do ERE. Com isso, iam passando do estágio de choque para a resiliência docente, revelando novos meios de realizar as práticas e aprendendo com elas.

Outro ponto que favoreceu para que os professores se sentissem mais fortalecidos em meio ao contexto pandêmico, foi a relação com os pares, mesmo que à distância. Encontros no Google Meet, e outros meios como mensagens via WhatsApp<sup>23</sup>, contribuíram nesse sentimento, por saber que havia alguém na mesma busca de tentar realizar práticas em contextos virtuais, em turmas em pleno processo de alfabetização, como evidenciam as falas a seguir:

E era uma equipe muito boa. Todo mundo abraçando junto à causa, todo mundo correndo atrás. A gente está sempre buscando o melhor para os alunos, tentando achar uma forma. Agora mesmo, a questão da aprendizagem, que essa defasagem é muito grande, a gente está correndo atrás para ver. E o ano passado também, durante a pandemia, uma achava uma atividade e dizia, essa se enquadra mais na tua turma, essa tua turma

---

<sup>23</sup> WhatsApp é um aplicativo de mensagens instantâneas utilizado em smartphones, onde existe a possibilidade de compartilhamento de vídeos, mensagens de voz e de texto, reconhecido, neste período pandêmico, como uma ferramenta digital utilizada para promover o acesso à educação, bem como aproximar as pessoas, em meio a um contexto de isolamento social (SOUSA, et al, 2022).

vai conseguir a distância, então, a gente sempre estava junto e conseguimos fazer esse compartilhamento. Não sentimos essa solidão tão grande. A gente estava sempre junto no grupo de whats e estava sempre ativo nas nossas reuniões, que eram semanais. Toda quarta-feira à tarde a gente sentava, se reunia. Não eram reuniões longas, mas ali a gente conseguia decidir vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, quem é que faz isso? Então, a gente trabalhou sempre em grupo, sempre junto, todas juntas. Isso é muito bom. (RESILIÊNCIA)

[...] esse ano também estou, desde o ano passado na verdade, como articuladora do Promla e também das formações do município que a gente fazia via Meet. Foi uma nova experiência, bem legal também, que ajuda bastante, porque a gente aprende bastante nesse tempo de compartilhar as experiências com as colegas e não ficar construindo sozinha. (ACOLHIMENTO)

Então, assim, nossas formações eram muito sobre alfabetização. A gente estudou muito e era o porto seguro para as gurias que atuaram on-line e faziam o trabalho remoto no programa Residência Pedagógica. Elas ajudam, contribuem com a professora em relação a isso, com o planejamento, têm formações e uma tarde por semana elas deveriam ir pra escola, atuar no campo, só que agora não iam fisicamente, iam, participavam on-line. [...] Então, eu aprendo, elas aprendem. E a formação continuada das regentes na escola também aconteceu. Então, assim, a fala das professoras, uma das falas é: “Nossa, como essa troca é importante!”. Elas me perguntavam tal coisa e eu estudava para entender, então, voltava a estudar para ajudar as gurias, as residentes. Então, foi uma troca bem importante, muito importante nesse período. (DEDICAÇÃO)

É interessante observar que esses movimentos se deram em diferentes instâncias, cada uma das narrativas traz distintos grupos de compartilhamento dos conhecimentos e ações da prática pedagógica. A professora *Resiliência* evidencia como a superação docente foi fortalecida pela equipe, dentro da mesma escola. A professora *Acolhimento* demonstra como os movimentos heteroformativos fomentaram a troca de experiências e, assim, o sentimento de não estar sozinho. E a terceira professora, *Dedicação*, narra como a sua contribuição no contexto de aprendizagem de professores, em pleno processo de formação inicial, favoreceu a sua própria dinâmica e das demais professoras regentes da escola, na constante busca, em movimentos inter e autoformativos e, assim, no aprofundamento de seus conhecimentos, inerentes a prática docente.

Logo, podemos perceber que, uma boa relação entre colegas de profissão, em movimentos interformativos e heteroformativos, pode implicar na resiliência docente, na medida em que o professor compreende que, na relação de abertura de seus



dilemas, dialogados com outros professores, “os desafios do trabalho podem ser compartilhados e, até mesmo superados, o contexto profissional passa a atuar como um fator de proteção para a saúde dos professores” (MOLON, et al, 2016, p. 54).

Desse modo, mesmo com as dificuldades advindas com a pandemia, alguns professores demonstram perceber ainda mais a importância do coletivo, realizando movimentos de compartilhamento de saberes e experiências, construindo novas aprendizagens. Alguns professores manifestam ainda, que a necessidade por compreender melhor este momento, permeou a busca por novos conhecimentos, evidenciando movimentos autoformativos, que também refletem a resiliência docente diante do contexto pandêmico.

Ah, mas eu gosto de me sentir desafiada, sabe? Porque eu acho que pra trabalhar com educação tem que gostar realmente. E é uma eterna busca, de formação, de aprender. E a pandemia evidenciou mais isso. Claro que foi uma coisa cansativa. Digo, acho que é uma das profissões que mais leva coisas pra casa e na pandemia, foi só em casa, era muito difícil separar. E a gente sempre estava envolvido. Mas justamente isso também é o que gratifica, esse aprender sempre, mas a gente tem que gostar mesmo. É raro eu parar, até quando eu estava grávida eu fiz a minha terceira especialização. Porque eu tenho psicopedagogia, tenho gestão e fiz educação infantil durante a gestação. Quero encarar um mestrado, mas primeiro, tenho que esperar a pequena (filha) se aquietar. (ATITUDE)

Nem todo mundo também tem essa fluência. A gente aprendeu muito. Isso, tem alguns professores que têm acesso, mas por terem medo, muitas vezes, de serem desafiados, de entrar na plataforma, não saberem utilizar, não querem usar. Então, a gente tem que tentar sempre ser desafiando, sempre ser renovando. Porque, digo assim, a pandemia não teve só o seu lado ruim, ela teve o seu lado bom, porque as pessoas tiveram que se desacomodar, tiveram que se reinventar, sabe? Então, pra nós, não foi tudo tão ruim. Porque o ser humano tem que estar em plena evolução. Ele tem que estar sempre evoluindo, sempre buscando coisas novas. A gente não pode parar no tempo. Porque a nossa profissão de professor, ela exige muito da gente esse desafio de estar sempre se renovando. E não estar usando aqueles cadernos velhos de folha amarela. A gente tem que estar sempre se renovando, porque cada turma é uma turma diferente. É um processo diferente. Então, a gente tem que se renovar, tem que se atualizar. (ESPERANÇA)

Essa busca por formação, por melhorar suas práticas, encontrar caminhos, não depende apenas do interesse dos professores, mas geralmente está atrelada as

condições<sup>24</sup> e organização de cada sujeito em suas dinâmicas pessoais, bem como no contexto em que os professores estão inseridas e que emergem de suas relações sociais na contemporaneidade (BOLZAN, 2016). Atrelada a discussão acerca da resiliência docente, refletimos como os professores perceberam sua condição frente a tantas realidades enfrentadas, percebendo como os sentimentos docentes se mesclam a busca na direção de superar os contextos emergentes que, como vimos, se entrecruzam nas trajetórias formativas e nas dinâmicas de trabalho pedagógico.

As narrativas a seguir, possibilitam visualizar esse movimento de superação diante da angústia, frente aos desafios abarcados no ERE:

Durante a pandemia foi bem complicado, porque a gente sabia que muitos alunos não tinham acesso e o que a gente podia fazer era pouco. Então, a gente ficava com aquela angústia de como seria isso. Então, foi bem complicado essa angústia, esse desejo de poder fazer mais e não conseguir chegar às famílias, de chegar, porque às vezes as famílias não queriam, não tinha interesse, também não buscavam por isso para os filhos. Alguns vinham, corriam atrás, se interessavam, mas a gente sentia essa angústia pelos que não tinham como, não tinha. E aí vai, vai lidando com esse sentimento, a gente foi tentando se estabelecer para conseguir passar esse momento difícil (ESPERANÇA)

Nossas casas foram invadidas, nossos espaços, a gente começou a trabalhar de casa com a família. Eu, que tinha criança pequena, a minha estava se alfabetizando também. Quando ela fez o primeiro ano, ela fez on-line já, e o ano passado (2021) era o segundo ano dela, o segundo ano on-line. [...], mas foi, não deixa de ser uma experiência incrível igual. Claro, cada caso é um caso, cada professor tem uma visão. Eu sempre fui muito tranquila, então, não me afetou tanto. Mas, muitos colegas não deram conta disso, tanto que têm muitos laudos até hoje, muitas questões. Foi uma sobrecarga nessa época de tarefa, mesmo não estando na escola, a gente trabalhou muito mais porque tinha que dar conta das mídias, quem não estava acostumado sofreu mais. (SERENIDADE)

Olha, eu me senti impotente. Eu me senti bem impotente no início. No período da pandemia que a gente estava distante das crianças, eu me culpava. No início eu achava “Ah, meu Deus, essas as crianças não vão aprender”. Mas depois eu comecei a ressignificar isso e via que a culpa não

---

<sup>24</sup> Como vimos, a resiliência pode ser identificada naqueles que possuem uma condição melhor de adaptação positiva diante dos desafios do trabalho docente. Os contextos emergentes alteraram as condições de aprender, modificaram as formas de interação e demandaram outras formas de atuação.

era minha, sabe? Eu estava fazendo o que eu podia fazer. Se as famílias não davam a devolutiva, eu tinha que entender. E que não era culpa minha, mas eu me senti bem impotente assim, de não poder ajudar, não poder estar acompanhando. (RESILIÊNCIA)<sup>25</sup>

Não foi nada tranquilo o ensino remoto. Ele veio assim, eu te digo que como um susto para todos, tanto para os alunos quanto para nós educadores, porque ninguém estava preparado para o uso dessa ferramenta, do que é o remoto. Mas nós fomos buscar, fomos tentando e encontrando formas, com o tempo. (ATITUDE)

Entre essas ideias, aparecem movimentos que revelam a resiliência docente diante dos desafios, na busca de superar e compreender suas capacidades e também suas limitações, frente ao contexto que enfrentavam. Essa resiliência, foi o que possibilitou aos professores transporem o sentimento de impotência, frustração, angústia, e seguir em frente da melhor forma possível, uma vez que,

[...] a capacidade de reorganização interna do sujeito da docência diante dos desafios e conflitos evidenciados tanto na organização do trabalho pedagógico como na atividade de estudo docente em que se envolve. Pressupõe o enfrentamento de situações adversas experimentadas na sala de aula, implicando a ultrapassagem dos conflitos advindos da apropriação de novas formas de saber e fazer a docência (BOLZAN, 2016, p. 245).

Desse modo, para produzir novas propostas e atividades pedagógicas, o professor precisa superar os desafios, enxergando outras possibilidades a partir da reflexão sobre seu trabalho e dos movimentos formativos que permeiam esse processo. Já nas narrativas a seguir, que também expressam os sentimentos docentes em relação ao ERE, podemos compreender que, muitas vezes, a capacidade de superar era tomada pelos sentimentos de frustração e cansaço, diante da sobrecarga, estiveram atrelados a essa condição.

Formação por fora mesmo, outros cursos eu não busquei, nem dava tempo

---

<sup>25</sup> Este trecho da narrativa se repete neste trabalho, uma vez que já foi inserido na página 99, ao descrever e justificar o pseudônimo da professora em questão. Se justifica a repetição, pela importância desse excerto ao abordar e discorrer acerca do conceito de “Resiliência Docente”.

de fazer, porque o ensino remoto, esse trabalhar de casa e o tempo todo, gerou muita demanda, muita demanda mesmo. (ACOLHIMENTO)

A frustração como professor era gigantesca. Porque parecia que a gente não estava fazendo nada. E a cobrança de que as crianças não iam aprender e aquilo que era anterior à pandemia. É óbvio que eles não ficaram ser aprender nada? Mas a sensação era. Não tem como fazer o mesmo trabalho. Daí eu falava assim, só por mágica. Só por mágica eles vão aprender tudo aquilo que eles aprendiam no presencial. E aí eu passei por um período bem difícil, questão emocional e eu tive que me afastar no final do ano, fiquei três meses longe até voltar e melhorar. E aí eu peguei o último mês de novo com eles. (CRIATIVIDADE)

Olha, eu vou te dizer, pra mim não foi fácil, não foi fácil assim, até porque eu também já tenho um problema de saúde bem grave. [...] Foi bem desafiador, porque a gente acaba entrando numa depressão de ficar muito sozinha em casa, só na frente da tela. E como diziam – Ah, o professor não está trabalhando. Gente, eu trabalhei o dobro, o triplo, porque eu tinha crianças especiais pra fazer planejamento, crianças que não tinham on-line para fazer planejamento, crianças on-line. Então, assim eu trabalhei o triplo, sabe? Eu tive que me virar em três, quatro pra poder dar conta de coisas que eu não era acostumada a fazer. Foi um desafio para as pessoas poderem chegar e dizerem que eu não trabalhei na pandemia, mas eu fico assim decepcionada de ouvir uma coisa dessas, sabe? (ESPERANÇA)

Quanto aos professores, eu penso que aumentou demais a demanda. Os professores tiveram que aprender coisas que eles não faziam. Até isso de estar na mídia, de fazer vídeo para os alunos, de poder transmitir os conteúdos de maneira que as crianças pudessem aprender. E mesmo assim, como eu disse, eu acho que ainda ficou bem aquém da aprendizagem. (EMPATIA)

Me falta dizer que foi muito cansativo. Eu vou te dizer que eu nunca precisei de óculos, mas eu passei 2020, 2021 em tela. Tic, tic, tic, tic. Eu não sei. Terminou 2020. Eu tinha um cansaço, uma ardência e uma ardência nos olhos. E aí fui ver, claro, eu estava com excesso de ficar ali, aquela angústia. Teve a questão do desgaste, o correr atrás dessas famílias era a gente não tinha horário. Às vezes mandavam de noite, porque às vezes durante o dia estavam trabalhando e para atender, eu atendia WhatsApp de noite. Meu marido dizia - Pelo amor de Deus, está falando essas horas com famílias? Mas eu digo, o que nós vamos fazer. E tanto é que em 2021 a gente se posicionou enquanto escola a não fazer fora do horário? Dizer assim, vocês vão me entender que se eu não responder no dia, eu não tenho que ficar no celular o tempo todo. 2020 a gente vivia com o celular. Agora, 2021 a gente pensou assim, temos que parar. E a gente só vivia a escola. E aí então, assim foi um baita de um desgaste físico meu, emocional, dessa angústia de saber, será que eles estão aprendendo. Mas só que assim, claro, eu fazia sondagem, eu sabia que estava evoluindo, mas assim, até cativar todas as crianças também foi bastante desgastante. E a angústia de não saber o que seria com esse vírus, o medo. Perdemos pessoas, amigos próximos pela

doença. Então, assim abalou bastante o emocional. Então, não foi fácil. E eu tinha dois filhos em idade escolar, mais o pequeno, três crianças para atender, mais os meus alunos e fazer com que também esse momento de quarentena e de isolamento social não fosse traumático para eles. (DEDICAÇÃO)

Em algumas falas fica evidente que o excesso de demandas imposta pela vivência do ensino remoto emergencial, da mistura entre os contextos pessoais e profissionais, pelo modo que muitos professores atendiam as famílias e as demandas fora do horário de trabalho. Esses movimentos, refletem em como os professores se sentiram e agiram, sendo que algumas vezes, diante dos contextos que se impõe, se torna muito difícil superar os desafios que advém, evidenciando a sobrecarga docente.

Durante a pandemia, “As condições de trabalho docente que há décadas apresentam limites e precariedades e que comprometem o trabalho pedagógico, mesmo no modelo presencial, agora refletem-se na realização do processo de trabalho de modo remoto” (DUARTE; HYPOLITO, 2020, p. 750). Desse modo, a sobrecarga docente não é um conceito/uma realidade nova ao discorrermos sobre a realidade dos professores da educação básica, no Brasil, porém com

A suspensão de aulas presenciais aumentou a demanda de trabalho dos/as professores/as, exigindo adaptação no método de ensino e readequação da vida doméstica. Para alguns, a mudança foi pior e gerou desgaste devido à falta de familiaridade com as novas tecnologias (MOROSINI, 2020, p. 27).

Diante desse conjunto de narrativas, foi possível evidenciar alguns dos movimentos formativos, pontos que se apresentaram na resiliência dos professores e ainda sentimentos que abarcaram essa vivência do ERE, alguns sendo superados e outros que intensificaram os desafios nesse período pandêmico. Com certeza, mesmo diante de tantos movimentos de superação e resiliência, como pudemos observar, o cenário remoto emergencial impactou nas trajetórias pessoais e profissionais dos professores, trazendo inúmeros contextos desafiadores e, algumas vezes, intransponíveis, ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Desse modo, podemos afirmar que o Ensino Remoto Emergencial impactou nas trajetórias formativas e assim, na aprendizagem da docência. A relação de como os professores perceberam a chegada e foram vivenciando o desenrolar da pandemia,

tem uma relação estreita com suas experiências, tanto formativas, quanto relacionadas aos contextos em que estiveram inseridas. Essas e outras questões, vão implicando na construção do trabalho pedagógico, revelando como o ERE impactou as práticas e a aprendizagem dos estudantes, em pleno processo de alfabetização,

#### **4.5.2 Modos de (re)organização do trabalho pedagógico diante do ensino remoto emergencial**

As medidas adotadas para a educação escolar durante a pandemia da covid-19, e a ordem de distanciamento social, em detrimento das normativas legais que regeram esse período, foram emergencialmente constituídas e, impactaram na forma como as professoras e estudantes receberam, perceberam e puderam interagir com esse novo modelo de ensino. As formas de organização e ação, tiveram que ser repensadas e redefinidas pelas professoras, tomando diferentes rumos conforme o passar dos dias, meses e de um ano para o outro, diante das realidades enfrentadas por esses contextos estudados, que possivelmente refletem e fazem sentido também em outros contextos.

Conforme reflete Colello (2021), durante a pandemia, a realidade, mesmo que específica de cada contexto, se evidenciou coletiva, no sentido que abrangeu os desafios advindos com um novo modelo de ensino, a urgente reinvenção de práticas educativas e as dificuldades de interação enfrentadas por professoras, estudantes e seus familiares. Nos primeiros momentos de 2020, não houve prévias, formações, organizações legais e normativas que orientassem as ações educativas a serem desenvolvidas no contexto de casa, apenas um choque e a sensação de que algo precisava ser feito. Em seguida, foi instituído o Ensino Remoto Emergencial, como formato de ensino temporário, em substituição às aulas presenciais, enquanto durasse o período de isolamento social.

Essas dinâmicas foram modificando o **trabalho pedagógico**, que reflete os processos de organização e escolhas de caminhos metodológicos adotados pelo professor, para produzir a aula (BOLZAN, 2010), e tiveram que ser repensados nesse momento de ensino remoto. A organização desses processos se deu tanto em prol da aprendizagem, mas para além disso, na direção de contribuir, de alguma maneira,

com tantas demandas sociais, emocionais e físicas dos estudantes, que surgiram e se evidenciaram frente ao cenário pandêmico (COLELLO, 2021).

Desse modo, diante da ordem de distanciamento social em março de 2020, a escola em conjunto com os professores, constituiu algumas estratégias, de modo emergente, para entrar em contato e atender as crianças e suas famílias. Essas estratégias foram pautadas nas primeiras orientações a respeito da reorganização do calendário e das possíveis atividades não presenciais, a fim de cumprir a carga horária anteriormente prevista e o ano letivo, de acordo com o Parecer nº 005, redigido no final do mês de abril de 2020 (BRASIL, 2020c).

Nesse sentido, foram se evidenciando os primeiros desdobramentos do ensino remoto emergencial no trabalho pedagógico, permeados pelas medidas legais adotadas, conforme vimos no capítulo 3, revelando novos **modos de organização** à prática educativa, como os descritos detalhadamente pelos professores, na sequência de narrativas a seguir:

Primeiro, a gente começou com um grupo, na verdade, quando começou a pandemia e nós não tínhamos orientação nenhuma. Eu fiquei pensando acho que eu preciso fazer alguma coisa com essas crianças. Eu via meu filho já recebendo as atividades da escola particular e disse, mas os meus alunos também precisam de alguma coisa, mas como é que eu vou ter acesso a eles? Eu não tinha lista de telefone, nada deles, não tinha desenvolvido nada. Aí comecei com blog, montei um blog, botava as atividades ali e quem eu tinha nas minhas redes sociais eu informava. Tem atividade ali. Mas poucos davam algum retorno, era difícil. Aí depois que a gente construiu os grupos do WhatsApp, aí eu consegui me aproximar mais das famílias e daí as atividades iam todas por ali e mandava um roteirinho da semana, mandava os vídeos pelo YouTube para não encher os celulares da memória do celular e é só o link que daí não sobrecarrega. Então, eu ia gravando esses vídeos explicando as atividades toda semana, gravava, explicava como fazer. (ACOLHIMENTO)

E não tinha outra maneira, na época não tinha o Classroom, até tinha na verdade, mas não tinha sido adotado pela Rede ainda em 2020. Então, o que aconteceu? O que era de fácil acesso para os pais, eu fui vendo um grupo no WhatsApp e o Facebook da profe “Dedicação”. Então, as devolutivas, todas as atividades eram postadas nesse Facebook, porque até

então, a gente não teve nenhum treinamento para o Google Classroom<sup>26</sup>. E aí a gente foi se ajudando e os pais foram vendo. E depois, lá pela metade do ano, eu comecei a deixar material impresso, algumas atividades mais pra rotina, sabe? Porque a gente viu que ia se prolongar a coisa e aí então, eu mandava uma rotina, tipo para um mês. (DEDICAÇÃO)

Era no Facebook que você postava as atividades. Começou então, a gente tinha as turmas no Facebook. E aí você fazia as interações por lá, no início. [...] E você colocava as atividades em um grupo, mas claro, que a turma não tinha acesso, não para todo mundo. Era uma turma restrita, com acesso restrito dos pais. (EMPATIA)

Em 2020 eu estava com o primeiro ano, só que eu convivi com eles 15 dias só. A gente recém estava começando a se organizar, eles compreenderem que eles estavam indo para os anos iniciais, fazendo a transição mesmo. E aí veio a pandemia. Daí naquele ano foi bem difícil assim, em 2020 a gente não fez aula on-line, a gente só entregava material impresso para eles, eles vinham na escola buscar e depois eles devolviam de novo, toda semana era isso. A gente tinha um dia que entregava o material. Na outra semana eles vinham devolver e pegavam de novo material. E a gente tinha alguns que sempre pegavam, mas era bem dividido. Então, depois de um tempo, eu fazia, fiz grupo no WhatsApp. Aí eu gravava, por exemplo, a aula de segunda, eu gravava toda a aula em um áudio, sabe? E explicando o que tinha que fazer, como é que tinha que fazer. Se tinha texto, eu lia e gravava os áudios, mandava. Só que a gente se frustrava, eu às vezes via que eles nem ouviam. Então, o retorno era bem pouco, assim bem pequeno mesmo. (RESILIÊNCIA)

No início, durante uns 15 dias, eu não mandei atividade nenhuma para os alunos. A gente, o grupo da escola, foi montando um grupo de pais, mas eu não mandei naqueles 15 dias. Aí quando passou esse período, eu pensei poxa, mas essas crianças vão ter que ficar mais assim sabe-se lá quantos dias, sem ter uma leitura, sem nada. Aí eu comecei a pegar livros, conversei com um grupo de pais, quatro, cinco pais. Olha o que vocês acham de eu mandar livrinho para começar a ler e aceitaram. Aí eu comecei a mandar [...] Aí comecei a mandar atividades, exercícios, falei com a coordenadora, eu posso mandar atividades pelo WhatsApp? [...] E mandava [...] e o grupo foi aumentando. Eu tinha 23, 24 alunos, eu acho que uns 18 mais estavam no grupo, recebendo atividade diária. (PERSISTÊNCIA)

A gente fazia assim, fazia por semana o planejamento e imprimia na escola e deixava impresso para os pais pegarem na escola. Aí ficava a

---

<sup>26</sup> Recurso/plataforma tecnológica utilizado para disponibilizar e acessar materiais e atividades pedagógicas durante o ERE: acesso em 06/04/2023. Disponível em: <https://escola.rs.gov.br/google-classroom-6166ec4181765#:~:text=Ele%20%C3%A9%20um%20recurso%20do,.rs.go.br>.



coordenadora responsável por cada período. E daí cada pai ia lá e pegava durante a semana, fazia, entregava uma pastinha, deixava lá na outra semana e a gente ia buscar pra poder corrigir. Então, foi bem, bem trabalhoso, sabe? Bem dificultoso. (ESPERANÇA)

A turma, ela estava indo razoavelmente bem naquele primeiro mês (março de 2020), porque a gente teve um mês ou quase um mês antes de parar. E estavam no segundo ano, quando parou e começou a não ter uma perspectiva de volta. E foi muito difícil porque a gente não sabia o que fazer. A nossa escola foi uma das primeiras a buscar os contatos das famílias pelo telefone e criar os grupos de WhatsApp. Com a pré escola foi mais fácil, porque a pré escola a gente tem as entrevistas, tem todos os dados, tem todos os telefones. Com o segundo ano foi bem mais difícil, porque levou um mês a mais, todo o outro mês para conseguir os telefones. Imagina, foi um mês, foi mais um mês tentando colocar todos no grupo ou tentando contato com todo mundo. Acho que eram 22 crianças e na turma do segundo ano foi muito mais difícil. A primeira ideia que parecia um pouco viável, até porque não era para ter contato presencial, eram atividades por fotos, pelo WhatsApp. E a gente percebia que isso era muito difícil para as crianças. (CRIATIVIDADE)

Diante dessas narrativas, podemos perceber que a busca dos professores e da equipe escolar, foi na direção de dar apoio às famílias e assistir as crianças durante essa fase inicial do ERE, a fim de possibilitar a eles um vínculo com a escola e promover o acesso ao ensino. Para tanto, foram utilizadas ferramentas digitais que, antes da pandemia, já eram consideradas de uso comum na vida pessoal da maioria das famílias e professores.

Entre essas ferramentas, destacou-se o WhatsApp como principal meio de compartilhamento de informações e atividades, permitindo a troca de mensagens escritas, em áudio, fotos, arquivos, links ou até mesmo pequenos vídeos. Pouco menos evidenciadas, as ferramentas como o Facebook (rede social), o canal do Youtube (plataforma de vídeos) e até um Blog (site que possibilita a alocação de informações e pode ser frequentemente atualizado), também serviram de apoio neste primeiro movimento dos professores em contatar as crianças e suas famílias.

Além disso, na busca de promover outras formas de acesso para os estudantes que não conseguiam participar utilizando ferramentas digitais, algumas escolas optaram por elaborar materiais como jogos e atividades impressas a serem entregues às famílias. Esse formato proposto, trouxe um pouco mais de proximidade e foi se revelando, com o tempo, uma opção mais aderida por boa parte das famílias nas

realidades estudadas, de modo que se manteve, mesmo após a implementação do Google Classroom, como poderemos ver mais adiante.

Com o passar do tempo, outros meios de acesso foram sendo organizados e implementados pelos governos à nível federal e estadual, estendendo-se aos municípios, na tentativa de que chegassem como recursos tecnológicos nas escolas e nos lares. Essas ferramentas tinham como objetivo “assegurar a continuidade do ano letivo”, como proposto pelo Governo do Estado do RS, em junho de 2020 (SEDUC, 2020). Desse modo, evidenciou-se a proposta do uso do Google Meet, plataforma que serviu como meio para realização das aulas síncronas – on-line; e a plataforma do Google Classroom – Google Sala de Aula<sup>27</sup>, na qual foram propostos o registro das atividades e acesso dos estudantes, possibilitando maior dinâmica quanto ao tempo/momentos de acesso, de modo síncrono e assíncrono.

A fim de promover o uso dessas ferramentas, o governo do estado do RS propôs um calendário de “ambientação digital”, prevendo formações aos professores e a sua inserção, bem como dos estudantes (seus responsáveis), no sistema do Google, criando e-mails de acesso, login e senhas. Além disso, segundo publicação no site do Governo do Estado (SEDUC, 2020), foi prevista a organização do trabalho pedagógico a partir da plataforma Google Classroom, onde deveriam ser criadas todas as turmas por escola e as disciplinas com todos os alunos e professores. O espaço virtual ainda deveria contar com espaços propondo o tempo de recreio, a sala dos professores, Serviços de Orientação Educacional (SOE), coordenação pedagógica e salas exclusivas para capacitação dos educadores.

Nesta proposta, de acordo com o Governo do RS, foi disponibilizado um patrocínio às famílias que não tinham acesso à internet, a fim de que pudessem fazer uso das plataformas e acessar os conteúdos digitais pelo celular. Para aqueles que

---

<sup>27</sup> A Seduc-RS disponibilizou em 2020 turmas no Classroom para Gestores, Professores e Alunos que fizeram o login utilizando o e-mail @educar.rs.go.br. O Google Sala de Aula é um serviço gratuito para escolas, organizações sem fins lucrativos e qualquer usuário com uma Conta do Google pessoal. Ele facilita a interação entre os alunos e os professores, dentro e fora da escola. Com o Sala de Aula, é possível poupar tempo e eliminar o uso de papel. Além disso, você cria turmas, distribui atividades, se comunica e mantém a organização de forma fácil.

não possuíam aparelho celular, as escolas deveriam funcionar em regime de plantão, com agendamento, respeitando todos os protocolos de saúde, para que os estudantes pudessem utilizar a estrutura da instituição de ensino. Já nos casos de alunos que não tivessem nenhuma possibilidade de acesso digital, as coordenadorias e as escolas deveriam então, fazer a entrega de conteúdo diretamente na casa dos estudantes (SEDUC, 2020).

Conhecer como se organizaram essas propostas e medidas legais apresentadas no capítulo 3, nos permitiu compreender uma ordem sequencial das narrativas dentro de uma linha do tempo de acontecimentos. Após a regulação desse formato de ensino, as redes municipais e as escolas pertencentes a este sistema, também passaram a incluir o uso do Google e suas ferramentas, nas práticas durante o ERE.

Desse modo, como podemos perceber por meio das narrativas a seguir, o ano de 2021 marca algumas mudanças, atreladas a utilização de ferramentas digitais, no trabalho dos professores, na rede municipal de Santa Maria.

Ali na escola depois continuei com turma de primeiro ano, turma de terceiro ano, durante a pandemia, aí esse ano a gente escolheu acompanhar a turma. Então, eu estava com a turma do primeiro ano em 2021, e eu continuo com a mesma turma em 2022, os dois anos, tanto segundo quanto quarto ano, até para acompanhar eles, para ver como é que está o processo, para poder saber, já que eu conheci um pouquinho eles, durante a pandemia. Foi uma maneira que a gente achou para organizar na escola, para acompanhar esse processo, até para, de repente, eu já sabia como é que eles estavam, de onde eu tinha que partir, em continuar, não partir, continuar o trabalho. (ACOLHIMENTO)

O segundo ano foi bem diferente, em 2021 a gente utilizava o Google Meet mais frequente, mantendo a participação baixa, um pouquinho maior do que no ano anterior, mas não muito. Daí com a turma do segundo ano que teve só um mês do primeiro ano, a gente já tinha o Google Meet. E a gente aprendeu a usar o Classroom e que toda a nossa primeira preocupação era com as famílias para acessar as tecnologias. Então, a gente chamou todas as famílias para aprender a mexer no celular, a aprender a usar o Classroom, o Google sala de aula. Enfim, aprender a colocar o e-mail institucional, porque senão eles não teriam como participar. Por uns dois meses, eu acho, a gente trabalhou só com essa parte até que todos estivessem no Classroom e sabendo abrir o Meet. (CRIATIVIDADE)

Aí quando voltou, veio ali a ordem que a gente deveria começar. Aí foi complicada a coisa, porque o que a gente tinha era só o grupo do WhatsApp. Claro que eu sempre usei computador, internet e tal, mas eu não sabia abrir

o Meet, fazer uma chamada. Eu não sabia fazer isso, sabe? Ninguém sabia muito bem. Aí a gente teve que aprender na marra. Foi assim, mas eu sou muito persistente. E eu tive sorte, Uma coisa que me ajudou bastante, porque meu filho estava terminando o doutorado, então ele me ajudou, porque eu organizava todo meu trabalho, toda semana. Tinha duas vezes por semana aula on-line com as crianças, fazendo pesquisa toda terça e quinta. Então eu sempre fazia o cartãozinho marcando o horário. Aí para não dar tumulto, como era muita criança, eu dividia em grupos. [...] Aí eu fazia um grupinho das duas às três, das três às quatro, eu fazia mais ou menos e das quatro as cinco, aqueles com mais dificuldade, ia trabalhando conforme eu ia conversando com eles e outra coisa, e foi muito puxado, porque aqueles que eu via a dificuldade de manhã eu marcava tipo uma aula extra individual para aquela criança. (PERSISTÊNCIA)

O ano passado (2021), a gente usava todas as formas de contato possível com os alunos, porque aqui a comunidade é bem carente. Muitos não têm acesso à internet, assim como tem, já não tem mais. Então a gente fazia esse contato com eles bem próximo assim, de ligar para o telefone mesmo, pessoal, de mandar mensagem, fazer grupo no WhatsApp. Aí fazia as aulas on-line, a gente fazia uma vez na semana, mas eram pouquíssimos que participavam, dois, três, no máximo. (RESILIÊNCIA)

Depois tinha o Google, mas a gente continuou usando mais pelo WhatsApp, as vezes eu mandava atividades para os pais. E também a parte para aqueles que estavam com muitas dificuldades, eu fazia jogos específicos. [...] Cheguei a comprar uma plastificadora do meu bolso para fazer os jogos para tentar ajudar os pais nessas dificuldades. E eu fiz, fiz muita coisa e mandei. Mas aí é aquilo que eu te disse. Como os próprios pais têm dificuldades, então nem sempre funcionava. (EMPATIA)

Eram 20 crianças, e claro que algumas a gente não conseguiu. Nem todas a gente conseguiu ter o resultado que a gente queria, mas a maioria eu consegui alcançar e eu posso ver assim como eles estão bem agora no segundo ano. Porque a gente consegue acompanhar, eles ficam do lado da minha sala e eu pergunto pra professora como é que tá indo o andamento da turma, como é que eles estão indo. Então aqueles que conseguiram desde o começo do ano (2021) on-line, eles estão super bem, conseguem ler, conseguem participar. Agora aqueles que não tiveram acesso por que não tinham condições mesmo, ou aqueles que a gente sabe que a família também não ajudou, não foram pra frente. Nesse sentido a gente usou bastante o WhatsApp porque é o que os pais tinham mais acesso. (ESPERANÇA)

A implementação dessas ferramentas demandou não apenas a formação dos professores, mas a participação e instrução das famílias, a fim de que aprendessem a acessar as plataformas e mediar sua utilização para as crianças. Podemos perceber ainda que foi necessário manter o uso do WhatsApp como recurso mais próximo do contato já estabelecido com as famílias, conforme o relato dos professores.

Estas formas de propor as atividades, foram algumas das opções mais viáveis, conforme o conhecimento e disponibilidade de cada professor, bem como dos recursos disponíveis, frente a necessidade de tomarem decisões para dar continuidade às atividades. Como apontou a professora *Esperança*, em narrativa anterior, os estudantes que tiveram maior apoio da família, tiveram mais possibilidades na direção de aprender e ela pôde perceber avanços, ao contrário dos que não tiveram esse acompanhamento. Além disso, conforme contribuiu *Persistência*, os professores foram organizando conforme percebiam as demandas em suas turmas, na tentativa de melhor atender a todos, gerando mais demandas ao trabalho pedagógico.

De modo geral, como vimos nas narrativas, foi difícil ter o retorno e a participação dos estudantes, em qualquer um desses meios, vídeo aulas, plataforma de registro e acesso das atividades, materiais e atividades impressas a serem entregues, entre outros. Desse modo, podemos perceber no relato dos professores, o baixo nível de participação dos estudantes:

Dos meus 22 alunos, era um grupo que estava comigo, vamos dizer que uns dez, onze, vamos dizer metade da turma ainda assistia, participavam das aulas on-line. Tinha gente que participava sempre, não faltava nunca, esses estavam sempre presente nas aulas on-line. (ACOLHIMENTO)

Eu acho que das 18 crianças, oito só que participavam. E mesmo assim, elas não foram muito bem. Mas quando voltou foi voltando e ainda tinha que uma aula semanal. Eles já começaram a não participar mais on-line. [...] Então aquilo que eu te disse, dessas dezoito, ver a metade quase sem envolvimento. Alguns nem buscavam material na escola, então assim poucos buscavam e os que participavam em aula ainda a gente podia saber como estavam, se estavam bem. Agora, os que não participavam era uma grande preocupação. (EMPATIA)

E essa turma do segundo ano, no geral, eu via também, que as atividades propostas pelo celular tinham raríssimos retornos. Era sempre uns dois ou três que participavam regularmente. Alguns mais, uns três que participavam um pouquinho mais. Mas a gente não conseguia atingir nem 50% pelo WhatsApp. [...] O Meet deu pra gente trabalhar, mas aí não sei, eu tinha que juntar as duas turmas para eu poder ter quatro crianças. Eu juntava o segundo e o pré, imagina. Porque do segundo ano, acho que era uma só que participava e depois acho que mais outro participou numa aula conjunta de final de ano. Acho que em nenhum momento teve 50%, beirou sempre uns 40% quando tinha bastante participação. (CRIATIVIDADE)

Alguns vinham uma semana buscar, depois não vinham na outra, ou vinham um mês depois. Teve uma aluna que a gente teve bastante dificuldades, que ela simplesmente sumiu. Ninguém conseguiu contato da mãe, ninguém sabia onde estava. Aí, depois de muito tempo, a gente conseguiu o contato, a mãe veio pegar material, mas era bem irregular. Tinha alguns, sim, que toda semana vinham pegar e vinham devolver, mas muitos não tinham essa regularidade. Digamos que de uma turma, era uma turma um pouco menor, eu acho que eles são entre 15 por aí, que é a turma do terceiro ano agora, que foi essa turma que eu peguei no início da pandemia, que ficou comigo no primeiro e no segundo ano. E aí é uma turma que tem outros problemas também, as crianças tem problemas familiares, enfim, mas tinha essa dificuldade de devolver o material, digamos que dos 15, uns cinco mantinham essa regularidade e os demais eles ficavam nessa irregularidade. A gente estava com a questão da frequência, indo atrás, preocupados onde essas crianças estavam, até pelo contexto ser bem carente. (RESILIÊNCIA)

Sabe que assim, que assistiram comigo o terceiro ano de modo remoto e depois um pouco presencial, eles eram alunos assim, muito aplicados, sabe? Mesmo no on-line. Eles não tinham muito, mas eles tinham as famílias que colaboravam [...] Essa turma é muito madura, eles assim, tem um conhecimento, eu disse já no on-line eles eram bem sabe, bem maduros assim. Porque essas crianças, dessa turma ali eram filhos de funcionários da creche que é do lado da nossa, então, pessoas que tinham mais envolvimento. (ATITUDE)

E as crianças mesmo que entravam na aula on-line, porque a gente fazia aulas on-line todo dia, depois toda semana, mesmo que a maioria não entrasse, eu fazia igual. Dois entravam, assiduamente, dois de 20. E os dois que sempre entravam era porque os pais conseguiram manter, porque no início tinha mais, eu tinha uma turminha de uns oito. Daí foi diminuindo, porque o pai estava trabalhando, ou não conseguia entrar, o outro ficava com a avó que não tinha ou ela não sabia ligar, sabe? Porque eles dependiam de alguém. Aí foi se perdendo, foi se perdendo [...] (SERENIDADE)

Em alguns contextos as atividades impressas tinham maior adesão por parte das famílias, lembrando que a professora *Atitude* conta que em sua turma, a maioria das crianças eram filhos de funcionários da escola localizada próxima a de sua atuação e tinham uma percepção da importância da educação das crianças, acompanhando mais perto o desenvolvimento das atividades. Essa participação das famílias, apontada na fala dos professores ao longo das discussões, se fez indispensável para tornar possível o acesso e a compreensão das crianças acerca dos trabalhos a serem desenvolvidos durante o ERE, uma vez que os pais ou responsáveis atuaram como mediadores entre o conhecimento proposto pelos professores e a aprendizagem dos

estudantes (ANDRADE, 2021).

Ferreira e Zen (2020), também contribuem à discussão, problematizando que no contexto do ERE, a escola e as tarefas antes realizadas em sala de aula, passaram a fazer parte da rotina familiar, tomando o espaço da sala de estar, do quarto, da cozinha, enfim, modificando esse ambiente e a convivência. Porém, é preciso considerar que nem sempre os pais ou responsáveis dispunham de tempo ou até mesmo de compreensão para auxiliar as crianças, entre outros fatores que podem interferir na aprendizagem, uma vez que, por mais que houvesse boa vontade, a família não tinha formação pedagógica para atuar como facilitadora do conhecimento.

Outros autores como Collares (2011), Rios (2011), Araújo e Oliveira (2004), corroboram acerca dessa importância da família no desenvolvimento escolar das crianças. Mesmo antes da pandemia, esses autores afirmam que a família é o eixo que possibilita ao estudante se sentir seguro e estruturado para enfrentar os desafios e estar aberto para aprender. Quando a família não está presente ou não participa, muitas vezes a criança não avança e apresenta dificuldades, principalmente na alfabetização, como contribuem também Fernandes e Campos (2019) à discussão, referindo que

A participação da família na alfabetização é fundamental, pois ela é um elemento imprescindível para o desenvolvimento do processo educativo. As práticas culturais, sociais e educativas que acontecem no ambiente familiar podem contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita da criança. Além disso, a família pode ser vista como uma parceira no processo de ensino-aprendizagem, colaborando com a escola no planejamento e realização de atividades que contribuam para o desenvolvimento da criança. (p. 40).

Desse modo, percebemos que a participação da família também se evidenciou como um contexto emergente durante a vivência do ERE, mas que já fazia parte da realidade escolar, afetando as relações de ensino e aprendizagem, conforme apresentamos em um estudo anterior. No trabalho monográfico (LUDWIG, 2019), o estudo quali-quantitativo desenvolvido, utilizando questionários com respostas abertas e fechadas, com 81 professores alfabetizadores, da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (EMEF/SM/RS), evidenciou, como um dos achados, que a participação da família é imprescindível no desenvolvimento da prática pedagógica, e

a falta dessa na vida escolar das crianças, tem se revelado como um contexto emergente que dificulta a aprendizagem, na realidade de ensino em questão, na etapa de alfabetização (LUDWIG, 2019).

Continuando acerca dos níveis de participação, a baixa adesão das propostas, principalmente as em formato digital, não pode ser vista apenas no viés do interesse da família, mas relacionada na maioria das vezes às suas condições financeiras e de acesso em si, como podemos perceber a partir das narrativas dos professores. Conforme expressam *Resiliência* e *Criatividade*, independentemente do formato de trabalho proposto, era difícil ter uma participação considerável, lembrando que nos contextos de atuação destes professores, durante o ERE, a comunidade em geral apresentava baixo nível socioeconômico.

Em contraponto, em outra realidade apresentada quando situamos os contextos, na qual as famílias eram de classe média e classe média baixa, os professores relatam que a maioria das crianças participava e foi possível desenvolver um bom trabalho. Haviam, neste contexto, poucos estudantes que não conseguiam realizar as atividades, por motivos principalmente de acesso, sendo que tiveram outras formas de suporte movimentadas pelos professores, na tentativa de tornar aquele contato possível, como expresso nas narrativas a seguir:

E era uma turma bem participativa e participativa. Eu tive alguns casos de ter que, três ou quatro vezes, ir na casa de uma criança, a criança não tinha internet. Aí o síndico, de uma delas, ela tinha uma casa bem legal, em um prédio, um apartamento, mas não tinha condições pra internet, nem aparelho. Bom, aí o síndico liberou a senha e aí eu ia lá para ensinar a mãe, porque ela não conseguia entrar, não sabia como entrar no Facebook, não sabia como entrar no WhatsApp. E aí a gente foi e ela aprendeu. Tanto é que depois, no ano seguinte, até no Classroom ela postava quando a guria estava no segundo ano. Olha só, um trabalho bem legal, porque assim, eu ia na casa para ajudar e assim foi com uma outra menina, quando tinha aula, ela ia na varanda de uma vizinha que também disponibilizou a senha da internet e aí ela conseguia acompanhar. Mas assim, sempre em cima, a gente não pode também deixar de lado, tem que correr atrás?  
(DEDICAÇÃO)

Como eu te disse, o nível social é muito bom. Então, as crianças não tinham necessidade e participavam, eram apoiadas pelas famílias. Eu acho que teve dois só que não, essa menina que está comigo agora, e o irmão dela era meu aluno ano passado. Essa família, sim, a mãe trabalhava em um restaurante e acabou perdendo emprego porque fechou o restaurante e aí



ficaram com dificuldade na escola. [...] E durante as aulas da pandemia, eles tinham computador também, dos meus alunos, assim, a maioria tinha computador, notebook. Eu acho que eu tinha umas três ou quatro vezes, eram cinco que assistiam aula pelo celular, porque até uma menininha minha era super esforçada que ligava o celular e dizia - Profe, não está pegando, espera aí que eu vou noutro canto da sala. Ficava assim, só procurando um espaço, para pegar melhor, mas todos assim tinham notebook, tinham computador, mesmo mais antigo, mas tinham. Aqueles que não tinham a gente pediu [...] na universidade, fez limpeza no celular e deu para as crianças. Eu tinha um, até dei um celular que eu tinha para uma criança. Então, foi assim, a gente se ajudou. E todos os meus alunos acessavam. Claro que tinha turmas, outras não. E a minha teve sorte. Todos os meus alunos acessaram, sabe? E mesmo durante a pandemia, eu fiz atividades. (PERSISTÊNCIA)

De modo geral, quanto às aulas on-line, apenas duas, das nove turmas sob regência dos professores que participaram da pesquisa, tinham um bom nível de participação nas aulas síncronas. Logo, dentre sete turmas, das quais os professores referem uma quantidade entre 18 a 25 alunos em cada, evidenciam que menos da metade dos estudantes participavam das propostas do ERE.

Essa realidade, conforme discute Colello (2021), tem relação com as variáveis sociais e financeiras das famílias, como a falta de acesso à internet e a utilização de apenas um aparelho celular para todos os membros de uma casa, por exemplo, que se impuseram como desafios no cenário do ERE, interpondo-se à aprendizagem e antes disso, ao acesso e as condições de participação das crianças.

De acordo com Andrade (2021), o Conselho Nacional propôs diversas alternativas, como a possibilidade de entregar material impresso, por exemplo, sabendo das disparidades acerca do acesso e utilização da internet na realidade Brasileira, sendo que 20,9% os brasileiros não tem acesso à internet, conforme apontam os dados do IBGE (2018). Porém, nenhum meio de ensino foi capaz de se impor a vivência do ensino em casa e efetivar o acesso e aprendizagem dos estudantes, diante de outras questões vivenciadas pelas famílias, conforme explicita a autora:

[...] garantir o material necessário para as aulas não garante o sucesso da aprendizagem, visto que a falta de envolvimento da família, para o fortalecimento do ensino remoto, e a ausência de um ambiente propício e um equipamento eletrônico adequado para o estudo, também são questões relevantes que podem conduzir ao fracasso dessa alternativa temporária de ensino. (ANDRADE, 2021, p.14)

Na seguinte narrativa, a professora *Resiliência* faz um paralelo interessante de duas experiências profissionais, em escolas com níveis socioeconômicos distintos, nos possibilitando refletir o quanto a condição econômica está atrelada a questão de acesso às tecnologias e ao desenvolvimento das atividades, neste contexto remoto.

E as famílias passaram por muitos problemas também. De falta de trabalho, de falta de alimentos. Enfim, algumas coisas um tanto tem a ver, esse desligamento era também vinculado com a condição socioeconômica. Até nessa época, só fazendo uma ponte, nessa época de 2020, eu também suplementava em outra escola do município com outra condição, famílias de classe média, que é outra realidade; ali a gente dava aula on-line para eles. Era uma turma de terceiro ano, segunda, quarta e sexta, e assim eram uns vinte e oito, quase trinta alunos, eu acho. E olha, eu tinha um aluno que não participava, todos os alunos participavam ali, a escola já usava o Google Sala de aula, e eles já davam as devolutivas, assim eles participavam mesmo das aulas, tanto que a gente dividia. Tinha uma turma que era das 13h30 às 14h30 e outra das 15h30 às 16h30, para não ficarem todos ao mesmo tempo e eles poderem trabalhar, conseguir atender a todos. E eles participavam mesmo, era sexta feira e eles estavam na aula. Porque o último horário era das 18h30 às 19h30, que ficava melhor para algumas famílias e a gente fez, e eles estavam na aula. As famílias estavam lá e passavam junto, alguns com os pais do lado ajudando. Mas é totalmente diferente, então, não tem como comparar. (RESILIÊNCIA)

Assim, em grande parte, as questões de falta de acesso, dificuldade de acompanhar as aulas de forma on-line, estavam atreladas a situações socioeconômicas, de famílias em contexto de vulnerabilidade social<sup>28</sup>. Nessa direção, os relatos das professoras refletem que, muitas vezes, em uma casa, todos os membros da família dispunham de apenas um telefone, além de alguns terem mais de um filho e ainda a demanda dos pais para utilizá-lo, muitas não tinham acesso à internet ou apenas com dados móveis, dificultando a frequência de acesso e assim o acompanhamento as aulas,

Além disso, como corroboram os estudos de Colemarx (2020), muitas famílias

---

<sup>28</sup> O uso deste termo, surge no decorrer das narrativas, bem como se apresenta como conceito neste estudo, com referência aos aspectos demográficos e socioeconômicos (BRASIL, 2007).

passaram por situações de desemprego, entre outros problemas, tornando ainda mais complicado atentar-se à questão da educação escolar de seus filhos, diante da necessidade de atender demandas básicas como buscar meios de sustentar a família, ter alimentação, saúde, moradia, etc. Essas famílias que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, dependiam muitas vezes da escola para ter acesso a alimentos e, assim, criando algum vínculo das crianças com as propostas educativas, como expressam as professoras:

Então, a gente começou com aulas on-line, de uma frequência baixíssimo. A gente fazia projeto de contação de história também, toda sexta feira também, mas poucos participavam, digamos. Da turma do pré ao quinto ano, a gente tinha trinta alunos num todo, de toda a escola, o que é baixíssimo, porque são cem ou cento e vinte alunos. E os outros, onde estavam nesse período todo? E aí, essa irregularidade também de buscar o material, de devolver, a questão também das famílias fazerem as atividades para os alunos, porque **muitos também mantinham essa regularidade de buscar o material, porque dependiam de cesta básica**, sabe? E a gente usava também, de certa forma, para exigir que as crianças fizessem as atividades, então, se o aluno estava em dia com a escola, tá ok com a cesta básica. Mas se o aluno não está em dia, não ganhava, sabe? Então, muitos a gente sabia que faziam para ganhar a cesta básica. Não era a melhor forma, mas era uma forma. Porque naquela época a gente destinava a alimentação da merenda escolar para a cesta básica que a gente tinha, acho que umas 30 cestas básicas assim, que a gente conseguia montar para doar, não eram muitas, mas os que pegavam mantinham essa regularidade para receber a cesta básica. Mas foi bem difícil. (RESILIÊNCIA)

[...] a condição econômica pesava muito. Porque a gente fazia até cesta básica na época do on-line, a gente fazia cesta básica. Eu cansei de ir no mercado comprar as coisas e entregar na escola para dar para os meus alunos, porque a maioria ia pedir, as famílias iam pedir na escola comida porque não tinham. Era uma forma de ter contato também, porque muitos que não buscavam atividade iam pegar a cesta, aí tinha um contato. Então, eu cansei de fazer a cesta básica e ir lá levar, sabe? Então, a nossa comunidade, que é uma comunidade bem carente, bem difícil aqui, sabe. Não, não só naquela época, agora também. A gente ainda tem uns casos bem, bem graves. Ainda assim, na verdade já era antes e aí na pandemia só era mais evidente, só agravou, só agravou. E aí continuou com as dificuldades. A pandemia não encerrou, é um desafio diário. (ESPERANÇA)

Então, [...] o primeiro movimento da escola foi em relação à alimentação, porque muitas crianças passaram fome. E não só isso. Além de passar fome, muitos pais perderam os empregos porque os pais se separaram nessa história toda. [...] Fora os que morreram. Então, foram muitas coisas ruins, tiveram muitas crises. Mas a pior que eu vejo é essa questão da alimentação, porque eu acho que onde você não tem alimentação, porque

a escola também era o refúgio deles, o refúgio de ir, poder se alimentar, ter

o lanchinho e de repente até isso perde. E mesmo que a escola forneça, não é o suficiente. Porque essa situação (a pandemia) que aumentou mais ainda as dificuldades. (EMPATIA)

As narrativas expressam que as necessidades dos estudantes ultrapassavam as questões de aprendizagem, antes de pensar em garantir a continuidade das práticas escolares e do sucesso nas atividades, vinham as necessidades básicas, como alimentação. *Empatia* chama atenção ainda a questões como o desemprego e a perda de familiares, como elementos que impactaram a vida e, assim, a aprendizagem das crianças, sendo a alimentação um dos pontos que mais emergiu no contexto que atuava. A professora reconhece também que a pandemia evidenciou ainda mais a crise já existente, das famílias em situações de vulnerabilidade.

Nesses contextos, a oferta de cestas básicas ajudava as famílias, e contribuía ainda, como um meio utilizado pela escola para ter acesso, contatar e saber dos estudantes. Com isso, a busca ativa<sup>29</sup> foi uma das ações evidenciadas pelas secretarias de ensino, solicitando que os professores e coordenadores escolares fizessem um acompanhamento da participação dos estudantes, com a responsabilidade de registrar a frequência e, tentar realizar o contato com aqueles que não estavam conseguindo participar das propostas ofertadas (SMED, 2020).

Além disso, vemos que algumas medidas adotadas pela Prefeitura, como a aquisição de smartphones para distribuir as famílias e a Plataforma Aprimora adquirida e disponibilizada em toda a rede municipal, contribuiu em parte para a dinamização das práticas pedagógicas. Dentre essas tentativas, permanece o sentimento de frustração diante da realidade de que poucos estudantes puderam ter acesso às ferramentas digitais disponibilizadas, uma vez que, quem teve acesso,

---

<sup>29</sup> A Busca Ativa Escolar, é um programa criado pela UNICEF em 2017, como meio de auxiliar os municípios e estados a combater a exclusão escolar, com acesso a uma plataforma digital de atendimentos, no qual se identificam os estudantes e se tem um acompanhamento da assiduidade (conceito discutido no site do programa: <https://buscaativaescolar.org.br/Atitudeeseemergencias/> acesso em 10 de março de 2023).

segundo o relato, acabou aproveitando desses meios.

Eu consegui usar bastante o Meet e também a Plataforma Aprimora, que é uma plataforma que foi a Prefeitura Municipal que comprou para os professores usarem. Então, são de jogos de alfabetização e foi o que nos ajudou também muito nesse período. Deu esse suporte tanto para os pais, porque a gente colocava o e-mail Institucional para as crianças. Cada criança tem o seu e-mail e sua senha e as crianças tinham acesso em casa para jogar. E isso fluiu funcionou. Então, os pais que tinham acesso à internet, que usavam on-line, que participavam das aulas, também participavam nos jogos, porque a plataforma a gente tem acesso. A gente consegue ver quem entrou. Então, era bem interessante de ver o desenvolvimento e o nível que eles estava. O problema é que não eram todos, era menos da metade que tinha esse acesso fluente. Os outros então, eu tinha contato pelo WhatsApp, e eu fazia muitos jogos também. Eu confeccionava em casa e entregava na escola e daí a minha coordenadora entregava para os pais junto com o material. Eu fiz vários jogos de alfabetização de método fônico, que eu trabalhava muito com o fônico na época para poder auxiliá-los. Desde sapata eu fiz com letras. Então, ajudou bastante nesse processo, sabe? E a ludicidade sempre ela desperta com mais facilidade. (ESPERANÇA)

Foi feito um movimento da prefeitura de conseguir smartphones, de conseguir tablets para dar para as famílias usarem, porque tem vários filhos na mesma escola ali. Mas não fluiu porque dependia da internet, dependia de saber usar o aparelho e por “n” motivos não fluiu essa iniciativa, que foi legal, não dá para dizer que não foram várias tentativas, mas que igual esbarrava em muitas dificuldades, isso é uma pontinha do iceberg. Daquela realidade que a gente tem lá, que é muito, muito, muito difícil, em todos os aspectos. Então, eles dependem de muitas coisas. Antes da questão da alfabetização, da questão da aprendizagem em si, que a gente tem que dar conta e eu não posso dizer assim o professor não está preparado, ninguém está preparado em profissional nenhum que se forma numa área que vai ter que dar conta da assistente social, da psicóloga e de tantas outras coisas. Então, é muito maior que tudo. (SERENIDADE)

Sim, a gente usava a Plataforma Aprimora, que a prefeitura adquiriu ano passado. Eu tinha poucos acessos, dois alunos que acessavam ano passado só. Consequia visualizar quem acessava, a gente tinha um relatório de acessos e tudo. Pouquíssimos alunos acessavam. E realmente ela pesava no celular. Nem no meu, às vezes, eu conseguia acessar no celular com a 3G. Então, justifica também a dificuldade do acesso. Sem computador, não conseguiam acessar direito. Então, a gente não tinha muito retorno do digital aqui na escola. Era papel mesmo, eles pegavam o papel e devolviam o papel. O digital não tinha tanto retorno. (RESILIÊNCIA)

Essas narrativas vêm ao encontro das discussões que travamos, tanto da necessidade de continuar utilizando ferramentas como o WhatsApp e atividades

impressas, que se fez necessário para intermediar a busca e compreensão dos materiais desenvolvidos pelas professoras, quanto evidenciam novamente a dificuldade de acesso, revelando uma baixa participação mesmo diante da utilização de uma plataforma mais dinâmica. Logo, podemos refletir que as diversas tentativas feitas pelos órgãos públicos, secretaria de ensino, escolas e professores, na direção de tornar o ensino mais prazeroso e interativo, foram permeados e, em alguns casos, esbarraram nas condições de cada comunidade escolar.

Diante da interpretação desse conjunto de narrativas e realidades trazidas pelos professores, cabe refletirmos que as condições sociais dos estudantes, cerceados por comunidades de baixa renda e/ou em situação de vulnerabilidade social, afetaram a vivência das práticas educativas e o acesso às plataformas digitais, durante o ERE, e se revelaram como um contexto emergente. Esses desafios provenientes da falta de recursos e demandas de caráter socioeconômico que se tornaram expressivos na interpretação das narrativas, já eram parte da vivência escolar no contexto da rede municipal estudada. Em nossa pesquisa anterior (LUDWIG, 2019), as professoras alfabetizadoras também revelaram que a falta de acesso às tecnologias, refletido nas possibilidades de cada família e da própria escola, se evidenciou como uma questão que dificultou as práticas de ensino e a aprendizagem.

Como previa Boaventura de Souza Santos (2020), a situação pandêmica trouxe grandes impactos para a situação econômica enfrentada pelas famílias de baixa renda, evidenciando ainda mais as desigualdades e a precariedade de condições de acesso a saúde, a educação, a bens da sociedade em geral. Com isso, o ensinar e aprender foram subjetivados a triste realidade que antes já existia, de que algumas crianças continuam à mercê da extrema pobreza e do pouco acesso ao capital cultural – e agora da cultura tecnológica e da informação – advindos com a contemporaneidade, arrastando ainda mais e de forma mais profunda a capacidade de alavancar os índices de alfabetização no Brasil.

Desse modo, é inegável que os contextos emergentes modificaram e se atravessaram no desenvolvimento do trabalho pedagógico, impactando nos modos de organização das escolas e dos professores diante do ERE. O próprio modelo adotado, se apresentou como um contexto emergente, que evidenciou ainda mais outros desafios já presentes na realidade educativa.

Além disso, os contextos emergentes apresentados, como: a dificuldade de acesso, seja por falta de dispositivos como celular e computador ou as condições de internet; as [im]possibilidades de mediação pedagógica ou a participação das famílias como mediadores; as condições socioeconômicas e a vulnerabilidade social; se apresentaram como elementos que dificultaram a participação dos estudantes nas atividades e práticas de ensino propostas.

#### **4.5.3 Atividades e processos de alfabetização: desafios e aprendizagens evidenciados em meio aos contextos emergentes**

Diante da forma como se organizou o trabalho pedagógico neste modelo emergencial de ensino, muitas atividades e propostas foram sendo desenvolvidas, criadas e reconfiguradas nas diversas tentativas de atender as necessidades que se impunham à realidade escolar. Com foco para compreender como essas dinâmicas de aprendizagem se deram na etapa de alfabetização, durante a regência do ERE, cabe discutirmos as especificidades dessa etapa e quais os desdobramentos que se evidenciaram na fala dos professores em relação as atividades desenvolvidas.

A alfabetização, conforme defendem as autoras Ferreiro e Teberosky (2007) é uma construção processual e única a cada estudante, que ocorre a partir da interação com a cultura escrita e é favorecida pelo compartilhamento de hipóteses entre pares. Logo, o contato com diversos portadores de texto, desafios linguísticos, a utilização de ferramentas de pesquisa, meios expostos e atrativos de representação gráfica, entre outros elementos oportunizados, possibilitam uma interação da criança com o objeto de conhecimento, a ser por ela desvendado. Mortatti (2004, p.75) corrobora, afirmando que a “alfabetização passou a designar a aquisição, por parte das crianças, da lectoescrita, ou seja, da leitura e da escrita, simultaneamente. Esse processo de aquisição/aprendizagem é entendido como predominantemente individual resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento (escrita)”.

Ferreiro e Teberosky (2007) também defendem que, o compartilhamento dos conhecimentos entre as crianças, faz com que elas se aproximem e se questionem acerca de elementos que vão contribuir na construção das hipóteses sobre um novo aspecto não percebido anteriormente. Nessas interações, as crianças são

incentivadas pela atividade, uma vez que, produzida com intencionalidade, pensada para contribuir nesses processos, propicia a reflexão e a tentativa de resolução. É a partir da atividade e da interação possibilitada por meio dela, que o sujeito se constituiu, uma vez que:

A atividade é o ponto de partida para a compreensão da cognição e do desenvolvimento humano. Ela é o meio pelo qual os indivíduos transformam o mundo e a si mesmos, e é mediada por ferramentas e símbolos culturais que são aprendidos através da interação social. A atividade humana envolve não apenas ação física, mas também operação mental, e é dirigida por objetivos que são estabelecidos socialmente. Ao realizar atividades em colaboração com outros indivíduos, os indivíduos compartilham significados e desenvolvem novas formas de compreender e agir no mundo. (Vygotsky, 1978, p. 33).

De acordo com Vigotski (2007), o processo de internalização do conhecimento requer uma série de transformações que envolvem uma interação entre o social e o individual. Segundo ele, todas as funções no desenvolvimento infantil aparecem primeiro no nível social e, em seguida, no nível individual - primeiramente entre pessoas (interpsicológico) e depois dentro da criança (intrapsicológico). Com base nessa perspectiva, o papel do outro no processo de aprendizagem é de extrema importância, bem como a mediação e a qualidade das interações sociais. Por exemplo, a interação dos alunos em sala de aula e durante as brincadeiras na hora do recreio pode promover a aprendizagem mútua.

A interação com os objetos de aprendizagem, é potencializada ainda pela mediação, que ao contar com o apoio preparado e atencioso do adulto, é capaz de favorecer os avanços da criança, de um nível de alfabetização a outro, bem como em outros conhecimentos abordados no currículo. Acerca da mediação, temos como base os estudos de Vigotski (2000, 2007), que evidenciam a importância do adulto preparado, capaz de favorecer a autonomia dos estudantes, por meio de uma mediação refletida nas reais necessidades de aprendizagem, particulares ao processo de cada criança.

Nesse sentido, essa capacidade de oferecer uma aproximação com aquilo que o estudante já sabe, desafiando-o ao mesmo tempo a algo novo, que ele já seja capaz de fazer sozinho, parte da teoria de Vigotski (2007), conhecido por Zona de



Desenvolvimento Proximal (ZPD). A compreensão desse conceito nos leva a pensar na importância do papel do professor, como mediador dessa aprendizagem, bem como de um acompanhamento próximo o suficiente para analisar e compreender a etapa em que cada estudante se encontra. Bem como, revela ser importante considerar de onde a criança parte, tanto em relação a seu contexto, quanto dos conhecimentos que já possui (VIGOTSKI, 2000).

Quanto a alfabetização, é preciso considerar que as crianças já iniciam esse processo muito antes do ingresso escolar (FERREIRO E TEBEROSKY, 2007), bem como o vivenciam para além das paredes da sala de aula, nos múltiplos espaços onde a língua é vivenciada, nas conversas e canções, nos livros e jornais, em banners e em tantos outros meios textuais. Esse aspecto, problematiza que a escrita, como objeto cultural, não é apenas produto da escolarização, ele é compartilhado e também apresentado pela sociedade, nas diversas relações que se estabelecem desde que a criança nasce.

Contudo, conforme Libâneo (2005) não se exime o papel imprescindível da escola nesse processo de aprendizagem, uma vez que é nela que se torna possível ter acesso a um conjunto de conhecimentos organizados, planejados conforme as etapas e, pensados diante das especificidades de um grupo. A atividade intencional, produzida para atender a um objetivo – o da aprendizagem, em um processo formal de ensino vivenciado no ambiente escolar, propicia uma aproximação ainda maior com os objetos da cultura, como a própria escrita, favorecendo ainda a interação e a criação de novas estruturas mentais (VIGOTSKI, 2007).

Essa organização a que chamamos de currículo, é prevista nos documentos legais que regem a educação brasileira – BNCC (2017) e PNA (2019), e tem seus desdobramentos por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) de cada escola, para garantir o direito fundamental à educação e propor a base das propostas de ensino. O currículo, bem como o PPP, são documentos que preveem a organização do trabalho pedagógico, norteando o planejamento e as ações dos professores, sendo que “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Durante o cenário pandêmico, como pudemos discutir anteriormente, foi

organizado um currículo emergencial (SMED, 2020), a partir de documentos norteadores promovidos pelo MEC, e esmiuçados pelas secretarias estaduais e municipais de ensino, prevendo as especificidades de cada local. Desse modo, a partir da proposta de dar continuidade ao calendário escolar por meio do ERE, professores se viram diante do desafio de reorganizar seus planejamentos, modificando a atividade escolar, priorizando conteúdos e dinâmicas que considerassem relevantes, possíveis e necessárias diante desse novo contexto.

Conforme o documento redigido pelo Programa Todos Pela Educação (PDE), prevendo que o planejamento e as propostas de ensino deveriam atender as necessidades advindas com o contexto pandêmico, diz que:

[...] tais estratégias precisarão contemplar novas e excepcionais demandas, como o acolhimento emocional dos alunos e profissionais da Educação, a comunicação reforçada com as escolas e as famílias, um acompanhamento mais próximo dos estudantes com maior propensão ao abandono ou evasão, avaliações diagnósticas acompanhadas de amplos programas de recuperação escolar e ações de formação e apoio aos professores em múltiplas dimensões (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 8).

Nessa direção, as condições de acesso e as necessidades dos estudantes e suas famílias, para além da aprendizagem, se tornaram elementos a serem considerados na realização do currículo emergencial e no desenvolvimento das práticas pedagógicas, como expresso pelos professores, ao referir a forma como pensaram suas propostas:

É por isso que para mim, era importante ter pelo menos essa uma participação por mês. O que não era, não era simples de participar. Às vezes era um celular, às vezes não tinha internet, às vezes o celular não funcionava. Era velho o celular. Tendo, sei lá, quatro crianças para usar um celular na mesma casa, mais a família que precisa precisava usar. Então, por a gente pensar num todo assim é que a gente foi mais pelo lado afetivo também do que até por um currículo emergencial. Eu não vejo nenhum currículo emergencial funcionando se eu tenho que obrigar alguém que não tem condições, de ter que fazer aquilo que ela não consegue fazer. Eu me sentia um carrasco. Eu não conseguia. E como as famílias estavam vulneráveis, muitas das famílias se mudavam para a casa de outro familiar para tentar passar menos trabalho. Então, uma grande maioria não morava mais lá perto da escola. Para conseguir se manter, muitas famílias se uniam e iam morar onde era melhor para morar, para todo mundo poder ter pelo menos o que comer. (CRIATIVIDADE)

O primeiro ano de pandemia (2020), eu tinha um quarto ano. Eles eram maiores. Tudo bem, mas agora o ano passado (2021), com a alfabetização dos pequenos, que eles no primeiro ano têm seis anos. Daí sim pesou. A gente dependia muito dos pais, muito da família. Então, a gente fez aquele trabalho, tentou na verdade, fazer um trabalho de conversas on-line, de vídeo aulas e etc. Muitas tentativas, mas que na verdade não fluíram porque daí dependia muito da questão de acesso deles. Com as tecnologias, coisas com a internet e por aí vai. E eles dependiam dos pais. Então, não é que a criança não queira, não é que a criança não saiba também, porque eles, muitos dominam muito bem, mais que os adultos, mas é que eles dependem dos pais ainda, nessa idade. E nisso entra também a realidade social e econômica dessas famílias. O contexto foi decisivo nisso, porque daí tinha as escolas que a gente soube sim, que professores tinham contato direto, falavam bastante, conseguiam desenvolver um trabalho bem legal on-line. Que é o que não acontecia lá com a nossa escola, lá é outra realidade, lá eles realmente não têm acesso. (SERENIDADE)

Eles não tinham acesso às mídias. Então, mesmo que a gente tivesse aula online, que tivesse essas 18 crianças, só oito participavam. E às vezes eles tinham um celular para todos da família. Tinha relatos de mães que diziam assim - Ah, eu não vou pôr cartão, eu vou comprar gás com esse valor, sabe? Então, assim, muito complexo, bem difícil mesmo. Eu vejo que a escola é fundamental para eles. Fundamental. E esses primeiros anos, eles são cruciais. (EMPATIA)

Durante a pandemia, a maior dificuldade foi o acesso das crianças às atividades, aos materiais. Daí eu tentava fornecer, imprimia, eles pegavam o material lá, mas daqui a pouco eles não tinham mais. Então, a grande dificuldade mesmo foi esse acesso de participar das aulas on-line, de fazer as atividades. Alguns faziam, outros não faziam, uns postavam, eu pedia sempre retorno com foto, não postava e tu não sabias se tinham feito ou não tinham feito. Então, não é a mesma coisa de ter aquela interação com professor dia a dia que agora eu sinto a diferença, de fazer a criança pensar sobre a escrita, fazer a criança refletir sobre o que ela está falando, o que ela tá escrevendo, qual é a letra? Isso faltou. Os pais não têm essa formação, claro, e não tem obrigação nenhuma de ter. Mas faltou isso. Essa reflexão sobre a escrita que eles não tiveram, foi uma coisa mecânica. (ACOLHIMENTO)

Diante dessas narrativas, é interessante discutir que os professores identificaram a importância da interação e assim, a falta que ela fez no contato mais direto com a construção dos processos de aprendizagem dos estudantes. Desse modo, perceberam que, sem essa possibilidade de acompanhar as crianças, foi difícil promover mediações condizentes com as necessidades de cada estudante. Principalmente ao referirem a etapa de alfabetização, que precisa desse olhar mais

minucioso, ao encontro de perceber os níveis e propiciar novos desafios capazes de instigar a evolução desse processo. A falta dessas interações, além de afetar a aprendizagem, também revelou questões emocionais nas crianças.

Sentimentos como saudade, a falta do abraço, da brincadeira com os colegas, do recreio, da conversa com a professora ou professor, o medo da doença e a tristeza de perder entes queridos, são elementos que não aparecem nos documentos, mas estão intrinsicamente ligados as necessidades dos estudantes (COLELLO, 2021), com a chegada da doença da covid-19. Logo, os professores também evidenciam alguns dos contextos que transcendem a tarefa estritamente de ensino de conteúdos curriculares, incluem a demanda socioafetiva que a pandemia exacerbou, tanto em relação aos estudantes como com as suas famílias, a quem muitas vezes o professor era a referência, como nos possibilitam refletir as narrativas a seguir:

Eu vou ser bem sincera. Eles tinham necessidade do afago, do carinho da profe, do abraço. Tinha uns que ficavam, que terminava o tempo da aula on-line e eles ficavam ali comigo, conversando, me mostrando o cachorrinho pela tela, me mostrando o quarto deles, sabe? Querendo um pouco de carinho, querendo um pouco de atenção. A gente via assim que as crianças precisavam desse afeto. Essa troca foi o que mais pesou pra eles assim, sabe? Tinha crianças que entravam uma, duas vezes por mês e quando eles entravam, ficavam numa felicidade tão grande, eles diziam - Estou com tanta saudade de ti. Sabe isso? E cortava o coração por dentro. Tinha vezes que eu ficava, minha aula era até às 15h, durava em média duas horas às vezes. E eu ficava até as 16h, porque eu ficava conversando com eles, com as mães. Sabe, eu tive um contato muito grande com as mães nessa época, porque as famílias também tinham essa busca e precisavam, sabe? Eu tive mães que precisaram muito do meu apoio também, que descobriram um câncer nessa época. Então, assim a gente acaba sendo um suporte. A gente tem um amor próprio. A gente é amiga, a gente é profe, a gente é tudo nessas horas. E aí a gente também tem que ter um suporte da gente tentar ajudar essas crianças e as famílias. (ESPERANÇA)

Outra questão é a questão do emocional dessas crianças. Então, hoje a gente sabe que na escola tem muitas crianças deprimidas. Então, toda essa, porque eu acho que era muito medo também. Tem muitas crianças deprimidas. E muitas assim, carentes mesmo de afeto, de querer abraçar, e isso afeta a aprendizagem deles. E isso tem que ser olhado pelo professor na hora de pensar como vai fazer, como vai incluir isso na prática, e aí isso afetou os professores também. [...] Agora muitas assim, carentes mesmo de afeto. De querer abraçar, de querer estar lá (na escola), muito carentes de afeto. (EMPATIA)

No primeiro mês (março de 2020), quando a gente pensou mais na questão de aprendizagem, eu meio que foquei nas atividades. Só que depois eu percebi que não eram as atividades que importavam, era o contato e a afetividade naquele período. Então, a turma da pré escola que eu estava também, me mostrou isso. Que eram as relações que precisavam começar a ser criadas e que daria esse contato. E essa busca por saber se as pessoas estavam bem, e tentar sempre buscar uma afetividade ao invés da atividade. Às vezes, mesmo aquela família que está naquele contexto, não está sabendo orientar. E aí tu vais por outro meio e percebia que essa forma de acolher era mais efetiva. (CRIATIVIDADE)

Ainda na fase inicial da pandemia, a reflexão do professor *Criatividade*, acerca de seu trabalho pedagógico, permite-lhe olhar de uma maneira sensível para as atividades propostas e a necessidade que surgiu, para além da aprendizagem. Da mesma forma, as professoras *Empatia* e *Esperança*, se sensibilizam com as questões emocionais e afetivas que fizeram parte desse período, percebendo a importância de olhar para essa realidade, ao desenvolverem suas propostas de trabalho.

Nesse sentido, os estudos de Bolzan (2002), referenciando a teoria de Vigotski (1982), contribuem à discussão acerca de como os sentimentos interferem na aprendizagem dos sujeitos, uma vez que a capacidade de criar está vinculada a forma como percebemos a realidade, e isso se deve em grande parte as nossas emoções, de modo que

Nosso estado de ânimo interfere em nossas ideias, impressões, imagens e aprendizagens. Todos os pensamentos que estão em nossa cabeça, quando estamos tristes, com medo ou confusos, estão carregados de sentimentos e de imagens produzidas pela nossa experiência, juntamente com elementos da realidade. [...] Desse modo, é possível dizer que o fator emocional tem uma influência implícita ou explícita na produção da atividade criadora, possibilitando ilimitadas combinações entre as imagens que o indivíduo tem em sua mente. (BOLZAN, 2002, p. 59-60)

Diante do contexto pandêmico vivenciado pelas crianças, bem como pelos professores, a mudança do formato das interações e os sentimentos despertados, certamente influenciaram na aprendizagem. Além disso, outro ponto evidenciado diz respeito a questão de como as famílias vivenciaram esse contexto, como participaram e ajudaram as crianças a superar esses sentimentos, de modo que os professores referem a importância da participação dos pais ou responsáveis, na direção de

garantirem o acesso e intermediarem a realização das atividades.

Então, aquelas crianças que tinham um real acompanhamento da família, que a família estava presente, estavam um pouquinho melhores na alfabetização. Claro que foi um processo muito mais lento do que se tivesse com a gente na sala de aula direto. Mas tem crianças que terminaram, antes do retorno presencial, sem saber ler as letras, sem saber o nome, mal escrevendo o nome, às vezes nem escrevendo o nome. Então, com bastante dificuldade. Então, também, esse processo de ensino aprendizagem, na verdade, ele variou de acordo com a participação tanto da família quanto da questão do acesso e o acesso às atividades, o tipo de acesso que eles tiveram ou não tiveram foi o ponto mais forte. (ACOLHIMENTO)

Usamos o google meet. Então, aqueles que tinham um acesso maior, então a gente fazia as aulas online. E aí sim, esses que participaram das aulas online, esses você via melhor. Então, como sempre, fazendo brincadeiras na aula. Para partir para alguma coisa, mas sempre com esses jogos, com rimas, jogos e consciência da palavra. Fazia muito isso, muito. Então, essas crianças que participaram, essas, essas estavam melhor, aqueles que não participaram, foi muito difícil, muito difícil. Imagina só o retorno. (EMPATIA)

Depois a gente conseguia fazer uma aula semanal. Eu fazia duas aulas para tentar ter o máximo de participação possível. Então, eu repetia a mesma aula em outro dia. Mas, mas o obrigatório seria uma vez por semana. Eu fazia duas vezes sempre, tentavam colocar em horários diferentes. O que dava para perceber também é que as aulas tinham que ser entre uma hora e meia. Senão era muito cansativo. O segundo ano era de manhã. Mas esse segundo ano da pandemia já teve muita mudança e foi muito mais interessante. Porque daí já tinham os grupos, as famílias já sabiam que essa seria uma possibilidade. As famílias estavam unidas também. E algumas famílias sempre presentes no aprendizado das crianças. (CRIATIVIDADE)

Logo, a participação das famílias se mostrou como uma aliada no desenvolvimento das propostas durante o ERE, não substituindo o ensino presencial e o contato mais próximo, mas se tornando um ponto imprescindível para vencer esse período turbulento. Por outro lado, é preciso considerar que as famílias não tem formação para tal mediação, realizando o que julgavam ser mais adequado, dentro de suas possibilidades, o que impactou em grande parte, o desenvolvimento de muitas crianças.

Conforme corroboram Ferreira e Zen (2020), as dificuldades de compreensão e realização das atividades, muitas vezes se deram pela falta de condições dos

responsáveis em intermediar esse processo. Principalmente na etapa de alfabetização, esses desafios se evidenciaram, pois neste período as crianças ainda dependem desse intermédio de um adulto e em muitos contextos, as condições de vulnerabilidade, demandas de trabalho, falta de conhecimento, falta de acesso, se apresentaram como intempéries que se atravessaram ao desenvolvimento das atividades e da aprendizagem das crianças.

Ferreiro e Teberosky (2007), também corroboram com a discussão, ao refletirem que, geralmente, não são as crianças que são menos capazes que as outras, quando se apresentam dificuldades de aprendizagem, a não ser que tenham necessidades específicas. Grande parte da defasagem na etapa de alfabetização, parte das condições ofertadas, do acesso das crianças a se relacionarem com as oportunidades de leitura e de escrita. Segundo as autoras, independentemente da classe social, o processo de alfabetizar-se é longo e trabalhoso para todas as crianças, porém as crianças de classes menos favorecidas, geralmente por terem menos oportunidade de participar de eventos de leitura e de escrita, chegavam à escola com hipóteses menos avançadas sobre a escrita.

Nessa direção, a alfabetização demanda um conjunto de fatores que precisam colaborar entre si, a família, a escola, as oportunidades equivalentes às necessidades de aprendizagem de cada estudante. A família e o contexto de onde a criança parte, exerce um papel delicado, uma vez que é o impulso inicial, afetivo e colaborativo de quem se espera mais atenção e apoio. Porém, muitas vezes, por diversos fatores, não é possível contar apenas com esse suporte, é preciso olhar além e buscar formas de contribuir para ascensão social de crianças em condição de vulnerabilidade social.

Quanto aos processos de alfabetização, essas condições da família afetam e muito as possibilidades das crianças, de modo que, em alguns casos em que as crianças vivenciam pouco o acesso à cultura escrita, ou não são incentivadas a leitura. Os estudantes que não tem a curiosidade ou não veem a importância desses objetos, acabam não conseguindo avançar no tempo previsto nos níveis de aquisição da língua escrita e na leitura, ultrapassando o período de três anos, previsto pelo bloco de alfabetização, conforme discutem Ferreiro e Teberosky (2007).

Entra também nesse contexto, independentemente da classe social, a informação aos pais, de como se procede o processo de aprendizagem, bem como

das condições de apoio necessárias a cada etapa e ao tempo de cada criança. Ao mesmo tempo, não é desejável que essa etapa passe a se tornar uma competição social, exercendo sobre a criança uma pressão inadequada, que pode afetar negativamente sua aprendizagem.

As narrativas a seguir, contribuem a essas discussões acerca da influência da família nos processos de alfabetização, refletidas no ERE, mas se revelam como contextos emergentes que se antecedem à vivência desse período:

Sempre é um desafio na turma de primeiro ano fazer com que os pais entendam que é um processo a alfabetização. Então, antes ainda da pandemia, uma das questões que eu mandei pra rede, que eles perguntam., qual é o problema que vocês estão enfrentando? O que tem de dificuldade pra essas crianças na transição? Então, um problema, que é um tema que teria que ser trabalhado, eu digo - não é tanto a criança, mas é as famílias entenderem que é um processo, porque eles acham que chega no primeiro ano, no primeiro mês e tem um botão que liga e diz assim estou lendo, e não é assim. Então, um desafio é fazer com que os pais entendam que é um processo. (DEDICAÇÃO)

Com a pandemia, parece que ficou mais evidente isso, acho que as pessoas estão enxergando mais isso, então, não sei, eu coloco desculpa na pandemia, mas sempre teve problema de alfabetização em todas as séries, não é só depois. É, muitas crianças não conseguem concluir seu processo no terceiro ano, precisa de um tempo maior. O problema durante a pandemia é que a gente não sabe como é a família, o estímulo em casa, o acompanhamento. As famílias nesse contexto (vulnerabilidade) têm muita dificuldade para ajudar, auxiliar em casa, porque muitos nem sabem como. E foi muito isso, quem se envolveu foi porque a família se envolveu e é aquela família que até hoje tá envolvida assim. Apesar da pandemia, aquela família que com pandemia ou sem pandemia é bem presente. Mas aqueles que tem pouco, tem poucas condições financeiras ou a família não é muito presente, não tiveram acesso nenhum mesmo. (ACOLHIMENTO)

Os pais muitas vezes não sabem como ajudar essas crianças ali na escola. E quando ajudam não é uma ajuda para ajudar a criança crescer é para fazer por ela, então, isso a gente via muito nas atividades que iam remotamente, que as crianças que estavam e que pareciam que entregavam os materiais e tudo, na verdade não eram feitos pelas crianças. (EMPATIA)

E a gente vive, infelizmente, em uma cultura aqui na escola, da comunidade mesmo em si, que eles não são tão participativos. E muitos têm muitos filhos, entende? Muitos filhos e aí já é filho e aí é neto, daí os filhos estão aqui, os netos estão aqui também, sabe? Então, assim, eu acho que não é culpa não é da família mesmo, mas isso dificultou muito o processo de ensinar, de chegar nas crianças. [...], Mas isso tudo é um processo longo,



como você diz. Porque eles se queixam muito da pandemia, mas também não querem fazer a parte da educação dos filhos, entendeu? E isso não é de agora, já era antes da pandemia, ou era ainda pior. Quando a família não se envolve as crianças tem mais dificuldades. E assim, com a pandemia, não é mais só a escola que resolva agora, eles tinham que se envolver. (ATITUDE)

Além disso, em alguns casos, os professores manifestam que as famílias faziam as atividades pelas crianças, de modo que essa questão, também modificou a forma de realização e avaliação das atividades. Os professores buscavam diversificar os meios de contato e participação, na tentativa de acompanhar mais a criança e não receber apenas respostas elaboradas pelos familiares, como nos trazem as seguintes narrativas:

[...] os pais até tentavam auxiliar, mas agora vemos que tudo, que as atividades que a gente deu para alguns não surtiu efeito, foi uma coisa mecânica, que faziam mecanicamente. O pai sabotava isso, porque tinha que mandar a foto para a professora, como a foto era no grupo ou depois que passou a ser no Google Classroom, eles achavam que não podia errar a atividade o pai não queria que o filho mandasse a atividade errada. [...] Aí foi uma coisa ou outra, é uma outra dificuldade. Não tinha como fazer uma avaliação, fazer uma testagem. Até quando? Nas aulas on-line eu tentava fazer uma testagem com ditado com eles e depois pedia pra família tirar foto de como ele fez? Mas na hora, pra não deixar ele apagar, mas não é a mesma coisa que estar no presencial. Claro que sempre teve interferências dos adultos, mas a gente acompanhava diariamente e sabia. Tu entra para dentro da casa das pessoas. Então, tu vias que a família tinha uma interferência, então, não tinha como. Até tem alunos agora que eu achava que estavam bem melhores e não estavam, sabe, porque acompanhavam melhor, mas não. Então, não era. Eu vejo que não era uma avaliação fidedigna, assim de como estava o processo da criança e com o que deu pra fazer. Algumas famílias relatavam como que estava ou por foto das atividades, algumas, algumas não. Eu pedia fotos, retorno das atividades, eu pedia daquelas que achava mais importante, que realmente ia me mostrar como é que estava o processo da criança. Mas aí tem uns que tu consegue acompanhar e outros que não. Nossa avaliação foi com parecer. Não tinha um parecer trimestral, foi feita a apresentação de um parecer semestral no primeiro e no segundo semestre. O ano passado (2021) também foi no semestral. (ACOLHIMENTO)

O que eu valorizava mais era se por acaso tinha uma participação no mês. Não era nem toda semana, nem todos os dias, muito menos todos os dias, porque assim a criança podia ter aquele contato e aquela troca. Às vezes no mês, para mim era mais significativo do que todo dia só enviar algo pronto. Aí elas conseguiam fazer. Eu fazia bastante o desafio de áudio. Então, eles tinham que falar as respostas. Eu achava mais significativo isso do que ter

que fazer escrever, porque atividade que era mandada pra fazer em casa sem ter auxílio, o que a gente percebeu é que não tinha sentido nenhum. E depois a gente percebia também que, como era um grupo de WhatsApp, tínhamos que mandar a atividade, mas não eram as crianças que respondiam. E aí a gente conhecendo as crianças, a gente sabe ou não se foi a criança que fez, porque ele não sabe. (CRIATIVIDADE)

Essas evidências, trazidas pelos professores, demonstram que, por mais que os pais tivessem boa vontade, a atitude de fazer pela criança, para ter um resultado “correto” não favorecia o processo de aprendizagem. Nessa direção, contribuem Ferreira e Teberosky (2007), pontuando que é de suma importância que cada estudante possa compor suas próprias hipóteses, e é por meio da tentativa e erro, desse processo de elaboração, que as crianças vão alcançar o êxito.

Dentre essas questões, aparece a preocupação das professoras com a dificuldade de aprendizagem dos estudantes e, assim, a defasagem que também já era uma realidade e se acentuou ainda mais na pandemia.

Essa defasagem na aprendizagem é um problema bem sério, assim. A gente vai passar por muitos anos ainda. Porque os alunos agora, como eu disse pra menina aquele dia, que veio fazer a avaliação do Saers<sup>30</sup>, eu digo, não se pode comparar as escolas no município no mesmo padrão. Tu tens que comparar que, por exemplo, que o Vicente tá num padrão diferente. A escola é em um outro contexto, as famílias tem outras possibilidades. Imagina quando eu dava aula, todos praticamente tinham computador em casa pra acessar a internet, sabe? A realidade se você não vê, você enlouquece. Assim, só pra pensar, eu era a mesma professora, entendeu? A mesma professora que estava trabalhando lá, era a mesma professora que estava trabalhando aqui, a mesma professora que estava trabalhando na escola privada. Só que os contextos são diferentes, então, eu não posso pensar que eu vou aplicar o mesmo planejamento, que eu vou fazer o mesmo retorno, entendeu? Porque as vivências são outras das crianças. O contexto tem outras possibilidades. (RESILIÊNCIA)

Qual é o ponto de apoio da família e o incentivo que as famílias davam em buscar as atividades e em oferecer um apoio de sentar e de fazer junto? Os que tiveram isso, eles não têm dificuldades, eles conseguem acompanhar. Os que não tiveram isso, eles apresentam mais dificuldade. Alguns estão conseguindo suprir, outros têm mais dificuldade ainda. Então, tem algumas

---

<sup>30</sup> Saers é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul. Acesso em 10/05/2023. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/saers\\_folder.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/saers_folder.pdf)

questões que são complicadas de lidar, que aos pouquinhos a gente ainda vai precisar de mais tempo para isso. Claro que não vai parar no tempo, isso vai ser no decorrer, é uma caminhada. Tem que recuperar todo um trabalho que tem início, mas não tem fim. (DEDICAÇÃO)

A partir da preocupação demonstrada pelos professores acerca dos processos pós isolamento, se evidenciam duas questões: reaparece a problemática do quanto as diferenças sociais e econômicas impactaram, uma vez que, comparadas em dois contextos escolares de realidades contrastantes, possibilita refletir que os casos nos quais as famílias tinham acesso e acompanhamento dos estudantes foi possível, houveram conquistas e a aprendizagem aconteceu. E, se considera que, essa não é a única condição, uma vez que o apoio da família se faz indispensável, e que, mesmo com os recursos adequados, quando esta não é presente e fornece o suporte necessário, as crianças apresentam mais dificuldades.

Voltando a abordar a questão da avaliação dos estudantes e do desenvolvimento das atividades, durante o período de ERE, os professores trazem alguns elementos que referem a necessidade de estabelecer modos alternativos de avaliar, uma vez que a forma de trabalho também era peculiar, e a avaliação não pode seguir os mesmos padrões, nos contextos que estavam inseridos, como apresentam nas narrativas a seguir:

[...] a gente usava os livros didáticos de Português e matemática. Era a forma mais comum de ter alguma coisa formal, mas importava muito mais essa participação mensal, é isso que importava que a criança tivesse pelo um momento no mês que pudesse dizer Professor, estou aqui. Se expressar. E a questão da participação era mais importante do que responder à atividade. Às vezes não respondiam à atividade, mas respondiam com outras coisas. Essas outras coisas era a participação. Então, não importa se não respondeu àquilo, participava. Isso era o mais importante. (CRIATIVIDADE)

Não tem como ser igual, a avaliação fica em suspenso porque ela pode até ocorrer com o que tem ali de material que eles mandavam, mas ela não é fidedigna. Então, não vai condizer com a realidade. Pode até existir se a gente insistir em fazer, mas não vai condizer com a realidade. E isso não fluiu igual e foi uma dificuldade tremenda no retorno. Nossa, daí o ano passado (2021) foi bem complicado. (SERENIDADE)

Em outro contexto, onde a professora *Dedicação* aponta que foi possível realizar uma avaliação mais próxima, sendo estabelecida uma organização de atendimentos individualizados dos estudantes, se reflete uma experiência possível e positiva, dentre tantos desafios já apresentados:

[...] assim, essa minha residente<sup>31</sup>, ela também avaliou, fez as sondagens, ensinei como trabalhar, tinham sondagens de acordo com cada nível. O pessoal que já lia pequenos textos e interpretava um pessoal que formava as frasezinhas. E aí mostrava pra nós e a mãe depois fotografava e tinha o pessoal que tinha que construir, mas a maioria saiu lendo muito bem. E aí eu consegui mostrar porque quando eu fazia sondagens, eu mandava a atividade. Eu deixava na tela. Eu era eu e a criança na tela. Aí eles iam me dizendo e eles iam fazendo no papel, ou iam desenhando e iam me mostrando e a gente ia compondo a sondagem. Eu tenho tudo armazenado, se precisar, para comprovar, mas a gente construindo a sondagem um por um, então, era bem trabalhoso, passava uma semana fazendo a sondagem nesses horários. Aí eu sempre fazia uma vez na semana no grande grupo, outra vez eu já fazia em níveis, eu dividia para poder ajudar, contribuir, eu ia de início vendo como eles estavam, até por questão de horários e assim metade da turma para eu entender o que cada um fazia. E depois quando começava a sondagem, aí eu fazia o encontro geral e aí separava os outros quatro dias em horários e cada um entrava e fazia a sondagem comigo. Muito, muito trabalhoso, mas muito importante. E era o que eu precisava. Como é que eu ia trabalhar do mesmo jeito? Aí eu ia sabendo como é que eles estavam, o que o que eles queriam, precisavam aprender. Eu conseguia assim conversar melhor com cada criança e fui organizando, fui organizando. (DEDICAÇÃO)

E a forma como a professora expressa as condições de trabalho, ao decorrer da narrativa, revela adaptações necessárias na realização das aulas no modelo remoto, de modo que o desenvolvimento das atividades, foi se modificando e se adaptando as necessidades do contexto e de dinamizar as práticas, como expresso também nas seguintes narrativas:

E aí eu tentava criar possibilidades dentro daquilo. E eu conseguia. Eu fazia todo um trabalho. Aí eu usava muito a parte dos questionários. Porque tem que ser uma atividade dentro daquilo ali. Não posso botar uma folhinha ali.

---

<sup>31</sup> A professora conta que tinha alunas do curso de pedagogia que participavam do programa residência pedagógica e, já inseridas na escola, continuaram a participar desses processos durante o ERE.

Eu tenho que criar uma atividade ali no Classroom e ela seja do Classroom, fazer com que aqueles questionários fossem mais próximos do mundo infantil. Para entender. Para aquilo que a gente estava vendo fizessem parte da tecnologia e não fosse só uma folhinha colocada ali dentro. Para mim... A minha satisfação como criador foi imensa nesse segundo ano (2021). Porque daí eu utilizei o YouTube, criei vários vídeos com possibilidades infantis de aprendizagem. Utilizando os links para não pesar no WhatsApp. E depois criar essa possibilidade no Classroom. Para mim deu uma riqueza criativa muito grande. E não necessariamente chegou nas crianças. Toda essa criação e essa criatividade... Para mim foi a melhor parte da pandemia. E a parte não boa é que... Eu não sei... Talvez 30% só pudessem ter utilizado tudo que eu criei. O alcance que isso teve, foi pouquíssimo. Mas eu me sentia bem mesmo assim, porque eu usava todo o tempo. Eu criava ao mesmo tempo que eu estava interagindo. (CRIATIVIDADE)

E também a gente daí mesclou a questão, como lá não tinha o acesso, foi bastante trabalho para casa, impresso, que para alfabetizar a gente sabe que não flui. As crianças entregavam as atividades feitas e a gente se apavorava que estava tudo feitinho. Daí a gente depois, quando voltou, o sistema presencial, como alguns começaram a retornar, a gente já viu que não eram eles que faziam, que eram os irmãos, os pais, quem fosse, família ou familiar que estivesse próximo, que não era a realidade que a gente tinha. Mas foi uma tentativa também, porque tinha que fazer algo. Alguma coisa tinha, a maioria das crianças nem sabia o que que estava indo para casa. Porque para primeiro ano, pra alfabetizar, como é que vai entregar o material impresso só e ir lá pra buscar, acaba que fica tão distante. É aquele desejo da família de ajudar, de fazer algo também e acabava fazendo no lugar deles, por eles. Então, não foi só comigo, foi geral. A gente percebeu que ali não podia confiar no que vinha no material impresso, digamos. (SERENIDADE)

Novamente, a professora *Serenidade*, apresenta a questão discutida em outras narrativas, de que a forma de participação equivocada da família, não em um viés de julgamento, mas considerando que não havia esse preparo pedagógico para acompanhar o processo de alfabetização, interferiu na aprendizagem dos estudantes.

Diante disso, os professores buscaram novos modos de organização do trabalho pedagógico e, assim, foram dinamizando as aulas on-line, a fim de tornar o ensino mais atrativo e alcançar um maior número de estudantes, como é perceptível nas falas a seguir:

A turma do pré eu tinha bem mais acesso às aulas do que a do segundo ano. E a do segundo ano tinha crianças que precisavam de atividade impressa. E todas as criações que eu fazia para o WhatsApp e para o Classroom, eu tinha que desfazer para fazer folhinha. Porque tudo que eu criava era para tecnologia e eu tinha que desfazer para fazer folhinha para

imprimir para quem não podia. E daí eu fazia tudo bonitinho, coloridinho. Aí eu tinha que desfazer tudo de novo porque ficava muito feio para imprimir. Muito preto, muito escuro. Mas a questão criativa foi muito grande. (CRIATIVIDADE)

E tem a questão do tempo também, as aulas on-line eu tentava não fazer muito longas pra não cansar e pra não gastar a internet dos pais, então, aí eram atividades lúdicas, jogos, não era uma atividade muito extensa, que exigia muito, fazer algum ditado, usava aquele wordwall bastante, pra eles não cansarem tanto, tentar se envolver. [...] Eu trabalhei muito com livro didático também, porque claro que não é o certo, mas pelo menos eles tinham o material ali impresso. Então, eu podia dizer ah e tal, tal página. E eu gravava esses vídeos com captura de tela e gravava explicando direitinho como é que é para fazer, o que é para fazer. Tentava articular bem as letras. Eu construí também um canal no YouTube e era muito pouco acessado. Eu tinha esse canal do YouTube que colocava todos os vídeos ali e justamente não mandava o vídeo inteiro, por exemplo, para o grupo. (ACOLHIMENTO)

Então, assim, uma vez na semana a gente fazia aula on-line com todos e foi tão bonito porque eu trabalhava com os jogos, com o bingo, eram as mães junto jogando e stop também. Eu criei uma personagem chamada a Superprof porque eu via, dentro daquilo, que eles iam desejando os personagens da Marvel. Então, dentro dos meios de comunicação eles estavam vendo meios de comunicação eletrônicos como o WhatsApp, Email, e a gente queria que eles conhecessem outras maneiras, então, eu mandei um envelope, uma carta para cada um e os pais buscaram na escola e colocaram na caixa do correio e os pais trabalharam, se envolveram. Então, nós mostramos maneiras diferentes de comunicar e foram feitos desafios. Cada super herói, na sua casa, tinha que proteger tal local, então, eles etiquetaram as coisas nas suas casas. Foi um trabalho bem bacana, que surtiu bastante efeito em Santa Maria, na rede, isso eu digo porque desse trabalho também veio esses convites da rede, para falar um pouquinho sobre isso, sobre essa questão do trabalho remoto. (DEDICAÇÃO)

E eles participavam bem, olha, a turma, em geral ali na escola, até assim várias vezes, nos perguntavam - Como é que vocês conseguiram? Porque nós temos uma clientela muito boa. O nível social dos alunos é muito bom, sabe? Então, assim, praticamente, eu tinha 100% da classe, que às vezes tinha 2 ou três que faltavam as aulas on-line, mas a minha turma eu fiquei em cima. Até agora a minha coordenadora diz assim - Tu és aquela que busca o aluno, tu ficas em cima, tu incentivas a classe e eu faço isso, eu fico cobrando, eu fico em cima, olha tal coisa e mandava o cartãozinho colorido para estimular. Vamos estudar tal coisa ou assunto. Aí eu tinha um quadrinho, comprei um quadrinho, giz, se ele não entendia, eu fazia aqui para ele olhar. Entregamos os livros, então a gente ia fazendo assim, um acompanhamento. (PERSISTÊNCIA)

Desse modo, as crianças que tiveram contato com os colegas e professores, as quais puderam desfrutar da mediação pedagógica, tiveram interessantes oportunidades e avanços, tanto na construção de seus processos de leitura e escrita, como no desenvolvimento matemático nos quais a utilização de elementos concretos, é um interessante ponto de partida, como podemos perceber na fala da professora *Dedicação*. Na mesma direção, a professora *Persistência*, demonstra que, diante da possibilidade das crianças em participar, incluídas em uma realidade social que favorecia esse acesso, foi possível desenvolver um trabalho de acompanhamento e mediação das atividades propostas. Mesmo assim, foi preciso manter a busca e incentivar as crianças a participação, realizando adequações conforme necessário.

Logo, as crianças que tiveram esse acesso, conseguindo interagir, mesmo que diante do desafio de estar longe dos colegas e da professora ou professor, tiveram uma aproximação com o conhecimento e foram instigados a descobrir novos meios de buscá-lo, utilizando-se de ferramentas tecnológicas e, aprendendo a fazer pesquisa, a interagir em ambientes digitais. Ao mesmo tempo, quando instigados pela professora, as crianças também retomaram modelos de comunicação que já não estavam sendo tão utilizados, como a carta, o telefone, entre outros elementos que dinamizaram as práticas de ensino.

Os professores foram experimentando e construindo estratégias, outras formas de apresentar as propostas, descobrindo de que modo elas conseguiam acessar os estudantes. Essa verificação do contexto como ponto de partida na organização das atividades de ensino e aprendizagem, tem sua premissa nos estudos de Vigotski (2007), que nos possibilitam discutir, à medida que apresentam o meio e as interações nele estabelecidas, como ponto crucial no desenvolvimento humano. As interações que se dão nos diversos espaços em que a criança está, podem favorecer os processos de alfabetização, por meio do acesso à cultura escrita, desde que ofereçam possibilidades engajadas às necessidades dos estudantes. Além disso,

A educação precisa ser entendida como um processo, em que a intervenção mediadora ou a aprendizagem mediada, através dos instrumentos e signos, é essencial para a construção de conhecimento de forma compartilhada, uma vez que sua dinâmica compreende a mobilização de aprendentes/ensinantes, simultaneamente, a fim de que se apropriem ativamente dessas novidades (BOLZAN, 2002, p.

58).

Logo, o desdobramento dessas organizações, quando contando com a possibilidade de acesso e de participação das crianças, evidenciou o sentimento de superação dos professores. Nesse sentido, nos possibilita trazer para a discussão o conceito de atividade criadora (VIGOTSKI, 1982, apud, BOLZAN, 2002), de modo que professores e estudantes que articularam suas experiências passadas com as novas necessidades do contexto, apresentaram conquistas em relação a aprendizagem dos processos de leitura e escrita das crianças como expresso nas seguintes narrativas:

Eram 20 crianças, e claro que algumas a gente não conseguiu. Nem todas a gente conseguiu ter o resultado que a gente queria, mas a maioria eu consegui alcançar e eu posso ver assim como eles estão bem agora no segundo ano. Porque a gente consegue acompanhar, eles ficam do lado da minha sala e eu pergunto pra professora como é que tá indo o andamento da turma, como é que eles estão indo. Então, aqueles que conseguiram desde o começo on-line, eles estão super bem, conseguem ler, conseguem participar. Agora aqueles que não tiveram acesso por que não tinham condições mesmo, ou aqueles que a gente sabe que a família também não ajudou, não foram pra frente. [...] Olha, eu vou te dizer uma coisa, foi muito surpreendente, porque assim as crianças que me acompanhavam on-line, a maioria saiu lendo. Então, para mim isso foi meu maior presente assim, sabe? E eu me surpreendi com a capacidade que eu tive de conseguir, porque eu achei que eu não ia conseguir, até porque foi o meu primeiro desafio. (ESPERANÇA)

[...] e ficaram dois que realmente conseguiram e os dois que realmente conseguiram são os que foram bem melhores pro segundo ano, entende? Porque eles foram com uma base melhor, eles participavam das aulas. A questão fonológica.? Da letra, o som, a gente conseguiu fazer mesmo assim on-line, então, eles já pegaram, tanto que agora eu estava falando com a colega desse ano que pegou a turma deles, ela fala que esses dois já estão lendo bem, os outros já estão aos poucos bem mais devagar. E isso, mesmo que sendo poucos, gera um sentimento bom, de que quem participou conseguiu, não foi tudo em vão. (SERENIDADE)

[...] foi uma turma assim, que foi encantador, porque o trabalho com o material dourado eu nunca imaginei que fosse conseguir fazer on-line e eles conseguiram achar uma lojinha que vendia por 10 reais aquela caixinha. Material dourado com a centena, unidades, e assim a gente conseguiu trabalhar remoto, cada um com seu material concreto, trabalhamos composição do número, e eles construíram todas as noções numéricas. E trabalhamos com alfabetização e fiz sondagens e tinha os diferentes grupos da lectoescrita, os níveis, e tinha momentos que eu trabalhava com tal grupo. Nossa, agora eu relembro tudo. (DEDICAÇÃO)



Interessante perceber que, rememorar esses momentos vivenciados (BOLZAN, 2002), possibilitou às professoras ressignificar o quanto as dinâmicas que elas desenvolveram durante o período de ensino remoto contribuíram com a alfabetização dos estudantes e tornar as práticas mais divertidas e prazerosas para ambos, em um momento tão desafiador. Além da importância da reflexão sobre a prática, que potencializa o trabalho pedagógico, ainda contribui Bolzan (2002, p.61), referindo que a “atividade criadora encontra-se em relação direta com a riqueza e a variedade de experiências acumuladas pelos indivíduos, pois essa experiência é o material com que eles constroem suas ideias, produzindo conhecimento”.

Nessa direção, cabe evidenciar que as ferramentas digitais e demais modos de estabelecer as interações durante o ERE, quando foram possíveis e fizeram parte de fato das experiências dos estudantes, contribuíram na dinâmica escolar e na aprendizagem, tanto das crianças em pleno processo de alfabetização, como dos professores e, neste contexto, em muitos casos, das famílias também. Em contrapartida, quando essas interações não foram possíveis, com certeza houve impactos, afetando negativamente a aprendizagem dos estudantes que não tiveram acesso a nenhuma das formas de acompanhamento dos professores, como pudemos perceber ao longo da discussão possibilitada nesta pesquisa.

#### **4.5.4 Retorno escalonado e os impactos na aprendizagem dos estudantes**

Após mais de um ano de isolamento social e afastamento das escolas, os órgãos responsáveis pelos sistemas públicos de ensino, começaram a discutir o retorno dos estudantes às escolas. No contexto estudado, a partir do dia 09 de agosto de 2021, as escolas municipais deveriam realizar atendimentos presenciais e organizar o retorno de modo gradual, conforme determinado pelos documentos oficiais à nível estadual, e assim também pela Secretaria Municipal de Educação (SMED, 2021).

Diante dessa realidade, a organização escolar sofreu novamente modificações, precisando ser repensada e estruturada pelos professores e pela gestão, para atender as crianças, suas famílias e ainda, enfrentar os perigos da contaminação. Nessa direção, as escolas elaboraram um plano de ações preventivas, como uso de álcool e

distanciamento controlado, conforme estabelecido pelos decretos.

Assim, o retorno dos estudantes foi acontecendo, em um primeiro momento, por meio de um modelo alternado, pelo qual um grupo de crianças era atendido presencialmente enquanto outro grupo permanecia com atividades assíncronas ou até mesmo on-line, dependendo da organização de cada escola. Os estudantes iam revezando nessa dinâmica, sendo que neste momento, o retorno ao presencial foi opcional, conforme autorização das famílias. Esse modelo de ensino escalonado, como foi chamado, foi visto como meio de dar continuidade aos cuidados com o contágio da covid-19, até que se tivesse um maior número de pessoas vacinadas, inclusive as crianças, mantendo assim, um certo distanciamento entre os estudantes, bem como a obrigatoriedade do uso de máscaras.

Neste período, os professores relatam que não foram muitas crianças que retornaram, algumas famílias não autorizaram o retorno por medo do vírus, e outras, da mesma forma como se evidenciou durante o ERE, eram difíceis de alcançar e estabelecer contato, frente as condições de vulnerabilidade dos familiares, e assim da dificuldade de acesso e de realização das propostas ofertadas. Em relação a isso, os dados obtidos pela pesquisa do INEP no ano de 2021, revelam que a taxa de abandono<sup>32</sup> nos 3 primeiros anos do ensino fundamental, na realidade municipal de ensino de Santa Maria, foi de 1,3%, em comparação à 0,6% no ano de 2018 (BRASIL, 2021).

Diante desses contextos, preocupadas com o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças que não retornavam, as escolas e professores foram realizando ações de busca por essas famílias, a fim de demonstrar a importância do retorno às atividades presenciais. Podemos perceber esses movimentos de busca, bem como a organização do trabalho durante o retorno escalonado, expresso nas narrativas a seguir:

Quando nós voltamos ali no escalonado, bem no início, ali voltou só quem

---

<sup>32</sup> A taxa de abandono condiz com o percentual de estudantes da matrícula total que, num dado ano, deixa de frequentar a escola durante aquele ano letivo.

realmente queria, quem tinha segurança para voltar, se a família se sentisse segura. Mas a gente procurou assim tentar trazer aquelas crianças que a gente sabia que não tiveram muito acesso. Então, a gente tentou conversar com as famílias dessas crianças que não estavam tendo acesso às atividades, para poder pelo menos dar uma resgatada nesse processo. [...] E aí as dificuldades e desafios desse período de retorno foi muito na direção de alcançar, tanto as crianças quanto de alcançar todas as famílias, continuar tentando alcançar as famílias, de perceber a importância da escola e de resgatar essa aprendizagem do aluno. Porque muitos alunos a gente nem conhecia, nem sabia quem eram quando chegou, nem conhecia o rostinho porque nunca tinha visto on-line, nem on-line. Enfim, era um desafio essa criança ir. E aí alguns iam uma semana e na outra não iam, sabe? A presença não era obrigatória. Então, teve toda essa questão. (ACOLHIMENTO)

E logo que teve o retorno escalonado, a nossa escola acho que foi uma das primeiras a se organizar para voltar. Lá em julho (2021), a gente já voltou com os primeiros que aceitaram esse formato escalonado. A gente tinha uma pressão para a volta, mas a gente buscava informar as famílias que não era seguro voltar caso não estivessem bem e ter os cuidados.? A gente conseguiu voltar, mas não com muita gente, apesar de que a minha turma do segundo ano, era a turma que mais tinha alunos que retornaram. Assim, as turmas geralmente tinham cinco, a minha tinha doze, mas metade do total. [...] Pior quando os pais diziam que a criança ia retornar e daí não mandavam, ou ia uma semana e a outra não. Mas é uma não compreensão do que era o remoto escalonado é porque era uma vez por semana. Se tu não vais na aula naquele dia, tu não fostes por toda uma semana. (CRIATIVIDADE)

Ali na escola, como a realidade é difícil, o retorno foi bem complicado. A maioria não voltou. [...] E sempre os que já participavam de tudo voltaram para continuar. Esses dois, principalmente, os outros oito que já entravam de vez em quando, voltaram. E a gente teve uma conversa bem interessante que a gente ia continuar no on-line, só para esses que faltavam, para mesclar. Só que daí a gente percebeu que eles iam optando por fazer só on-line, entendeu? Ainda mais que ainda tinha o receio, sabe? A pandemia não tinha terminado, ainda tinha esse receio, essa coisa. E a gente queria que eles viessem aos pouquinhos, que viessem com cuidado, com tudo, mas que viessem. Então, é uma maneira de ir aos poucos, fazendo com que eles ficassem mais tempo na escola, menos em casa, porque é importante. Criança precisava vir, para a escola. Ainda mais que muitos não participavam, eu não recebia uma devolutiva do material. E o material impresso não substitui, eu tenho uma ressalva com isso, porque não flui., ainda mais no primeiro ano. (SERENIDADE)

É, assim, no início teve, acho que era um, não lembro se eram três dias de aula presenciais, bem no início. E depois de uma aula online [...]. Mas no decorrer, essa aula online, como eu te disse, já não tinha mais frequência deles e aí ficamos só no presencial. Então, na nossa escola, como começaram poucas crianças, não foi escalonado, era diariamente as crianças. Não teve algum escalonamento, pelo menos na minha turma não

teve, porque acho que ia a metade da turma. Depois, foi aumentando, mas eles deixaram assim, porque essa coisa de você ir em um dia e não ir no outro, você quebra toda a rotina da criança. E a rotina também da aprendizagem. Então, a gente tentou não fazer esse escalonamento como as outras escolas fizeram. [...] Hoje, se você pensar, tem crianças que faltam muito aula. Parece que os pais ainda não dão valor para o ensino. Então, qualquer chuva eles não vão, não frequentam aula. Uma, porque talvez não tenham roupas suficientes. Mas também não há uma preocupação de estar presente, de estar na aula, de isso é importante para mim, parece que não tem muito essa preocupação. Então, se precisam faltar, faltam. Se tiver que faltar oito dias seguidos, faltam. (EMPATIA)

Como podemos perceber, durante o retorno escalonado a presença não era obrigatória e isso fez com que, nem todas as famílias optassem por autorizar o retorno dos estudantes, ou se conscientizassem da sua importância, de modo que, algumas daquelas crianças que durante o ERE estiveram afastadas, continuassem sem procurar a escola. Em outros casos, mesmo aceitando o retorno, alguns estudantes faltavam muito, seja por falta de compreensão da importância das aulas, sendo um dos motivos citados, ou ainda por que as famílias se perdiam na dinâmica de dias e horários e a criança acabava não tendo uma boa participação.

Em continuidade a compreender os processos de organização, os professores relatam ainda como funcionou, em termos práticos, a vivência do retorno escalonado, alternando entre atividades presenciais e a distância, bem como, mantendo em alguns casos o envio de atividades impressas àquelas famílias que optaram por não voltar e tinham dificuldade de acesso às propostas on-line ou estas não eram mais viabilizadas pela escola.

Então, como é que a gente fazia? Eram dois dias remotos. Um desses dias eu dava aula on-line e um dia era meu planejamento. E mais dois dias de aula presencial. Aí um dia era uma turma e outro dia era outra turma. No início, os grupos eram conforme dava a quantidade de alunos na sala, acho que era de seis ou sete por grupo. É que era a quantidade que dava na sala, de acordo com o tamanho da sala. Então, o retorno era assim, eu continuava mandando um roteiro no início da semana. Toda segunda-feira postava um roteirinho de atividades da semana para a família se organizar para toda semana, porque tinha uns que gostavam de mandar imprimir e já mandavam imprimir as atividades, para fazer na aula on-line. [...] E nas aulas presenciais, eu tentei usar bastante os jogos que tinha feito. Como eram poucas crianças, dava pra usar mais jogos, fazer mais atividades lúdicas. (ACOLHIMENTO)

No escalonado, nós tínhamos aula três vezes por semana e eram duas horas por tarde. Nós não ficávamos o período integral dentro da sala de aula. Até pelo perigo também do Corona. A gente tentou ir voltando aos pouquinhos com eles pra eles se acostumarem. E eu dividi a turma em dois grupos. Então, eu tinha grupos de dez crianças cada vez para não ter muitas crianças em sala de aula e na escola, sempre de máscara, sempre álcool gel. Então, assim era nosso cuidado diário, sempre intenso. A gente parava as crianças na porta pra passar álcool, mais a máscara. Sempre, sempre, sempre trocar máscara a cada hora. Então, todos esses cuidados a gente tinha. Tanto no ambiente escolar quanto fora. A gente dizia no portão da escola pra dentro não pode entrar sem máscara, a gente não deixava ninguém entrar. Era mais uma demanda, uma cobrança necessária. (ESPERANÇA)

Daí então, continuou, eu dava aula ali, presencial e tal, e fazia as atividades remotas igual, mas só com o trabalho que eles buscassem? Não tinha mais on-line, até porque a gente não tinha como atender., a gente estava lá e era muita demanda. (SERENIDADE)

Eu dava aula em todos os horários que eu tinha na escola. Eu chamava as turmas para virem de manhã, de tarde, em todos os horários que eu não tivesse aula on-line. Se eu não tinha aula presencial, eu tinha aula on-line para poder colocar todos os que optaram por alguma das formas e conseguir atender a todos. Eu acho que eu dei aula quase todos os dias para todos, sendo que o regulamento seria uma presencial e uma on-line. Só que não dava, aí não dava pra atender a todos. [...] Nas salas cabiam no máximo seis. Então, fazia rodízio. É, eu conseguia fazer dois com seis. Mas num primeiro momento eu não conseguia. Não iam os seis. E eu ficava disponibilizando horários. Aí que a gente foi percebendo, eu e a coordenação, eu estava trabalhando muito e não sobrava tempo para os registros que tinha que ter. E eram os registros de “nove milhões” de coisas que tinha que fazer. Além de todo o trabalho. (CRIATIVIDADE)

Fica expresso nas narrativas que não foi fácil vivenciar esse período de retorno, frente as demandas que surgiram com o ERE e ainda a dinâmica reduzida do tempo das aulas no modelo remoto, bem como alternância de grupos, excesso de trabalho, uso de máscara, entre outros desafios que foram afetando a vivência das aulas. É preciso considerar que, essas novas atribuições geraram uma alta demanda na dinâmica escolar, diante da escassez de recursos humanos e físicos/estruturais (COLEMARX, 2021), que já faziam parte da realidade, e se evidenciaram ainda mais, pelos prejuízos causados durante a pandemia e as demandas do retorno, ainda no período pandêmico.

Independentemente disso, as propostas de ensino foram sendo estabelecidas em diferentes espaços e tempos, conforme as necessidades de cada contexto e as

possibilidades do grupo docente ou até mesmo dentro das possibilidades de cada professor. Nessa direção, as professoras *Acolhimento* e *Esperança* expressam o empenho que tiveram na produção e utilização de jogos, dinamizando as atividades, a fim de auxiliar as crianças neste processo de retorno.

E depois as aulas presenciais, eu tentei usar bastante com jogos. Como era pouca criança, dá pra usar mais jogos, mais atividades lúdicas, [...] Então, usei muitos jogos, eu adquiri muita coisa. Comprei até plastificadora para poder depois higienizar os jogos. Comprei plástico e fazia o material, tinha que cortar tudo. Fui me preparando antes pra esse retorno, então, eu usei muitos jogos. Eu comprei uma impressora melhor também pra poder ter um material melhor para eles, então, eu tentei me qualificar nesse retorno. Eu gosto de fazer o meu material, gosto de ter as coisas e de poder trabalhar fora. Não dá muito tempo de estar fazendo, mas como eu tinha mais tempo de fazer, eu fiz jogos que de consciência fonológica, jogos desde o nome das letras, e fui tentando intercalar as atividades para poder ver qual era a melhor de trabalhar com eles. Tentar resgatar e saber o que atingir o que era melhor pra eles. A gente tenta. A gente sabe a luta que é fazer isso. (ACOLHIMENTO)

Depois do retorno, eu continuei usando principalmente dois jogos que eu criei com eles, porque alguns eu fazia nas aulas on-line com eles. Então, esses jogos eu pedia para eles trazerem na mochila. Principalmente do alfabeto, com as letras que eu fazia da tampinha, que a gente usa esse material que a gente tem em casa. E o que eles tinham acesso também. Então, os materiais que deu pra fazer, retornaram nas mochilas. Aí eu dizia: tal dia vocês têm que trazer o tal jogo. E eles traziam. Eram bem participativos, graças a Deus. (ESPERANÇA)

Desse modo, as professoras diversificaram suas práticas, frente aos desafios de constituir propostas e auxiliar os estudantes nas suas dificuldades de aprendizagem, envolvidas mais uma vez, em uma nova dinâmica de trabalho. A inserção de jogos e atividades mais dinâmicas, que permeou a prática destas professoras, e que possivelmente foi inserida em outros contextos na busca de incentivar os estudantes, é uma forma de contribuir com as práticas de alfabetização, uma vez que,

Por meio do desenvolvimento de atividades diversificadas em sala de aula, possibilitamos, de uma forma bastante natural, a troca de informações e experiências entre os educandos, que passam a exercer sua autonomia e a repensar suas hipóteses sobre a escrita a partir da interação com os colegas (BOLZAN, 2007, p. 66)

Além disso, é preciso considerar que os estudantes estavam novamente

passando por uma adaptação da vivência escolar, após praticamente dois anos em casa (ALMEIDA et al, 2021). Essa adaptação também foi prevista pelo Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, por meio da Resolução CMESM Nº 46, de 15 de julho de 2021, que estipulou que durante o processo de retorno dos estudantes às escolas, “deve ser garantido um período de adaptação às novas rotinas, no qual a acolhida, a segurança, os cuidados, as escutas e o diálogo entre todos os sujeitos da comunidade escolar, são primordiais” (CMESM, 2021, p. 4).

Desse modo, por meio de atividades mais prazerosas e interativas, seria possível tornar esse momento mais leve, mesmo diante da pressão em resgatar os conteúdos e a aprendizagem. Abrir mão do conteúdo, tarefa muitas vezes desafiadora, é condizente com uma atitude humana de ter empatia, de modo a dar a devida importância e refletir os sentimentos que podem estar abarcados nas crianças, neste retorno, em condições diversas, vividas em diversos contextos.

Indiferente das opções adotadas, as atividades foram sendo realizadas nos diferentes grupos de estudantes, tanto aos que retornavam às escolas e aos demais que permaneciam afastados, pensando ainda naqueles aos quais era necessário dinamizar as propostas durante todo o ERE. Nesse sentido, nas narrativas a seguir, as professoras evidenciam as mudanças na organização do trabalho pedagógico e o tempo hábil para realização das aulas neste período, bem como as condições dos estudantes, como elementos que impactaram nos processos de aprendizagem dos mesmos.

Claro que esse processo de aprendizagem deles, para além da defasagem, é um desafio, se torna um desafio e uma coisa influencia a outra, porque aí é uma coisa mais lenta, não tinha assim uma continuidade. Por mais que a gente tentasse dar continuidade às atividades, de uma semana para outra, eles já tinham esquecido, tinha que retomar e o que eu conseguia fazer não era muito. Quando via, já tinha acabado o tempo da aula, que era só duas horas de aula. Começamos com duas horas, depois aumentamos para três horas. Aí já é pouco tempo de desenvolver um trabalho. Em pouco tempo, desde ajudar a escrever as letras. Ai, não foi nada fácil. [...] E o uso de máscara também, assim, era uma dificuldade até pra a gente falar. A gente precisa falar para alfabetizar. É, foi muito ruim de máscara, não tem como articular melhor a fala. (ACOLHIMENTO)

Olha, logo quando a gente retornou os principais desafios não foram as questões de máscara, não foi o uso de máscara, porque eles sabiam que tinha que ter esse cuidado. Eles estavam bem conscientes. Tanto é que vários trabalhos que a gente fazia aqui on-line também, ou presencial, ou a

entrega do papel presencial na escola, a gente sempre colocava a importância do uso da máscara por causa do covid-19, então, as crianças não tiveram nenhum problema quanto a isso, tinham cuidado ao retirar até a maneira de pegar a máscara, eles sabiam. Todos tinham álcool gel nas mochilas, até os que não tinham condições a gente dava os vidrinhos. Então, assim, quanto a isso a gente não teve o problema. Mas da volta mesmo foi a questão de não terem nem material escolar. Algumas crianças chegaram na escola sem mochila, sem caderno, sem nada. (ESPERANÇA)

Quando voltou, primeiro, a gente teve que saber colocar essas crianças de volta na organização da escola, tem que ter uma rotina, eles não tinham rotina para nada, tu estava na sala, quando via, estava tudo de pé, queriam todos sair para o banheiro, para tomar água, porque estavam em casa, aí está no meio da atividade, levantava e vai na geladeira, buscava alguma coisa para comer, sabe? Questão de horário de lanche. Foi uma coisa que a gente teve que trabalhar muito esse ano. A gente tem que ter horário para tudo, ter horário para entrar, ter horário para lanche, tem hora para tudo isso. Fiquei até maio, junho (de 2022) para eles aprenderem a sentar, se organizar. (PERSISTÊNCIA)

Só que essas crianças que estão no terceiro ano, elas ficaram dois anos sem escola, sem o primeiro e sem o segundo ano. E mesmo no ano passado, quando voltaram lá por junho, né? Nem todos voltaram. Tinha muito medo ainda, né? Então essas crianças foram muito prejudicadas. Eu acredito que são as mais prejudicadas. Para você ter uma ideia assim, hoje as crianças, tem crianças que não sabem números no terceiro ano. Eles não sabem. Eles não têm esse raciocínio lógico, sabe? Eles têm que ter o apoio do material concreto. (EMPATIA)

Aí eles retornaram, em pequenos grupos, então, eles vinham em momentos escalonados durante a semana, era uma tentativa assim, pra gente conseguir trabalhar as necessidades deles de modo mais pontual, mas eram muitas dificuldades. Como eu disse, a gente começou do zero de novo. Organização de caderno, de organização, de material. É muita dificuldade, muita dificuldade. Eles estavam de novo no primeiro ano. Eles eram os mesmos alunos que eu estava lá em fevereiro de 2020, sabe? Eram os mesmos alunos. (RESILIÊNCIA)

Como podemos perceber, neste período inicial do retorno, alguns elementos apareceram como desafios durante as aulas, como a falta que fez o acesso e a realização das atividades durante o ERE. Essa falta se expressa na dificuldade de interação e organização, implicando no processo de aprendizagem da leitura e escrita e também da alfabetização matemática dos estudantes. Com isso, se destacou a importância da rotina escolar e a dificuldade que as crianças tiveram em compreendê-la, sendo que muitas nem chegaram a vivenciá-la, e em geral, o ambiente da casa, não propiciaria um espaço adequado para organização e estudos.

Dentre esses elementos, continuaram se evidenciando as condições de



vulnerabilidade social, de modo que alguns estudantes não tinham nem materiais escolares ao retornarem à escola. Nestes contextos, algumas crianças não tinham sequer uma alimentação adequada, situação à qual a professora Esperança também faz referência em outro trecho, quando reflete a sua prática mais recente (2022), pontuando a realidade dos estudantes em seu espaço de atuação naquele momento, como vemos a seguir:

Muitas vezes eu chego na escola e tem crianças que dizem para mim Profe, eu não almocei hoje. Mês retrasado eu tive que levar duas cestas básicas para as minhas alunas porque uma estava desmaiada na escola, de fome. E a outra não tinha o que comer em casa, ela me contava que ela não tinha. Então, assim é complicado de trabalhar, sabe? E tu pensares, assim, eu sento às vezes para almoçar e eu digo - Meu Deus do céu, será que eles estão comendo em casa? Será que eles têm o que comer? Porque eu sei da realidade dos meus alunos. Tem muitos que são criados pelos tios, que não tem pai, que não tem mãe ou que a mãe abandonou. Então, é bem complicado. Aí não rende, não rende. Ontem mesmo eu cheguei à minha sala. Eu tinha um aluninho de chinelo de dedo e meia, porque ele não tinha tênis para botar nos pés. Ontem estava frio, bem frio. Então, tem que se colocar no lugar do outro. Aqui a gente faz um rancho todo mês para ajudar e com roupa também, eu peço roupa e eu peço calçado para família, eu peço comida, eu estou sempre pedindo ajuda, porque não há o que chegue. E aí eles sempre fazem uma refeição mais completa, como almoço, duas vezes por semana. E é comida mesmo. Arroz, feijão, carne, salada, que é uma comida muito bem feita e boa para a escola. E nos outros dias é lanche. Então, são frutas, suco, pão e cuca. A gente tem os merendeiros que fazem uma comida muito boa, que são muito caprichosos na escola, Graças a Deus a gente ganhou uma escola nova esse ano, então, o refeitório foi todo reformado, a gente ganhou geladeira, ganhou tudo. E eles são muito caprichosos para comida, graças a Deus. E eu fico pensando, durante a pandemia eles não tiveram esse apoio também e tem que ver como as minhas crianças comem, elas comem com vontade. O meu lanche era às 14h15 da tarde, minha aula começa às 13h30 e as minhas crianças sentam e comem duas servidas de comida. Sinal de que o almoço não foi suficiente. E aí eles vêm comer na escola. Então, assim, a gente sabe o quanto isso é importante, às vezes é a única refeição que eles têm de sal. Imagina. (ESPERANÇA)

Essa realidade, como sabemos não é isolada, afeta o trabalho de muitas escolas e professores, mas sobretudo a realidade das famílias e crianças, que em condições de extrema pobreza, tem ainda mais dificuldades em manter um bom desenvolvimento escolar. Contribuí à essa discussão, Boaventura de Souza Santos (2020), ao referir que, ao passo em que a pandemia avança, avançam também as necessidades que já existiam e foram evidenciadas com o desemprego e as condições precárias das

classes menos favorecidas durante esse período. Logo, a falta que já existia, se tornou uma falta maior, falta de acesso, de alimentação, de saneamento, de saúde, entre tantas outras questões sociais necessárias a uma vida digna e a uma boa promoção da vida escolar de qualidade, das crianças que partem destes contextos de vulnerabilidade social (SANTOS, 2020).

Em continuidade, quanto a questão do retorno às atividades presenciais, em outubro de 2021, o governo do estado do RS estipulou que até o dia 08 de novembro deste mesmo ano, ocorresse o retorno obrigatório de todos os estudantes às escolas. Nesse momento, os professores refletiram que ficou ainda mais evidente as diversas demandas e necessidades apresentadas pelos estudantes, que pelo seu afastamento das atividades e da falta de interação durante o ERE, apresentaram muitas dificuldades, tanto de aprendizagem, quanto de organização e hábitos de realizar as atividades propostas, como expressam nas seguintes narrativas:

A minha turma do segundo ano é muito agitada, já vem numa crescente, já melhorou bastante do início do ano pra cá. Mas bem isso, primeiro tinha que trabalhar toda a questão comportamental, desde a questão de não mexer nas coisas dos outros, de pegar, aquela coisa de pegar, derrubar, surgiu nos primeiros dias assim, de sumir com as coisas dos outros, que daí tu enxergas o material do meu colega é melhor que o meu eu quero. [...] Por exemplo, o meu segundo ano, eles não tiveram pré escola, nem o primeiro ano na escola. Porque a pré-escola te dá uma noção. Eles caíram no segundo ano, eles não trabalharam o recorte, segurar um lápis, tem uns que não conseguiam segurar o lápis. Pegavam o lápis assim, de qualquer jeito, e vão sair como do segundo ano, preciso trabalhar o básico do básico primeiro. (ACOLHIMENTO)

Eu vejo, assim, a diferença de uma turma pra outra, sabe? E essa minha turma que começou esse ano (2022), também não teve pré escola. Muitos não tiveram. Então, assim, eu comecei desde o recortar, desde o pintar com eles. Eu trabalhei tanta massa de modelar, eu fiz tanta massa de modelar esse ano, que eu disse, meu Deus, eu sou craque em massa de modelar. Porque eles não tinham uma motricidade fina, então, eu tinha que trabalhar muito com eles nessa questão, sabe? Não conseguiam, tinha uns que não sabiam nem pegar o lápis, tinha uns que caíam da cadeira, que não sabiam sentar na cadeira, sentavam de um lado e caíam do outro. Olha, foi assim, foi algo, eu digo assim, **esse ano foi mais desafiador que a pandemia** ainda. Foi mais desafiador. É que um primeiro ano envolve tudo isso. **Não adianta querer apenas alfabetizar e ponto. Tem todo um preparo da criança.** (PERSISTÊNCIA)

Então, claro que tinha a preocupação com as crianças. Só que eu acho que até hoje eu tenho essa sensação, porque a turma de agora (2022), por

exemplo, o primeiro ano que eu tenho, eles vieram praticamente do maternal dois. Eles não tiveram o pré. Pois é, nem o pré e nem o pré B eles estão no primeiro, então, eles não tiveram pré, não tiveram o pré b não desenvolveram a motricidade, não desenvolveram lateralidade, não desenvolveram muita coisa que fariam na escola e, em casa não teve como, no on-line não tinha como. Muitos não fizeram, muitos nem participaram, muitos nem estavam matriculados. Então, se perdeu isso. Com certeza, as necessidades são enormes. Assim foi uma lacuna, na infância delas, com certeza, o que não foi desenvolvido. Eu tenho crianças que, até hoje, não conseguem recortar, que pegam a tesourinha com as duas mãos. (SERENIDADE)

No segundo ano da pandemia que eu peguei, quando a gente voltou, foi pior, era a turma do ensino remoto, aqueles em que eles fizeram o pré remoto e o primeiro ano remoto. Mas então, se for pensar, eles vieram do pré, muitos nem passaram pelo pré e foram direto. Então, assim, eu digo, quando eu saí, eu ainda os peguei finalzinho de março, porque a minha licença terminou. Final de março (2022) eles estavam com professor pipocando, então somou.? Além de não terem tido o pré, e o primeiro foi boa parte remoto, ano passado não tinham professor fixo. Foi uma perda, agora (2022) ainda estou tentando retomar, desde saber sentar, escutar, e claro, a alfabetização deles. (ATITUDE)

E no retorno no ano passado (2021) também. [...] Eu não consegui fazer nada. Eu disse - Meu Deus, não vou conseguir fazer nada disso. Eu tive que refazer tudo porque eles não compreendiam. [...] Eu tinha planejado, porque eu tinha seguido a linha das atividades que eu vinha fazendo com eles. Eu levei histórias matemáticas, levei material para trabalhar, dezena, unidade, nada disso. Eu comecei do zero mesmo. A organização do caderno, escrever o nome, as vogais, tudo de novo, todas as letras de novo, sabe? (RESILIÊNCIA)

E agora (2022), quando eu voltei em agosto [da licença maternidade), peguei uma turma muito agitada. Eu peguei uma turma muito complicada esse ano, eles subiam nas cadeiras, sentavam nas mesas, eles brincavam de esqui na sala. [...] Trabalhei um pouco mais, mas eu gosto de ouvir todos. Então, foi aprender a não se bater, não ficar pegando pelo pescoço, não empurrar. Eles não tinham limites. As gurias davam relato que eles não conseguiam mais sentar. É óbvio que não tem que ficar com eles o tempo todo sentados, mas também tem que aprender a sentar. Onde é que a gente coloca a mochila? Aí nós trabalhamos. [...] A organização dos espaços. O respeitar o outro, o dado do afeto, tive que trabalhar muito esse emocional, tanto comportamentos desafiadores, quanto de crianças hipersensíveis que choravam por qualquer coisa, de fazer um escândalo. Se ele vai fazer uma brincadeira de morto-vivo, ele caiu fora e grita – Eu não vou mais brincar, ou seja, não sabe perder, lidar com frustração. E temos aí um pré que não foi vivido. E eu digo para as gurias, olha importância da educação infantil na questão da socialização, na questão de aprender que não precisa vencer sempre, ser o primeiro, que precisa aprender a se frustrar. Eles não aprenderam a se frustrar nesses dois anos, ficaram à mercê da tecnologia só para entreter a criança. E eu digo para os pais tirem e vamos ensinar outra maneira, hoje é o tema deles. (DEDICAÇÃO)

Nesse sentido, se fez necessário trabalhar com as crianças, aspectos básicos para uma boa vivência e aproveitamento escolar, como saber se organizar, conviver, aprender a respeitar e compartilhar novamente do mesmo espaço com outras crianças, que mesmo sendo fundamentais em um contexto normal de trabalho escolar, se evidenciaram ainda mais pela falta de interação impactou na relação social dos estudantes. Os professores refletem ainda que o impacto do ERE veio na direção de que, as crianças que estavam retornando, em sua maioria, não tiveram acesso e, assim, não vivenciaram o período escolar anterior à etapa referente a que estavam quando retornaram, de modo que, crianças que passaram para o segundo ano, por exemplo, não tiveram o acompanhamento durante a pré escola e primeiro ano.

Quanto a este aspecto, alguns professores apontam a importância das aprendizagens e vivências, desenvolvidas na educação infantil, anteriores ao ingresso no primeiro ano, quanto ao trabalho de coordenação motora dos estudantes e dos aspectos emocionais e sociais, especialmente trabalhados nesta etapa. Segundo Redin et. al (2014), a educação infantil desempenha um papel fundamental ao proporcionar um ambiente rico em estímulos e experiências significativas, que favorecem o desenvolvimento da linguagem corporal, da linguagem oral, e contribuem de forma espontânea ao trabalho com a consciência fonológica e ao interesse pela leitura e escrita.

Nessa direção, a criança passa a representar sua imaginação por meio da escrita, quando lhe é primeiramente permitido e incentivado, imaginar. Partindo dos estudos de Vigotski (1988) as representações escritas vão ganhando espaço natural nestas interações e dali a criança começa a se questionar sobre os signos e significados, passando a despertar o interesse e assim, a aprendizagem (apud REDIN et. al, 2014).

Além disso, segundo Ostetto (2000) as interações lúdicas, as brincadeiras, as histórias contadas, bem como o trabalho com o corpo, a coordenação, a motricidade, o equilíbrio, a lateralidade, são elementos imprescindíveis ao desenvolvimento das capacidades humanas. Desse modo, é preciso considerar o corpo e a mente como veículos integrados na construção e no progresso da criança, nas diversas áreas de aprendizagem.

Com isso, a falta que a vivência dessa etapa fez na aprendizagem das crianças,

além das diversas demandas dos estudantes, apresentadas pelos professores, nos leva a refletir os desafios no retorno após este grande período de afastamento. Logo, esse cenário modificou o trabalho dos professores, e a percepção acerca das necessidades básicas dos estudantes, mobilizando as práticas de leitura e escrita que também precisaram ser repensadas, conforme expressam as seguintes narrativas, ao refletirem elementos próprios à esta etapa de alfabetização:

Quando eu cheguei, assim, eles estavam perdidos. Daí eu perguntei quantos sabem ler? Sabe quando eu estou, olha pra turma que em geral não sabia ler. Eu digo nossa, vamos começar do zero então? Digo, vamos ter que fazer um trabalho de primeiro ano. E assim foi com as outras turmas também. Até agora (2022) a gente está trabalhando com nivelamento. Todas as quintas a gente divide os segundos anos pelos níveis, para poder auxiliar essas crianças e como tem dado resultado. E como é que eles vão para um terceiro ano com tanta dificuldade? A demanda é tanta no terceiro ano e só vai acumulando coisas e acumulando. E aí, como é que eles vão para o terceiro se eles não têm nem maturidade para isso? Se eles têm tantas dificuldades? A demanda é tanta no terceiro ano e só vai acumulando coisas e acumulando. Daí nós pensamos, o que a gente pode fazer? A gente conversou, e decidimos, vamos fazer um nivelamento então. E aí nós estamos fazendo agora (2022) e está dando certo, todas as quintas feiras, trabalhamos as crianças em grupos diferentes, conforme o nível. (ATITUDE)

Então, o que está dificultando agora (2022), o desafio é isso, eu estou tentando dar continuidade ao processo de alfabetização deles, mas é muito difícil por falta dessa interação que não teve na pandemia, falta de refletir os sons e trabalhar lado a lado com os colegas e o professor. Tem uns já, que chegaram no início do ano não lendo e já estão lendo. Tem uns ainda com bastante dificuldade de reconhecer as letras, identificar, mas já melhorou. Já teve uma crescente. Já dá para perceber isso. Mas a dificuldade que a gente nota é essa. Na realidade é assim, quando tu pisas na sala de aula, a realidade é outra, porque não tem como idealizar e dizer que é só seguir. E cada criança está precisando de uma coisa diferente, atingindo esse nível de entender aquilo pelo som, tu vais avaliando. E tem a questão da vontade de aprender, isso foi muito desgastado. Assim, agora que eles estão, parece que estão engrenando também. Eu depois que eu comecei a trabalhar a sílaba com eles, família silábica mesmo, parece que está melhorando assim, mas eles estão avançando, que eu já trabalhava pra isso, ah vão procurar a palavrinha no texto, vão procurar, mas não estava fluindo, ficava muito perdido. Eu tenho que encontrar um meio para atingir, algo que vai acessar aquela turma. Isso é o que tem melhorado. Assim, é o que tem feito eles progredir assim, porque eles entendem. Eles já dizem a sílaba, alguns já estão lendo palavras e outros já bem fluentes. Para esse ano (2022) eu tenho sérios problemas de alfabetização. (ACOLHIMENTO)

Agora (2022) eu tenho 20 alunos e aí tem todos esses, com essas outras demandas, muitas vezes tu não consegues dar atenção que tu gostarias,

até porque eu tenho vários níveis diferentes dentro da mesma sala. Eu tenho quatro alunos só na minha sala que já estão totalmente alfabetizados. Quatro daí uns que são silábicos, outros que são pré-silábicos, sabe? Alguns que não entenderam ainda essa estrutura, tem muita dificuldade, precisam de mais atenção, então, mistura tudo e a gente tenta dar conta de todos. (RESILIÊNCIA)

Eu tinha cinco que vieram de outras escolas, que tinham mais dificuldade, mas desses cinco três não sabiam ler, não conheciam os numerais, pra esses foi bem complicado. Passamos muito trabalho, tanto que assim, nós estamos trabalhando o que é básico na alfabetização? Leitura, interpretação, as quatro operações, geografia, localização, história? Foi uma coisa assim que eu acabei deixando um pouco de lado, porque são conteúdos que eles vão ver no quarto, no quinto, no sexto, mas assim, os hábitos, questão de rotina, de organização, eles precisam retomar agora. (PERSISTÊNCIA)

Então, essas atividades de corpo, de motricidade têm que estar sempre junto com alfabetização ao mesmo tempo, entendeu? Tudo o que vai fazer tem que ser muito, muito, muito prático. Se já era assim pensado essa transição do pré para o primeiro ano, já era, a gente já pedia que fosse, agora ainda mais por que eles não tiveram isso e faz muita falta na aprendizagem deles. Então, quanto mais lúdico, mais prático, melhor. (SERENIDADE)

Em geral, acerca da alfabetização mais especificamente, as professoras pontuam que poucas crianças estavam alfabetizadas, demandando um grande trabalho. Nesta direção, organizaram-se grupos de estudantes, de acordo com suas necessidades, planejar e encontrar meios de estimular a todos, nos seus diferentes níveis.

Segundo Ferreiro e Teberosky (2007), durante o processo evolutivo de aprendizagem da leitura e escrita, as crianças passam por diferentes níveis de elaboração, que revelam as hipóteses relativas à escrita. Após o trabalho de observação das hipóteses de escrita, realizado com crianças de 4 a 6 anos, as respectivas autoras definiram cinco níveis de hipóteses de escrita: nível 1 – hipótese pré-silábica; nível 2 - Intermediário I; nível 3 - hipótese silábica; nível 4 - hipótese silábico-alfabética ou Intermediário II; e, nível 4 - hipótese alfabética.

Em cada nível, a criança elabora e exercita hipóteses sobre a escrita, como por exemplo: usar desenhos, letras ou números; certa quantidade de letras de acordo com o que acredita representar o tamanho da palavra; e como organizar um conjunto de letras. Muitas vezes, ao descobrir que sua hipótese não se aplica à escrita de uma

palavra, ocorre uma perda de estabilidade, o que gera um "conflito cognitivo" na criança (FERREIRO E TEBEROSKY, 2007, p. 213). Esses conflitos exigem a formulação de novas hipóteses e conceitualizações, impulsionando a evolução da escrita, e é neste sentido, que o professor ou até mesmo uma criança que já realizou esse processo, pode potencializar esses avanços.

Desse modo, as professoras relatam que foi imprescindível conhecer os níveis de leitura e escrita em que os estudantes se encontravam, para que, a partir dessa avaliação pudessem contribuir de forma mais assertiva no processo de alfabetização das crianças. As professoras Acolhimento e Dedicção, relatam a importância da avaliação diagnóstica, demonstrando como foi possível avaliarem as crianças neste período, a fim de estabelecer a organização do trabalho pedagógico:

Fizemos muita testagem, pra gente fazer uma avaliação para ver como é que ele [o estudante] estava na realidade, porque quando estava só no remoto ou on-line, era mais difícil a avaliação. Então, pra poder desenvolver o trabalho, primeiro a gente começou a fazer testagem, avaliar o nível que os estudantes estavam quando voltaram. (ACOLHIMENTO)

E aí, eu tenho já de praxe, todo início de ano eu pego e começo a trabalhar com as crianças, faço uma sondagem e já antes de fechar o primeiro mês, eu chamo os pais e a partir das sondagens eu mostro pra eles o que são os níveis da lectoescrita. Aí eu faço também isso com os numerais. O desafio é fazer com que os pais entendam que é um processo, que eles não são burros, que não é que não estão entendendo, não. Que para aprender a escrever não basta dizer que, por exemplo, para escrever boneca B, O, N, E, C e A, não é assim, não é que se ele está jogando letra solta, essa é a construção da criança. Então, é isso. E aí, fazer isso no presencial, chamava eles lá e mostrava. Então, no primeiro ano eu fiz essa reunião virtual, mas eu já tinha uma noção de como as crianças estavam. No retorno também foi importante, para os pais entenderem que é um processo. (DEDICAÇÃO)

Nestes casos, reconhecer os níveis de alfabetização, a fim de identificar as hipóteses das crianças, contribuiu no desenvolvimento das propostas dos professores, bem como possibilitou explicar esse processo aos pais, com exemplos mais práticos da etapa em que as crianças se encontram.

Em suma, as contribuições teóricas de Ferreiro e Teberosky (2007) destacam a compreensão de que há uma inteligência presente na etapa anterior à apropriação ortográfica e do código alfabético. No início da alfabetização, a criança lê e escreve de forma não convencional, e o papel do professor é propor e estimular a criação de

múltiplas reações e o raciocínio lógico sobre a produção da escrita. Porém, conforme a idade da criança avança, é preciso encontrar meios de estimulá-la quanto a necessidade social e funcional da escrita, trazendo de forma prazerosa e interessante essa aprendizagem.

Nesse sentido, nas entrelinhas das narrativas, aparece a questão da defasagem apresentada após o bloco de alfabetização, nos 4º, 5º e 6º anos, bem como na continuidade dessas etapas. Essa realidade acaba impactando no desenvolvimento desses estudantes, uma vez que não tiveram a possibilidade de vivenciar as interações e mediações nas etapas de alfabetização. Além disso, não houve uma possibilidade de retomar essas etapas, como ocorreu no retorno após a pandemia, na qual os estudantes foram alocados conforme a turma que estariam e não de onde pararam. As narrativas a seguir também contribuem à essa discussão:

[...] fazendo um parêntese sobre a alfabetização que eu estava falando, a gente tem alunos aqui na escola, que estão no sexto ano e que tem muita dificuldade na leitura, ainda não conseguem ler letra cursiva, por exemplo. Eles saíram do terceiro ano e passaram o quarto e o quinto ano em casa. E aí, como é que lida com tudo isso. É difícil também para eles, porque o que acontece, eles estavam no terceiro, foram parar no sexto e muitos não fizeram nada, entendeu? Não fizeram as atividades e passaram, Deus sabe. Daí chegaram com essa mentalidade aqui também. Eu vou chegar aqui no sexto ano, vou continuar não fazendo nada e vou passar para o sétimo. São adolescentes. Então, a gente vê alunos assim que estão agora (2022) passando por muita dificuldade. Mas pelo menos agora houve essa retenção aí. Não veio nenhuma normativa ainda, mas a gente acredita que a gente vai poder reter alguns alunos que não tem condições mesmo. A gente pensa claro que uma reprovação reflete na vida da pessoa. A gente não pode tratar como um todo, mas tem que pensar que alguns realmente precisam. (RESILIÊNCIA)

Não adianta querer pular, não adianta. E o quarto ano que eu também estava, por exemplo, lá em mês de março eu fiz toda uma revisão, fui fazendo as atividades, vendo o que eles sabiam, quem sabia ler. Aquela avaliação diagnóstica, nem entrava nos livros didáticos, não tinha entrado. [...], Mas tem casos de alfabetização, assim, que não estão lendo, não estão alfabetizados e passaram, sabe? Tem casos de crianças que nem vão na aula, tem um menino que faz uma semana que ele não aparece na aula. Então, fica mais difícil ainda, quando tu vais querer ajudar a criança, nem a família ajuda. É uma turma que passou o 2º e o 3º ano em casa, agora caiu de paraquedas no 4º ano e parece que passou o tempo de tantas coisas, é difícil de alcançar essas crianças. (ACOLHIMENTO)

Nesse sentido, a não repetência das crianças no 3º e nos próximos anos do



Ensino Fundamental, durante o ERE e no período do retorno em 2021, acabou impactando na possibilidade de ajudar as crianças que mais precisavam de apoio na alfabetização. As taxas de aprovação e de reprovação<sup>33</sup>, obtidas por pesquisa realizada nas escolas na Rede Municipal (RM) de ensino de Santa Maria, apresentadas pelo INEP (MEC, 2021), evidenciam a realidade apontada pelos professores:

Tabela 1 – Taxas de aprovação e reprovação no Brasil, comparativo de 2018 a 2021:

|        | Taxa de Aprovação (%) |      |      |      |      |      | Taxa de Reprovação (%) |      |      |      |      |     |
|--------|-----------------------|------|------|------|------|------|------------------------|------|------|------|------|-----|
|        | 2018                  |      | 2019 |      | 2021 |      | 2018                   |      | 2019 |      | 2021 |     |
|        | RM                    | REM  | RM   | REM  | RM   | REM  | RM                     | REM  | RM   | REM  | RM   | REM |
| 1º ano | 99.5                  | 99.1 | 99.6 | 99.9 | 99.7 | 99.9 | 0.1                    | 0.6  | 0.0  | 0.0  | 0.0  | 0.0 |
| 2º ano | 99.9                  | 98.9 | 99.6 | 99.6 | 99.7 | 99.6 | 0.1                    | 0.9  | 0.1  | 0.4  | 0.0  | 0.0 |
| 3º ano | 85.4                  | 80.7 | 85.4 | 79.5 | 99.3 | 96.8 | 14.4                   | 19.2 | 14.3 | 20.3 | 0.0  | 0.1 |
| 4º ano | 90.4                  | 83.4 | 89.9 | 87.0 | 99.3 | 96.6 | 9.3                    | 16.3 | 9.7  | 12.0 | 0.0  | 0.0 |
| 5º ano | 90.9                  | 86.4 | 90.0 | 86.3 | 99.1 | 97.7 | 8.9                    | 13.5 | 9.6  | 13.3 | 0.0  | 0.0 |

Print - Export

Fonte: Site Painel Educacional (INEP/MEC, 2021).

Logo, podemos perceber que os índices de aprovação em 2021 foram praticamente de 100% e de reprovação foram de 0%, sendo as escolas respaldadas por recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e normativas vigentes (BRASIL, 2020/2021). Ainda segundo o CNE, as escolas deveriam prever um conjunto de ações para recuperação das aprendizagens, auxiliando os estudantes com atividades em período extra classe.

Todas as crianças, em todos os níveis, necessitam de estímulo para

<sup>33</sup> Taxa de aprovação: percentual de estudantes da matrícula total que, ao final do ano letivo, concluíram, com sucesso, o ano/série. / Taxa de reprovação: percentual de estudantes da matrícula total que, num dado ano/série, ao final do ano letivo, não apresentamos requisitos mínimos, de aproveitamento e frequência para serem promovidos ao ano/série posterior. (INEP, 2021)

experimental, formular hipóteses e resolver os conflitos cognitivos que conduzem à apropriação progressiva da leitura e da escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 2007). É importante ressaltar que a definição dos níveis e a evolução da escrita não devem ser utilizadas para rotular a criança e esperar que ela progrida de um estágio para outro por conta própria.

As evidências apresentadas pelos professores, ao decorrer de suas narrativas quanto ao retorno às escolas, revelam os impactos do período do ERE na etapa de alfabetização, refletindo em grandes demandas e dificuldades de aprendizagem, apresentadas pelos estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Os índices de alfabetização das crianças no país e no estado, de acordo com as avaliações realizadas por meio da Pnad Contínua (IBGE, 2021) e pelo SAERS, corroboram com os relatos dos professores, quanto as dificuldades apresentadas por grande parte dos estudantes. E se evidenciam ainda mais ao que se refere às crianças em condições de vulnerabilidade social, que não tiveram acesso as propostas realizadas durante o período de isolamento, bem como denotam as desigualdades raciais ainda vivenciadas em nossa sociedade.

Conforme a nota técnica: “*Impactos da pandemia na alfabetização de crianças*” de fevereiro de 2021, quando ainda vivíamos o isolamento, em maior parte das escolas no cenário brasileiro, revela dados alarmantes e desperta uma grande preocupação com o futuro da aprendizagem das crianças em nosso país. Os dados da Pnad Contínua, coletados pelo IBGE (2021), comparados e organizados pela Organização do Todos pela Educação mostram que,

Entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. Eram 1,4 milhão de crianças nessa situação em 2019 e 2,4 milhões em 2021. Em termos relativos, o percentual de crianças de 6 e 7 anos que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever foi de 25,1% em 2019 para 40,8% em 2021. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, p. 02, 2021).

Assim como em outros âmbitos, a pandemia foi um período de perpetuação de desigualdades sociais no país. O documento ainda apresenta que os percentuais de crianças pretas e pardas, de 6 e 7 anos de idade, que não sabiam ler e escrever passaram de 28,8% e 28,2% em 2019 para 47,4% e 44,5% em 2021; entre as crianças

brancas o aumento foi de 20,3% para 35,1%. Já entre as crianças mais pobres, o percentual das que não haviam sido alfabetizadas aumentou de 33,6% para 51,0% entre 2019 e 2021; dentre as crianças mais ricas, não de forma tão expressiva, mas também houve um crescimento de 11,4% para 16,6%.

Os dados divulgados por meio das avaliações do SAERS, no estado do Rio Grande do Sul, coletados em outubro de 2022, revelam que 46% das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental apresentaram níveis abaixo do básico<sup>34</sup> em Língua Portuguesa e 42% ficaram entre os níveis básico e abaixo do básico em Matemática. Segundo divulgado em site do governo do Estado, a avaliação considerou ainda elementos como a raça, gênero e classe social, de modo a confirmar os dados apresentados pela Pnad Contínua (IBGE, 2021), evidenciando as desigualdades do país, também no estado, sendo que:

Os resultados evidenciaram que alunos com poder aquisitivo maior, de cor branca e parda e do gênero feminino alcançaram desempenho maior do que alunos com menor nível socioeconômico, pretos ou indígenas e do gênero masculino. Essas características estão presentes em todas as etapas de ensino avaliadas. (ASCOM/Seduc, 2023)

Desse modo, podemos afirmar que a pandemia ressaltou as desigualdades sociais e raciais, e afetou profundamente a aprendizagem dos estudantes, nos diversos níveis de ensino. A etapa de alfabetização foi uma das que mais sofreu com esse afastamento, uma vez que é um momento em que o acompanhamento e a interação se fazem imprescindíveis, justamente pelo fato de perceber e favorecer o avanço, com propostas adequadas, conforme os níveis de cada criança (FERREIRO, 2012). É inegável o impacto que o ERE teve sobre a aprendizagem das crianças nesta etapa e os problemas que surgiram a partir disso, afetando os índices de alfabetização do país.

---

<sup>34</sup> A avaliação do SAERS considera os níveis de proficiência de leitura e escrita, bem como de cálculos matemáticos, de acordo com Padrões de Desempenho abaixo do básico (abaixo de 500); básico (de 500 a 600); adequado (de 600 a 700); e, avançado (a partir de 700).

#### 4.5.5 Ensino híbrido: práticas possíveis e caminhos construídos durante e após o Ensino Remoto Emergencial

Conforme discutimos no referencial teórico deste estudo, o Ensino Híbrido foi apresentado pelos setores educativos, como uma possibilidade de repensar as práticas e uma forma de propor os meios de interação durante o Ensino Remoto Emergencial. Após ser anunciado o retorno às aulas presenciais, a proposta do Ensino Híbrido continuou sendo difundida nos documentos, como modelo organizacional, à medida que se tinha como perspectiva a vivência de múltiplos espaços em um escalonamento dos estudantes por grupos, alguns com atividades presenciais, e outros à distância (seja on-line ou com materiais impressos).

Neste contexto, algumas professoras se manifestaram quanto a suas compreensões de como aconteceu o Ensino Híbrido durante o ERE e após o retorno escalonado, revelando uma multiplicidade de olhares acerca do assunto:

Sobre o ensino híbrido, pra mim eu vejo como uma ferramenta que veio nos auxiliar muito. Na aprendizagem das crianças, porque foi um novo modo, mudou o nosso jeito de pensar, mudou a nossa realidade, o nosso jeito de aprimorar o conhecimento, de pensar, de planejar, porque ele auxiliou muito no planejamento do professor, nesse olhar do professor. Então, ele veio só contribuir. (ESPERANÇA)

A gente teve muitas informações sobre, muita discussão. O ensino híbrido, ele é muito, na teoria, ele é ótimo, seria perfeito, mas na prática ele não é bem assim. Porque é bem por isso que eu falei, a gente precisa que a criança esteja na escola, a gente é uma só. Não tem como fazer as duas coisas. A gente já tinha dificuldade de conexão, de contato. Então, dar continuidade num contexto social que não tem acesso, só dificulta mais. E, além da dificuldade, eu sentia que tinha alguns que tinham condições, mas não faziam. (SERENIDADE)

O ensino híbrido que foi proposto pra nós, era uma parte aula e outra parte que era on-line. Mas pra nós isso não aconteceu, quando a gente retornou ia metade só e outra metade nem buscou. Já não buscava durante o remoto. [...] Então, o híbrido assim, é uma vivência que não foi o que aconteceu, mas foi colocado como híbrido. Pra comparar. Minha filha estuda no colégio militar. E lá sim teve o ensino híbrido. Então, ela tinha as aulas online, tinha as aulas presenciais, eles tinham outros acessos. Como você disse, teve um ensino que não parou. Não teve dificuldades. Agora, as crianças, como eu te disse, em alta vulnerabilidade social, que são as nossas, essas não. Quando voltou, voltou e aí parou o atendimento, certo? Não tinha mais. Então, voltou presencial e não teve mais um atendimento on-line. E aqueles

que não podiam ou que não queriam participar iam buscar as atividades na escola. Mas não teve nada de híbrido. Certo? (EMPATIA)

Foi um ensino híbrido, como a teoria diz. A gente tentou fazer essa articulação, essa coisa, mas não é assim. O ideal não foi, não foi tal e qual. Foi uma mistura, uma misturinha de coisas. E foi o que a gente conseguiu no ensino remoto, conhecendo on-line. As crianças estavam em casa, eram praticamente as mesmas atividades, mas abordadas de outra forma. (ACOLHIMENTO)

A partir destas narrativas, podemos perceber as diversas concepções que permeiam o conceito de ensino híbrido, refletidas nas experiências das professoras diante do contexto que estavam vivenciando, quanto as possibilidades socioeconômicas e a participação das famílias. Alguns professores reconhecem que o modelo vivenciado foi uma adaptação da proposta de ensino híbrido, frente as reais condições dos estudantes e suas famílias, bem como da própria dinâmica do ERE, que não condiz inteiramente com o modelo híbrido que estudamos neste referencial (BACICH; MORAN, 2018).

Para a professora *Esperança*, de acordo com seu relato, o ensino híbrido pôde ser visto como uma possibilidade de aprendizado, de melhorar suas práticas, bem como uma forma de repensar o trabalho pedagógico após o retorno presencial. Nesta linha, a professora continua:

E isso, as minhas crianças, que estão agora no primeiro ano, elas tiveram e têm acesso à plataforma desde a primeira semana de aula presencial. Então, eu trabalho com eles toda quinta feira na internet. Cada um tem o seu computador lá na sala da informática. Cada um senta e joga os seus joguinhos da plataforma “Aprimora”. Quem seleciona os jogos sou eu, na verdade. Que aí eu entro na plataforma e escolho pra cada nível de alfabetização, porque eu tenho crianças pré-silábicas e alfabéticas que já estão lendo. Então, eu sempre seleciono essas crianças que ainda não conseguem ler, as crianças que estão mais ou menos, as que já sabem ler. Então, eu trabalho nos três níveis, escolho os jogos, e aí depois seleciono, e aí eles vão pra plataforma e desenvolvem. Isso dá oportunidade pra eles continuarem. Que eu acho que é importante. E eu trabalho, Maria, muito com computador na minha sala também. Eu trabalho muito com pesquisa com eles. Sempre que surge uma ideia, ou surge um tema diferente que eles querem saber de onde surgiu, eu abro o computador, vou lá e pesquiso com eles na internet e já mostro na hora, assim, sabe? Então, a internet é uma coisa que nos ajuda muito. Nos facilita muito. Porque a pesquisa surge na hora. E assim, as crianças hoje já nascem com o celular na mão. Sabem melhor do que a gente. Os dedinhos assim. Então, nos facilita muito esse

trabalho. Graças a Deus que a gente tem uma escola conectada que nos ajuda muito nesse sentido. Porque algumas escolas não são do Projeto Educação Conectados. Então, nós que temos o laboratório de informática, temos essas plataformas, a gente é beneficiado. (ESPERANÇA)

Na mesma direção, outras professoras também evidenciam sua compreensão quanto ao vínculo do ensino híbrido com o uso das tecnologias, conforme expressam as narrativas a seguir:

Porque na verdade, o híbrido é quando tu tens o espaço da escola e usa a tecnologia. Agora a gente só inverteu. Antes era mais a tecnologia e menos a escola. Agora é mais a escola, mas também com a tecnologia. [...] A gente tem duas plataformas no município, Aprimora e Mangahigh, duas plataformas compradas em um determinado tempo, Aprimora de português e a Mangahigh de matemática. (DEDICAÇÃO)

Esse ano a gente continuou usando a plataforma do Aprimora, mas foi bem mais efetivo do que durante o remoto, porque nós ficamos na informática, todos acessavam, a gente usava na escola, eles usam o Google Sala de Aula que a gente também usava, que a gente tinha pouco retorno. (RESILIÊNCIA)

Eu estou usando muito o grafo game com que é daquele projeto Aprender do governo do MEC, e tem ajudado bastante. Eles têm gostado bastante, porque eles ouvem a letra e tem, por exemplo, misturar um balãozinho com a letra, aí depois vai aumentando a dificuldade, vai para a sílaba. Claro que não é o ideal, mas é o que está ajudando-os a entender. Eles pegaram bem o som da letra, depois pegam a sílaba melhor, se agarram. (ACOLHIMENTO)

As professoras citam algumas das ferramentas que tiveram continuidade, dentre elas, as plataformas adquiridas pelo sistema municipal de ensino, como meios utilizados para promover a aprendizagem, que contribuíram na dinamização das aulas, adotados durante o ERE, e que tiveram continuidade após o retorno às aulas presenciais. Este é um possível viés de refletir a utilização das tecnologias como uma forma de exercer o Ensino Híbrido, uma vez que este modelo de ensino pressupõe o uso de abordagens mistas, de modo a possibilitar o uso de ferramentas digitais em espaços dentro e fora da escola.

Moran (2015) corrobora a esta discussão, ao expressar que “a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico

da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais” (p. 39). Além disso, é interessante perceber como a utilização da tecnologia, por meio de jogos e acesso à internet favorece as práticas de ensino, tornando-as mais dinâmicas e contribuindo para a aprendizagem dos estudantes.

A professora *Esperança* expressou que a realização de pesquisas, utilizada como recurso de trabalho em sala de aula, propicia um maior engajamento e desperta a curiosidade das crianças. Conforme Moran (2018), por meio da compreensão do ensino híbrido nas propostas escolares,

A sala de aula assim se transforma em espaço de pesquisa, experimentação, produção, apresentação, debate e síntese. Cada escola, dentro da sua realidade, pode desenhar seus espaços de participação ativa, de experimentação, de elaboração de projetos, de construção de protótipos, de experimentação e criação. (p.10)

A professora *Esperança* referiu-se ainda ao Projeto Educação Conectada<sup>35</sup> que torna possível essa vivência e interação com os meios digitais, em contextos públicos, nos quais muitas vezes as crianças não teriam condições, como se evidenciou durante o ERE. Nesse sentido, reafirmamos a importância de introduzir, no sistema público de ensino, esse acesso à cultura digital, para que possamos aproximar as crianças da realidade da sociedade de informação vivida fora da escola, de modo que

A escola é um espaço privilegiado de interação social, mas este deve interligar-se e integrar-se aos demais espaços de conhecimento hoje existentes e incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação via internet permitindo fazer as pontes entre conhecimentos e tornando um novo elemento de cooperação e transformação. (MERCADO, 2002, p, 13)

Por outro lado, sabemos que a realidade de acesso nas escolas, bem como de

---

<sup>35</sup> O Programa Educação Conectada, atual Política de Inovação Conectada, foi lançado pelo MEC em 2017 com o objetivo de transformar a realidade das escolas públicas brasileiras por meio da universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomento do uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. Algumas cidades, incluindo o município de Santa Maria, foram contempladas pela iniciativa.

profissionais preparados para trabalhar com as tecnologias, ainda é incipiente, e impacta na realização efetiva destas práticas. Essa questão a ser superada, se evidenciou como um contexto emergente em nossa pesquisa anterior, revelando elementos que contribuem à discussão, destacados pelos professores em cada categoria estudada, expressos resumidamente no quadro a seguir:



Quadro 3: Excertos que revelam achados acerca das tecnologias em um contexto municipal, na etapa de alfabetização

| <i>Formação</i>   | <i>Ação pedagógica</i>  | <i>Dilemas docentes e outros contextos emergentes</i>  |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• As professoras descrevem a necessidade de formação e aperfeiçoamento em relação as tecnologias.</li> <li>• Pontuam ainda, o conhecimento e a inserção da tecnologia na escola, como algo de que não se pode fugir, pois faz parte do contexto dos estudantes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnologia como uma aliada, desafiando a prática, como uma ferramenta que auxilia no planejamento e deixa as aulas mais interessantes.</li> <li>• Outras professoras colocam que a tecnologia é sim uma ferramenta importante, mas destacam que esta não substitui o trabalho do professor.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazem parte do cotidiano, mas a realidade das escolas não favorece o uso das tecnologias em sala de aula.</li> <li>• Falta de acesso, recursos, monitores capacitados.</li> </ul> |

Fonte: Trechos retirados da pesquisa: Contextos Emergentes no Ciclo de Alfabetização: um estudo na Rede Municipal de Santa Maria (LUDWIG, 2019, p. 48).

Na mesma direção, alguns professores contribuem à discussão anterior, referindo que o contexto e as condições de acesso, são cruciais para que haja realmente uma vivência educativa híbrida:

Em escolas que tenham a possibilidade de os alunos acessarem e terem esse suporte, ter uma internet boa, ter um aparelho bom, isso funciona, é ótimo, é maravilhoso. Mas se você não tem suporte ou uma família que possa ajudar o aluno, infelizmente não acontece. E na escola, como eu comentei, a gente tem um horário que a gente vai na informática, que tem a professora no local, que ajuda a gente. Então, a gente usa os recursos que são disponibilizados para a gente, com um suporte, digamos assim. Mas não que a gente consiga manter efetividade, uma constância de uma proposta que mantenha um modelo híbrido, por exemplo. (RESILIÊNCIA)

E tem a questão da tecnologia também, porque antes já era complicado, não tinha acesso na escola a internet, poucos computadores em uso. A nossa escola procurou melhorar, por exemplo, a internet da escola? [...] Mas aí melhorou, melhorou bastante durante a pandemia. A internet era bem boa. Agora, esse ano, estamos com essa dificuldade, tá bem ruim a internet. [...] O município até deu notebooks para as escolas, mas agora depende de uma

peessoa que fique responsável pela sala, por exemplo, é um empecilho. [...] eu tinha um estagiário voluntário que estava me ajudando. Então, ele foi lá, instalou todos, ligou todos os notes da sala de informática e eu levei as crianças. (ACOLHIMENTO)

Eu chamava todos aqueles que não tinham condições, para ter aula de tecnologia lá no laboratório. Então, eles tinham Classroom, eles tinham até chamada de vídeo e Meet. Eu fiz na escola para eles terem o acesso. Para eles conhecerem o que era. Cada um em uma sala, um com computador, outro com meu celular e outro com... Para eles terem essa oportunidade de saber o que era o Meet que os outros tinham e eles não. Porque daí a gente acessava o Classroom deles para eles fazerem as atividades, por que quem estava em casa e tinha condições fazia. [...] De híbrido é o que eu consegui fazer. **Mas o híbrido era mais interessante no presencial, para poder estar junto, usando a tecnologia junto com eles. Porque com crianças pequenas é muito difícil.** Não tem como dar uma coisa para as crianças fazerem através da tecnologia. Se a gente tem que estar junto, mostrando e explicando como é que faz cada coisa. Para os pequenos é muito difícil, não se consegue ter essa troca com uma turma grande também. Porque para os pequenos que não sabem ler. (CRIATIVIDADE)

A ideia é ótima, mas não flui para esses pequenos. Claro que eu acho que para alunos maiores, daí pode ser que aconteça, porque daí sozinhos eles ligam e entram na aula, e o pai só observa de longe, sabe que não se expõe. Pode ser que até seja outra visão, mas na alfabetização, com os pequenos ali, não tem como. Essa comunidade faz toda a diferença. Porque eles não, eles não fazem mesmo. Não dão muito sentido pra uma coisa que eles não conhecem, eles não têm acesso a eles. Então, é outro sentido. Não, não na prática da escola, não ali naquela realidade, não tem como, então, não ia fluir mesmo. Porque o acesso das tecnologias também nas escolas, não está ainda garantido, então, ali, é bem comprometido. Claro que se fosse outra realidade, de repente ia ser outra história em outro contexto. (SERENIDADE)

Além das condições sociais, de acesso, os professores também trazem a questão de que a criança pequena, em etapa de alfabetização, ainda precisa de um acompanhamento maior para realizar a utilização dos recursos tecnológicos. Na escola, o professor geralmente depende da ajuda de um monitor, quando há esse profissional disponível. A falta deste funcionário, também se revela como um empecilho para a realização das atividades nas salas de informática, disponibilizadas para este fim.

Já durante a pandemia, em casa, as crianças dependiam dos pais ou responsáveis para realizar esse acesso, fato à que os professores referem como um dilema, uma vez que, em muitos casos, foi difícil ter o acompanhamento das famílias.

Com isso, as professoras e professor, acabam refletindo que é mais fácil realizar um ensino híbrido no contexto escolar que tenha essa possibilidade de acesso.

Nesse sentido, diante das diversidades culturais, de acesso, de interesse, de considerações acerca do uso das tecnologias na realidade escolar, bem como nesta etapa de ensino, o ensino híbrido, carece ainda de uma maior compreensão e experimentação para que possa vir a ser difundido. Após a pandemia,

Teremos uma fase de readaptação ao presencial, de reencontro e de experimentação da combinação de atividades nos diversos espaços da escola e nos espaços digitais. Cada escola tem sua realidade. Escolas mais abertas, ativas e conectadas, junto a muitas outras em que o digital é muito precário. O híbrido será uma realidade para uma parte das escolas e um sonho ainda para muitas outras, o que tende a aumentar a espantosa desigualdade existente. Por enquanto os modelos híbridos contemplam uma parte da população, que tem melhores condições econômicas, acesso tecnológico e domínio digital mais desenvolvidos. (MORAN, 2021, p.13)

Novamente, as condições socioeconômicas, refletidas neste caso na desigualdade de acesso à cultura digital, aparecem como um contexto emergente que acaba interpondo-se a aprendizagem dos estudantes em contextos de vulnerabilidade social. Com essa questão, nos provocamos a pensar as dificuldades vividas por algumas famílias inseridas nestes contextos de instabilidade financeira, principalmente durante o ERE, nas quais o acesso à educação muitas vezes ficou em segundo plano, frente a tantas outras demandas e, ainda, a compreensão deste novo mundo – a escola vivida fora da escola.

Para além da realidade social das famílias, as narrativas a seguir, nos possibilitam abordar essa questão da participação dos responsáveis na vida escolar dos estudantes, elemento evidenciado durante as discussões anteriores, que se atravessa também à realização um ensino híbrido.

É, assim, eu acho que o ensino híbrido ele funciona se tu tens um suporte em casa que possa auxiliar os alunos. Para que ele seja um ensino híbrido mesmo, e não só uma atividade para ter que fazer em casa e dizer que foi feita de forma online. É isso que existe, todo um conceito por trás que a gente, infelizmente aqui na escola, a gente não consegue. Porque a gente não consegue que as famílias tenham o acesso real, da forma que deveria ser. E a gente não consegue que eles tenham um suporte em casa para que auxiliem eles a fazer o que realmente precisa ser feito. Por exemplo, se eu

vou mandar uma pesquisa para eles fazerem em casa, eles precisam que alguém dê o suporte para eles, ajudar a pesquisar, orientar e tudo mais. Só que, infelizmente, depende do contexto. (SERENIDADE)

Mesmo em uma realidade social mais privilegiada você tem esses casos. O problema não é tanto a criança, o problema é familiar, né? Porque quando tu tem uns pais, uma família que está junto, pega junto. (PERSISTÊNCIA)

E eu vi que as famílias não faziam os acessos que a “profe” que estava na minha licença, solicitava. E eu comecei perguntando se eles precisavam de algum auxílio, alguma coisa. Eu cheguei em agosto, lancei a atividade na plataforma aprimora, quatro ou cinco fizeram aquilo. E o que está acontecendo? Teve gente que não acessou o ano inteiro. E aí, o que dificuldade? Perderam senha, desorganizados, não tinham e não deram mais importância para essa questão, porque seria outra forma de trabalhar com conteúdo. A gamificação como uma forma muito interessante de continuar o trabalho, não tinham acessado o ano inteiro. E aí comecei. Questionei na reunião de pais vocês tem que me dizer por que não está tendo o acesso, sendo que são jogos importantes nesse processo. Aí as mães me disseram que assim, tem o celular, aplicativo no celular, só que assim a criança saía por que não parava quieta, aí tem que parar e tem que entrar com o e-mail institucional, fazer todo o processo de novo. Então, a mãe não tem paciência de colocar de novo. Eles não estavam entrando. Não é só porque não tinha internet, tem internet, mas os pais não tem a paciência que eles tinham ou eles cansaram, ficaram exaustos e não querem mais. (DEDICAÇÃO)

Desse modo, a participação da família continua sendo um ponto que se evidencia como contexto emergente, visto como um elemento necessário para possibilitar a vivência de um ensino mais diversificado, principalmente na etapa de alfabetização. Percebe-se ainda, a partir das narrativas, que as famílias – a sociedade em geral – ainda não está acostumada, imbricada nestes novos modelos, mesmo que se diz ser uma sociedade da informação, ela certamente ainda não é habitual à Educação Básica. Sobre este aspecto, contribuiu à discussão, a seguinte reflexão de Moran (2021):

O híbrido é um modo de vida que foi incorporado pela sociedade em todos os campos e que impacta também profundamente a reconfiguração da escola. Os modelos híbridos ainda são recentes na educação básica brasileira. As experiências durante a pandemia foram e ainda estão acontecendo num contexto excepcional, não por decisão pedagógica. (p. 12)

Para alguns professores, o ensino híbrido, como eles o compreendem, não foi

possível, diante de algumas questões pontuais, como o acesso, a participação das famílias, a compreensão das crianças, a sua própria compreensão acerca do que realmente é o híbrido. Além disso, a necessidade urgente de adaptação que foi motivo da utilização de uma proposta mista de ensino, provocou a modificação abrupta das práticas, mas não necessariamente, a inserção de um ensino híbrido tal e qual o conceito que lhe define.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto do Ensino Remoto Emergencial, meio considerado como solução para dar continuidade às aulas no ano letivo de 2020 e grande parte do ano de 2021, nasceu o interesse e a necessidade em pesquisar e compreender as mudanças que ocorreram na realidade escolar durante o período pandêmico, bem como reconhecer seus impactos. A partir disso, delineamos esta pesquisa, na direção de compreender as aprendizagens dos professores e a repercussão que este novo cenário teve no desenvolvimento do trabalho pedagógico na etapa de alfabetização, na rede pública municipal, no interior do RS.

Viver a pandemia, como o próprio nome sugere, afetou a sociedade como um todo, na medida que pensamos que fomos abruptamente mobilizados por uma doença assustadora e que nos levou ao isolamento social, necessário para evitarmos maior contágio da doença da covid-19. O crescente desemprego, as dificuldades de acesso, a sobrecarga das atividades familiares, a falta de leitos nos hospitais, dentre tantas outras questões possivelmente emergentes, estava a preocupação com a educação de nossas crianças, neste prolongado cenário pandêmico.

Fomos coletivamente invadidos pela angústia, incertezas, preocupação com os possíveis sinais desta doença em nossas casas, afetando entes queridos, colegas, amigos, acompanhando dia após dia notícias revelando a perda de pessoas para a doença, que com certeza, geravam uma comoção coletiva, impactando o cenário social. Ao mesmo tempo, vivemos tantos e diversos contextos singulares, que exprimiram variadas necessidades físicas, sociais, emocionais, sentidas por cada indivíduo em suas mais íntimas interpretações.

Desse modo, os achados desta pesquisa se constituíram a partir das vivências narradas por oito professoras e um professor, alfabetizadores em um contexto municipal. Estes, estiveram mais do que ninguém, apropriados acerca do problema ao qual nos propomos: como os contextos emergentes advindos e evidenciados pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) impactaram nas aprendizagens docentes e no desenvolvimento do trabalho pedagógico de professores do bloco de alfabetização? Envolvidos pelas experiências que foram se delineando neste formato de ensino inédito, os professores nos levam a compreender o desenrolar do trabalho

pedagógico, pensado para uma realidade de isolamento, sentido de modo coletivo e individualmente, revelando o desafio de ser professor em um contexto remoto. Entrelaçadas com os embasamentos teóricos, as narrativas dos sujeitos e as considerações e interpretações que construímos, nos possibilitaram revelar os achados desta pesquisa, contribuindo sobremaneira para alcançar os objetivos e traçar um caminho reflexivo na elaboração de cada capítulo.

Com o olhar voltado aos achados desta pesquisa, cabe iniciarmos estas considerações referindo que, conhecer os professores, ouvindo suas experiências refletidas nas trajetórias pessoais e profissionais, nos possibilitou compreender o caminho que fizeram e a forma que enfrentaram e agiram diante da pandemia e da necessidade de adequação do trabalho pedagógico, durante a vigência do ERE. Nesse aspecto, se destacou que a vivência e o contato anterior com as tecnologias, favoreceu passar por esse novo desafio com menos sobrecarga e insegurança, em comparação com àqueles docentes que tiveram que, além de enfrentar a pandemia, aprender a lidar com as ferramentas digitais.

Por outro lado, alguns professores também revelaram que, mesmo diante do desafio que o uso das tecnologias impunha, quase que de forma obrigatória, para suas vidas profissionais e, também pessoais, puderam aprender e vislumbrar novas possibilidades de interação e dinamização de suas práticas. Surge assim, a resiliência docente, expressa na capacidade criativa de reinventar-se, de superar-se frente aos desafios atrelados ao trabalho pedagógico, em turmas com crianças em pleno processo de alfabetização, revelando movimentos de aprendizagem docente.

Essa forma dos professores refletirem sobre sua profissão e sobre a necessidade de reinventar-se, que emergiu diante do contexto da pandemia, também são apresentadas quando compreendemos como a trajetória de cada docente afetou a sua perspectiva acerca do ensino remoto. A trajetória formativa, nas diversas formas que se apresenta, relacionada às vivências singulares dos sujeitos, influenciou cada professor no enfrentamento da nova realidade de trabalho, impactando, por exemplo, na forma de apropriação ou não, das tecnologias como meio de atuação possível nas práticas durante o ERE.

Sobretudo, ao refletirmos acerca do desenrolar do trabalho pedagógico, os diversos caminhos tomados revelam aprendizagens docentes, que se manifestam na

forma de interação, de compartilhamento de saberes, na adequação das propostas, na inovação das práticas diante da necessária e constante reflexão acerca de como alcançar os estudantes e lhes proporciona meios de acesso ao desenvolvimento escolar. Desse modo, ser professor em contextos emergentes, mobiliza a aprendizagem docente, uma vez que os desafios e potencialidades experienciadas, impactaram na forma como os sujeitos enfrentaram e, posteriormente, ressignificaram as vivências, em suas narrativas.

Além disso, aprendemos com suas práticas, que o contexto se revela como um ponto chave na forma como se desenvolvem os processos de ensino e de aprendizagem. Independentemente da inserção da tecnologia em alguns contextos, fica expresso que as interações que ocorrem na escola não podem ser substituídas pelas interações em plataformas digitais. Desse modo, em relação ao contexto vivido, os achados revelaram que foi preciso olhar para a significação do próprio e novo espaço de trabalho – o Ensino Remoto Emergencial, como foi chamado o formato referido como meio de ofertar a continuidade da prática escolar.

Uma vez fora da sala convencional, as atividades se davam nos mais diversos espaços, na sala de casa, no quarto, na sacada do apartamento, na mesa da cozinha, entre outros possíveis e mais diversos contextos. Neste ponto, referimos àqueles estudantes cujo familiares e/ou responsáveis puderam, em alguma medida lhes dar suporte, buscando promover espaços de interação e realização das propostas, dispondo locais, dispositivos e tempos de estudo, nos quais fosse possível estar conectado.

Podemos refletir esta conexão para além de estar apenas on-line, considerando a necessária adequação destes espaços da casa, onde estar conectado, não era garantia da atenção, participação e envolvimento dos estudantes. Com isso, outra questão que aparece na discussão, é que a concentração das crianças às atividades não era a mesma, uma vez que as propostas on-line tinham muitas interferências, algumas do ambiente familiar, como a presença de barulho, de outras pessoas transitando na mesma casa e, algumas da própria conexão com a internet e do saber fazer uso das tecnologias. Estes, dentre outros aspectos, impactaram na qualidade da realização das propostas pedagógicas, sendo um entrave na direção de propiciar a construção da aprendizagem dos estudantes.



Quanto aos espaços de realização das atividades, que jaz eram exclusivos da convivência familiar, tiveram que passar a ser compartilhados com a educação escolar e, muitas vezes, de mais de uma criança e muitas pessoas na mesma casa, uma vez que o isolamento acontecia para todos. Desse modo, mesmo nos contextos nos quais houve uma boa participação, os professores relatam que “não foi a mesma coisa”, referindo-se ao fato de que o Ensino Remoto Emergencial não pôde ser visto como forma de substituição ao ensino presencial.

Apesar das condições adversas, aparece como resultado que, nos espaços onde a interação foi possível por meio das ferramentas digitais utilizadas durante o ERE, o uso das tecnologias apresentou-se como um ponto favorável. Conforme os relatos, as crianças que participaram das aulas on-line tiveram a oportunidade do contato, de saber que seus colegas, amigos e professores estavam bem, por meio de momentos de conversa, compartilhados mesmo que brevemente, servindo de subsídio emocional. Ainda, se revelou que, nos casos que a interação acontecia de forma mais efetiva, e as propostas alcançavam os estudantes integrando suas famílias, as crianças conseguiram avançar em termos de aprendizagem, inclusive no processo de alfabetização.

Em outros contextos, nos quais o acesso à internet e às ferramentas digitais não foi possível, mesmo diante das tentativas de reorganização pedagógica, por meio da entrega de atividades impressas e da oferta de cestas básicas, como pudemos observar, o distanciamento das crianças da participação escolar foi inevitável. Famílias que se encontravam em situações de vulnerabilidade e de condições precárias de acesso, realidades nas quais os pais tinham pouca ou nenhuma instrução e, ainda, contextos nos quais as demandas de cunho socioeconômico se interpunham a qualquer outra necessidade, certamente, tiveram mais dificuldades em garantir a continuidade do processo de escolarização em casa.

Pode-se dizer que, em muitos casos e por diversos fatores, o acesso as propostas de ensino não aconteceram, revelando que o ERE também foi um formato excludente, constituindo-se como algo distante para aqueles estudantes que não possuíam condições de participar. Essa realidade, se deve ao contexto com o qual foram [e fomos todos] envolvidos, de modo que foi preciso olhar para além da questão da aprendizagem, ter empatia pela situação das famílias e com a questão social em

geral.

Não à toa, a desigualdade nas condições de acesso e, mesmo de condições de bem estar, foi um dos aspectos mais destacados ao decorrer de nosso estudo. A vulnerabilidade social aparece como um ponto que impactou na elaboração e efetivação das práticas educativas, e esteve presente em maior parte das comunidades escolares participantes dessa pesquisa. Com isso, outras questões se atravessaram ao desenvolvimento das dinâmicas de ensino e aprendizagem, sobretudo neste período de distanciamento social, no qual as crianças não podiam ir à escola e muitas famílias não dispunham dos meios adequados para ofertar a continuidade do ensino em seus lares.

A realidade socioeconômica das crianças brasileiras, principalmente dos estudantes das escolas públicas em nosso país, é em uma parte bem expressiva, preocupante e entristecedora, ao que se refere saber que, em muitas casas antes de pensar em aprender, lhes falta ter o que comer. Esses contextos impactaram de forma intensa em como se apresentaram as possibilidades de trabalho pedagógico e de aprendizagem das crianças, despertando um sentimento de impotência nos docentes que se preocuparam, se solidarizando e se esforçando para realizar ações possíveis, a fim de contribuir para melhores condições de acesso e de manter o contato com os estudantes.

Muitas das ações na direção de auxiliar essas crianças e suas famílias partem da própria benevolência dos professores que os assistem e contribuem da forma que podem, para que os estudantes venham a ter uma oportunidade de aprendizado, ou pelo menos de alimentação. Porém, refletimos que, diante das tantas tarefas que já se atribuem a profissão docente, não deveriam ser eles os únicos profissionais preocupados e engajados em mudar este cenário de pobreza, que afeta e impede muitos de ascender socialmente. É preciso ponderar que a escola e assim os professores não podem e não devem dar conta de tudo, mas que, ao mesmo tempo, é imprescindível que algo seja feito, que haja políticas e ações na direção de atender essas demandas sociais iminentes, que impactam na aprendizagem e desenvolvimento das crianças em condições de vulnerabilidade social.

As situações que faziam parte dos contextos, mesmo antes da pandemia, e que neste cenário se evidenciaram ainda mais, como a própria vulnerabilidade social e

seus desdobramentos, tiveram ainda um impacto direto na forma como as escolas e professores (re)organizaram as práticas escolares e como aconteceram em si ou não aconteceram – os processos de alfabetização. Antes das práticas de leitura e escrita, das práticas alfabetizadoras – antes desse objetivo, vinha a busca ativa, seguir a legislação, seguir os pressupostos de organização estabelecidos para este cenário do Ensino Remoto Emergencial.

Na mesma direção, surge a discussão acerca do ensino híbrido, que aparece como uma proposta nas formações e documentos, acerca da estrutura pensada para a organização do trabalho pedagógico durante o ERE. Embora fosse comum os professores falarem sobre tecnologias, como meio de ofertar e propor as práticas no início do período de isolamento, com o passar do tempo, a organização e as premissas deste trabalho, foram sendo modificadas de acordo com as realidades e necessidades expressas em cada comunidade.

Por mais que os professores tenham passado por muitas experiências, desde ter que aprender a usar o Google Classroom, o Google Meet, fazer vídeos, dentre outras ferramentas, estas geralmente foram alocando-se como meios de organização de suas atividades. Desse modo, o uso das tecnologias, em alguns casos, acabou se tornando mais um instrumento utilizado a nível burocrático do que realmente o uso com foco para o trabalho pedagógico, uma vez que isso dependia de como as crianças, dentro de suas possibilidades, respondiam a essas propostas.

Como foi possível discutirmos, várias questões se impuseram aos processos de ensino e aprendizagem, nesta e nas demais etapas da educação, trazendo para a alfabetização severos impactos ao que discerne as condições de interagir e propiciar uma melhor avaliação dos estudantes, nesta construção dos processos de leitura e escrita, bem como da alfabetização matemática. Essas questões se evidenciaram ainda mais, percebidos após o retorno presencial, por meio de avaliações diagnósticas e, também, visivelmente expressas nas atitudes comportamentais das crianças, no sentido da organização, da capacidade de relacionar-se e resolver conflitos, de ter hábitos saudáveis de estudo e alimentação, entre outros aspectos destacados pelos professores. Assim, ganhou destaque na discussão a necessidade de estabelecer as rotinas escolares após o retorno presencial à sala de aula, uma vez que muitas crianças estavam entrando pela primeira vez na escola e outras, por mais que já

tivessem o contato, viveram este período em casa com hábitos próprios daquele contexto.

Desse modo, um dos pontos a serem trazidos para reflexão, é que os contextos emergentes impactaram na alfabetização, bem como no trabalho pedagógico, mobilizando novas aprendizagens docentes na busca de propiciar propostas melhores e mais adequadas, a fim de alcançar os estudantes, em suas diversas realidades. O ensino híbrido, tido como proposta de trabalho neste período, foi visto em partes como uma possibilidade, porém que depende muito de outros fatores, como acesso à tecnologia, condições de apoio das famílias, formações que auxiliem os professores e tempo de planejamento para esta modalidade.

Algumas práticas aconteceram, principalmente durante o próprio ERE, pois após o retorno às aulas presenciais, foi possível ver que a realização de uma proposta mais híbrida, ficou sublocada diante da dinâmica de tempo e de organização do trabalho pedagógico. Além disso, ainda foi colocado que para que o ensino híbrido seja uma realidade, é necessária uma participação com maior autonomia por parte dos estudantes, o que geralmente passa a acontecer a partir de turmas em idade mais avançada.

Dentre tantos impactos, que foram visíveis ao coletivo, mas sentidos na individualidade e referidos no contexto de cada sujeito, o que cabe à educação, foi realizar tentativas de promover acesso e tentativas de manter o contato com os estudantes. Para além dos conteúdos curriculares, as diversas formas possíveis de alcançar os estudantes e suas famílias, foram sendo elaboradas na direção de proporcionar o acesso a um ambiente acolhedor. Estratégias que favorecessem o bem-estar das crianças, relações de afeto e troca, que olhassem para a realidade das famílias, que buscassem ser um ponto de entrada da aprendizagem em suas mais diversas possibilidades.

Seja no sentido de trabalhar a alfabetização, seja no sentido de saber como a criança está e ouvir sobre suas alegrias, suas conquistas, sua saudade, a diretiva dos professores se dava na direção de manter o vínculo e não estagnar a vivência educativa das crianças, durante este tempo de isolamento, trazendo à sua rotina um pouco mais da ambiência escolar, tão necessária e sadia nesta fase de desenvolvimento. Esse esforço, realizado pelas escolas e pelos professores

individualmente, e em alguns casos, fortalecidas pelo apoio das famílias e comunidade escolar, fica visível nas narrativas, onde os professores descrevem os modos de [re]organização, as buscas por estabelecer/manter contato com estudantes e famílias, diante da realidade do ensino remoto.

Diante das questões apresentadas, destacamos que o próprio Ensino Remoto Emergencial se constituiu como um contexto emergente, que se evidenciou como um propulsor de outros contextos que já se faziam presentes na realidade investigada. Desse modo, a partir dos achados desta pesquisa, resumidamente podemos apontar para algumas questões como:

- ✚ *a falta e, assim, a importância de participação das famílias;*
- ✚ *a precariedade de recursos digitais como computadores e internet disponíveis nas escolas da rede pública municipal, bem como de monitores que pudessem auxiliar na sua utilização;*
- ✚ *a necessidade formativa dos profissionais da educação na direção de um “ensino híbrido” e mais voltado ao uso das ferramentas digitais;*
- ✚ *o sentimento de sobrecarga dos professores, atrelado as demandas, ao salário e a precarização das condições de trabalho docente;*
- ✚ *a desigualdade social e as condições socioeconômicas dos estudantes como fator que afeta o acesso e a construção da aprendizagem.*

Em meio a tudo isso, o aprender a ser professor está imbricado nas relações dos sujeitos, uma vez que o desenvolvimento pessoal se dá também em uma dimensão social. No retorno gradual os professores foram se dando conta dos impactos que essa forma de organização produziu no seu fazer pedagógico. Diante dos contextos emergentes, a alfabetização e com ela os aspectos que dão base para essa aprendizagem foram relativizados em relação às demandas de cunho social, econômico, emocional. As exigências do cenário remoto e de como a pandemia afetou a relação família e escola, família e mercado de trabalho, família e saúde, acabaram se atravessando ao aprender das crianças e a realização do trabalho pedagógico.

Dentre as incertezas e adversidades vividas durante o ERE, bem como diante dos

impactos observados após o retorno escalonado, certamente os professores precisaram ser resilientes, construindo novos caminhos por meio da esperança, atitude, serenidade e persistência, revelando ações de acolhimento, dedicação e empatia com a situação vivida pelas crianças e suas necessidades. Desse modo, registramos nossa admiração e respeito, quando refletimos quão suaves e ao mesmo tempo fortes, foram os movimentos, permeados no trabalho pedagógico e expressos na atitude dos professores de olhar com sensibilidade para as condições das crianças, mas superá-las na direção de vislumbrar o futuro e a melhoria das condições de aprendizagem. Como as flores que exalam seu perfume e resistem as intempéries do tempo e do espaço onde crescem, somos nós, professores, a prova de superação e de resistência na dimensão que discerne a capacidade de enfrentar e aprender em tão variados contextos.

## 6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia R. de; et al. Retorno às Aulas: Entre o ensino presencial e o ensino a distância, novas tendências. **Revista Práxis**, v. 3, p. 96–112, 2021.

ALVES, G. DE S. **A formação de professores na sociedade hiperconectada: alternativas emergentes para a internacionalização e apropriação de tecnologias digitais na educação**. Unisinos, São Leopoldo, 2021.

AMORIM, R. M. DE A.; AMARAL, A. DE P. L. **Alfabetização por meio virtual: Alice no mundo da pandemia**. v. 02, p. 7–19, 2020.

ANDRADE, Natália A. O Ensino remoto como estratégia sazonal para a aprendizagem. **Revista Educar e Evoluir**. Volume 1. Número 3, janeiro de 2021.

ANTÔNIO, C. P. **Mundos Virtuais 3D Integrados à Experimentação Remota: Aplicação no Ensino de Ciências**. UFSC, Araranguá, 2016.

ARAÚJO, F. R.; OLIVEIRA, M. K. "O papel da família na aprendizagem da leitura e escrita na alfabetização inicial". Em M. K. Oliveira (org.), **Leitura e escrita na alfabetização**. p. 171-186. São Paulo: Contexto. 2010.

AURÉLIO, B. de H. Ferreira. **O minidicionário da língua portuguesa**. Editora Positivo, 7. ed. Curitiba, 2008.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.

BARCELOS, A. D. et al. **Alfabetização e letramento digital: um retrato do trabalho docente no contexto pandêmico no município de Campos dos Goytacazes-RJ**. p. 785–797, 2020.

BERNDT, Christina. **Resiliência: O Segredo da Força Psíquica**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BOLZAN, Doris P. V. **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Editora UFSM, Santa Maria, 2007.

BOLZAN, Doris P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Ed. Mediação. 2. ed. 2009.

BOLZAN, Doris P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes. **Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado**. Registro no GAP n. 042025. CNPQ/PPGE/CE/UFSM, 2016-2022.

BOLZAN, Doris P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes. **Relatório parcial do Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado**, Registro no GAP n. 042025. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2021.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Silvia M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo**. Educação, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, 2010.

BOLZAN, Doris P. V. MILLANI, Silvana M. de F. Docência e Formação: reflexões sobre a gestão pedagógica na escola. **Revista de Políticas Educativas – PoEd**, [S.l.], v. 4, n. 2, abr. 2012. ISSN 1982-3207. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/27012>>. Acesso: 23 de setembro de 2020.

BOLZAN, D.P.V.; POWACSIK, A.C.H. ISAIA, S.M.A. Ser formador nas licenciaturas: desafios da aprendizagem docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 365-384, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**: Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Acesso em: 15 março de 2021. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category\\_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192).

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf) Acesso em: 9 de abril de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 54 p., 2019.

BRASIL. **Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de abril de 2020a, Seção 1 - extra, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591> Acesso em: 09 de abril de 2021.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de março de 2020b, Seção 1, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 09 de abril de 2021.

BRASIL. **Parecer nº 005/2020, 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de



cumprimento da carga horária mínima anual. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. 28 de abril de 2020c, Seção 1, p. 32. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 9 de abril de 2022.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, p. 1–20, 2020.

COLELLO, S. M. G. 1 - Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional, Comeroc** - Fesup. jan-abr 2021.

COSTA, M. F. **Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente educ básica pandemia**. UFJF, Juiz de Fora, 2021.

CLANDININ, F. J. CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. "A participação da família na alfabetização inicial". Em A. J. B. Freitas, & M. A. A. Moysés (org.), **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, p. 215-244, 2011.

COLEMARX, Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas**. UFRJ, RJ, 22/04/2020. Disponível em: <<http://www.colemarx.com.br/colemarx-ead/>> Acesso: 22 de agosto de 2021.

DIAS, D. P. 4 Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. **Revista Brasileira de Alfabetização**. v. 1, n. 1m, p. 228–244, 2021.

DUARTE, A. W. B.; HYPOLITO, Á. M. Docência em tempos de COVID-19: uma análise das condições de trabalho em meio à pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 732-753, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 24/05/22.

FARIA, R. C. B. **Experimentação remota como suporte no ensino e aprendizagem de ciências e biologia**. Unicamp, Campinas, 2019.

FERNANDES, F. M., CAMPOS, M. B. (2019). A participação da família na alfabetização: uma parceria entre a escola e a comunidade. **Revista Práxis Pedagógica**, 14(28), 36-51.

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

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999; reimpressão 2007.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Maria T. D. A. **Narrativas de professores pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

FREITAS, Maria T. D. A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. **Outros Textos da 26ª Reunião Anual da Anped**, 2003.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2002.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, F. M. D.; FERREIRA, S. P. A.; TENÓRIO, D. C. A prática pedagógica como espaço de formação continuada de professoras alfabetizadoras no contexto do ensino remoto. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 40, p. 186–196, 2021.

HODGES, C. et al. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, p. 1–12, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua 2021**. Brasília, DF: IBGE, 2018/2021. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf). Acesso em: 13 abril de 2023.

ISAIA, S. M. A. Verbetes. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário**. Brasília, DF: Inep/Ries, 2006. Vol. 2.p. 367-368.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.

KENSKI, Vani. M. **Educação e Internet no Brasil**. 2015. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/ptic/textos/Kenski.pdf> > Acesso: 23 de abril de 2019.

LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo:

Cortez, 2005.

LIMA, C. C. DE. **A jornada dos híbridos**: acompanhamento dos percursos de aprendizagem em movimento no contexto da Internet das Coisas. Unisinos, São Leopoldo, v. 2, 2021.

LUDWIG, Maria Helena Ludwig. **Os desafios e contribuições dos circuitos de atividades diversificadas**: vivências de estágio nos anos iniciais. UFSM, 2017.

LUDWIG, Maria Helena. **Contextos Emergentes no Ciclo de Alfabetização**: um estudo na Rede Municipal de Santa Maria. Monografia de especialização, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, 2019.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), v. 34, n. 73, p. 262–280, 2021.

MACHADO, Ana Paula R. **Estratégias para a utilização de dispositivos móveis na Educação Infantil**: utilizando aplicativo Digital Storytelling. Dissertação, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, 2021.

MACHADO, Yzynyia. S. R. **Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, p. 1–176, 2020.

MAINARDES, J. Alfabetização em tempos de pandemia. **Políticas e práticas de alfabetização [livro eletrônico]: perspectivas autorais e contextuais.**, n. August, 2021.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MERCADO, Luís P. L. **Novas tecnologias na educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: Edufal, 2002.

MOLON, Karina S. de S. **A aprendizagem de ser professor em início de carreira**. Piracicaba, Ano 23. n. 1, p. 41-63, 2016.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; DE MELLO TREVISANI, Fernando. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/metodologias\\_moran1.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf) Acesso em: 08 de dezembro de 2021.

MOREIRA, J. A., Henriques, S., & BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Revista Dialogia**, edição online: 351-364, 2020.

MOROSINI, Marília; FERNANDES, Cleoni M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, p. 154-164, 2014.

MOROSONI, Lisiane. Sob a pressão das telas: docentes sofrem efeitos do isolamento social, sobrecarga de ensino e mudanças na rotina. **Revista Radis**, out., nº 217, p. 27 - 30. 2020.

MORTATTI, Maria do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. São Paulo, UNESP, 2004.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIMPIO, N. L. A. et al. **Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização**. 2021.

OSTETTO, Luciana E. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Set-Dez 1999, nº 12, pp. 5-21.1999.

PMSM - Prefeitura Municipal de Santa Maria. **Ensino Remoto será realidade para as 79 escolas da Rede Municipal de Ensino a partir de 20 de julho**. Texto: Maurício Araujo. Superintendência de Comunicação. Santa Maria, RS, 2020. Disponível em: <<https://www.santamaria.rs.gov.br/noticias/21463-ensino-remoto-sera-realidade-para-as-79-escolas-da-rede-municipal-de-ensino-a-partir-de-20-de-julho>> Acesso em: 22 de agosto de 2020.

PMSM - Prefeitura Municipal de Santa Maria. **Rede Municipal de Ensino começa ano letivo de 2021 nesta segunda-feira (1º) com atividades remotas**. Texto: Joyce Noronha. Superintendência de Comunicação. Santa Maria, RS, 2021. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/noticias/22346-rede-municipal-de-ensino-comeca-ano-letivo-de-2021-nesta-segundafeira-1o-com-atividades-remotas> Acesso em 09 de março de 2021.

REDIN, Marita Martins. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

RIOS, K. S. A relação família-escola na alfabetização das crianças. **Revista Eletrônica em Educação**, 147-156, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 55.154, de 1º de abril de 2020**. Reitera a declaração de estado de calamidade pública no estado do Rio Grande do Sul para fins de prevenção à epidemia, e dá outras providências. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1º de abril de 2020. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos/decreto-55-154-01abr2020.pdf> Acesso em 14 de abril de 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria Conjunta da Secretaria Estadual da Saúde e da Secretaria Estadual da Educação, de 15 de maio de 2021**. Dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle à COVID-19 a serem adotadas por todas as instituições de ensino no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202110/01112047-portaria-conjunta-ses-seduc-n-02-2021-atualizada-03-2021.pdf> Acesso em: 17 de junho de 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 56.171, de 29 de outubro de 2021**. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e aos estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 29 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos//decreto-56-171-29out21.pdf> Acesso em: 15 de novembro de 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Plano de contingência - Educação conectada RS**. SEDUC, 2020. Acesso em 13 de março de 2023. Disponível em: <https://www.educacao.rs.gov.br/educacao-conectada/pdfs/plano-de-contingencia-educacao-conectada-rs.pdf>

RODRIGUES, J. A. D. R. **Da lousa à tela: o uso de Objetos Digitais de Aprendizagem no ensino de Ciências**. UEPB, Campina Grande, 2021.

SAMPAIO, R. M. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19. v. 2020, **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1–16, 2020.

SANTA MARIA. **Decreto Executivo Municipal nº 55**, de 19 de março de 2020. Recepçiona, no que couber, no âmbito do Município de Santa Maria, o Decreto Estadual nº 55.128, de 19 de março de 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa-maria/decreto/2020/5/55/decreto-n-55-2020-recepçiona-no-que-couber-no-mbito-do-municipio-de-santa-maria-o-decreto-estadual-n-55128-de-19-de-março-de> Acesso em: 09 de abril de 2021.

SANTA MARIA. **Protocolo para o Período de Ensino Remoto, de 24 de junho de 2020**. Dá orientações baseadas no Decreto Executivo nº71, de 17 de abril de 2020. Não está mais disponível em site. Acesso em: 09 de agosto de 2020.

SANTA MARIA. **Decreto Executivo nº 71, de 17 de abril de 2020.** Dispõe sobre o funcionamento de estabelecimentos comerciais e prestadores de serviços, com atendimento ao público, nos termos do Decreto Estadual nº 55.154, de 1º de abril de 2020, no âmbito do Município de Santa Maria, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa-maria/decreto/2020/7/71/decreto-n-71-2020-dispoe-sobre-o-funcionamento-de-estabelecimentos-comerciais-e-prestadores-de-servicos-com-atendimento-ao-publico-no-termos-do-decreto-estadual-n-55154-de-1-de-abril-de-2020-no-mbito-do-municipio-de-santa-maria-e-da-outras-providencias> Acesso em: 09 de agosto de 2020.

SANTA MARIA. **Resolução CMESM nº 40, de 22 de junho de 2020.** Regulamenta o Ensino Remoto Emergencial para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e suas respectivas modalidades. Concelho Municipal de Educação de Santa Maria, 22 de junho de 2020. Disponível em: [santamaria.rs.gov.br/inc/view\\_doc.php?arquivo\\_dir=2020&dir\\_mes=08&arquivo\\_nome=D21-1024.pdf&doc\\_gc=1](http://santamaria.rs.gov.br/inc/view_doc.php?arquivo_dir=2020&dir_mes=08&arquivo_nome=D21-1024.pdf&doc_gc=1) Acesso em: 09 de agosto de 2020.

SANTA MARIA. **Instrução Normativa Nº 02/2020, de 20 de julho de 2020.** Disciplina o trabalho remoto dos profissionais que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e suas respectivas modalidades enquanto durarem os efeitos da Pandemia e dá outras providências. Não está mais disponível em site. Acesso em: 09 de agosto de 2020.

SANTA MARIA. **Decreto Nº 83, de 3 de agosto de 2021.** Dispõe sobre a retomada das aulas e dos atendimentos presenciais nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/s/santa-maria/decreto/2021/9/83/decreto-n-83-2021-dispoe-sobre-a-retomada-das-aulas-e-dos-atendimentos-presenciais-nas-escolas-da-rede-municipal-de-ensino-de-santa-maria-e-da-outras-providencias> Acesso em: 10 de setembro de 2021.

SANTOS, Boaventura de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Biblioteca Nacional de Portugal – Edições Almedina, Coimbra, 2020.

SARAIVA, V. A.; MICHEL, C. B. **Os desafios e as possibilidades do ensino de ortografia em tempos de pandemia.** Congresso Brasileiro de Alfabetização, v. V CONBALF:, p. 67–76, 2021.

SILVA, M. L. D. et.al.. Alfabetização de crianças em tempo de pandemia e aulas remotas: o que dizem e fazem os(as) professores(as)? **Anais VII CONEDU** - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

SOUZA, K. C. C. L. DE; FRANÇA, L. DA S. A. C.; LUQUETI. De repente, professor digital: percepções de professores alfabetizadores sobre o ensino remoto. **Revista Philologus.** p. 1325–1339, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Balanço 2020: impacto da pandemia na educação**

**vai além do fechamento das escolas.** São Paulo: Todos pela Educação, 2020.  
Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/relatorio-do-todos-impacto-da-pandemia-na-educacao-basica-tem-ido-alem-do-fechamento-de-escolas/>.  
Acesso em: 13/04/2023.

VIGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente.** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da Linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WOLFF, C. G. S. **Ensino remoto na pandemia:** urgências e expressões curriculares da cultura digital. 2020.

## 7 ANEXOS


## ANEXO 1

(continua)

09/03/2021 PMSM -

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA**  
A CIDADE CUIDANDO DAS PESSOAS.

Faça sua pesquisa! **Buscar**

[Inicial](#) [Serviços Online](#) [Licitações](#) [Editais](#) [Área do Usuário](#) **A+** **A** **A-** **O** 

### Educação

**AUTORIZAÇÃO PARA O RETORNO ÀS ATIVIDADES LETIVAS**

**EDUCAR E CUIDAR. UM JEITO DE SER.**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA**  
A CIDADE CUIDANDO DAS PESSOAS.

AUTORIZAÇÃO PARA O RETORNO ÀS ATIVIDADES LETIVAS PRESENCIAIS E REMOTAS PARA O ANO DE 2021, EM CONFORMIDADE AO DECRETO ESTADUAL 55.465, DE 5 DE SETEMBRO DE 2020 e de acordo com o Decreto Municipal 241, de 2020, que estipula a retomada das atividades presenciais de forma gradual, articulada com o Ensino Remoto, mediante instrução normativa própria e conforme as possibilidades de atendimento presencial definidas nos Planos de Contingência aprovados pelo COE-E Municipal para cada escola e nos Planos de Ação Pedagógica, de acordo com a particularidade de cada unidade escolar.

Assim, solicitamos aos senhores pais ou responsáveis que indiquem a opção que melhor atenda às necessidades de seu filho ou dependente nesse momento de retomada das atividades de ensino.

**Escola em que a criança ou estudante está matriculada: \***

Selecione uma escola

**Qual o Ano de Ensino da criança/estudante? \***

Selecione um ano

**Nome da Criança ou Estudante: \***

**CPF da Criança ou Estudante: \***

**Nome do Responsável: \***

**CPF do Responsável: \***

**Endereço: \***

[https://www.santamaria.rs.gov.br/secao/educacao\\_termino](https://www.santamaria.rs.gov.br/secao/educacao_termino) 1/2



(termina)

09/03/2021

PMSM -

**Telefone com DDD: \*****Selecione a opção desejada: \***

- Ensino Remoto (com a utilização de recursos digitais e/ou material físico entregue pela escola)  
 Ensino Presencial (obedecendo os protocolos de segurança) intercalado com atividades remotas

**Autorização: \***

Declaro que autorizo o retorno de meu filho(a) ou dependente às atividades de ensino de acordo com a opção indicada acima. Também estou ciente da minha responsabilidade quanto ao acompanhamento da participação de meu Filho(a) ou dependente nas atividades escolares.

Não sou um robô

reCAPTCHA  
Privacidade - Termos

**Prefeitura Municipal de Santa Maria**  
Centro Administrativo, Rua Venâncio Aires, 2277  
Expediente externo: 7h30 às 13  
Telefone: (55) 3921.7000 CEP: 97010-005

[Topo da Página](#) | [Página Inicial](#)

© Copyright 2021, Todos os direitos reservados.

## **8 APÊNDICES**

### **8.1 APÊNDICE A – TÓPICOS GUIA PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: LP1- Formação, saberes e desenvolvimento profissional.**

**Pesquisa: ALFABETIZAÇÃO E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: desafios e aprendizagens docentes em tempos de pandemia da covid-19**

Acadêmica e entrevistadora: Maria Helena Ludwig

Orientadora e Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

Data da entrevista: \_\_/\_\_/2022.

#### **1 Dados de identificação:**

1.1 Entrevistado:

1.2 Pseudônimo:

1.3 Faixa etária:

1.4 E-mail:

1.5 Telefone:

1.6 Instituição que atua:

1.7 Série em que atua:

1.8 Atua em outros espaços na escola:

1.9 Região em que se localiza a escola:

1.10 Qual a condição socioeconômica dessa região:

**2 Trajetória pessoal e formativa:**

- 2.1 Conte-me sobre o que lhe mobilizou a escolha de ser professor?
- 2.2 Você fez uma segunda graduação ou algum curso de pós-graduação?
- 2.3 Fale-me sobre a sua trajetória profissional até a atuação na turma/etapa que está hoje?
- 2.4 Qual seu regime de trabalho e como você vê as condições de trabalho do professor atualmente?
- 2.5 Quais atividades de formação continuada você participou durante o ERE e quais considerou relevantes para sua atuação como alfabetizadora?
- 2.6 Durante a pandemia, o que você considera que foi seu maior desafio como professor(a)?
- 2.7 O que mudou acerca da sua trajetória como professor(a), durante o ERE.

**3 Leitura e escrita: alfabetização e processos**

- 3.1 Como o Ensino Remoto Emergencial interferiu no processo de aprender a ler e escrever das crianças?
- 3.2 Quais os principais desafios que surgiram para a etapa de alfabetização durante o ERE?
- 3.3 Quais práticas potencializaram a aprendizagem da leitura e da escrita durante o ERE?
- 3.4 De que forma o contexto socioeconômico e/ou as condições familiares influenciaram na alfabetização das crianças?

**4 Ensino Remoto Emergencial e seus desdobramentos:**

- 4.1 Quais foram os principais meios de interação/contato com os estudantes?
- 4.2 Quais recursos você utilizou para desenvolver as ações pedagógicas com sua turma?
- 4.3 Quais as formas de avaliação que você utilizou?

- 4.4 De acordo com as suas experiências, qual foi o nível de envolvimento da turma/crianças nas atividades durante a vigência do ERE?
- 4.5 Na mesma direção, qual o nível de envolvimento das famílias/responsáveis durante o ERE?
- 4.6 Qual(is) as principais necessidades das crianças, identificadas por você, durante o ERE?
- 4.7 Qual(is) as principais necessidades dos professores, identificadas por você, durante o ERE?
- 4.8 Você considera que a vivência de um ensino híbrido, considerando o ensino presencial e as experiências de ensino remoto de forma conjunta, podem vir a fazer parte da ação pedagógica, mesmo após o retorno ao ensino presencial?
- 4.9 A partir da experiência do ERE, quais atividades utilizadas farão ou já fazem parte da sua rotina no retorno às aulas presenciais.

## 8.2 APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE (TC)

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto:** Alfabetização e Ensino Remoto Emergencial: desafios e aprendizagens docentes em tempos de pandemia da covid-19

**Pesquisador responsável:** Doris Pires Vargas Bolzan

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria – Departamento de Metodologia de Ensino

**Endereço postal completo:** Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Metodologia do Ensino, sala 3336B, 97105-900 - Santa Maria – RS. Telefone para contato com o PPGE: (55) 3220-8023.

**Autora da pesquisa:** Maria Helena Ludwig

**Telefones para contato:** (55) 991121327 (pesquisadora responsável); (55) 996959718 (autora da pesquisa).

**Local da coleta de dados:** Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – Anos Iniciais – SMEd/SM

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevistas narrativas com tópicos guia, realizadas com professores(as) que atuam na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – SMEd/SM, no período de maio a junho de 2022.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Metodologia do Ensino, sala 3336B, 97105-900 - Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Doris Pires Vargas Bolzan. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em ...../...../....., com o número de registro Caae .....

Santa Maria, .....de .....de 20.....

.....  
Doris Pires Vargas Bolzan

### 8.3 APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do projeto** Alfabetização e Ensino Remoto Emergencial: desafios e aprendizagens docentes em tempos de pandemia da covid-19

**Pesquisadora Responsável:** Doris Pires Vargas Bolzan

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria - Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) – Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFSM)

**Endereço postal completo:** Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Metodologia do Ensino, sala 3336B, 97105-900 - Santa Maria – RS. Telefone para contato com o PPGE: (55) 3220-8023.

**Autora da pesquisa:** Maria Helena Ludwig

**Telefones para contato:** (55) 991121327 (pesquisadora responsável); (55) 996959718 (autora da pesquisa).

**Local da coleta de dados:** Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – Anos Iniciais – SMed/SM.

Eu, Maria Helena Ludwig, autora da pesquisa, e Doris Pires Vargas Bolzan, pesquisadora responsável, convidamo-lo(a) a participar como participante voluntário(a) do estudo: Alfabetização e Ensino Remoto Emergencial: desafios e aprendizagens docentes em tempos de pandemia da covid-19.

Por meio desta pesquisa pretende-se compreender a gestão pedagógica do ensino remoto emergencial e a vivência dos professores alfabetizadores/do bloco de alfabetização e os contextos emergentes. Acreditamos que esta investigação seja importante porque é inovadora no campo educacional, frente a situação emergente da pandemia da covid-19, apresentando os elementos constitutivos da prática docente na etapa de alfabetização, durante o Ensino Remoto Emergencial, para posterior interpretação e compreensão dos desafios e possibilidades advindos com as experiências escolares vivenciadas neste período, apontando caminhos para futuras práticas.

Para o desenvolvimento deste estudo será realizada uma pesquisa qualitativa, de cunho narrativo sociocultural (BOLZAN, 2009), tendo como instrumento as entrevistas narrativas semiestruturadas, a partir de tópicos guia. Sua participação constará em narrar suas vivências e experiências, com relação a sua docência e as vivências durante o Ensino Remoto Emergencial, na etapa de alfabetização. Suas narrativas exprimem a maneira como você experimenta o mundo, assim estabelecendo relações, refletindo, e produzindo sentido e significado sobre as suas ações.

Nessa direção, optamos por utilizar como instrumentos de pesquisa entrevistas narrativas, semiestruturadas e individuais, orientadas por tópicos guia. Os dados coletados através das entrevistas serão gravados em áudio com o intuito de facilitar a coleta dos dados, sem resultar em prejuízos no que se refere à compreensão global do contexto de suas narrativas/vozes/falas.

Após, realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue aos sujeitos colaboradores para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das falas que este considerar pertinentes. Em seguida, estes dados serão arquivados em dispositivo de armazenamento de dados (pen drive) ou em um HD externo, pelo período de cinco anos a contar da publicação dos resultados, posteriormente a este período serão inutilizados.

O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação. As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, e poderão ser divulgadas em eventos ou publicações da área, sem a identificação dos voluntários. Sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora, estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Os colaboradores podem deixar de participar do estudo caso assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo.

Não haverá dano moral e riscos aos colaboradores, contudo, o que poderá emergir, ao rememorem e explicitarem eventos de sua trajetória profissional são algumas situações de desconforto ou sentimentos que possam aborrecê-los, podendo optar por não responder qualquer pergunta que se sinta constrangido. Os benefícios em participar se revelam em contribuir com a inovação no campo educacional pós pandemia, por meio da compreensão de elementos da realidade vivenciada na etapa de alfabetização, durante o Ensino Remoto Emergencial.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Como autora desta pesquisa, comprometo-me em auxiliar adequadamente em possível dúvidas, pelo telefone (55) 996959718.

### Autorização

Eu, \_\_\_\_\_,  
 RG sob nº \_\_\_\_\_, após a leitura ou a escuta da  
 leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador  
 responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente  
 informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar  
 este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer  
 benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos  
 quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia  
 de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha  
 concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das  
 quais foi-me entregue.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante

Declaramos, abaixo-assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária  
 o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação  
 neste estudo.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da Autora

Santa Maria (RS), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

#### Dados da pesquisadora responsável:

Doris Pires Vargas Bolzan: licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em  
 Educação, professora do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de  
 Educação da UFSM.

**E-mail:** [dbolzan19@gmail.com](mailto:dbolzan19@gmail.com)

#### Dados da autora da pesquisa:

Maria Helena Ludwig: licenciada em Pedagogia, Especialista em Gestão  
 Educacional, estudante do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-  
 graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS).

**E-mail:** [maria.helena.5@hotmail.com](mailto:maria.helena.5@hotmail.com)