

Alfabetização, Letramento e Ensino Remoto: aspectos teóricos e práticos



 Rfb
Editora

**Emanuella Silveira Vasconcelos
Hellen Cris de Almeida Rodrigues
(Organizadoras)**

Alfabetização, Letramento e Ensino Remoto: aspectos teóricos e práticos



Copyright © 2021 da edição brasileira
by RFB Editora

Copyright © 2021 do texto
by Autores

Todos os direitos reservados



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe)

Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga - UFPA

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo - UFMA

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida - UFOPA

Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo - IFMA

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva - IFPA

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza - UFPA

Prof.^a Dra. Neuma Teixeira dos Santos - UFRA

Prof.^a Me. Antônia Edna Silva dos Santos - UEPA

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa - UFMA

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho - UFSJ

Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti - UFPE

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares - UFPI

Prof.^a Dr.^a. Welma Emidio da Silva - FIS

Diagramação e design da capa:

Priscila Rosy Borges de Souza

Imagens da capa:

www.canva.com

Revisão de texto:

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Bibliotecária:

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Assistente editorial:

Manoel Souza



Home Page: www.rfbeditora.com

E-mail: adm@rfbeditora.com

Telefone: (91)98885-7730

CNPJ: 39.242.488/0001-07

R. dos Mundurucus, 3100, 66040-033, Belém-PA

Emanuella Silveira Vasconcelos
Hellen Cris de Almeida Rodrigues
(Organizadoras)

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E ENSINO REMOTO: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

Edição 1

Belém-PA



2021



<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558891420>

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

A385

Alfabetização, letramento e ensino remoto: aspectos teóricos e práticos / Emanuella Silveira Vasconcelos (Organizadora), Hellen Cris de Almeida Rodrigues (Organizadora) – Belém: RFB, 2021.

Livro em PDF

142 p., il

ISBN: 978-65-5889-142-0

DOI: 10.46898/rfb.9786558891420

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Educação à distância. 4. Ensino. 5. Educação. I. Vasconcelos, Emanuella Silveira (Organizadora). II. Rodrigues, Hellen Cris de Almeida (Organizadora). III. Título.

CDD 372.41

Índice para catálogo sistemático

I. Alfabetização : Educação

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros digitais de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!


Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
CAPÍTULO 1	
ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO: ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO	9
Erika Rodrigues de Freitas Pauliane Duarte de Almeida DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.1	
CAPÍTULO 2	
ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO EM CONTEXTOS DE ENSINO REMOTO: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS	19
Maria Ilda Silva Rocha Sintia de Menezes Alcantara Vitória Gomes Silva DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.2	
CAPÍTULO 3	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO DA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO	25
Cezar Augusto Pereira da Silva José Edno da Silva Santos Lucas Silva dos Santos DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.3	
CAPÍTULO 4	
O ALFABETIZAR EM TEMPOS DE PANDEMIA	33
Thayna Silva Gomes Mikaeli da Silva Nascimento Alicia Vieira Silva DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.4	
CAPÍTULO 5	
A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO POR MEIO DE FERRAMENTAS REMOTAS E INTERATIVAS	41
Lucas Lenin Resende de Assis Juliano Batista Romualdo Régis Vinícius Alves de Abreu DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.5	
CAPÍTULO 6	
DILEMAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: E AGORA, PROFESSOR?	51
Fabrícia dos Santos Dantas Silvana Sousa Andrade DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.6	



CAPÍTULO 7	
CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS COM ATIVIDADES REMOTAS: UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	61
Andreza Mara da Fonseca	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.7	
CAPÍTULO 8	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DO TRABALHO COM O NOME PRÓPRIO EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS.....	71
Andreza Soares do Vale	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.8	
CAPÍTULO 9	
É POSSÍVEL ALFABETIZAR LETRANDO CRIANÇAS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL? PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA COM CANTIGAS POPULARES	81
Iago Pereira dos Santos	
Elba Corrêa de Jesus	
Eliana Crispim França Luquetti	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.9	
CAPÍTULO 10	
UMA PROPOSTA INTERATIVA PARA A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA.....	93
Francislane de Oliveira Domingos da Fonseca	
Manaël Ben-Elshad Jennifer St Fort	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.10	
CAPÍTULO 11	
LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO, DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS (EJA).....	103
João Batista Rafael Antunes	
Erick Fonseca Boaventura	
Adriana Maria Tonini	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.11	
CAPÍTULO 12	
O ENSINO REMOTO NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE UM ESTUDANTE AUTISTA DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	119
Juliano Batista Romualdo	
Lucas Lenin Resende de Assis	
Régis Vinícius Alves de Abreu	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.12	
ÍNDICE REMISSIVO.....	129
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	131
SOBRE OS AUTORES.....	132



APRESENTAÇÃO

O livro, *Alfabetização, Letramento e Ensino Remoto: aspectos teóricos e práticos*, reúne discussões referente às propostas de alfabetização e o letramento desenvolvidos na Educação Básica. Em contextos de Ensino Remoto que estão sendo executadas nos diferentes rincões do Brasil, durante a pandemia que temos enfrentado. Apresenta relatos de professores, especialmente os que atuam com o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Entende-se que este é um material que contém intervenções de sala de aula, realizadas no âmbito de investigações acadêmicas e pode trazer benefícios para a sociedade em geral.

Objetivou-se a partir do compartilhamento de experiências, a reflexão de diferentes estratégias de alfabetização e letramento, desenvolvidas por diferentes sujeitos do território brasileiro em um contexto de Ensino Remoto, comum a todos. O livro é composto por 12 capítulos que discutem aspectos teóricos e práticos, de práticas de alfabetização e letramento na Educação Básica.

O primeiro capítulo busca refletir sobre estratégias interventivas online utilizadas pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem de uma escola pública do Distrito Federal, Brasília, em relação aos estudantes com dificuldade no processo de alfabetização. Em seguida, no capítulo dois, são apresentadas reflexões sobre o trabalho remoto. Isto é, dificuldades e adaptações, a partir das experiências de professoras em uma escola municipal em Santana do Ipanema.

Na tentativa de problematizar a efetividade de práticas de alfabetização desenvolvidas no Ensino Remoto, os autores, no capítulo três, discutem teoricamente os processos de aprendizagem no atual contexto durante as aulas *online* e seus desdobramentos, no âmbito da alfabetização no Ensino Remoto. Contribuindo para a discussão, no capítulo quatro, as autoras, discorrem sobre os impactos da pandemia do novo Coronavírus para a alfabetização, a partir da experiência de uma professora da rede municipal em Santana do Ipanema, no interior do Alagoas.

No capítulo cinco, os autores relatam o processo de Ensino Remoto na visão de uma estudante do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola particular, com o objetivo de compreender sua percepção quanto ao cenário em que está inserida e os entraves que possam vir a ter em seu caminho de aprendizagem. No capítulo seis, são apresentadas reflexões a fim de verificar de que maneira os professores da educação inclusiva têm lidado com as atividades remotas, nas turmas de alfabetização em tempos de pandemia, em relação aos processos de ensino e aprendizagem, em contexto de Ensino Remoto.

Abrindo a sequência de experiências práticas, o capítulo sete apresenta um relato de experiência sobre o uso e compartilhamento de histórias e livros no formato digital (ebooks, PDFs, vídeos, audiolivros e Podcasts) para a construção de vínculos entre crianças, suas famílias e a escola, sem perder de vista a importância do letramento na Educação Infantil. Posteriormente, no capítulo oito, apresenta-se um relato referente ao letramento e alfabetização, a partir de intervenções realizadas com o uso do nome próprio com alunos da Educação Infantil (EI) em uma turma da Rede Municipal de Fortaleza (Ceará) no contexto de aulas remotas.

A partir da reflexão sobre alfabetização e letramento de crianças, em meio à crise pandêmica de COVID-19. E, no capítulo nove, os autores apresentam uma proposta metodológica de ensino a partir das cantigas populares, baseada na Sequência Didática (SD) proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Posteriormente, no próximo capítulo, apresenta-se uma possibilidade de atividade interativa, no processo de alfabetização matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a utilização de atividades criadas pelas professoras. Contando com o suporte tecnológico de um site denominado *Liveworksheets*, tendo como base a própria atuação das autoras nas atividades de Ensino Remoto executadas durante a pandemia do Coronavírus.

O penúltimo capítulo, tem como objetivo de estudo, apresentar reflexões e discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA no Ensino Remoto em um contexto de letramento. Usando como base os dados da pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em parceria com o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais, (GESTRADO,UFMG) sobre o trabalho docente por meio do ERE.

Como fechamento da obra, somos brindados com o capítulo doze. Através da etnografia virtual, foi usada como processo metodológico de análise das dificuldades identificadas, em professores de Educação Física na adoção de novas práticas. São apresentadas reflexões, resultantes do acompanhamento de um aluno diagnosticado com autismo, durante a mediação de atividades de letramento no Ensino Remoto.

Desejamos que as discussões e propostas apresentadas nesta obra, possam colaborar de maneira teórica e prática, no âmbito educativo que vivenciamos, durante a pandemia que enfrentamos. Boa leitura a tod@s!

As Organizadoras



CAPÍTULO 1

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO: ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

Erika Rodrigues de Freitas
Pauliane Duarte de Almeida

DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.1



1 INTRODUÇÃO

O ano de dois mil e vinte tem se caracterizado como um ano atípico, com mudanças e necessidade de adaptações. Em meados do mês de março, a população foi surpreendida com o acometimento de um novo vírus, de alta transmissibilidade, chamado de “Novo Coronavírus” (COVID-19). Diante da situação do início de uma pandemia mundial, as escolas foram fechadas, tendo como fundamento a situação de perigo da transmissão viral, expressa em decretos dos estados e Distrito Federal, cada qual com suas especificações, a depender de cada região.

No âmbito do Distrito Federal, *locus* deste estudo, o Decreto nº 40.509 de 11 de março de 2020, dispôs sobre medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, considerando uma classificação de risco da Organização Mundial da Saúde (OMS). Assim, no sentido de colocar em ação um plano de contingência distrital, elaborado em virtude da necessidade de empregar medidas de prevenção, controle e contenção de riscos. No que se refere à saúde pública, foi decretada, entre outras medidas, a suspensão das aulas pelo prazo de cinco dias.

Com o agravamento da situação, as aulas continuaram suspensas. Passou-se o tempo e não houve retorno das aulas presenciais. Mas, ocorreu a necessidade de retomar o ensino, de forma *online*, no qual os professores e toda equipe escolar passou a desempenhar um novo desafio: a realização do Ensino Remoto.

No que diz respeito ao ensino, as escolas públicas do Distrito Federal possuem serviços de apoio multidisciplinar. Voltados para auxílio de estudantes com deficiências e transtornos, bem como ao auxílio de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Um desses serviços é chamado de Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), composta por pedagogos e psicólogos, com o intuito de assessorar e intervir, visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Essas Equipes também retomaram suas atividades de forma virtual e tornaram-se importantes atores no auxílio aos docentes. No que diz respeito às estratégias de ensino dos estudantes *online*, principalmente no que se refere ao contexto da alfabetização de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Tendo em vista que são voltadas para a promoção de ações institucionais, preventivas e interventivas, com o intuito de subsidiar o aprimoramento das atuações profissionais dos docentes, para promover a melhoria do desempenho dos alunos (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Neste contexto, foi perceptível a relevância dos serviços de apoio para os professores e estudantes, por meio de intervenções pedagógicas voltadas para as aulas

remotas. Assim, a partir dessa relevância, surgiu este estudo, que teve como problema central a seguinte questão: quais estratégias de intervenção *online* podem ser utilizadas com crianças que possuem dificuldades na alfabetização? O foco se concretizou em desvelar essas estratégias de intervenção, a partir de uma visão crítica fundamentada em Magda Soares (2004). O *locus* é uma escola pública situada na cidade de São Sebastião – Distrito Federal, na qual possui como um dos serviços de apoio multidisciplinar, a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, composta por duas pedagogas da carreira de Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

2 OBJETIVO

O objetivo geral teve como embasamento a pergunta: quais estratégias de intervenção *online* podem ser utilizadas com crianças que possuem dificuldades na alfabetização? Delineou-se em: descrever e refletir sobre estratégias interventivas online utilizadas pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem de uma escola pública do DF, em relação aos estudantes com dificuldade no processo de alfabetização. O objetivo relacionou-se com o disposto na Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018), no que se refere ao campo do Ensino Fundamental/Anos Iniciais – Língua Portuguesa, no tópico 4.1.1.1. - Práticas de Linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, onde se destaca o processo de alfabetização (BNCC, 2018, p. 89).

Desta forma, o foco deste estudo se concretizou em desvelar essas estratégias práticas. A partir de uma visão crítica fundamentada em Magda Soares (2004), partindo dos pressupostos da BNCC (2018).

3 TEMA, COMPONENTE CURRICULAR, ANO, UNIDADE TEMÁTICA E HABILIDADE

A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem que atua no *locus* deste estudo atende estudantes do Ensino Especial, Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano), sendo o foco principal os estudantes com dificuldades de aprendizagem e transtornos funcionais. Verifica-se que os estudantes com dificuldades mais acentuadas desta escola situam-se no Bloco Inicial de Alfabetização (B.I.A), que ocorre do 1º ao 3º Anos Iniciais. Desta forma, as estratégias práticas caracterizaram-se na alfabetização.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir do embasamento teórico que nos é fornecido pelo documento norteador da SEEDF, denominado Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA, são conceituadas as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem – EEAA como um serviço de apoio multidisciplinar, compostas por pedagogos e psicólogos, na qual possuem como objetivo:

Promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de intervenções avaliativas, preventivas e institucionais, especialmente às instituições educacionais que ofertam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e os Centros de Ensino Especial

DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 13

As Equipes Especializadas atuam nas escolas públicas do DF. Sendo 1 Equipe por escola. A quantidade de pedagogos e psicólogos são determinadas anualmente, pois dependem da quantidade dos estudantes por instituição. A atuação é voltada para aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem em todas as etapas, além de atender os que possuem transtornos funcionais. Neste estudo, nos limitamos a analisar a atuação com os alunos com dificuldades no processo de alfabetização.

Em relação às funções da EEAA, caracteriza-se como um serviço que intervém e acompanha o processo de ensino aprendizagem, junto aos demais atores da instituição de ensino, para a promoção do sucesso escolar. O pedagogo desta Equipe tem como função principal “atuar assessorando os professores no aprimoramento do seu desempenho em sala de aula por meio de formas, dos procedimentos e de métodos para que se cumpra o objetivo maior do ensino formal: domínio do conhecimento” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 88).

A EEAA tem a sua atuação baseada em 3 eixos: mapeamento institucional (para conhecer a escola, o ambiente em que atua, suas possibilidades e fragilidades, observando as características do ambiente educativo); acompanhamento do processo de ensino a aprendizagem (refletir sobre as concepções e métodos pedagógicos adotados na escola, discutindo estratégias para melhorar as práticas desenvolvidas no ambiente escolar); assessoria ao trabalho coletivo (contribuir com sugestões de estratégias para a aprendizagem dos alunos, promover espaços de reflexão e formação continuada.

Com o contexto pandêmico, foi necessária a retomada virtual das aulas, bem como a retomada dos serviços de apoio da escola. Assim como as Equipes Especializadas, tomando como base as legislações distritais, portarias, decretos que delinaram como deveriam ser os critérios para atuação de forma *online*. Destacamos

também, o foco nas abordagens da Pedagogia Histórico Crítica e Pedagogia Histórico-Cultural, que ancoram e embasam os documentos norteadores da SEEDF. Nesse sentido, Vigotski (2000) realça a relevância da mediação para o progresso da criança. Assim, a Equipe de Apoio partiu do conhecimento que os alunos já possuíam sobre o conteúdo trabalhado, para que a aprendizagem na plataforma fosse facilitadora do conhecimento, trabalhando na zona de desenvolvimento proximal, para que estes se apropriassem da alfabetização e letramento.

No que diz respeito às legislações do Ensino Remoto, no mês de junho deste ano, a Portaria nº 133, de 03 de junho de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020) dispôs sobre os critérios para atuação dos profissionais em exercício de toda rede pública de ensino do DF. De acordo com esse documento, a atuação da SEAA deveria se basear, inicialmente, em ações de acolhimento e orientação aos professores e estudantes, dando preferência ao assessoramento coletivo e institucional. Desta forma, constava que “os servidores atuantes no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA poderão preparar vídeos, formulários, realizar reuniões, assessorar e acompanhar os processos de ensino e aprendizagem por meio de intervenções com gestores, professores, e equipe pedagógica da unidade escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Com base neste documento, cada EEAA traçou estratégias para auxiliar os alunos, que apresentavam dificuldades de aprendizagem em fase de alfabetização, além dos estudantes com transtornos funcionais. Assim como foram delineadas estratégias para assessorar os professores que atuavam com os estudantes que apresentam tais dificuldades.

A alfabetização tornou-se o foco principal do trabalho. A reflexão que se fazia constantemente era como assessorar os professores nesse período difícil que são as aulas remotas. Como criar estratégias *online* para melhorar a aprendizagem dos alunos em fase de alfabetização? Assim, ao se pensar sobre esses questionamentos e alfabetização, é importante destacar o seu conceito, a alfabetização como um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético da escrita (RODRIGUES, 2014).

Para que esse processo se torne completo, pensamos que é necessário que os estudantes consigam, além de codificar e decodificar o sistema alfabético, fazer leitura de textos, interpretá-los e até mesmo recontar histórias, produzir textos com coerência. Ou seja, o estudante precisa ser alfabetizado em um contexto de letramento, que é “desenvolver habilidades de uso do sistema alfabético em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES,

2004, p. 14). Para a autora, é necessário que a alfabetização seja um processo ligado ao letramento, pois:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

SOARES, p. 14

Para a autora, a alfabetização não precisa ocorrer antes do letramento; os dois processos ocorrem de forma simultânea. Pensamos que um dos maiores desafios do Ensino Remoto, neste ano, foi criar um contexto de aula virtual favorável ao processo de alfabetização e letramento. Nesse sentido, destacamos o trabalho das Equipes Especializadas na reflexão de métodos, elaboração de estratégias, para auxiliar os docentes nesse período.

5 MATERIAIS UTILIZADOS

As intervenções foram realizadas de forma *online*. Utilizando como materiais: computador com acesso à Internet, celular e câmera disponível para gravação de áudio e vídeo, livros de histórias infantis no formato PDF, aplicativos para edição de imagens e vídeos, uso do site www.wordwall.net para a elaboração de jogos virtuais, uso da plataforma Google Class Room (Sala Virtual da EEAA).

6 METODOLOGIA

O estudo classificou-se metodologicamente, quanto à tipologia, como bibliográfico e descritivo. A construção da fundamentação teórica partiu da vivência das pesquisadoras sobre o tema abordado. Além de pesquisas em documentos da SEE-DF, livros e publicações com validade de cunho científico. Nesse sentido, no que diz respeito à cientificidade, observamos em Barros (2000, p.5) que “fazer ciência hoje significa compreender e partir de mecanismos simples para os mais complexos”. Entendemos que o estudo se caracterizou como descritivo, por descrever e analisar a trajetória de intervenções práticas da EEAA, no atual contexto vivido relacionado a pandemia causada pelo COVID-19. Sendo o seu método de análise crítico, com o intuito de fazer reflexões críticas sobre a temática abordada, a partir de Soares (2004).

7 DISCUSSÃO

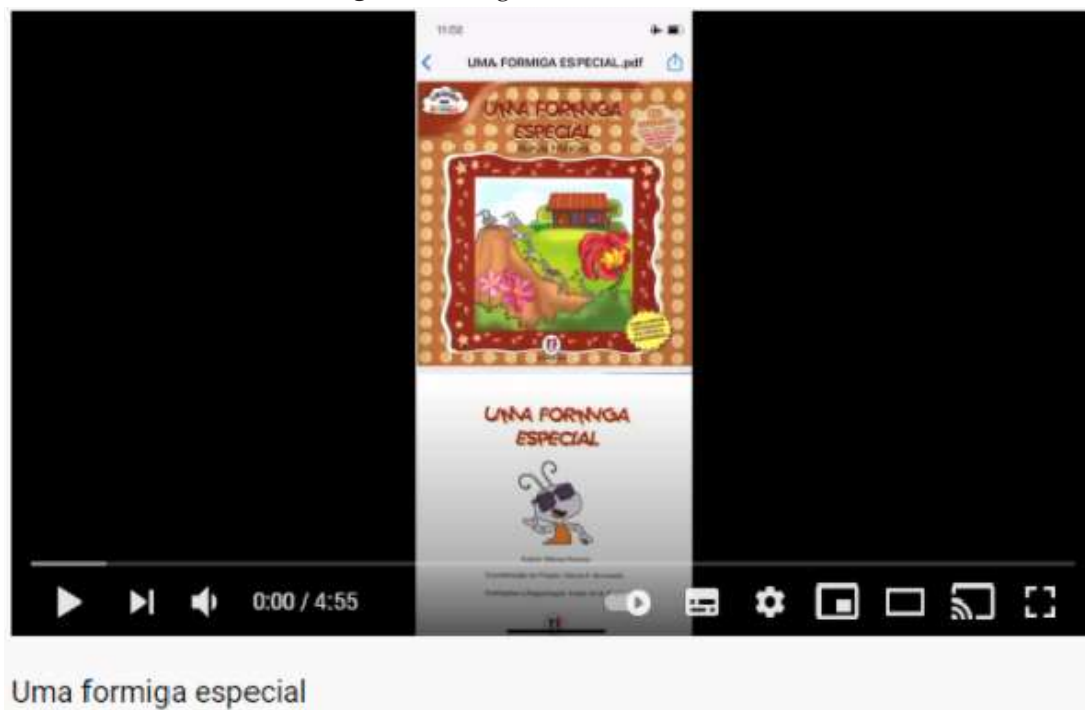
A Secretaria de Educação do DF disponibilizou a todos os servidores algumas ferramentas para o trabalho, como: e-mail institucional no servidor Gmail/Google,

no qual dava acesso ao Google Classroom, Google Drive e outros aplicativos conexos. Dessa maneira, os professores criaram salas virtuais. A EEAA também teve a oportunidade de abrir sua sala para disponibilizar as atividades elaboradas, vídeos motivacionais e explicativos, jogos impressos e avisos, disponibilizando acesso aos docentes.

Para os alunos que ainda não haviam se apropriado da leitura e escrita, foram narradas histórias e elaboradas interpretações no Google Formulários. As narrações eram apenas de voz e foram feitas utilizando as imagens do livro. Os livros narrados eram escolhidos de modo que a história atendesse ao conteúdo disponibilizado pela SEEDF. As interpretações eram voltadas para a finalidade de auxiliar o estudante a ser alfabetizado.

A narração de histórias foi aderida como estratégia pela EEAA. Tendo em vista que a audição de uma história pode contribuir para o desenvolvimento da criança. O ambiente escolar é um local propício para a “contação de histórias” e no contexto de aulas remotas a narração foi o método escolhido para substituir esse momento tão importante do ambiente escolar. Um exemplo de história narrada pode ser conferido no link <https://youtu.be/HlhGw08nsIc>, como destaca a Figura 1:

Figura 1 - Imagem de história narrada



Fonte: Das autoras (2020).

A narração no início da alfabetização tornou-se ainda mais importante. Foi perceptível que desenvolvia na criança o interesse pelas práticas de leitura e escrita,

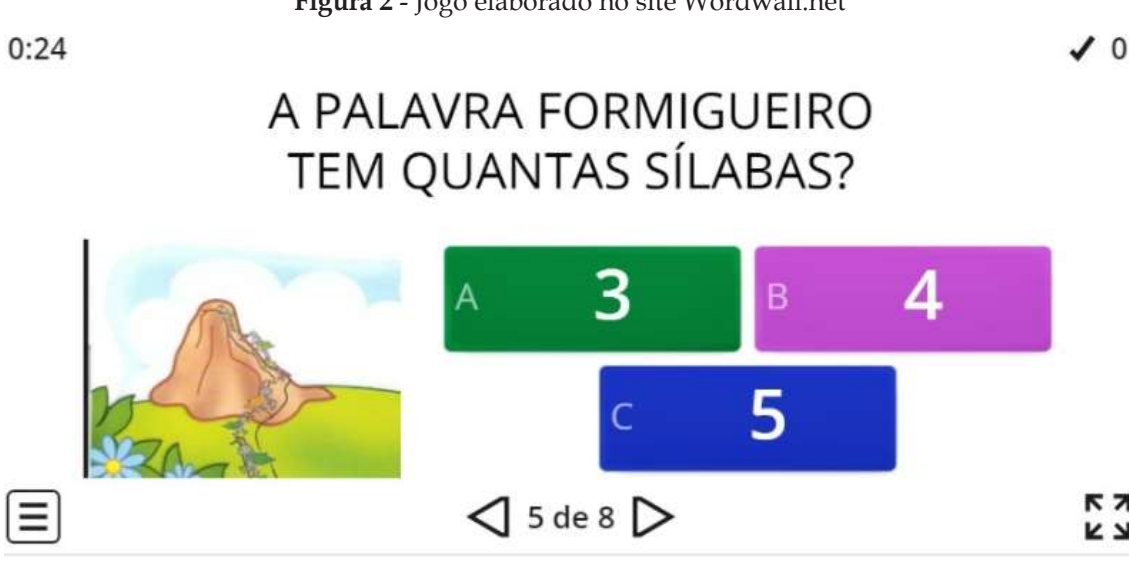
favorecendo inúmeras aprendizagens. Nessa etapa, o educando é incentivado a entrar no mundo da leitura e escrita. Compreende-se que é importante para a criança “não alfabetizada/letrada” ter o contato com o áudio das histórias, para que assim, o elucídario da criança seja desenvolvido, viabilizando também a aprendizagem da escrita mediante o contato com a linguagem oral. Souza e Bernardino (2011) *apud* Sousa (2014), salientam que “a escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil” (p. 14).

Em relação ao Google Formulários, acreditamos ser uma ferramenta que permite elaborar, desde atividade simples às complexas, inclusive realizar testes diagnósticos para averiguação e acompanhamento do aprendizado do aluno. A EEAA desta escola utilizou essa ferramenta conjuntamente com a história narrada. Elaborando atividades lúdicas e interdisciplinares por meio da interpretação da história.

Seguindo com o intuito de auxiliar os alunos na alfabetização, foram produzidos jogos virtuais no site “Wordwall.net”, com apresentação de números, escrita por extenso e de operações matemáticas. Na língua portuguesa, os jogos trabalhavam o alfabeto, sílabas, palavras e frases. Na Figura 2, destacamos um dos jogos elaborados pela equipe:

0:24 ✓ 0

**A PALAVRA FORMIGUEIRO
TEM QUANTAS SÍLABAS?**



QUIZ - Uma formiga especial - EEAA CAIC Compartilhar

Fonte: Das autoras (2020).

Neste contexto, compreendemos que os jogos são atividades lúdicas que proporcionam situações de aprendizagem e desenvolvimento de aptidões cognitivas.

É um caminho que leva os estudantes para novas descobertas, ou seja, brincar para aprender.

O brincar revela a estrutura do mundo da criança, como se organiza o seu pensamento, às questões que ela se coloca como vê o mundo à sua volta. Na brincadeira, a criança explora as formas de interação humana, aprende a lidar com a espera, a antecipar ações, a tomar decisões, a participar de uma ação coletiva.

BRASIL, 2007, p. 9

Foi descoberto que essa estratégia era necessária nesse momento de distanciamento social. O uso de jogos virtuais poderia despertar nos educandos estímulo, ludicidade, criatividade, atenção, concentração, raciocínio lógico, entre outros aspectos necessários ao estudante com dificuldade na alfabetização. Assim, o aluno aprendia e brincava ao mesmo tempo. Essa forma de aprendizado é atraente, pois desvela segredos e investiga o mundo incógnito de uma maneira divertida.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo foi possível compreender as estratégias de assessoramento virtuais utilizadas pelas Equipes Especializadas da SEEDF. Sobretudo em relação aos estudantes com dificuldade no processo de alfabetização. Foi percebida através dessas estratégias, grande adesão por parte dos professores e alunos, no que diz respeito ao uso dos jogos, Youtube (histórias narradas) e Google Formulários (interpretação de texto). Os projetos advindos do calendário escolar, foram recepcionados pela Equipe com atividades específicas. Eram organizados planos de aulas interdisciplinares e integrados com histórias narradas no tema, interpretações reflexivas e jogos que trabalhavam os conteúdos, além de aspectos como a concentração e ludicidade.

Por meio das observações do contexto escolar virtual, foi possível constatar que as estratégias desenvolvidas com os estudantes, trouxeram avanços na alfabetização. Assim como houve um maior interesse por parte dos alunos na realização das atividades, o que motivou a Equipe seguir e melhorar as estratégias traçadas a cada atividade elaborada.

Portanto, não nos resta dúvida que a alfabetização e atividades lúdicas podem ser adaptadas ao Ensino Remoto, pois quando a criança é motivada pelo desafio a atividade torna-se mais atrativa. Faz-se importante destacar que o processo de desenvolvimento e de aprendizagem, envolvido no assessoramento aos professores pela EEAA, contribuiu de forma significativa nos processos de apropriação da alfabetização/letramento dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, P. M. F. **Do simples ao complexo em Fonoaudiologia**. Rev. Symposium, Lavras, v. 4, p. 5-19, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília: SEEDF, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 133, de 03 de junho de 2020**. Brasília, 2020.

RODRIGUES, Severina Anselmo. **Alfabetização**: a criança e o processo de construção de hipóteses de escrita. Monografia. Curso de Especialização em Fundamentos da Educação. Universidade Estadual da Paraíba. Paraíba: UEP, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 25, 2004.

SOUSA, Janaína Pereira de. **Contação de história**: contribuição para o desenvolvimento da socialização e aprendizagem de crianças da educação infantil. 31 f. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2014.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e Ensino Fundamental**. Revista Educere Et Educare. Vol. 6, julho/dezembro, 2011.

VASCONCELOS, Maria Djanira Vieira; MENDES, Solange Alves de Oliveira; LINS, Carla Patrícia Acioli. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa**: a formação continuada e o processo de didatização em língua. Revista Linguagens, Educação e Sociedade. Teresina, Ano 24, nº 43, set/dez, 2019.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.




CAPÍTULO 2

ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO EM CONTEXTOS DE ENSINO REMOTO: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

Maria Ilda Silva Rocha
Sintia de Menezes Alcantara
Vitória Gomes Silva

DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.2



1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo, emerge das narrativas de professoras alfabetizadoras. Sustentadas a partir de um fecundo diálogo teórico metodológico, assumem o compromisso político/profissional de garantir às crianças das classes populares, no sertão de Alagoas, o direito à educação em seus primeiros anos de escolarização. Nada seria tão emblemático se o ano em tela não fosse 2020, aquele que convoca o sujeito a assumir outros modos de ser para (re)existir. Tempo em que as diferenças sociais, políticas e econômicas à nível local e global ficam cada vez mais evidentes/intensas, provocando desdobramentos calamitosos. Ficamos reféns de um inusitado agente patológico, que assume a vanguarda de nossas emoções, práticas sociais e sonhos, inaugurando um tempo em que o discurso potente tinha como principal enunciado o COVID-19.

Em se tratando da educação e seus processos de escolarização, os desafios ampliam-se vertiginosamente, principalmente para os docentes que vivem seu exercício profissional nas periferias urbanas e rurais. Nelas há, sabidamente, um grande déficit e/ou ausência total de recursos tecnológicos. Elemento que emerge como condição fundamental na efetiva interlocução entre escola, docentes e sujeitos em processo de escolarização. Em nosso estudo, são as crianças entre seis e oito anos, que em outra conjuntura vivenciaram as múltiplas experiências e significados das primeiras aprendizagens coletivas no espaço escolar.

Para algumas crianças isto representou a interrupção de algo já vivido em anos anteriores. Para outras, representou o impedimento de um sonho esperado durante meses e anos. O desejo de adentrar as portas da escola pela primeira vez. Além das questões apresentadas, os fechamentos das escolas representam também o não acesso à merenda escolar, o contato brincante das crianças e uma abrupta interrupção na construção de suas culturas infantis. Estamos tomando como referência o território sertanejo-alagoano, historicamente talhado pela presença de um estado mínimo, com déficits seculares de políticas públicas, de programas de geração de renda e sistemáticas intercorrências climáticas. Consolidando majoritariamente um perfil populacional de baixa renda e dependente de programas assistenciais do governo federal.

Desde o início da Pandemia temos nos deparado em todo Brasil, com o desemprego e as diversas dificuldades que as famílias vêm enfrentando. Na Escola Municipal de Educação Básica Maria José de Carvalho, no município de Santana do Ipanema-Al, a realidade se repete. A primeira tomada de decisão de gerenciar esse novo modo de trabalhar, que alguns chamam de remoto e outros de virtual, foi

usar os meios tecnológicos possíveis. Percebemos que as famílias em sua maioria tinham apenas um telefone, que ficava com os pais durante o horário de trabalho. Além disso, as crianças não dispunham de computadores. Tivemos de ouvir os pais, negociar as melhores possibilidades para que as crianças permanecessem com a aprendizagem e um vínculo com a escola. Nesta escrita, abrimos um parêntese para dizer que nunca pensávamos que fossem tão longos esses dias. E como diz Guimarães Rosa (2001, p.334) em *Grandes Sertões Veredas* “*O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem*”.

As coisas ficaram tão instáveis e inseguras, como o poema acima citado. Pois os professores, gestores, famílias e as próprias crianças, tiveram que buscar meios para dar continuidade à vida. Vida? Sim, vida... Há um significado muito forte no imaginário social da comunidade onde a escola está inserida – A Lagoa do Junco- em relação ao papel que ela ocupa frente às condições de mobilidade social. A presença da instituição assume um tom futuro/presente/futuro, possibilidades de sonhos realizados, melhores condições de vida. Diante da necessidade de isolamento social e grandes dificuldades em relação aos aspectos tecnológicos, a escola cria meios para dar continuidade ao processo de alfabetização das crianças. Considerando as políticas educacionais e investimentos destinados ao Pacto de Alfabetização na Idade Certa, a gestão educacional do município de Santana do Ipanema aponta como orientação fundamental o acolhimento e acompanhamento das famílias através de grupos no *WhatsApp*. Estes tinham como intuito encaminhar, explicar e colocar a escola à disposição para tirar dúvidas, e orientar as atividades encaminhadas quinzenalmente via coleta na escola pelos pais ou responsáveis.

Considerando as reais condições educacionais dessas famílias, composta sobremaneira por pais analfabetos ou semialfabetizados, os desdobramentos dessa prática foram exaustivos e sofrida para ambos os lados. A solidão das crianças frente aos processos de construção do conhecimento foi notável no ano de 2020. Quanto menor sua idade, mais subalternizada na hierarquia dos usos de quaisquer tecnologias. Afirma a professora do primeiro ano: “*Primeiro os mais velhos com suas atividades ‘mais importantes’, depois os pequenos e suas pouco valorizadas produções*”. Ou seja, a depender dos arranjos familiares as aprendizagens iam ou não acontecendo.

Havia por parte dos docentes um trabalho exaustivo na consecução dos objetivos: atividades organizadas em papel A4, áudios explicando como proceder na realização das tarefas, a garantia de um canal aberto para diante das dificuldades o professor ser invocado. Algumas crianças fluíram bem na realização de suas ati-

vidades, outras apresentaram um significativo silêncio. Um movimento que ainda carece de elementos para uma maior discussão.

2 OBJETIVO

Sabe-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) é um documento que norteia os professores desde a educação infantil até o Ensino Médio. Buscamos observar nos depoimentos das professoras colaboradoras da pesquisa. Como foi sendo montada a estrutura curricular capaz de dar conta desse grande fosso representado pela ausência da interação professor – educando, crianças na construção de suas hipóteses individuais/coletivas e de como foi se dando o processo de desenvolvimento das competências gerais propostas pela BNCC, durante esse momento de educação remota. Os docentes de forma unânime afirmam: “Tivemos liberdade na escola para estabelecer os projetos de ensino compatíveis com nossas demandas e de nossos alunos”. O que veio a dificultar um bom desempenho por parte das crianças foi às estruturas de operacionalização, que não foram garantidas por parte da gestão educacional nacional e local.

Diante das 10 competências gerais estabelecidas pela BNCC, as quais tomam o princípio de uma educação de qualidade como elemento determinante desse paradigma educacional contemporâneo “*ficamos ainda muito distantes,*” diz a professora durante a entrevista realizada. Sem contar que as dificuldades em reunir o corpo docente e técnico da escola para repensar o projeto pedagógico. Foi abrindo possibilidades para o surgimento de planejamentos individuais, ausência de reflexão acerca das práticas empreendidas, anteriormente de maneira coletivas. Não porque os docentes fossem descomprometidos, eles próprios eram destituídos tanto da tecnologia em sua forma material (equipamentos) como no manejo e habilidades necessárias ao seu uso. Ativando um ciclo constante de desencontros e impossibilidades.

3 MATERIAIS

A análise dos dados foi feita a partir de materiais bibliográficos (textos e documentos), entrevista via *WhatsApp*, questionário e audição de alguns áudios direcionados pelas professoras, que atuaram no processo de alfabetização, durante a pandemia no ano letivo de 2020, na escola campo de pesquisa.

4 METODOLOGIA

A metodologia deu-se por meio de entrevista sobre o tema abordado, com as professoras alfabetizadoras, denominadas **A** e **B** da Escola Municipal de Educação Básica Maria José de Carvalho do município de Santana do Ipanema em Alagoas.

Delineamos esses sujeitos por estarem atuando na etapa da alfabetização durante a pandemia no ano de 2020.

Nesse sentido, dar-se a partir dessa breve elaboração de coletas de informações das falas das professoras entrevistadas. Através de questionário e falas pelo aplicativo *WhatsApp* com o intuito de conhecer, refletir, discutir e mostrar, sobre como está sendo realizado o trabalho das professoras para realizar o processo de alfabetização dos alunos com o Ensino Remoto.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As falas das docentes em relação ao momento vivido migram do desencantamento à satisfação do cumprimento de significativas etapas do processo de alfabetização, mesmo considerando os distintos percalços vividos nessa trajetória. As professoras não puderam utilizar uma tecnologia mais interativa a exemplo do *Google Meet*, mas fotografam as atividades diariamente para explicar melhor ao aluno, junto a fornecida pela escola e retirada pelos pais, ou simplesmente trabalhavam com os alunos que não buscavam as atividades impressas. Algumas crianças não ouviam a explicação via áudio, pois alguns pais saíam cedo para trabalhar e voltavam tarde, estando a criança já dormindo. Nesses casos, outros atores sociais auxiliavam na construção das atividades propostas.

Em outros momentos, as docentes tiveram de assumir junto às famílias o papel de esclarecer, acolher e usar estratégias que levassem os pais se sentirem corresponsáveis num ano letivo tão atípico. Uma fala nos chama atenção, quando a docente traz um desabafo de uma mãe ao afirmar: *“Eu não sou professora, quem tem que ensinar é ela, não eu [...]” [...] “Não é minha obrigação”*. Em outros momentos as docentes recebiam falas, mensagens de encorajamento e agradecimento pelo que estavam fazendo pelas crianças, seus filhos.

Viver esse momento pelas docentes de uma escola periférica, destituídas de uma infraestrutura capaz de minorar essas grandes desigualdades sociais, marca uma docência comprometida, para além do que se propôs a escola durante nosso conhecimento contemporâneo. Pois, ir à casa dos alunos, entregar as atividades que não foram retiradas da escola pelos pais ou responsáveis, explicar como diariamente as crianças e suas famílias podem ter esse contato com os docentes nos grupos de *WhatsApp*, bem como entrar em contato individualmente para dirimir quaisquer dúvidas, foi e está sendo uma tarefa inesquecivelmente hercúlea para a docência de qualquer escola ou ano de escolaridade. Por isso, ainda há um sentimento por parte das docentes que muito ficou para trás. Foi feito o possível, mas os anos vindouros

dirão quantos espaços vazios deixaram suas marcas na escolarização dessas crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações e impressões, expressas pelas professoras, nos fazem compreender que o cenário da educação se mostrou desconhecido e desafiador para todos. Diante do que estamos vivenciando e nas informações analisadas, ficou notório a infinidade de mudanças que foram empreendidas para que a escola não parasse, mesmo que entre suas paredes reinasse o silêncio. Foram tantas tomadas de decisões que os professores assumiram um papel necessário, mas por vezes equivocado, o de trazer para sua casa a escola, a sala de aula. Permanentemente, sem descanso, sem colaboração, sem formação e sem recursos que financiassem essa empreitada. Uma permissão que quebrou rotinas, adoeceram docentes, marcou separações entre um cotidiano ritmado e outro que nos alcançou de forma avassaladora. O tempo e espaço se mesclaram, emaranharam-se, afetaram a todos. Mas, tivemos que resistir nessa possível realidade, onde as janelas do cotidiano apresentaram as fragilidades humanas, sociais, políticas, econômicas que incidem na educação e vida dos brasileiros mais empobrecidos.

REFERÊNCIAS

SILVA, Regiany. **Entenda as 10 competências gerais que orientam a Base Nacional Comum**. Porvir. 2018. Disponível em: <https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 13 mai. 2021.

Parecer CNE: **Reorganização do calendário escolar**. ABMES. Brasília, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/documentos/detalhe/782/parecer-cne-reorganizacao-do-calendario-escolar-#:~:text=S%C3%9AMULA%20PARECER%20CNE%20DCP%20N%C2%BA,da%20Pandemia%20da%20COVID%2D19>. Acesso em: 13 mai. 2021.

Base Nacional Comum Curricular: **Entenda as competências que são o “fio condutor” da BNCC**. SAE Digital. Disponível em: <https://sae.digital/base-nacional-comum-curricular-competencias/>. Acesso em: 13 mai. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 mai. 2021.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 2001, p.334.




CAPÍTULO 3

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO DA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO

Cezar Augusto Pereira da Silva
José Edno da Silva Santos
Lucas Silva dos Santos

DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.3



1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, objetivamos mostrar a forma que se realiza o ensino e dá a aprendizagem no âmbito da alfabetização em sala de aula remota. Levando em consideração a importância da ferramenta da informatização no auxílio dos educadores e discentes na construção do conhecimento mútuo e interativo, fica aqui a problematização: É possível o aluno absorver o conteúdo passado pelo professor em uma aula remota?

Na análise e interpretação da fundamentação teórica e discussão, a principal finalidade é mostrar os pontos de vista, a refém do ensino e aprendizagem. Bem como os benefícios que o uso da informatização trouxe para o contexto educacional. Na parcialidade própria da pulsão que o objeto adquire um contorno que o define, então, sempre como fragmentário. Diante do que foi exposto nos parágrafos acima, justificamos o tema em ênfase por ser importante, na prática do profissional pedagogo (metodologicamente falando), a importância da interação entre o professor e aluno no ensino aprendizagem em sala de aula remota.

2 OBJETIVO

Mostrar a forma que se realiza o ensino aprendizagem no âmbito da alfabetização em sala de aula remota.

3 TEMA /COMPONENTE CURRICULAR, ANO, UNIDADE TEMÁTICA E HABILIDADE

Práticas Pedagógicas no Âmbito da Alfabetização no Ensino Remoto/Língua Portuguesa, 2020, Leitura. (EF12LP02) - Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada). Textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 A Internet e a Interligação Docente/Discente

No contexto pandêmico atual, a utilização da internet e suas facilidades é necessária e comum nos diferentes grupos sociais. Por essa razão, o seu uso poderia ser elencado como um dos principais motivos para os professores usarem as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs em suas aulas. Aliando a curiosidade dos alunos com a necessidade de abordar um assunto e obter o retorno esperado. Nesse sentido, destaca-se a importância de se ter professores com cursos nessa área.

À luz dessa perspectiva, aquele professor que não se adaptar terá como consequência uma sala de aula com estudantes desmotivados.

A nova realidade, imposta pela pandemia causada pelo COVID-19 no ano de 2020, exigiu que nós educadores tivéssemos que nos adaptar a sala de aula virtual, pois o momento se fez e faz necessário.

Existem instituições que possuem os recursos e não os utilizam por inúmeros motivos e dentre eles a falta de professores que tenham conhecimento na área de TI (tecnologia da informação). Mas, nem mesmo esses podem desanimar ou se acomodar em usar apenas os meios que a determinada instituição lhes disponibiliza, pois existem inúmeros aplicativos que facilita a usabilidade da tecnologia como forma de auxílio a pesquisas ou trabalhos no Ensino Remoto (CHAVES, 2015).

Haver na sala de aula equipamentos eletrônicos já é uma realidade, mas telas sensíveis ao toque e em 3D era um sonho. Sonho esse que também já foi realizado, existem instituições que possibilitam que seus alunos usufruam de tamanha grandiosidade. Vivemos ultimamente a era da evolução tecnológica e nada mais justo que deixar o quadro negro e o giz descansar um pouco.

Os professores não podem continuar com a mente fechada para as inovações, mais do que detentores do conhecimento da disciplina a qual irão lecionar eles precisam aprimorar seus conhecimentos e técnicas de dar aula juntando o útil ao agradável, ou seja, a teoria e prática, a didática e conteúdo dentro do universo da sala de aula. Assim, como levam tempo para assimilar algumas mudanças em suas vidas, levaram tempo para aceitar e se adaptarem aos recursos tecnológicos. Isso é fato. Vale à pena descobrir e estimular as competências dos alunos e construir caminhos de aprendizagem mútua (OLIVEIRA, 2014).

Todos os docentes sabem da importância da tecnologia não só na sala de aula como na sociedade podem não ter se adaptado ou não querer fazer parte da evolução da sociedade, nesse sentido. Todos têm noção que essa ferramenta possibilita a preparação dos educandos para o mercado de trabalho. A tecnologia vai muito além, se tornou a auxiliar para aqueles com deficiência visual ou auditiva, basta usar programas capacitados para tais especialidades.

Tirar dúvidas sobre um assunto, prova, pesquisa a alguns anos atrás só era possível na próxima aula e muitas vezes era justamente o dia da prova ou entrega do trabalho, com os meios eletrônicos podemos tirar tal dúvida em um espaço de tempo bem menor. A sala de aula se estendeu ao âmbito remoto, por meio de aulas

áudio visuais, provavelmente, no contexto atual, esse é o meio mais utilizado por professores para manter contato com seus alunos e vice-versa, fora da sala de aula presencial.

Sem sombra de dúvidas os recursos eletrônicos facilitam a pesquisa, construção de conhecimentos e intercomunicação em conjunto, ou seja, entre alunos desde os primeiros anos de escolarização, alunos de universidades e seus professores. O contato por *lives* e teleconferências está cada vez mais presente, pois o número de universidades à distância tem crescido muito e a procura principalmente por parte daqueles que não tem um horário certo de jornada de trabalho, que geralmente é grande. Existe hoje uma competição globalizada, onde para alcançar o mercado de trabalho se faz necessário dominar inúmeras competências e habilidades.

4.2 O Ensino Aprendizagem em Sala de Aula Remota no Âmbito da Educação Infantil.

Ao analisarmos o contexto da Educação Infantil, percebe-se que essas relações se estabelecem nessa faixa etária. Necessitando de um acompanhamento maior do educador, que ao realizar sua prática pedagógica em sala de aula remota, precisa fundamentalmente conhecer as especificidades dessa faixa etária. Com o intuito de melhor auxiliar as crianças em seu desenvolvimento e aprendizado, contribuindo para que as mesmas avancem na construção de seus conhecimentos, bem como desenvolvam-se de forma global (OLIVEIRA, 2014).

Cabe ao planejamento escolar organizar momentos em que a participação da família se faça presente e aconteça nas etapas de aulas virtuais. Lembrando que ao promover essa organização, a escola passa a ser a expressão concreta da unidade indissolúvel existente entre o adulto, criança e família. Estabelecendo maior equilíbrio entre o atendimento das necessidades de desenvolvimento da criança, no sentido de assistir ao que o professor fala na sala de aula remota, considerando que seu principal foco deve ser a criança, bem como a sua aprendizagem.

Dessa forma, o papel delegado ao professor nesse momento que se vive, torna-se cada vez mais importante no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A escola precisa estar consciente que ela se constitui em uma oficina de relacionamentos virtuais, conhecimentos e movimentos. A criança ao longo de seu desenvolvimento e aprendizagem vai se adequando aos mesmos.

Esse ajustamento da criança ao ambiente escolar remoto precisa de as mudanças em sua rotina de vida. Atenção especial do educador, o qual precisa ter muita paciência, sem exigir muito da criança. A interação e socialização da mesma

devendo acontecer de maneira natural e espontânea, sem imposições. Visto que, quando a criança chega em frente ao computador ou mesmo ao aparelho celular ela vislumbrará.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o RCNEI, o qual se constitui em um documento destinado aos profissionais que atuam na Educação Infantil. Trazendo concepções a respeito de criança, infância e educação, com o intuito de guiar e fundamentar a prática pedagógica dos mesmos. Pode-se perceber que cabe ao educador propor atividades diferenciadas em sala de aula virtuais, as quais garantam a interação e atenção das crianças (SAIANI, 2016).

Neste sentido, o educador enquanto mediador em sala de aula remota deve propor diferentes situações de aprendizagens, onde as crianças possam interagir e trocar experiências umas com as outras, comunicando e expressando seus sentimentos, anseios e necessidades, com maior confiança e autoestima em seus atos. O diálogo virtual, se constitui o ponto de partida para uma aprendizagem eficaz, permitindo às crianças um desenvolvimento mais sadio e construção de seus conhecimentos.

Essas considerações a respeito da criança levam a compreender a importância do planejamento do educador nesse processo. Para que sua prática pedagógica de fato contribua com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É necessário que o educador planeje suas ações, estabelecendo conexão com a realidade vivida pelas crianças, ou seja, levar até as mesmas conhecimentos que de fato sejam significativos e interessantes. Favorecendo seu desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo, satisfazendo suas necessidades básicas, o que se constitui os pré-requisitos necessários na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, nota-se que a Educação Infantil passou a ganhar ênfase na sala de aula remota, sendo considerada muito importante para a aprendizagem da criança. Assim, os pré-requisitos necessários devem ser trabalhados na Educação Infantil, a partir de conteúdo específicos, com uma organização adequada do espaço virtual, a fim de se respeitar os limites e possibilidades de cada criança (OLIVEIRA, 2014).

Na busca de caminho para promoção de desenvolvimento de crianças, considerando o fator das interações virtuais, apresentamos sucintamente, a seguir, o histórico da gestão escolar democrática. Acreditando ser uma política fundamental e facilitadora da constituição de ambientes promotores de comunicação entre as pessoas.

5 MATERIAIS UTILIZADOS

Utilizou-se matérias, com aprofundamento em autores específicos publicados em revistas eletrônicas, artigos publicados na biblioteca digital SCIELO. E banco de teses e dissertações da CAPES.

6 METODOLOGIA

Metodologia de âmbito dedutivo/quantitativo, que teve como objetivo explicar o conteúdo dos argumentos. Através de uma cadeia de estudo em ordem descendente, partindo-se dos conceitos gerais aos particulares. Objetivando chegar à conclusão do entendimento das práticas pedagógicas no âmbito da alfabetização no Ensino Remoto.

7 DISCUSSÃO

A utilização do computador dinamiza e agiliza a aula, pois muito assunto (principalmente textos) que antes eram escritos ou apresentados em transparências (retroprojetor). São passados com maior eficiência e podem ser remetidos aos alunos por e-mail ou expostos em vídeo aulas. Assim, torna a aula mais fácil de ministrar (na ótica do professor) e mais atrativa (na ótica do aluno), e o computador nos proporciona uma aula mais dinâmica e participativa.

Através do computador modifica-se a forma de dar aula, duas dão ênfase ao fato de que ele ajuda no sentido positivo, agilizando e dinamizando. Tornando mais fácil a forma de passar o assunto e conseqüentemente o entendimento dos educandos.

Sabe-se que a relação entre professores e alunos é um dos pontos que devem ser mais trabalhados pelas instituições. Algumas mudanças ocorreram de forma muito intensa no ano de 2020 e a tecnologia começou a fazer parte delas. A interação entre aluno e professor, alguns procuram esclarecer dúvidas sobre assuntos vistos e comentados nos principais sites. Procuram saber a veracidade dos mesmos e qual o ponto de vista de nós educadores com relação a tais especulações, isso aproxima mais o educador e o educando. A troca de informações e resposta a questionamento, solução de exercício ou dúvidas são elementos que fazem o professor interagir com os alunos. Essa interação muitas vezes é através dos meios eletrônicos, que facilitam e muito a compreensão dos assuntos abordados.

O professor deixou de ser o “dono da verdade”. A Internet democratizou a informação, ou seja, a hierarquia acabou e os professores mais que nunca precisam

pensar duas vezes antes de impor algo ao seu público. Sem sombra de dúvidas, a informatização facilitou a comunicação e interação dentro do ambiente de ensino e sociedade. Há alguns anos, só poderíamos tirar qualquer dúvida, na próxima aula e provavelmente não iríamos nos lembrar. O uso das TICs tende a estimular cada vez mais o interesse dos alunos pelos conteúdos ministrados nas aulas.

A informatização facilita, mas o facilitador tem que ter o diferencial, ele precisa ter suas próprias técnicas de ministrar aulas. Nesse caso em específico, saber usar as TICs, tão bem quanto suas técnicas, do contrário o que seria usado pra facilitar acabara prejudicando o andamento da aula.

A informatização vem com o intuito de somar, de buscar soluções para os problemas e desperta o interesse em todos. Faz com que cada vez mais se busque a tecnologia na hora de tornar-se mais ágeis alguns processos. No âmbito de ensino também é assim, porém, cabe ao professor deixar bem claro que sem um conhecimento amplo, sobre tais técnicas usadas para passar os conteúdos ministrados à tecnologia não o faria só, que seu papel é fundamental nessa hora.

Asseverando que o professor é e será sempre insubstituível. Como citado acima, a tecnologia trata-se apenas de uma ferramenta que auxilia e em uma possível pane a mesma para, em contrapartida o educador, continua em qualquer ambiente. Além dos conhecimentos da sua área de atuação, bem articulado com a sua prática.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o término do trabalho, percebe-se que o professor pode buscar meios práticos. Através das tecnologias para desenvolver seus conhecimentos teóricos, interagindo com outros educadores e alunos da instituição para alcançar o sucesso. O professor não pode achar que vai encontrar tudo pronto, é preciso fazer mudanças necessárias para uma construção do conhecimento. A introdução das tecnologias deve ser feita de forma gradativa, conquistando seu espaço à medida que toda comunidade escolar trabalhe junto para a transformação, partindo da realidade de cada instituição.

Não são as tecnologias que determinam o tipo de educação que se tem, mas elas representam uma importante ferramenta na construção do conhecimento. A tecnologia está aí, faz parte da nossa realidade e não podemos fugir dela. Assim, é importante considerar que as instituições, de um modo geral, tenham consciência disso e busquem incorporá-las na sala de aula, de maneira que elas possam formar, transformar e agregar valores. Hoje a educação precisa ser repensada. É preciso

buscar formas e alternativas, para aumentar o entusiasmo do professor, o interesse do aluno e o nível de aprendizagem.

O professor do século XXI não poderá temer a experimentação, na busca de alternativas metodológicas. Deverá praticá-la até mesmo como estratégia de crescimento profissional. Ele deverá ser capaz de estimular e mediar os processos de construção para a aprendizagem dos alunos.

Apesar de existir uma barreira por parte de alguns professores com relação à inserção da tecnologia nas salas de aula. De um modo geral, todos sabem de sua importância. Seu papel é tornar o processo de ensino aprendizagem fácil e prático, e que todos têm sua contribuição para tal implantação.

Ressaltando que os riscos existirão, mas com certeza não se fará uma nova educação sem que o professor corra riscos, sem que ele enfrente desafios e tenha competência e criatividade para superá-los. Mostrando que um profissional bem-preparado e interligado ao mundo moderno, saberá tornar sua atividade pedagógica prática e instigante ao aluno.

Concluindo, afirmamos que o professor tem de ter o conhecimento da disciplina. A forma como ele irá transmitir o conteúdo. E isso só dizem respeito a ele, se ele vai usar a tecnologia ou outros meios, que podem ser de sua criação para atrair a atenção de seus alunos, uma questão única e exclusiva dele.

REFERÊNCIAS BIBLOGÁFICAS

CHAVES, Anna Mathilde Pacheco. **Aplicações educacionais**. In: ZACHARIAS, José Jorge de Moraes. **Tipos: a diversidade humana**. São Paulo: Vetor, 2015.

MELO, D. R. A. **A Importância da Tecnologia da Informação nas Estratégias das Organizações contemporâneas**, São Paulo, 2017.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Novas Tecnologias na Educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: Edufal, 2014.

OLIVEIRA, Maria Izete de. **Educação Infantil: legislação e prática pedagógica**. 2014.

SAIANI, Cláudio. **Jung e a educação: uma análise da relação professor-aluno**. 3.ed. São Paulo: Escrituras, 2016.



CAPÍTULO 4

O ALFABETIZAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Thayna Silva Gomes
Mikaeli da Silva Nascimento
Alicia Vieira Silva

DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.4



1 INTRODUÇÃO

A pandemia do COVID-19 pegou o mundo de surpresa. Várias medidas de prevenção ao contágio da doença tiveram de ser aderidas com o intuito de preservar a vida de centenas de pessoas. Dentro desse cenário, a educação tomou um rumo bastante turbulento e conflituoso. Visto que passou a ser obrigatório o fechamento das escolas para diminuir a transmissão do vírus entre estudantes, professores etc.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo discutir os impactos da pandemia do novo Coronavírus para a alfabetização. Discorrendo acerca da nova realidade imposta e a necessidade de se adaptar ao “novo normal”. A pesquisa foi realizada a partir de dados da experiência de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental, Thayná Silva Gomes, atuante na Escola Municipal de Educação Básica Maria José de Carvalho, escola pública situada em Santana do Ipanema, no interior de Alagoas.

Nessa conjuntura, muitos gestores escolares e professores, tiveram a difícil missão de introduzir novas metodologias de ensino para a situação atual. Buscar alternativas que possibilitasse a continuidade dos estudos. Contando com a ajuda de suporte tecnológico e das plataformas digitais, como o WhatsApp, visto como um meio de comunicação voltado a atender a realização de atividades.

O ensino virtual também se caracteriza como uma saída emergencial, mas com isso trouxe uma série de desafios e problemáticas para o alfabetizar. É perceptível que nem todos os alunos têm acessibilidade ao uso da internet, como também nem todas as famílias têm condições de oferecer aos seus filhos dispositivos tecnológicos para acompanhar as aulas on-line. E desse modo, surge a necessidade de pensar esse aluno como centro do processo de aprendizagem, e pensar soluções que possam incluir e não excluir esse aluno.

A justificativa desse trabalho está relacionada com a necessidade de refletir sobre esse processo educacional que foi tão impactado com a crise causada pelo vírus. Bem como discutir acerca das dificuldades e os desafios encontrados ao longo desse percurso.

Por fim, tem por objetivo buscar compreender como foi o alfabetizar e avaliar em tempos de pandemias. Assim, a necessidade de se reinventar enquanto professor(a) atuante da rede pública com o intuito de auxiliar os alunos para a continuidade dos estudos.

2 OBJETIVO

O objetivo compreende a alfabetização de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, em uma instituição pública de ensino, promovendo seu desenvolvimento integral. Conferindo-as o exercício pleno da leitura, escrita e cálculo. A aquisição de valores e atitudes morais. Colaborando para a formação básica do cidadão. Bem como as dificuldades enfrentadas pelo profissional alfabetizador, ao complementar a aprendizagem dos estudantes à distância.

3 TEMA, COMPONENTE CURRICULAR, ANO, UNIDADE TEMÁTICA E HABILIDADE

As práticas pedagógicas no 2º ano do Ensino Fundamental foram articuladas com base no texto da BNCC, que implica:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. (BRASIL, 2018, p.65).

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Frente às problemáticas agravadas no contexto da pandemia do COVID-19, as práticas pedagógicas tiveram de ser ajustadas para salvaguardar a concepção de aprendizagem significativa e manter o aluno como centro do processo educativo. Nesse sentido, Goulart (2015, p. 94-95), parafraseando o teórico Carl Rogers (1902-1987), salienta que:

Uma aprendizagem significativa tem a qualidade de um envolvimento pessoal – a pessoa como um todo, tanto em seu aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo, inclui-se no fato da aprendizagem. Mesmo quando a incentivação vem de fora, o descobrir, o captar o sentido, o compreender vêm de dentro. Esta aprendizagem suscita mudanças no comportamento, nas atitudes e até mesmo na personalidade do educando. À medida que ocorre tal aprendizagem, o próprio aprendiz avalia se ela está indo ao encontro de suas necessidades, em direção ao que ele quer saber [...] O significado é a essência desta aprendizagem, que se desenvolve dentro da experiência do educando como um todo.

O intuito de manter o desenvolvimento integral dos educandos foi muitas vezes frustrado devido ao distanciamento. Não permitiu o retorno às salas de aula, delimitando o contato entre professores, alunos e pais àquele mediado por tecnologias. Devido ao fato de as crianças não terem contato direto com o meio escolar, inferimos que:

O fazer pedagógico no espaço não escolar está diretamente relacionado às atividades que envolvem trabalho em equipe, planejamento, formação pessoal, orientação, coordenação, sendo que o objetivo principal desse fazer está direcionado

às transformações dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica. (NASCIMENTO *et.al*, 2010, p.63).

A importância da continuidade dos processos de alfabetização, mesmo mediante o período de isolamento social imposto pela pandemia. Pode ser sucintamente justificado nas palavras da educadora Magda Soares, que ao adentrar a linha de pensamento do renomado Paulo Freire, define que “a alfabetização é um processo de conscientização e uma forma de ação política” (SOARES, 2003, p. 23). Enfatizamos ainda algumas concepções do ato de ensinar, como a descrita pelo sociólogo Philippe Perrenoud (1993, p.25); de que “ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho” e a de Kullok (2002, p.11), onde “ensinar é desvendar um mundo novo, oculto para aquele que busca aprender. “.

Por vezes, os professores da EMEB Maria José de Carvalho, se deslocavam às residências dos alunos, sempre protegidos por máscara e portando frascos de álcool em gel, para entregar-lhes os materiais de estudo, desdobrando-se na tentativa de evitar que eles tivessem seu desenvolvimento atrasado. Em alguns casos, quando o contato com os pais dos alunos não podia ser estabelecido para fazer o repasse das atividades escolares, restava aos professores a tarefa de, ao acaso de encontrar com alguns destes nas ruas da cidade, instruí-los acerca da importância de ir até a instituição, recolher e entregar as atividades das crianças. Nas palavras de Nascimento *et al.* (2010), o profissional docente deve reconstruir suas competências e práticas, para alcançar as modificações constantes da sociedade. Fato que pôde ser constatado com mais ênfase no contexto pandêmico do ano de 2020. Mas, será o professor o único responsável pela educação da criança? À saber: “A educação não é a preparação para a vida, é a própria vida” (DEWEY, 1979, p. 83).

Durante a pandemia do *Sars-CoV-2*, mostrou-se extremamente difícil alcançar quaisquer metas de aprendizagem por parte de crianças que não receberam assistência de seus pais e/ou responsáveis. Apesar de o professor ser a figura específica que tem como encargo educar os estudantes, ele apenas aplica sua proficiência mediadora no contexto escolar. No seio familiar “tal tarefa é assumida [...] por todos os membros da família e é inseparável do papel que cada um desses membros desenvolve” (SALVADOR *et al.* 2000, p.54).

O psicólogo russo Lev Vygotsky, afirma que “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1986, p.38). Ao discorrer acerca da “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), nos permite compreender

que a escola não é o único lugar onde é possível à criança se desenvolver. Sobre as complexidades e caráter dinâmico da ZDP,

deve-se entender que as pessoas não possuem um único nível geral de desenvolvimento potencial, mas diferentes níveis - e diferentes ZDP possíveis- em relação a diferentes âmbitos de desenvolvimento, tarefas e conteúdo. Ao mesmo tempo, a ZDP e o nível de desenvolvimento potencial não são propriedades intrínsecas da criança ou da pessoa em desenvolvimento, nem preexistem à interação com outras pessoas, mas se criam e aparecem no próprio decorrer dessa interação. Portanto, uma determinada pessoa pode mostrar diferentes níveis de desenvolvimento potencial e entrar em diferentes ZDPs, de acordo com quem interatua e como se realiza essa interação.

SALVADOR *et.al*, 2000, p. 260-261

Em concordância com o texto da Constituição do Estado de Alagoas (ALAGOAS, 2013, p.176), que assegura legalmente “o desenvolvimento integral da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, garantindo acesso às fontes culturais e de comunicação social [...]” a prefeitura municipal de Santana do Ipanema, por meio da Secretaria Municipal de Educação, iniciou em Agosto de 2020, um programa na estação de rádio Correio do Sertão, intitulado “Educando nas Ondas do Rádio”. Para o qual os professores da Rede Pública Municipal de Ensino enviavam gravações de suas vozes com explicações sucintas dos conteúdos das aulas. As exposições via rádio da EMEB Maria José de Carvalho ocorriam às sextas-feiras, com início às 18h. Este esforço conjunto encontra sua justificativa nas ideias do ilustríssimo Paulo Freire, ao afirmar que um educador libertador não pode, em hipótese alguma, abandonar seus alunos à própria sorte (FREIRE, 1987, p.203).

5 MATERIAIS UTILIZADOS

Além das atividades impressas que eram entregues aos pais e alunos, que compareciam à instituição de ensino nos dias propícios, e àqueles que eram visitados em casa pelos profissionais da educação. Utilizaram-se majoritariamente ferramentas tecnológicas para contato e compartilhamento de conteúdo com os alunos. Há ênfase para o aplicativo WhatsApp, que possibilitou o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia, como textos, fotos e vídeos.

As mídias visuais (fotos e vídeos) também foram utilizadas como forma de avaliação de aprendizagem. Alguns pais enviavam vídeos de seus filhos lendo o material proposto pela docente, para que fosse possível acompanhar o desenvolvimento da apropriação da linguagem escrita feito pela criança.

6 METODOLOGIA

A metodologia aplicada teve base nas vivências da professora responsável pela turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Atuante em uma escola pública municipal localizada em Santana do Ipanema, Alagoas, durante a pandemia do Coronavírus, em 2020. Os complementos metodológicos se deram através de diálogos entre as autoras.

7 DISCUSSÃO

Inúmeras dificuldades tiveram de ser enfrentadas pelo profissional docente na mediação do desenvolvimento de seus educandos. Ressaltando as falhas de comunicação entre professores, pais e alunos no período pandêmico. Reforçam a ideia de que o professor não é o único responsável pela educação da criança, especialmente quando esta se encontra fora do meio escolar. Pode-se confirmar essa afirmação nas palavras do educador Carlos Rodrigues Brandão (BRANDÃO, 1985, p. 7), quando discorre que “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela [...]”. No que tange ao desenvolvimento infantil, a teoria walloniana evidencia que a criança, inevitavelmente, se tornará um adulto, entretanto, “só conseguirá isso plenamente com a presença de outros. Por determinação da sociedade, um outro significativo, com papel relevante, é o professor.” (ALMEIDA, 2007, p. 81).

Por isso, o que destaca a imprescindibilidade da atuação do professor é o fato de que “No fundo, o aluno está querendo alguém que revele inteligência para com a situação, que tenha algo relevante a lhe passar, que o ajude a crescer, a entender o que se passa com ele e com seu mundo, e não apenas um ‘dador de aula’.” (VASCONCELLOS, 2009, p.128). O trabalho do professor não pode nem deve ser resumido à mera exposição de conteúdo, afinal

o professor é um agente mediador entre os destinatários da sua ação educativa - os alunos - e os conhecimentos que se tenta fazer com que eles aprendam, [...] a sua função consiste fundamentalmente em criar - ou recriar [...] situações e atividades especialmente pensadas para promover a aquisição de saberes e formas culturais determinadas por parte dos alunos.

SALVADOR *et al.* 2000, p.54

Devido a todas as problemáticas previamente discutidas, nem todos os alunos da turma do 2º ano conseguiram desenvolver plenamente as competências estabelecidas. Alguns deles necessitavam de uma atenção que não se podia dar à distância; necessitavam de reconhecimento. Nas palavras de Celso dos Santos Vasconcellos (2009, p.126) “reconhecer é notar, atentar para prestar atenção em alguém de modo

especial; portanto, implica tanto uma identificação intelectual (*recognoscere*: conhecer de novo) quanto uma carga afetiva (atribuição de um valor positivo)". Os pais destes alunos, por mais que tentassem, não poderiam suprir a ação do professor, pois não possuem o preparo, a sensibilidade do pedagogo, que em sua formação "implica a capacidade de o pedagogo realizar leituras interdisciplinares dos fenômenos educacionais, fundamentando-se nos múltiplos saberes e conhecimentos acumulados" (CARNEIRO; MACIEL, s.d, p. 66).

Felizmente, "a pedagogia se modifica e se renova a cada idade, e é fundada sobre as relações que se estabelecem entre o indivíduo e a realidade de cada época" (DECROLY, *apud* ALMEIDA, 2007, p.73), colaborando para o aperfeiçoamento das práticas educativas. O período de isolamento proporcionou à pedagoga responsável pela turma do 2º ano da EMEB Maria José de Carvalho, a participação em diversos cursos *on-line*, que auxiliaram no desenvolvimento de suas atividades docentes de forma virtual. Trazendo à baila a persistência docente para com o prosseguimento dos processos alfabetizadores, que encontra sentido na ideia de que "Somente será considerado pedagogo aquele que fará surgir um 'mais' na e pela articulação teoria-prática na educação" (HOUSSAYE, *apud* LIBÂNEO, 1996, p. 35-36).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude das constatações apresentadas, pode-se concluir que um dos maiores desafios do educador e escola em tempos de pandemia está totalmente direcionado ao alfabetizar *on-line* e ensinar através de tecnologias. Tendo em vista que é de crucial importância levar em consideração aspectos como o contexto social da criança e isso implicará diretamente nos resultados do processo de aprendizagem do aluno.

De acordo com os argumentos obtidos na discussão deste trabalho, tornou-se notório que não houveram significativos avanços no que concerne à alfabetização em período pandêmico. Nesse sentido, vários professores vêm enfrentando sérios obstáculos ao tentar proporcionar uma alfabetização de qualidade aos alunos, em razão das condições financeiras de cada um. Uma vez que a maioria das crianças da Rede Pública pertencem às camadas populares e não dispõem de recursos tecnológicos para o acompanhamento das aulas remotas. Dessa forma, foi necessário ao docente se reinventar enquanto professor para pensar alternativas, metodologias de ensino, meios de comunicação, ou seja, buscar caminhos e estratégias voltadas a atender aquele aluno sem acesso à internet, para que ele pudesse dar seguimento aos estudos.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Constituição do Estado de Alagoas**. Secretaria de Estado de Ressocialização e Inclusão Social. Maceió, 2013.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Wallon e a Educação**. In: MAHONEY, A. A. Henri Wallon - Psicologia e Educação. São Paulo: Loyola, 2000. p.71-86.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre; MACIEL, Maria José Camelo. **Pedagogia e Pedagogos em diferentes espaços: interdisciplinaridade pedagógica**. (s.a).

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979. Atualidades Pedagógicas, vol. 21.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor**. Tradução de Adriana Lopez, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. 21.ed. - Petrópolis,RJ: Vozes, 2015.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Relação professor-aluno no contexto ensino-aprendizagem e as exigências na atualidade**. Maceió: EDUFAL, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 8ª ed. – São Paulo, Cortez, 2005.

NASCIMENTO, Aretha Soares *et al.* **A atuação do pedagogo em espaços não escolares: desafios e possibilidades**. Pedagogia em Ação, [s.l], v.2, n.1, p.1-103, fev./jun. 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Não mexam na minha avaliação!** Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto, Pt: Porto Editora, 1993, p.173.

SALVADOR, César Coll (Org.). **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2009

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. In: A.R Luria; A.N Leontiev; L.S Vigotsky. **Psicología y pedagogía**. Madrid: Akal, 1986.



CAPÍTULO 5

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO POR MEIO DE FERRAMENTAS REMOTAS E INTERATIVAS

Lucas Lenin Resende de Assis
Juliano Batista Romualdo
Régis Vinícius Alves de Abreu

DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.5



1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 se tornou ímpar na vida de cada ser humano em função da pandemia da COVID-19, que resultou em um distanciamento social generalizado no mundo (EWING; COOPER, 2020; CRUZ et al., 2020). Ainda que vivemos uma era em que todos estamos conectados de alguma forma. Na prática, é observado o quão importante se faz as relações de tato, em que podemos vivenciar a experiência e compartilhar bons momentos entre amigos, seja na escola ou no trabalho. Quanto a essas convivências e quando consideramos como indivíduos, estudantes em fase de letramento, essas relações se tornam ainda mais importantes.

Em meio a essa nova realidade em que estamos inseridos, faz-se necessário uma discussão mais profunda quanto à educação de nossos filhos, que estão atravessando uma fase em que as interações sociais são extremamente consideráveis. Muitos desses estudantes, inseridos no Ensino Fundamental de educação, não detêm condições mínimas e suporte para manter o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Do outro lado, estão os professores, sem preparação prévia, com a necessidade de se desdobrar com o intuito de levar o conhecimento a esses estudantes e contribuir para uma menor desigualdade que vem assolando o país.

Com base nessa exposição, buscamos relatar o processo de Ensino Remoto na visão de uma estudante do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola particular, com o objetivo de compreender sua percepção quanto ao cenário em que está inserida e os entraves que possam vir a ter em seu caminho de aprendizagem. A metodologia utilizada baseou-se em entrevista semiestruturada, permitindo maior proximidade entre entrevistador-entrevistada. Assim, podemos nos apropriar dos fundamentos desse novo modelo imposto e intentar alternativas de interações virtuais síncronas e assíncronas, para tornar esse processo menos laborioso e mais enriquecedor, a fim de reduzir o impacto que possa vir a causar no seu aprendizado.

2 OBJETIVO

O trabalho busca expor as dificuldades e anseios de uma estudante de onze anos de uma escola particular que oferece suporte, frente ao ERE. Correlacionando suas práticas, habilidades cognitivas e socioemocionais com o impacto estrutural social, aprendizado e estímulo dentro da atual conjuntura.

3 TEMA, COMPONENTE CURRICULAR, ANO, UNIDADE TEMÁTICA E HABILIDADE

Abrange todos os componentes curriculares, 2020. Durante um processo de transição do 5º para o 6º ano, ocorre a mudança do professor generalista para o professor especialista, impactando no seu processo de alfabetização. Nesta perspectiva, as habilidades gerais desenvolvidas, resumem-se em domínio do uso de recursos tecnológicos, escrita e interpretação, formulação de críticas e opiniões, e autonomia de atuação neste modelo remoto de ensino e aprendizagem.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em 01 de fevereiro de 2021 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), confirmou que 28 países ainda mantêm fechadas totalmente às atividades presenciais, atingindo 221,964 milhões de jovens e crianças estudantes (UNESCO, 2020). Muitas dessas escolas seguem conduzindo o ensino à distância, fazendo uso de recursos e ferramentas tecnológicas que, antes vistas como vilões, hoje se tornaram peça essencial e transformadora no processo de aprendizagem (MOSEER *et al.*, 2020). Nessa construção, nos é exigido que se tenha um olhar atento, de acolhimento e renovação, frente aos processos de ensino e de aprendizagem (OLIVEIRA & CORRÊA, 2020).

Esses estudantes enfrentam barreiras para adquirir oportunidades e experiências iguais de aprendizagem. Sua preparação e desempenho mostraram-se inferiores aos de estudantes que vivem em condições socioeconômicas satisfatórias e em áreas não remotas (CELANO; NEUMAN, 2010). Adentrando-se a essa problemática e dentro de um contexto, em que as condições socioeconômicas são favoráveis, é preciso ainda adaptar os currículos para evitar a ruptura nesse processo, garantido ao estudante – como afirma a própria BNCC (BRASIL, 2020) – maiores condições de sucesso. Essas mudanças na prática pedagógica vêm sendo muito desafiadora para ambos os lados, como professor ou estudante, mas são importantes para minimizar os impactos causados pela suspensão das aulas presenciais (CRUZ *et al.*, 2020; OLIVEIRA; CORRÊA, 2020).

Segundo Hodges (2020) o Ensino Remoto Emergencial não apresenta uma estrutura consistente e difere da Educação à Distância (EAD), pois esta conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas em plataformas on-line. Esse suporte, encontrado no EAD, é importante, com o objetivo de melhorar o emocional e bem-estar afim, de promover

um maior interesse dos estudantes (EWING; COOPER, 2020) por meio de instrumentos facilitadores da aprendizagem (CRUZ *et al.*, 2020).

Nesse contexto, foram diversos desafios relacionados ao ERE, seja quanto a adaptação e utilização de ferramentas, insegurança quanto a organização do ano letivo, sentimentos de medo, angústia e falta de motivação frente a uma sobrecarga de trabalhos e cobrança de algumas instituições (GODOI *et al.*, 2020; OLIVEIRA *et al.*, 2020; PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020) para se adequarem ao “novo normal”.

5 MATERIAIS UTILIZADOS

Ferramentas midiáticas como notebook e *Google Meet* para realização da entrevista.

6 METODOLOGIA

Utilizamos da entrevista semiestruturada como ferramenta, entendida nesse contexto como “um acontecimento comunicativo no qual os interlocutores, incluindo o pesquisador, constroem coletivamente uma versão do mundo” (MONDADA, 1997; FORTUNATO, 2018). Amparada pela situação atual em que o distanciamento social é inevitável, e não apenas um método, esse está ligado à concepção de linguagem e discurso durante toda a análise (MIGUEL, 2010). Perguntas elaboradas previamente foram feitas oralmente e de maneira orgânica do entrevistador para a estudante e sem quaisquer interferências. A estudante e entrevistada, com onze anos de idade, foi orientada a expor sua opinião de forma discursiva (não sendo objetiva), buscando expor suas ideias com relação as disciplinas (i), disponibilidade dos professores (ii) e interação social com seus colegas de turma (iii). Foram coletados também dados e observações junto aos pais (e autor) em relação a prática docente, receptividade da estudante e interferências na vida familiar.

7 DISCUSSÃO

A crise que foi acometida nos exigiu mudanças rápidas no Ensino Remoto para todos os estudantes. No entanto, o impacto continua. Embora tenha se falado muito sobre o retorno das aulas presenciais, essa não é uma realidade. Mesmo que vacinas já tenham sido disponibilizadas para alguns grupos minoritários, as instituições continuam a fornecer o ERE na grande maioria dos municípios em nosso país.

O estudo de histórias e relato de casos (FORTUNATO, 2018) é pertinente para a compreensão das complexidades psicológicas da experiência educacional (EWING; COOPER, 2021). E examinando o contexto da escola em questão, na qual não será identificada, ela adota um sistema de ensino com horários de aula rígidos via *Google Meet* (essas não são gravadas por normas da escola) pelos professores, das 7 às 12:20 horas, com a câmera de vídeo dos estudantes ligada, provas específicas e referentes a cada disciplina, atividades extraclases e provão, o conteúdo de todas as disciplinas divididas em dois momentos por meio de uma plataforma online. Além dessas atividades, há também uma avaliação, como exigência da editora que fornece o material didático, a fim de avaliar o desempenho dos estudantes, configurando em uma rotina que exige dedicação e um acompanhamento também dos pais. Essa modalidade busca a interação entre atividades síncronas que tem exemplo as reuniões em plataformas específicas e assíncronas que tem como exemplo uso de mensagens e envio de videoaulas (FEITOSA *et al.*, 2020).

Mudar a ministração de aulas presenciais para online pode permitir a flexibilidade de ensino e aprendizagem em qualquer lugar e a qualquer hora, mas a velocidade com que se espera que essa mudança para a instrução online aconteça é sem precedentes e impressionante (HODGES, 2020). O conteúdo ministrado, apesar de não ser novo para a estudante, aparentemente tem se tornado mais difícil em função da limitação do tempo, de apenas 50 minutos e sobrecarga de tarefas extraclasse. Nos foi relatado que muitas vezes não é possível corrigir as atividades enquanto estão em aulas *online* e em turma com a presença do(a) professor(a). Os estudantes pedem que terminem as atividades posteriormente e as enviem por foto através de recursos como o *WhatsApp* do professor, disponível para os estudantes ou via plataforma utilizada pela escola. A metodologia adotada depende de cada professor e a padronização do envio de atividades já foi pauta em reunião de pais.

Outro ponto observado foi com relação a se sentir acanhada para responder perguntas frente aos colegas que estão também na sala virtual. Isso faz com que a participação seja reduzida, exige do profissional que está conduzindo a turma o uso de recursos e alternativas, para despertar a atenção dos estudantes para um efetivo aprendizado e não tornar essas aulas monótonas do ponto de vista do estudante.

Não podemos estimar o quanto o ERE tem sido efetivo na alfabetização. As consequências disso vamos ter em um prazo de dois a cinco anos, quando retornarmos às atividades e poderemos avaliar o nivelamento das turmas. No caso específico a estudante vivencia duas mudanças paralelas: Uma em que as disciplinas são agora ministradas por diferentes professores, o que não acontecia antes, onde havia

um professor generalista. E a necessidade de as aulas serem ministradas por meio de recursos audiovisuais por plataformas como *Zoom* e *Google Meet*, ou ainda, como é o caso das disciplinas de matemática e ciências, onde os professores usam também de vídeos para ilustrar as aulas.

Esses recursos, quando trazidos para as aulas, envolvem os estudantes e os trazem para mais próximos do conteúdo, tornando mais transparente a importância do estudo. O Ensino Remoto exige uma pré-disposição para ensinar e aprender, que devem partir tanto do professor para com o estudante, como do estudante para com o professor. Para contribuir com a construção satisfatória do conhecimento através desta modalidade, o professor precisa estar disposto a se capacitar, quanto a novas tecnologias e abordagens metodológicas, como para promover uma aula que desperte motivação e concentração. As aulas de educação física, a exemplo da escola do estudo, foram divididas entre atividades de escrita que envolvem perguntas e comparação entre esportes, regras e a opinião pessoal a respeito desses e atividades físicas com exercícios de fácil execução. Essas atividades, ainda que feitas em casa, podem aprimorar suas capacidades e habilidades motoras, a fim de aperfeiçoar a consciência corporal (FLORES *et al.*, 2020)

Ainda nos foi relatado sobre as aulas de geografia, com um certo cuidado, onde, na opinião da estudante, é um professor muito rígido quem as ministra, e consistem em apenas transmitir o conteúdo. Isso pode ocorrer em detrimento da falta de familiaridade com a plataforma utilizada e recursos disponíveis, necessitando mais treinamento do corpo docente, além de reconhecimento da realidade das famílias/responsáveis (MOSEER *et al.*, 2021). Para sanar esse tipo de descontentamento dos estudantes, é de suma importância o diálogo e entendimento, entre os pais e a escola, continuamente ao longo do período em que mantemos as aulas de maneira remota.

Os pais uma vez por semana, em sessões de videoconferência mediadas pela direção da escola, se encontram como forma de compreender possíveis lacunas de entendimento e reduzir esse distanciamento entre os professores e estudantes. Propostas interativas entre os estudantes, pais e sem conteúdo programáticos, por meio de jogos e brincadeiras (adivinhações, trava-línguas, gincanas, continuação de histórias, *Mentimeter*, tutorias e outras). Podem melhorar e monitorar o progresso do estudante espontaneamente, sem substituir aulas de educação física. O *Mentimeter*, além de estimular a participação deles em tempo real, é uma ferramenta online em que os participantes podem interagir através de nuvem de palavras, perguntas abertas e com múltipla escolha, tópicos e *quizzes* de competição. Outra ferramenta

que pode auxiliar os professores é o *Quizlet*, que funciona com a criação de listas de estudo e *flash cards* (OLIVEIRA; CORRÊA, 2020).

Outra dificuldade levantada e observada pela própria estudante foi quanto a interação entre os colegas, que fica prejudicada por falta de entendimento quando feita por recursos tecnológicos e redes sociais. Ela se aproximou da turma e houve interação entre os colegas, logo na primeira semana, mas não demorou a se envolver em desentendimentos por falta de compreensão, de ambas as partes. A estudante acredita que não haveriam ocorrido, caso as aulas fossem presenciais, o que a faz sentir falta da sala de aula.

Esse novo formato de ensino, visto notoriamente como uma opção para dar seqüência aos estudos no ensino privado (OLIVEIRA; CORRÊA, 2020), demandou mudanças no comportamento social, nos sendo exigido mais compreensão do outro e receptividade. É importante darmos atenção aos ganhos desses estudantes, ao longo do período de aulas, e não nos atentarmos a perdas que essa nova modalidade possa oferecer. Partindo dessa premissa, o corpo docente deve se basear em estratégias de aprofundamento e criar vínculos com a família, tornando-a uma aliada do ensino.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, é importante o acompanhamento próximo, por parte dos pais, a fim de identificar possíveis deficiências no ERE, ainda que a escola ofereça os recursos tecnológicos necessários. Esse novo formato se destaca pela dificuldade de adaptação e sobrecarga de trabalhos e avaliações, bem como dificuldades quanto a conexão de internet, ainda que não relatada pela entrevistada. Uma sugestão aos profissionais da educação é de reavaliarem as práticas de avaliação, para incluir mais feedback dos estudantes e autorreflexão.

Mesmo com a praticidade de aulas sem sair de casa, essa prática de ensino se torna tediosa e cansativa ao longo de cinco horas diárias de estudo. O que facilmente poderia ser realizada de forma mais dinâmica. Por meio de atividades, citadas no trabalho, de forma a contribuir, para a construção social e habilidades da estudante de forma mais orgânica.

Considerando clara as limitações do estudo, por se tratar de uma amostra específica e não probabilística, as reflexões se alinham com outras experiências relatadas por outros pesquisadores. Esse recorte nos leva a reflexão quanto ao momento pelo qual a educação está passando e ótica de uma estudante da Educação Básica,

que tem uma ótima estrutura por parte da escola e da família, e ainda que possua dificuldades, essas são passíveis de serem sanadas frente ao novo cenário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

CELANO, D.; NEUMAN, S.B. **Roadblocks on the information highway**. *Education Leadership* 68(3):50–53. 2010.

CRUZ, J.; TAVARES, E.S.; COSTA, M. Aprendizagem significativa no contexto do Ensino Remoto. **(Re)inventar da Educação em Tempos de Pandemia**. *Dialogia*, São Paulo, n.36, p. 411-427, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.17760> Acesso em: 02 de abr. 2021.

EWING, LEE-ANN; COOPER, HOLLY B. Technology-enabled remote learning during COVID-19: perspectives of Australian teachers, students and parents, **Technology, Pedagogy and Education**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1868562> .Acesso em: 02 de abr. 2021.

FEITOSA, M.C.; MOURA, P.S.; RAMOS, M.S.F.; LAVOR, O.P. Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores? V Congresso sobre Tecnologias a Educação, João Pessoa – PB, 2020.

FLORES, A.; ERTHAL, A.; MAIDANA, Y. CAMARGO, V.S. O Corpo Infantil Na Pandemia: O Olhar De Professores De Educação Física Do Ensino Fundamental. *Anais do 12º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNIPAMPA*. V. 12, nº1. 2020.

FORTUNATO, I. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. In: Ivan Fortunato; Alexandre Shigunov Neto. (Org.). **Método (s) de Pesquisa em Educação**. Edições Hipótese, São Paulo, v. 1, p. 37-50, 2018.

GODOI, M.; KAWASHIMA, L.B.; GOMES, L.A. Remote teaching during the COVID-19 pandemic: challenges, learning and expectation of university professors of Physical Education. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 10, e4309108734, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8734>. Acesso em: 02 de abr. 2021.

HODGES, C.; MOORE S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 02 de abr. 2021.

MIGUEL, F.V.C. A Entrevista Como Instrumento Para Investigação Em Pesquisas Qualitativas No Campo Da Linguística Aplicada. Revista Odisseia. PPGEL, UFRN, nº5, 2010.

MONDADA, L. A entrevista como acontecimento interacional: abordagem linguística e interacional. RUA, n. 3, 1997.

MOSER, K.M.; WEI, T.; BRENNER, D. Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators. System 97, 2021. Disponível em : <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102431>. Acesso em: 02 de abr. 2021.

OLIVEIRA, R.M.; CORRÊA, Y. Ensino de língua portuguesa com a mediação das tecnologias digitais em tempos de pandemia. Dossiê: O (Re) inventar da Educação em Tempos de Pandemia. Dialogia. N 36. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18336>. Acesso em: 02 de abr. 2021.

PASSINI, C.G.D.; CARVALHO, E.; ALMEIDA, L.H.C. A Educação Híbrida Em Tempos De Pandemia: Algumas Considerações. Universidade de Santa Maria – Observatório Socioeconômico da COVID-19, FAPERGS, 2020.

UNESCO. Education: From disruption to recovery. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> Acesso em: 02 de abr. 2021.





CAPÍTULO 6

DILEMAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: E AGORA, PROFESSOR?

Fabírcia dos Santos Dantas
Silvana Sousa Andrade

DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.6



1 INTRODUÇÃO

No fazer pedagógico, por muitas vezes escutamos os professores, sobretudo, os alfabetizadores dizer “na Educação Básica temos que nos reinventar”. De fato, esse “reinventar” sempre esteve associado às inovações metodológicas, como inserção de atividades lúdicas, sugestões de atividades diferenciadas, especiais e específicas para atender um determinado grupo de alunos. O termo “reinventar” nunca foi tão usado e complexo quanto nos últimos tempos, a partir das implicações e imposições, desencadeadas pela Pandemia do Coronavírus desde o início dos anos 2020.

O mundo foi surpreendido abruptamente pelos impactos da crise pandêmica. Aqui, no Brasil, não foi diferente. No âmbito da educação, principalmente, no sistema educacional do ensino básico, em que surgiram muitas situações inéditas, complexas e atípicas em todas as escolas. O que fazer? Muitas perguntas sem respostas, inúmeros desafios, inseguranças, tensões, turbulências e o medo tomaram conta da comunidade escolar.

De repente, a escola teve que fechar as portas, por medidas de prevenção à vida, adotando a estratégia do isolamento social. Fecham-se as escolas, mas as atividades e o ano letivo não pararam. Chegou-se a hora da prática do reinventar ganhar sentido. Ensino a distância? Ensino Remoto? Aplicativos tecnológicos? Grupos de redes sociais? Muitas informações novas, sugestões e insegurança, tanto para os professores, escola, pais e alunos.

Indiscutivelmente, a educação, escola e seus professores tiveram que fazer as adaptações, adequações, invenções, para garantir aos alunos o vínculo escolar e sua aprendizagem. Ou seja, os professores tiveram que reinventar para estar de alguma maneira próxima aos alunos. Uma vez que, a relação de interação direta sofreu uma ruptura, porém as práticas pedagógicas não puderam se perder. Portanto, parafraseando o poema de Carlos Drummond de Andrade e agora José? “a festa acabou, a luz apagou, o povo sumiu, a noite esfriou, e agora, José? e agora, você?” (ANDRADE, 1942). E agora, professores?

Os professores tiveram que se reinventar para fazer uso de recursos tecnológicos. Não é mais uma novidade na sociedade atual, nem uma realidade das escolas básicas e, principalmente pelo uso dos professores. Então, a aula com quadro negro acabou, a interação direta apagou, o aluno da sala sumiu e a pandemia chegou. Tudo isso impactou na escola, alfabetização e necessidade da reinvenção escolar

para se adequar ao modelo do Ensino Remoto. E mais dificilmente com os alunos das classes de educação inclusiva.

No contexto das crianças com necessidades educativas especiais, tem sido viável o quanto o Ensino Remoto ainda é abordado de maneira desafiadora. Tendo em vista que tanto os professores quanto alunos apresentam dificuldades e limitações, para lidar com as ferramentas tecnológicas e com a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, de modo significativo a partir das estratégias remotas.

Abordar a alfabetização de alunos das classes de educação inclusiva, cotidianamente e de maneira presencial por si somente já é considerado um desafio. Na perspectiva do Ensino Remoto, em tempos de pandemia, esse processo de ensino e aprendizagem expressivamente se torna ainda mais difícil, dada às pluralidades inerentes de cada um dos educandos em suas especificidades especiais.

Com a pandemia, todas as crianças tiveram que lidar com os diferentes impactos desencadeados pela doença (COVID-19). Quer sejam de natureza pessoais, familiares, vulnerabilidade social, acesso aos recursos tecnológicos, domínio das plataformas digitais, distanciamento social e ruptura na frequência escolar. Além de tantas outras situações, que tornaram difíceis para os alunos compreender a nova realidade escolar, a partir do Ensino Remoto.

Diante dessa realidade, nos indagamos de que maneira os professores e alunos, em processo de alfabetização nas classes de educação inclusiva, têm lidado com as atividades no Ensino Remoto? Quais têm sido os principais dilemas apresentados pelos professores? A partir dessas inquietações, o presente estudo, tem por objetivo verificar de que maneira os professores da educação inclusiva, têm lidado com as atividades remotas nas turmas de alfabetização em tempos de pandemia, em relação aos processos de ensino e aprendizagem. Por meio da observação empírica e roda de conversa com os professores no momento do planejamento coletivo, buscou-se responder ao problema de pesquisa, apresentando o que dizem as educadoras.

Sabe-se que verbete “remoto” tem o significado de algo distante ou distanciado. E nesse contexto, como ensinar e interagir nos processos de alfabetização a partir do ensino distanciado entre professor e aluno, sobretudo para alunos de classes da educação inclusiva?

Levando em consideração que a princípio o Ensino Remoto foi pensado para que as aulas e atividades pudessem ter continuidade, através da mediação pelas ferramentas tecnológicas, a partir dos ambientes virtuais e aulas síncronas. O Ensino

Remoto com atividades síncronas não tem havido viabilidade integral por razões básicas: a dificuldade de acesso à tecnologia (alunos principalmente) e a dificuldade em manusear, interagir e utilizar as ferramentas tecnológicas tanto por parte dos alunos, especialmente, na educação pública tanto em relação aos professores, como os discentes. E, essas dificuldades se acentuaram ainda mais nas classes de educação inclusiva.

Considera-se Ensino Remoto aquele mediado pelas ferramentas tecnológicas e suas respectivas plataformas digitais. Partindo desse pressuposto e, mediante outras realidades e práticas, adotadas pelas redes de ensino e suas respectivas escolas. Pode-se considerar Ensino Remoto, sendo o conjunto de estratégias pensadas para priorizar a mediação pedagógica, através de diferentes recursos didáticos síncronos e assíncronos. Cujas finalidades, consistia em proporcionar aos alunos sem aulas presenciais, acessos às atividades escolares, através das plataformas distanciadas.

O Ensino Remoto não se configura como uma simples transposição de modelos educativos presenciais para espaços virtuais, pois, requer adaptações de planejamentos didáticos, estratégias, metodologias, recursos educacionais, no sentido de apoiar os estudantes na construção de percursos ativos de aprendizagem.

ARRUDA, 2020, p. 10

Partindo desse prisma, em tempos de Ensino Remoto, um planejamento especial torna-se crucial para as atividades direcionadas aos alunos. No que tange à alfabetização, as incertezas permearam as discussões entre os professores alfabetizadores, em relação aos desafios inerentes aos processos de alfabetização sistemática e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Diante desse contexto, no planejamento das aulas e tarefas implicaram aos professores a necessidade de reinventar, para atender as particularidades dos alunos. Tendo em vista, que a mediação para a realização da atividade, no sistema de Ensino Remoto não conta com a presença dos professores.

O acompanhamento da realização das atividades de alfabetização, em tempos de pandemia, pelo sistema de Ensino Remoto foi incumbido aos pais e familiares, os atribuindo a eles a mediação no processo de ensino das atividades com as crianças. O que pode ser visto como aspecto positivo. E, de fato é. Mas, por outro lado, para que o aluno compreenda os aspectos da codificação e decodificação, bem como leitura e escrita se faz necessário o desenvolvimento da rotina e sistematicidade. As quais na escola são pensadas a partir do planejamento, reelaboração, avaliação, programação. Além de que na alfabetização e, sobretudo de alunos com necessidades educativas especiais, a interação com os pares, colegas, profissionais de educação, torna-se imprescindível para aprendizagem.

2 DILEMAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALFABETIZAÇÃO

Pensar a Educação na Perspectiva Inclusiva pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, permanência e aproveitamento da aprendizagem, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não. Sob esse olhar tem sido grande o desafio para muitos profissionais da área de ensino, trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, nas últimas décadas, desde 1990 este é um tema que vem sendo discutido e polemizado dentro do contexto educacional, nos programas de Pós-Graduação e estudos científicos.

Com o advento da pandemia e a implantação da estratégia de Ensino Remoto, essas discussões e debates ganharam notoriedade, em relação aos alunos com necessidades educativas especiais e sua garantia de acesso e aprendizagem, a partir do ensino distanciado. Nessa perspectiva, Skliar (1999) salienta que a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas não acontece pelo simples fato de ter a garantia do acesso aos espaços formais da educação. Inclusão implica em acesso, permanência e, sobretudo, a aprendizagem.

A partir das vivências em determinada escola pública da Educação Básica, situada num município interiorano do estado da Bahia, com classes de alunos com necessidades educativas especiais. Tem-se presenciado os desdobramentos hercúleos, que as professoras têm adotado, desde março de 2020, para implantar as atividades remotas com esses alunos, principalmente, os estudantes em processo de alfabetização. Tem sido visível que as atividades enviadas pelos familiares para os alunos resolverem em suas residências não têm possibilitado aos alunos da inclusão condição de aprendizagem, principalmente no que tange aos processos inerentes à alfabetização. O Ensino Remoto, mediado pelos familiares para com esses alunos, tem apresentado dificuldades pela ausência dos profissionais de educação, os quais conseguem articular na sala de aula presencial, condições capazes de viabilizar o desenvolvimento das atividades com projeções exitosas em relação aos aspectos de ensino e aprendizagem.

A educação inclusiva na perspectiva de atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, em tempos de pandemia e Ensino Remoto, apresenta desafios significativos que vão além dos dilemas enfrentados cotidianamente pelos professores. Quer seja as dificuldades de natureza estrutural das escolas, pedagógicas ou mesmo de caráter social. Portanto, atender aos alunos das turmas de crianças com deficiência remotamente tem sido uma tarefa árdua e desafiadora.

Nesta rede municipal de educação do interior da Bahia, o município adotou a entrega mensal de atividades impressas para os alunos, as quais são entregues aos familiares mensalmente nas escolas junto com os quites da alimentação escolar. Devido à dificuldade de conexão com internet, as atividades online e aula-lives na rede municipal ficaram inviáveis. Por orientação da secretaria municipal de educação, as escolas juntamente com seus respectivos professores desenvolviam seus planejamentos e elaboração de atividades impressas encaminhadas para os alunos, inclusive os alunos com deficiência.

3 E AGORA? O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE O ENSINO REMOTO

Uma das primeiras preocupações da escola, em relação ao Ensino Remoto era atender ao art. 4º da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015. Determina que toda pessoa com deficiência tem o direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015, p. 12). Inúmeros questionamentos povoaram os questionamentos das professoras alfabetizadoras dos alunos com necessidades educativas especiais participantes da referida unidade escolar. De que maneira os alunos com cegueira, deficiência iriam resolver as atividades de alfabetização sem a mediação do professor “especializado”?

Quando perguntado as professoras sobre “quais foram os principais dilemas e/ou desafios encontrados para atender aos alunos com deficiências em tempos de Ensino Remoto”. As professoras alfabetizadoras da unidade escolar foram unânimes ao responder “a seleção das atividades e adequá-las para os familiares mediar o processo de ensino”. Na escola com o ensino presencial, o acompanhamento e mediação do ensino com os alunos de inclusão, se dá a partir da aplicação da atividade e avaliação do rendimento do aluno. Instantaneamente, o que não ocorre, na grande maioria das vezes pelo Ensino Remoto, através das atividades impressas.

As professoras que observamos não demonstraram grandes dificuldades em trabalhar com o Ensino Remoto. Demonstraram insegurança, por não poder presenciar a execução da atividade e avaliar os processos evolutivos da aprendizagem dos alunos. Além deste fator, foi possível perceber que a escola não dispunha de recursos necessários, para elaboração de atividades de fato motivadoras e relevantes para complementar a aprendizagem destes alunos, durante o contexto do Ensino Remoto. Desse modo, as atividades sempre foram xerocopiadas e impressas. Na grande maioria das vezes, atividades aleatórias com intuito de não perder o vínculo aluno e escola, tão somente.

A partir do feedback dos familiares em relação à participação e interação dos alunos com as atividades impressas, muitas famílias chegaram a relatar a desmotivação dos alunos para realização das atividades. A partir dessas devolutivas, as professoras passaram a se preocupar com elaboração de atividades de natureza lúdica, tais como, jogos de memória, raciocínio lógico, percepção visual que eram encaminhadas junto com as atividades impressas e quites da alimentação escolar. De acordo com as falas das professoras, “o lúdico envolve os alunos e alunas da educação inclusiva quando uma pessoa adulta assume o papel atuante e construtivo no exercício da atividade”.

Ao analisar as falas das professoras, as atividades elaboradas e enviadas aos alunos, pôde-se constatar que, as atividades encaminhadas impressas na grande maioria das vezes eram encaminhadas impressões em folha de papel A4 com desenhos para pintura e colagem a ser realizadas com auxílio dos familiares. A devolutiva das atividades ínfimas, poucos pais devolviam as atividades e, quando sim, sempre incompletas.

Verifica-se, também, que muitas das atividades não foram respondidas pelos alunos e, sim, por familiares. Essa informação nos permite concluir que o vínculo aluno e escola permaneceram sem o fortalecimento das relações. Tal como pressupõe a ideia de Ensino Remoto Emergencial, adotado nesse período da pandemia do Coronavírus.

Em síntese, as professoras encaminham atividades xerocopiadas aos alunos mensalmente, com exercícios de pinturas e colagens, alguns jogos didáticos. Sem o feedback necessário, o suficiente para que os professores possam emitir uma percepção avaliativa exitosa, em relação ao processo de aquisição da aprendizagem dos alunos. Desse modo, um dos principais dilemas encontrados pelas professoras está associado à ausência de material didático de apoio, acesso aos aspectos de tecnologia ativa/assistiva, as devolutivas das atividades com feedbacks dos responsáveis pelos alunos, o distanciamento físico e virtual com os alunos. Nesse contexto, percebe-se a angústia das professoras alfabetizadoras, diante das impossibilidades de reinventar atividades práticas para alunos com deficiências, com intuito de garantir o acesso e aprendizagem dos educandos em processo de alfabetização escolar.

O contato virtual que as professoras e escola têm, são com os familiares dos alunos por meio do grupo de pais e mães no WhatsApp. A interação em praticamente sua totalidade tem sido com as mães, raramente o contato virtual professor e aluno(s) acontecem. Essa interação de diálogo entre família, professor e escola é considerada de extrema importância. Da maneira em que está sendo realizada nes-

se momento de distanciamento social, não tem gerado uma corrente sinérgica de aprendizagem. O aluno que é o agente do processo não tem interagido com efetividade com as atividades, tampouco com os professores por meio de recursos virtuais – como o WhatsApp.

4 CONSIDERAÇÕES

Por ora, chega-se à conclusão que, mesmo em tempos de atividades presenciais, a alfabetização ocupa um lugar de preocupação, sendo considerado o gargalo dos anos iniciais da escola básica. Os professores se sentem desafiados - “alfabetizar na idade certa”. Ler e escrever têm sido o grande obstáculo das escolas básicas brasileiras. Essa percepção se acentuou no atual contexto do Ensino Remoto, principalmente com relação às práticas de atividades com intuito de garantir aquisição das habilidades de leitura e escrita, distante da dinâmica característica da escola.

No que tange à Alfabetização, em tempos de Ensino Remoto para alunos com necessidades educativas especiais, os desafios, dificuldades e obstáculos se acentuam ainda mais. A escola e professores têm encontrado barreiras impeditivas para elaboração de ações educativas inclusivas, que possam viabilizar aos alunos, a plena participação das atividades remotas. Por ora, a escola, professores, alunos e familiares de alunos com deficiências, têm enfrentado situações adversas e emblemáticas, em relação aos processos adotados nos formatos metodológicos, para promover o aprendizado de maneira efetiva.

A partir da realidade analisada é possível concluir que a escola e professoras alfabetizadoras em tempos “normais”. Fazendo alusão ao período antes da crise pandêmica, já encontravam desafios para atender aos alunos com necessidades educativas especiais. Com os impactos emergenciais postos pela pandemia, a exclusão social e obstáculos diante das práticas escolares aumentaram expressivamente.

Lamentavelmente, os alunos das classes inclusivas, independentes de alfabetizados ou alfabetizandos, não estão tendo acesso efetivamente de aulas remotas. Atividades significativas e garantia de aprendizagem por ausência de programas educacionais de inclusão escolar nas redes municipais de educação, principalmente, nos municípios interioranos brasileiros. Especialmente para atender aos alunos em distanciamento social em tempos de crise sanitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond. **E agora José?** Disponível em: <https://coletivovirico.com.br/e-agora-jose-de-carlos-drummond-de-andrade/>. Acessado em: 15/03/2021.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. Em Rede: **Revista de Educação a Distância**. v. 7, n. 1, 2020, p. 257-275. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 10/04/2021.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, p. 43, 2015.

SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidades da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Volume I. Porto Alegre: Mediação, p. 7-14, 1999.





CAPÍTULO 7

CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS COM ATIVIDADES REMOTAS: UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andreza Mara da Fonseca

DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.7



1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre o uso e compartilhamento de histórias e livros no formato digital (ebooks, PDFs, vídeos, audiolivros e Podcasts), para a construção de vínculos entre crianças, suas famílias e a escola. Sem perder de vista a importância do letramento na Educação Infantil. Utilizando grupos em redes sociais e aplicativos de mensagens para o desenvolvimento das ações. Com o distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19, essa foi a maneira encontrada para manter a presença da escola na vida das crianças.

Promover atividades lúdicas, que conectam crianças e famílias, por meio da leitura e escrita. Utilizando diferentes materiais, recursos e gêneros textuais são ações que podem contribuir para a sensibilização do olhar, ampliação, sistematização de conhecimentos e, conseqüentemente, a formação de um bom leitor.

(...) o acesso ao mundo da escrita exige habilidades para além do apenas aprender a ler e a escrever – exige práticas de letramento autênticas, que garantam aos alunos o procedimento de leitor e escritor autônomo; que lhe dê possibilidades de incorporar habilidades de uso da leitura e da escrita desenvolvidas no início da escolarização, com ampliação gradativa e consistente para sua formação digna e plena.

BRAGA, 2011, p.12

Essa ampliação deve acontecer na escola em suas diversas abordagens educativas e por meio de suas práticas pedagógicas em sala de aula. Hoje, com a pandemia da COVID-19, e conseqüente, o isolamento social, essas atividades podem ser oferecidas aos estudantes de forma remota, por meio de aplicativos de mensagens e/ou redes sociais.

2 OBJETIVO

Construir vínculos por meio do compartilhamento virtual de histórias com bebês e crianças bem pequenas.

Objetivos específicos BNCC:

(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.

(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.

(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).

(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).

(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.

(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.

3 TEMA, COMPONENTE CURRICULAR, ANO, UNIDADE TEMÁTICA E HABILIDADE

As ações foram realizadas em turmas do 1º e 2º Ciclo da Educação Infantil (em BH), com 106 (cento e seis) crianças de 0 a 2 anos (na BNCC - Bebês e Crianças bem pequenas). Atendendo aos seguintes objetivos da Base Nacional Comum Curricular dos respectivos campos de experiências: “O EU, O OUTRO E O NÓS” e “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura proporciona à criança, desde a Educação Infantil, o despertar da criatividade e ir além de seu tempo e espaço. Podendo ela se imaginar em outros mundos e situações diversas, e isso contribui para uma formação crítica, ativa e de um bom leitor.

Os livros infantis, além de proporcionarem prazer, contribuem para o enriquecimento intelectual da criança, que tem um encontro significativo de suas histórias com o seu mundo imaginativo. A criança tem a capacidade de colocar seus próprios significados nos textos.

GUIMARÃES, 2011, p. 19

A educação infantil e seus processos educativos precisam estar alicerçados nas ações indissociáveis de cuidar e educar. Compreendendo o direito à educação como parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana, no respeito, diversidade, participação social, de forma crítica, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos. Dentre os processos educativos

na infância, há que se observar a importância da busca por um currículo amplo, inclusivo, crítico, utilizando as TICs com uma perspectiva participativa.

Para isso, na educação infantil, devemos incentivar a leitura e produção de textos. Desde os bebês, de forma coletiva e individual, lúdica e diversificada para que as práticas de leituras sejam prazerosas e agradáveis. Se não for desta maneira, com afeto, interação e construção de vínculos, essas práticas podem ser frustrantes.

Quanto ao incentivo à leitura e escrita, precisa ser de forma lúdica e deve-se envolver as famílias neste processo, atendendo à ação de complementaridade dita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Lei nº 12.796, de 2013

Para além da LDBEN, o trabalho com a infância, necessariamente, envolve as famílias. O que torna mais rico, afetivo, dialógico e participativo. Consequentemente, os retornos que estas dão das atividades desenvolvidas podem ser mais evidentes.

Um dos fatores que pode dificultar o envolvimento e acompanhamento das famílias é a escassez de materialidade. Esta pode também impor obstáculos à formação de leitores. A escola tem papel essencial na diminuição deste entrave, que pode se transformar em defasagem na formação. Tendo como função, estimular a leitura e oferecer materialidade necessária para tal. Assim, poder articular os saberes das crianças com o patrimônio e saberes que a humanidade acumulou, ofertando livros, imagens, fotografias, músicas, cantigas, dentre outros.

Em Belo Horizonte, o projeto de educação da Rede Municipal de Belo Horizonte era, até antes do início da pandemia, o “Leituras em Conexão”. Cada escola desenvolvia ações interessantes relacionadas à leitura e escrita, e outra ação, que é a distribuição de livros literários (Kit Literário) para todos os estudantes matriculados em escolas municipais. Para além de questões políticas, que não são objeto deste texto, é necessário pensar na importância destas ações, para oportunizar aos estudantes um contato mais íntimo com a literatura, leitura e escrita, o que contribui para a formação desses leitores.

Interessante pensar nas práticas de leitura em sala de aula e remotamente desde a infância. Além da importância de se iniciar essas práticas, já com os bebês, tais

como identificar os pertences, berços, espaços de uso das crianças com seus nomes, fotos e imagens. O uso da rotina deve ser construído também nesta perspectiva, indicando qual é o momento do dia, se o da alimentação, higiene, hora da história, brincadeiras, parquinho e outras atividades, tanto presencialmente na escola como em ações articuladas em casa. Tudo isso no intuito de construir um ambiente alfabetizador, de letramento, e oportunizar um contato diário e efetivo, com a leitura e escrita pelos bebês e crianças pequenas.

No início, funciona também como uma ferramenta a mais para a alfabetização e, depois, pode levar a outros conteúdos, a outros conhecimentos: sociais, ecológicos, talvez até matemáticos. O leitor do texto literário é um leitor completo e, portanto, o mais apto a se tornar um cidadão em plenitude, um cidadão letrado.

GUIMARÃES, 2011, p. 20

Temos, presencialmente na escola, momentos de manuseio de objetos, brinquedos, livros, álbuns ilustrados, contação e leitura de histórias, brincadeiras cantadas, rodas de músicas que também são práticas, dentre outras, que contribuem para a formação desses leitores. Com o distanciamento social em decorrência da pandemia, essas ações físicas foram limitadas, mas estão sendo incentivadas virtualmente.

Todas estas práticas são planejadas intencionalmente para envolver as crianças de forma lúdica e participativa, para a construção e ampliação de repertórios para elas, com cuidado, carinho e responsabilidade. Com atenção aos conhecimentos e vivências das crianças em suas famílias e outros espaços de convívio, como a igreja e espaços comunitários. Já que a inserção dela no mundo da fabulação pode (e deve!) acontecer desde a gestação por meio da linguagem melódica e sonoridade das palavras ao conversar, cantar e contar fatos e ou histórias, e não podemos desconsiderar todas estas vivências.

Colomer (2007) aponta sobre o compartilhamento de histórias:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas.

COLOMER, 2007, p. 147

Esse compartilhar-experimentar as histórias e literatura foi o propulsor da criação e estreitamento de vínculos. Com um olhar atento para o letramento literário, como descrito por Rildo Cosson, no Glossário do CEALE/ UFMG (COSSON, 2014):

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o *processo*, que é a ideia de ato contínuo, de

algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o *letramento literário* começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de *apropriação*, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. (...) Na prática pedagógica, o *letramento literário* pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, não há *letramento literário* sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do *letramento literário* passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário.

Ao se pensar e pôr em prática a circulação de textos, imagens, cantigas e quadrinhas, além de ampliação do repertório. O que se viu foi o enlaçamento entre crianças, famílias e escola. Criando momentos de leitura, compartilhamento de ideias e sentimentos oriundos deste deleite.

5 MATERIAIS UTILIZADOS

Foram utilizados, para o compartilhamento e comunicação, os seguintes meios:

- WhatsApp (aplicativo de mensagens)
- Google Meet (reuniões virtuais)
- Facebook (rede social)
- Internet (rede mundial de computadores)

Quanto às obras, imagens e outros recursos, foram retiradas do YouTube, de PDFs disponíveis na internet, de sites e, também, contação de histórias.

Além da montagem e entrega da “CESTA PEDAGÓGICA” para cada criança da escola contendo: giz de cera, cola colorida, papel A3, papel crepom, tinta, massinha de modelar e um livro de literatura infantil.

Os equipamentos manuseados foram o celular, computador, tablet e notebook.

6 METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a criação de grupos virtuais de pais, estudantes, professores e gestores para a comunicação. O tirar dúvidas e estabelecimento de vínculos entre os participantes. Isso porque, na escola, as crianças atendidas são de

0 a 2 anos e foi necessário se fazer presente remotamente, neste momento, na vida e casas das crianças.

O uso da literatura, por meio da contação de histórias, foi a maneira que entendemos que poderíamos estreitar estes laços com as famílias e crianças. Continuando uma prática da escola e contribuindo para a continuidade do letramento das crianças.

Iniciando com o livro impresso que foi recebido pelas crianças na Cesta Pedagógica. Foi enviado pelo aplicativo de mensagens para que as famílias e crianças pudessem assistir, a professora gravou o vídeo contando a história contida nele. Depois, pediu às famílias que realizassem a leitura do livro e relatassem as impressões e reações das crianças a partir da leitura, no grupo da sala e aplicativo de mensagens.

Após essa primeira ação, a cada semana uma história, livro, imagem ou música era elencada para o compartilhamento, leitura e ações. Eram orientadas e deveriam ser registradas em forma de áudio, vídeo, música, fotografia e compartilhado no grupo.

As famílias também foram incentivadas a contribuir, sugerindo, compartilhando e promovendo ações e atividades relacionadas à leitura, e dando retorno do que acontecia em casa.

Dentre as atividades, foram realizadas ações síncronas, com encontros virtuais, mensais entre crianças, familiares e professores. Também ações de busca em sites diversos (música, museus, livros digitais, E-books, dentre outros) para enriquecer e diversificar ações e atividades.)

7 DISCUSSÃO

Pensar sobre o desafio da educação neste momento de pandemia lança olhares sobre o trabalho do professor. Um trabalho que foi muito interessante, pautado no fortalecimento do vínculo e no atendimento às especificidades dos estudantes como trunfo.

A riqueza proporcionada pelas interações nos grupos de mensagens e ações virtuais materializou uma prática pedagógica remota de continuação de letramento literário. Isso foi validado pelas famílias e crianças quando cada família, ao dar o feedback das ações, compartilhamentos, com participação afetiva e propositivas nas mesmas. Descreviam como as crianças ficavam no momento das atividades e

leituras, relatando os sentimentos de quem estava conduzindo as ações propostas e indicando histórias, cantigas e quadrinhas que as crianças mais gostavam. Principalmente nos relatos orais e escritos em que, além das impressões das crianças, as famílias colocavam o que mais gostavam ou não, as preferências e críticas aos materiais e ou ações propostas, e, também, a cobrança do envio dos materiais, quando ocorria algum atraso.

Todas as práticas foram intencionalmente pensadas e planejadas para a ampliação do repertório literário. Contribuí para a aquisição e ampliação da linguagem, com a necessidade de fabular e como alimento emocional, em que o cuidado e atenção estavam presentes e eram estruturantes.

Quanto aos objetivos propostos, foram alcançados, visto que a participação das crianças e famílias foi decisiva para o desenvolvimento e circulação das histórias, ações e atividades. Nos retornos dados pelas famílias, as crianças sabiam nomear, ou apontar os personagens, recontar trechos das histórias, interagiram com o livro impresso, com os diferentes materiais enviados para casa, histórias e propostas desenvolvidas. E, principalmente, interagiram nos encontros síncronos, reuniões virtuais, com atenção, interesse e participação, nas conversas, contações de histórias, leituras de livros, cantigas e rodinha virtual.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou um relato de experiência sobre o uso e compartilhamento de histórias e livros no formato digital (ebooks, PDFs, vídeos, audiolivros e Podcasts) para a construção de vínculos entre crianças, suas famílias e a escola. Tendo como foco a importância do letramento na Educação Infantil. Utilizando grupos em redes sociais e aplicativos de mensagens para o desenvolvimento das ações, que foi a maneira encontrada para manter a presença da escola na vida das crianças.

Foram propostas e desenvolvidas atividades lúdicas que conectaram crianças, famílias, professores e gestores por meio da leitura e escrita, utilizando diferentes materiais, recursos e gêneros textuais. Essas são ações que contribuíram para a sensibilização do olhar, ampliação de repertórios literários, construção e sistematização de conhecimentos e, conseqüentemente, a formação de um bom leitor.

A forma afetuosa e lúdica de estar com as nossas crianças e famílias frutificou na participação ativa e efetiva de todos os envolvidos, mesmo que remotamente. Isso fez empreender o alcance dos objetivos propostos, perceber a necessidade de

investir mais nessas práticas e ações, para a continuidade da ampliação de repertório literário e o fortalecimento de vínculos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAGA, C. M. **Leitura e produção de texto**. São João del-Rei, MG: UFSJ, 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 12 Fev 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. 2014. **Glossário Ceale - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Organização de FRADE, I. C. A; VAL, M.G. & BREGUNCI, M. G. (orgs) Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/rildo-cosson>. Acesso em 23 jan 2021.
- GUIMARÃES, B. M. M. **Literatura infantil e alfabetização** / Betânia Maria Monteiro Guimarães, Maria José Netto Andrade. - São João del-Rei: UFSJ, 2011. 48p





CAPÍTULO 8

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DO TRABALHO COM O NOME PRÓPRIO EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS

Andreza Soares do Vale

DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.8



1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, trata-se de um relato de experiências de Alfabetização e Letramento a partir de intervenções realizadas com o uso do nome próprio com alunos da Educação Infantil (EI), em uma turma da Rede Municipal de Fortaleza (Ceará) no contexto de aulas remotas.

A pandemia do Covid-19, realidade a qual estamos vivendo, fez com que o governo suspendesse as aulas presenciais, sendo esta uma medida restritiva para o combate ao Corona Vírus. Assim, com o intuito de fortalecer o vínculo afetivo entre escola e alunos, o Ministério da Educação (MEC), orientou as instituições educativas (públicas e privadas) a substituição do ensino presencial por Ensino Remoto. Tanto os professores quanto as crianças tiveram que se adaptar a essa nova realidade, assim as escolas tiveram que buscar meios que contemplassem grande parte dos seus alunos.

As práticas pedagógicas foram realizadas com a turma do Infantil IV (faixa etária 4 anos) e proporcionaram um espaço virtual lúdico. Contribuindo para o processo de Letramento e Alfabetização. Visto que as crianças estão desde muito cedo inseridas em contextos das diversas linguagens e estímulos visuais, antes mesmo da escolarização propriamente dita.

Soares (2009), afirma que na Educação Infantil os pequenos devem ter acesso tanto a atividades relacionadas à Alfabetização. Isto é, ao sistema alfabético e suas convenções, como também as práticas voltadas ao Letramento. Ou seja, a práticas sociais de uso da linguagem oral e da escrita.

Em concordância com o pensamento da autora acima, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DNCEI (BRASIL, 2009), assegurada pelo Campo de Experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Afirma em seu artigo 9º, que o trabalho com a oralidade, leitura e escrita promova o conhecimento de si e do mundo da criança. Favoreça a imersão dela nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por ela de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Possibilite às crianças experiências de narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. Amplie a confiança e participação das crianças nas atividades individuais e coletivas. Incentive a curiosidade, exploração, encantamento, questionamento, indagação das crianças.

Logo, compreendemos que as experiências apresentadas devem ser garantidas na EI. A oralidade, escuta, pensamento e imaginação devem ser estimulados nesse nível de ensino.

2 OBJETIVO

O objetivo desse trabalho consiste em apresentar ações didáticas que foram realizadas na Educação Infantil durante o Ensino Remoto. Proporcionaram às crianças da pré-escola atividades de leitura, identificação e escrita do nome próprio. Desse modo, as intervenções possibilitaram aos educandos a interação com a linguagem oral e escrita, ou seja, favoreceram o processo de Alfabetização e Letramento. As experiências propostas para as crianças tiveram os seguintes Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais (EI02EF07). Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão (EI03EF01). Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa (EI03EF06). Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura (EI03EF07). Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea (EI03EF09). Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros (EI02CG05).

Assim, o planejamento das experiências foi organizado com o apoio dos Campos de Experiências da BNCC, que citaremos adiante no próximo tópico.

3 TEMA, COMPONENTE CURRICULAR, ANO, UNIDADE TEMÁTICA E HABILIDADE

As ações pedagógicas aqui apresentadas, durante o período de aulas remotas, tiveram como foco a temática do nome próprio e foram realizadas em uma turma do Infantil IV (faixa etária 4 anos), em uma escola da Rede Municipal de Fortaleza (CE). A referida instituição escolar é o local onde exerço a função de professora.

O planejamento das experiências desenvolvidas neste trabalho foi organizado em conformidade com a BNCC, dos seguintes Campos de Experiências: “O eu, o outro e o nós”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Corpo, gestos e movimentos”. Respeitando a faixa etária e possibilitando diferentes vivências que desen-

volvem o repertório oral, de leitura e escrita, por meio do trabalho com uso do nome próprio das crianças.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 Alfabetização e Letramento na Educação Infantil

Compreende-se que a Alfabetização e Letramento são práticas pertinentes para a Educação Infantil, pois as crianças estão cada vez mais inseridas em uma sociedade com as diversas linguagens.

Nesse contexto, faz-se necessário atentarmos para uma maior compreensão acerca dos termos acima mencionados. Até hoje muitas pessoas acreditam que tenham o mesmo significado, mas na verdade são processos distintos. Diante disso, Soares (2004) afirma que a Alfabetização é um processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica. Logo, entende-se que é um processo que está relacionado ao conhecimento do sistema alfabético e habilidades que permitem a sua utilização na leitura e escrita. Por outro lado, Soares (2009, p.39) compreende que o termo Letramento se refere ao:

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Assim, o Letramento ultrapassa o conhecimento do sistema alfabético e ortográfico. Uma vez que está associado aos diversos contextos sociais de leitura e escrita, pois vai além do que se entende de ler e escrever.

Nesta perspectiva, Goulart (2006, p. 452), por exemplo, reforça que o Letramento se refere ao conjunto das práticas sociais de oralidade e escrita em um contexto social. Tendo em vista que o termo envolve a apropriação de conhecimentos, que constituem a cultura chamada letrada.

Apesar da Alfabetização e Letramento terem significados distintos, ambos os processos não devem ser trabalhados separadamente. São ações didáticas que devem ocorrer de forma simultânea, ou seja, um complementa o outro durante aprendizagem da leitura e escrita. Partindo desse pensamento, Soares (2004, p. 14) ressalta que:

[...] dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização- e pelo desenvolvimento das habilidades

de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o letramento.

Quando direcionamos essa discussão para a Educação Infantil, Soares (2004) salienta que para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita e o seu uso de forma consciente, é necessário que a nossa prática seja conduzida para o “alfabetizar letrando”, assim o recomendado é:

[...] alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, pois os dois processos são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da leitura e escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído.

2004, p. 22

Acerca do que foi exposto acima, Santos e Albuquerque (2007) destaca que o educador deve proporcionar experiências nas quais as crianças tenham acesso a língua escrita. Isto é, aos textos e situações sociais de uso deles, levando-os a construir a compreensão do funcionamento do sistema alfabético.

Diante do que foi abordado, no próximo subtópico buscaremos entender como o trabalho com nome próprio influencia no processo de Alfabetização e Letramento na EI.

4.2 O nome próprio no processo de Alfabetização e Letramento na Educação Infantil

Entende-se que o processo de Alfabetização e Letramento pode se iniciar na Educação Infantil. Desde que essa prática faça sentido para as crianças. Ocorrendo de forma lúdica por meio das interações e brincadeiras.

Os trabalhos através da leitura e escrita do nome próprio na rotina escolar podem possibilitar para as crianças da EI aprendizagens sociais bastante significativas. Contribuem para a compreensão da função social do nome em todos os contextos. Além disso, proporciona o desenvolvimento da identidade, tendo em vista que é marca afetiva da criança.

Ou seja, o trabalho através do nome, ao mesmo tempo em que contribui para a construção do processo de Alfabetização também desenvolve a identidade pessoal das crianças. Nesse contexto, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) afirma que:

A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção

é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição.

BRASIL, 1998, p. 13

Pelo fato de o nome próprio fazer parte da identidade das crianças, percebemos que se constitui como o primeiro conjunto de letras e referência para elas. Ações didáticas com o uso do nome próprio na EI podem contribuir para o processo de aprendizagem de leitura e escrita.

A Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) reforça que:

A aprendizagem do próprio nome é um dos conhecimentos fundamentais a serem construídos ao longo da permanência da criança na Educação Infantil, em contextos significativos por meio de experiências cotidianas diversificadas. O trabalho com o nome próprio é parte constitutiva da construção identitária e da expressão da criança. Além disso, é uma palavra carregada de afeto e significados, referência de escrita estável para as experiências de aprendizagem em alfabetização e letramento.

SME, 2017, p. 1

Logo, podemos destacar que o uso do nome próprio é uma prática pedagógica, que pode auxiliar os pequenos no avanço do processo de apropriação do sistema de escrita, pois ele é uma fonte de consulta e referência para as crianças lerem e escreverem outras palavras.

Diante disso, acreditamos que as intervenções, com o uso do nome próprio no ambiente escolar, poderão proporcionar para as crianças diferentes espaços com riquíssimas experiências de aprendizagem, ao que concernem as práticas de Alfabetização e Letramento.

5 MATERIAIS UTILIZADOS

As experiências foram realizadas pelo aplicativo *WhatsApp*, onde a professora apresentava as propostas por meio de gravações de áudios e vídeos. Além disso, enviava para o grupo vídeos do YouTube e materiais disponíveis da internet.

6 METODOLOGIA

A metodologia abordada para a realização das interações foi o uso do aplicativo *WhatsApp*. Iniciamos nossas intervenções pedagógicas com o Ensino Remoto no decorrer do mês de abril de 2020. Para isso, criamos um grupo no *WhatsApp* com as crianças e seus familiares, juntamente com a nossa coordenadora pedagógica, para que pudessemos da continuidade as aulas que antes eram presenciais.

No início das aulas remotas, montamos os kits de materiais escolares para que as crianças pudessem realizar suas experiências em casa com a ajuda de seus familiares. Esse material, que os responsáveis receberam junto com a Cesta Básica que as famílias passaram a receber mensalmente por conta da pandemia, era composto por: ficha do nome, alfabeto móvel, caderno, lápis, borracha, giz de cera, massinha de modelar, tinta e cola colorida. Dentre as experiências, foram realizadas intervenções com o uso do nome próprio, foco deste trabalho. No final de cada interação, propomos desafios para que as crianças pudessem realizá-los em casa com o auxílio de seus responsáveis. Tais desafios consistiam em experiências que proporcionaram momentos realizados em famílias, utilizando materiais que eram de fácil acesso delas.

Descreveremos a seguir algumas ações pedagógicas, desenvolvidas a partir do trabalho com o nome próprio como processo de Alfabetização e Letramento.

6.1 Chamadinha

A Chamadinha é um momento realizado na rotina da Educação Infantil para trabalhar a identificação do nome próprio, evidenciar a presença das crianças nas aulas e estimular a socialização da turma nas aulas presenciais. Geralmente, a dinâmica é realizada de forma cantada, apresentando as plaquinhas com os nomes das crianças e solicitando que cada uma pegue sua e a coloque em um painel.

Trabalhamos com a atividade de Chamadinha diariamente, pois sabemos que essa experiência é muito importante para o processo de Alfabetização e Letramento, além de trabalhar a identidade das crianças. Assim, adaptamos para a realidade virtual, e realizamos essa atividade sempre de forma lúdica e das diversas formas: 1) Vídeo com a foto de cada criança com seus respectivos nomes abaixo, destacando sempre a letra inicial da criança; 2) Chamadinha cantada, através de vídeo gravado pela professora cantando a música “Quem é que veio hoje?”, utilizando uma caixinha surpresa, na qual se tirava de forma aleatória o nome de cada criança. Logo as crianças tiveram a possibilidade de reconhecer seu nome e o de seus colegas; 3) Chamadinha com a música “A canoa virou”, em que foi apresentado vários barquinhos em que tinham o nome de cada criança da turma; 4) Chamadinha virtual animada com música e nome das crianças, entre outras ações pedagógicas.

6.2 Fichas dos nomes

Trabalhamos com a ficha nominal das crianças constantemente para que pudessem se familiarizar cada vez mais com seus nomes. Sugerimos para a turma a realização da escrita do nome por meio do modelo, ficha que foi entregue junto com

os materiais. Orientamos também aos pais para que não interferissem na realização da atividade, deixando as crianças bem à vontade para escreverem do jeito que souberem, para que pudéssemos avaliar melhor a evolução da escrita no decorrer do ano. Sugerimos também a escrita do nome de forma espontânea sem o auxílio da ficha.

6.3 Alfabeto Móvel/ Quebra-cabeça do nome

No decorrer das aulas remotas exploramos bastante o uso do Alfabeto Móvel que também foi entregue junto com o material. Foi proposta uma atividade apresentada por meio de vídeo, que foi nomeada de “Quebra-cabeça do nome”. A atividade tinha o propósito das crianças colocarem as letras do nome em ordem com o auxílio da ficha. Em seguida, as crianças apresentavam ao grupo os registros das experiências, por meio de vídeos e fotos realizando a montagem dos seus nomes. A maioria delas sabia identificar as letras do seu nome, demonstrando muito entusiasmo no desenvolvimento da atividade.

6.4 Jogo de pescaria

No mês de junho, através de vídeo apresentamos o jogo de pescaria (brincadeira bem comum nessa época) e o passo a passo de sua confecção. No final dessa intervenção sugerimos o desafio que seria a confecção do referido jogo: fazer peixinhos de papelão e escrever em cada um deles as letras do seu nome, depois colocá-los numa vasilha com água para pescá-los com uma peneira. Após as produções as crianças apresentaram para o grupo o registro da brincadeira. Pode-se considerar que no mês de junho tivemos um dos momentos de maior engajamento das crianças no grupo. Visto que, a maioria delas demonstraram alegria e empolgação ao realizar os desafios propostos.

7 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as experiências aqui apresentadas, vimos que o trabalho a partir do nome próprio possibilita diversas situações, que favorecem o processo de Alfabetização e Letramento na Educação Infantil. Mesmo de forma remota as crianças pequenas tiveram a oportunidade de explorar o seu nome e as letras que o constitui de diversas formas, além de trabalhar a sua identidade.

Durante a realização das experiências podemos perceber ações citadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), que explicitamos no início do trabalho. Tendo em vista que as intervenções através do nome próprio possibilitaram às crianças a interação com a linguagem oral e es-

crita, com a exploração de diversos recursos pedagógicos, que em consequência disso, contribui para o processo de Alfabetização e Letramento.

No decorrer das nossas vivências foi necessária a utilização de recursos didáticos que atendessem a demanda da nova realidade a qual estamos vivendo, buscando alternativas de fácil acesso das famílias na realização dos desafios propostos.

Buscamos adaptar as estratégias pedagógicas para as demandas do ensino virtual, com várias situações de usos de leitura e escrita, que pode favorecer a aprendizagem das crianças. Tentamos proporcionar situações que estimulasse o desejo das crianças pela linguagem oral e escrita de forma lúdica e interativa. Vimos que a Alfabetização não deve ser vista como apenas um processo de codificação e decodificação mecânica, pois deve fazer sentido para a criança. Por isso este processo foi trabalhado em conjunto com a prática do Letramento, com diversas atividades do interesse dos educandos.

Por meio das devolutivas dos alunos, que ocorriam através de áudios, vídeos e fotos, podemos perceber que durante esse período de aulas remotas, tivemos momentos bastante produtivos, pois as crianças interagiram demonstrando bastante interesse e alegria a cada descoberta.

As intervenções a partir do nome próprio, além de possibilitarem aos educandos a identificação dos sons e letras de seu nome. Oportunizaram a eles também identificação e o reconhecimento das letras do seu nome contidas nos nomes dos colegas.

Logo, podemos concluir que o trabalho com o nome próprio, mesmo em tempos de aulas remotas, além de proporcionar a construção da identidade das crianças, pode ser uma ótima estratégia para o processo de Alfabetização e Letramento na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2015

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília, MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 3v.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza. **A criança e o seu nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil**. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2017.

GOULART, Cecília. Letramento e modo de ser letrado: discutindo a base teórico metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de educação**, vol. 11, n. 33, p. 450-460, set./ dez., 2006.

SANTOS, Carmi Ferraz; Albuquerque, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar Letrando. In: SANTOS, Carmi Ferraz; Mendonça, Márcia (Org's). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 95-110.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p.5-27, 2004a.

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

CAPÍTULO 9

É POSSÍVEL ALFABETIZAR LETRANDO CRIANÇAS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL? PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA COM CANTIGAS POPULARES

Iago Pereira dos Santos¹
Elba Corrêa de Jesus²
Eliana Crispim França Luquetti³

DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.9

1 (UENF)
2 (FVC)
3 (UENF)

1 INTRODUÇÃO

O contexto sociopolítico veio a lume com o surgimento do vírus da COVID-19. Fez diversos setores da sociedade reinventar-se para que as suas atividades não parassem definitivamente, enquanto os indivíduos vivem em condições de isolamento social. Assim, não está sendo diferente com a Educação, mais especificamente, com as instituições de todos os segmentos de ensino, as quais tiveram que adotar medidas emergenciais de escolarização dos conteúdos socialmente construídos.

A Educação Básica é o segmento que vem sofrendo com maior intensidade as mazelas da pandemia. Tendo em vista que o seu público é composto, majoritariamente, por crianças e adolescentes, que ainda não tem maturidade suficiente para encarar, sem o auxílio de um adulto, as propostas de Ensino Remoto Emergencial que estão sendo orquestradas pelos órgãos governamentais que gerem a Educação Nacional.

Pensando nisso, algumas inquietações surgem quando paramos para pensar a situação do ensino da leitura e escrita, em meio ao isolamento social, para crianças em período de alfabetização e letramento: de que maneira está sendo feito o trabalho pedagógico? Como o currículo escolar de alfabetização está sendo adequado? De que forma têm sido realizadas as avaliações do conhecimento nas classes de alfabetização? De que modo os professores alfabetizadores saberão se os seus alunos estão convenientemente alfabetizados a fim de que eles prossigam na sua trajetória educacional?

Acredita-se que essas indagações permeiam ou deveriam permear o cotidiano *home office* de todos os profissionais da educação que ministram suas aulas nas salas de alfabetização. Se já era difícil alfabetizar no “chão da escola”, com a presença real de docente e alunos, como foi demonstrado pelos dados estatísticos da última Avaliação Nacional da Alfabetização que ocorreu em 2016. Faz-se necessário apresentar estratégias pedagógicas para serem utilizadas no contexto do Ensino Remoto Emergencial, em que professores e alunos das salas de alfabetização estão tendo que manter o contato pedagógico virtual, por intermédio das tecnologias da informação e comunicação.

Assim, o presente texto propõe refletir sobre a alfabetização e letramento de crianças, em meio à crise pandêmica de COVID-19. Sobretudo, apresentar uma proposta metodológica de ensino, a partir das cantigas populares, baseada na Sequência Didática (SD) proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

2 OBJETIVO

O objetivo deste trabalho consiste em levar embasamento teórico-prático para professores de alfabetização. De modo que estes consigam trabalhar com os alunos do ciclo de alfabetização. Neste caso, alunos do 2º ano de escolarização, à reconstrução das condições de produção e recepção de textos. E também, reconstrução da textualidade, de modo a ampliar as suas práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, produção de textos orais e escritos e análise linguística).

3 TEMA, COMPONENTE CURRICULAR, ANO, UNIDADE TEMÁTICA E HABILIDADE

Com base nos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2019), no que tange aos conhecimentos, competências e habilidades a serem apreendidos no ciclo de alfabetização. Elegeu-se o tema gênero textual híbrido, a título de exemplo, foram utilizadas as cantigas populares neste texto para trabalhar o componente curricular de Língua Portuguesa com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Assim, a partir deste enfoque serão trabalhadas as práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, produção de textos orais e escrito e análise linguística). De modo que os discentes adquiram as habilidades de: 1) (EF01LP01) reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página; 2) (EF12LP01) decodificar e conhecer palavras novas a fim de que eles construam novos textos; e 3) (EF12LP02) ler de forma compartilhada com professor e educandos.

4 REVISÃO DA LITERATURA

4.1 Alfabetização e Letramento

A Educação dos cidadãos brasileiros a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual em seu capítulo III que trata da Educação, Cultura e Desporto, é vista no Artigo 205 como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)”.

Assim, nas entrelinhas do direito à Educação está circunscrito o direito do cidadão brasileiro à aprendizagem dos saberes da sua língua materna. Esse conhecimento pode ser adquirido tanto pela educação formal quanto pela educação informal, quando a criança ou jovens e adultos não-alfabetizados passam pelo processo de alfabetização e letramento.

Primeiramente, antes de exprimir o que se entende por alfabetização e letramento, faz-se necessário apresentar a concepção de leitura e escrita, que será admitida neste trabalho. Logo, assume-se aqui a perspectiva interacionista que para Kleiman (2002, p. 10) vê a leitura como “um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. É o processo em que leitor e autor estão em constante diálogo promovido pelo texto.

Em outro sentido, a escrita, tal como conhecemos, é concebida como produto da invenção humana que dá continuidade aos desenhos pintados pelos povos ditos primitivos nas paredes das cavernas. Ela é uma tecnologia que serve para a expressão de sentimento, emoção, comunicação e registro da memória de um povo (FARACO, 2012).

Afinal, o que é alfabetização e o que é letramento? Parece fácil mostrar as conceituações desses termos. Quando paramos para refletir cientificamente sobre as terminologias, descobrimos que é bastante complexo. Mesmo assim, far-se-á às suas conceituações.

Dessa forma, a alfabetização, conforme Mortatti (2000), é o processo pelo qual o sujeito, na maioria das vezes em tenra idade, inicia a aprendizagem da leitura e escrita, em que ele apreende as letras, sons e fonemas de sua língua materna. Esse processo tem começo, meio e finaliza quando o alfabetizando compreende essas particularidades de sua língua.

Já o letramento é um conceito mais amplo, apresentado por Soares (2004) como o uso nas práticas socioculturais das habilidades de leitura e escrita. Este não termina quando o alfabetizando deixa a classe de alfabetização, pois está em constante movimento e atende as demandas sociais que se dão por intermédio dos textos.

Kleiman (1995, p. 19) define o letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Mesmo a alfabetização e letramento sendo terminologias diferenciadas, elas estão intimamente ligadas. Tendo em vista que alfabetizado é o sujeito que adquiriu a tecnologia da leitura e da escrita necessárias para usar e vivenciar práticas de letramentos (CAFIERO; ROCHA, 2008).

Ao que parece, o termo letramento tem suas raízes históricas fincadas no âmbito da Antropologia Social. Posteriormente, foi incorporado pelas ciências linguís-

ticas, psicológica e pelo campo educacional. Com a finalidade de caracterizar práticas de leitura e escrita que são desenvolvidas pelos indivíduos tanto no espaço escolar quanto no extraescolar.

Soares (2004) esboça que o letramento surgiu durante a década de 1980 nos países desenvolvidos – Portugal, Inglaterra, França e Estados Unidos – e, em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Mesmo assim, embora ele apresente a mesma semântica nesses países, as causas do seu surgimento diferem-se por fatores sociopolíticos.

Assim, segundo a autora citada, nos países desenvolvidos o termo surge da necessidade de caracterizar os casos de jovens que haviam passado pelo processo de alfabetização. Contudo, quando era solicitada a utilização da linguagem escrita, estes não sabiam fazer o uso da leitura e escrita, por exemplo, em vestibulares e concursos. Enquanto isso, no Brasil, país subdesenvolvido, o termo letramento surge em uma época em que os dados estatísticos apontavam para um alto índice de jovens e adultos, que desconheciam o básico de sua língua materna escrita.

Pensando nisso, fazem-se justas as palavras de Lajolo (2005, p. 106) quando admite que,

numa sociedade como a nossa, em que a divisão de bens, de rendas e lucros é tão desigual, não se estranha que a desigualdade similar presida também à distribuição de bens culturais, já que a participação em boa parte destes últimos é medida pela leitura, habilidade que não está ao alcance de todos, nem mesmo de todos aqueles que foram à escola.

Dessa maneira, Tfouni (2010) alega que a concepção de letramento ultrapassa a questão da aquisição da leitura e escrita por crianças em tenra idade. Direciona-se às preocupações concernentes a políticas de inclusão e justiça social dos adultos não alfabetizados. Logo, isto reforça as ações tomadas pelo Estado brasileiro em suas políticas públicas educacionais que visam à erradicação do analfabetismo.

Por falar em política pública de alfabetização, em 1990, que foi considerado o Ano Internacional da Alfabetização (AIA), ocorreu em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Os países signatários desse evento passaram a ter o compromisso de alfabetizar os seus cidadãos na perspectiva do letramento. Uma vez que a partir dessa abordagem, os sujeitos passariam a participar ativamente na sua própria cultura e mundiais.

A partir de então, o Brasil passou a adotar medidas legislativas e práticas. Visam superar o fracasso em aprendizagem da leitura e escrita dos educandos, em processo de escolarização destes conhecimentos. E, também, a estimular programas

governamentais que tem por objetivo a inserção de adultos não-alfabetizados no ambiente de alfabetização. Para que assim diminua o número de pessoas que não dominam os saberes oriundos da leitura e escrita.

Na próxima subseção será discutida a incorporação das tipologias e dos gêneros textuais, mais especificamente, das cantigas populares, no ensino de Língua Portuguesa.

4.2 Tipologias e Gêneros textuais

Uma proposição metodológica de alfabetização que visa incorporar nos aprendizes uma noção de letramento. Ou seja, de uso da leitura e escrita nas situações de comunicabilidade. Assim, torna indispensável a utilização das tipologias e gêneros textuais socialmente instituídos.

Antes de qualquer coisa, é imprescindível trazer à tona as definições teóricas de tipologias e gêneros textuais. É que esses dois conceitos, embora sejam trazidos pelos teóricos da Linguística Textual em um mesmo compêndio, são diferentes. O desconhecimento das suas nuances pode provocar um desequilíbrio no ensino de língua materna.

Assim, o saudoso linguista do texto brasileiro Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 23) diz que,

usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (grifos do autor)*.

Em outra perspectiva, o filósofo e estudioso da linguagem russo Mikhail Bakhtin e seu Círculo concebem em suas obras os gêneros textuais sendo como sinônimo de gêneros do discurso. De acordo com Bakhtin (1992) os gêneros são unidades enunciativo-discursivas das práticas sociais institucionalizadas.

Acompanhando os estudos bakhtinianos, Marcuschi (2010, p. 23) salienta que,

usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir a *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea*.

nea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (grifos do autor).

Percebe-se que os gêneros textuais podem apresentar-se tanto de forma escrita quanto de maneira oral. Nessa acepção, existem os gêneros textuais escritos – resenha, crônica, relatório, dentre outros – e, também, existem os gêneros textuais orais – novela, filme, música, séries, entrevista, piada, discurso político, dentre outros.

É no bojo da teoria dos gêneros textuais que está demarcada as cantigas populares, as quais, sob o ponto de vista dos gêneros de texto, são caracterizadas como gênero híbrido, de caráter intersemiótico. Uma vez que é resultado de dois tipos de linguagens – a verbal e a musical – em que palavras, ritmos e melodias se misturam (COSTA, 2010).

Seguindo essa lógica, as cantigas populares, nas palavras de Sousa (2007, p. 14-15), estão subdivididas em quatro esferas, são elas:

cantigas de brincar – são aquelas em que as crianças brincam por meio de gestos e mímicas sugeridas pela letra da canção; **cantigas de roda** – são aquelas canções em que suas práticas sociais e culturais se dão através de brincadeiras de roda; **acalantos** – são as cantigas de ninar, que servem para embalar crianças para dormir; e **cantigas natalinas** – são as cantigas que se referem a temas natalinos (grifos da autora).

Consoante a Morais e Leite (2005) as cantigas populares, por serem produtos da linguagem oral e, curtas, auxiliam na apreensão de habilidades de reflexão fonológica. Bem como ajudam as crianças, em processo de apropriação da linguagem escrita já que, pelo fato, delas serem musicalizadas, os discentes conseguem memorizar as palavras e assim, escrevê-las com mais facilidade.

No momento em que entoam as cantigas populares, as crianças realizam uma espécie de leitura em voz alta, que para Teberosky e Colomer (2003, p. 86) “permite associar os signos gráficos com a linguagem e a linguagem com os tipos de textos, ou seja, os gêneros e os supostos materiais sobre os quais eles se apresentam. Mas, além disso, escutar a leitura em voz alta é escutar a linguagem, e isso ajuda a criança a desenvolver sua competência linguística”.

As cantigas populares permitem que os estudantes em fase de apropriação da linguagem escrita, façam certa reflexão sobre a forma da escrita e seus usos e funções na sociedade grafocêntrica. Elas também contribuem para a aproximação da criança com outros tipos de gêneros textuais, como, por exemplo, a poesia.

Justificando o ensino de língua materna partindo dos gêneros textuais, Marcuschi (2010, p. 37) diz que este “é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus diversos usos autênticos no dia a dia”.

5 MATERIAIS UTILIZADOS

Para a realização da atividade, que será apresentada posteriormente, podem ser utilizadas cantigas populares em formato de texto escrito e oralizado, que podem ser facilmente encontradas no site de buscas Google Brasil. Assim, com o auxílio da rede social WhatsApp, onde o professor pode criar um grupo com os alunos e seus respectivos responsáveis. E assim, apresentar a proposta da atividade para que os alunos possam desenvolvê-la com o auxílio de seus pais ou responsáveis.

6. METODOLOGIA

A sequência didática (SD) é, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Por meio dela, os discentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem acumulam conhecimentos sobre determinado assunto que está em questão, bem como desenvolvem habilidades de leitura – compreensão e interpretação –, escrita e reescrita (análise linguística) de textos.

Por ser um agrupamento de atividades que levam ao entendimento de determinado gênero textual oral ou escrito, a SD divide-se em etapas que são esclarecidas pelo professor e, assim, realizadas pelos alunos. A seguir, pode-se observar uma sequencialidade que ilustra as etapas do processo de ensino-aprendizagem pautado nos pressupostos da SD:

1. Apresentação da situação de comunicação e do gênero textual a ser estudado.
2. Análise e reconhecimento do gênero.
3. Produção inicial.
4. Análise linguística.
5. Produção de textos.
6. Reescrita dos textos.
7. Circulação do gênero textual produzido.

No contexto da alfabetização, pelo fato de os alunos não estarem totalmente familiarizados com a língua escrita. Dado o seu estado de aprendizagem do código linguístico socialmente prestigiado nas situações formais de comunicabilidade. Logo, o professor pode alterar, da maneira que lhe convier, as etapas estabelecidas anteriormente.

Com o gênero textual híbrido cantigas populares, o trabalho no processo de alfabetização em meio ao Ensino Remoto Emergencial pode ser realizado da seguinte maneira:

- No primeiro momento, o professor pode preparar uma videoaula expositiva apresentando o gênero textual cantigas populares e pedir que os alunos, com a mediação de seus responsáveis, pesquisem sobre ele.
- No segundo momento, o professor pode utilizar os textos que foram pesquisados pelos alunos e musicalizá-los, fazer a análise e reconhecimento desses textos.
- No terceiro momento, o professor pode propor que os alunos produzam um novo texto, sem levar em consideração a formalidade da língua, obedecendo ao desenvolvimento linguístico e cognitivo de seus alunos.
- No quarto momento, o professor pode selecionar alguns textos que foram produzidos pelos alunos e fazer uma demonstração de análise linguística, apresentando aos seus alunos aspectos da linguagem escrita que não foram bem-sucedidas pelos alunos.
- No quinto momento, o professor pode pedir que os alunos produzam novos textos, agora prestando atenção às nuances que foram discutidas na etapa anterior.
- No sexto momento, o professor pode pedir que os alunos reescrevam os seus textos, observando as correções que foram feitas pelo professor.
- No sétimo e último momento, o professor pode propor um meio de circulação dos textos que foram produzidos pelos alunos (postagem em alguma rede social).

Vale ressaltar que por ser uma proposta didático-pedagógica a ser desenvolvida em meio ao Ensino Remoto Emergencial. Deve-se levar em consideração que adaptações ao modelo de sequência didática proposta pelo Interacionismo Socio discursivo, devem ser feitas. De modo a atender as especificidades desse novo modelo de ensino que está sendo implementado em diversas realidades educacionais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta apresentada neste texto não se esgota no gênero cantigas populares. O gênero foi selecionado pelo fato dele ser musicalizado e de melhor entendimento dos alunos em fase de aprendizagem da língua escrita.

Nesse sentido, não está se preconizando que o modelo de sequência didática apresentado vá solucionar os problemas de alfabetização e letramento que são apresentados pelos mecanismos de avaliação da educação nacional. Mas, ele pode ser uma forma dos professores alfabetizadores continuarem a conduzir o seu trabalho pedagógico com leitura e escrita. Levando em consideração as situações de comunicação que os educandos estão inseridos.

Por fim, espera-se que os escritos deste texto possam ser profícuos para que os profissionais da educação, mais especificamente, os professores alfabetizadores, possam conduzir o seu trabalho pedagógico a partir dos gêneros textuais socialmente instituídos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo – SP: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Constituição Federal da República do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília – DF. 1988.

CAFIERO, Delaine; ROCHA, Gladys. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2008.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro – RJ: Editora Lucerna, 2010.

DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e (Org.) de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo – SP: Editora Contexto, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas - SP: Pontes Editora, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro – RJ: Editora Lucerna, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário do Longo. **Os sentidos da alfabetização: 1876/1994**. São Paulo – SP: Editora Unesp, 2000.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: as muitas facetas*. **Revista Brasileira de Educação**. v. 1, n.º. 4, 2004.

SOUSA, Ryta de Kassya Motta de Avelar. **Cantigas populares: um gênero para alfabetizar letrando**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco – PE, 2007.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtivista. Porto Alegre - RS: Artmed, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo - SP: Cortez Editora, 2010.





CAPÍTULO 10

UMA PROPOSTA INTERATIVA PARA A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Francislane de Oliveira Domingos da Fonseca
Manaël Ben-Elshad Jennifer St Fort

DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.10



1 INTRODUÇÃO

Durante a pandemia da COVID-19, estamos encarando medidas de distanciamento e isolamento social. As escolas foram fechadas, mas as aulas tiveram que continuar. Os professores, por sua vez, tiveram que mudar a forma de ensinar e acessar o aluno. As aulas presenciais, em sala de aula, não foram mais possíveis. Este foi o maior desafio dos professores, pois de uma forma emergencial, as aulas se tornaram remotas.

De repente, algumas palavras passaram a entrar na rotina de todos os trabalhadores, tais como: quarentena, máscara, “*home office*” e o uso das mídias e TIC’s (tecnologias da informação e da comunicação) como ferramentas de se conectar com o mundo. A utilização das TIC’s foi a única forma de acessar os alunos e dar continuidade ao ano letivo. Este acontecimento forçou a escola, e principalmente o professor, a se reinventar, de uma maneira imediata. Por conseguinte, utilizar todos os recursos tecnológicos possíveis, acessíveis e disponíveis, para atender a demanda e concluir o ano letivo de 2020.

Esse momento revela mais uma vez o despreparo das nossas escolas, consequentemente dos nossos professores em relação ao acesso e manipulação das TIC’S. O desafio foi grande para os professores, pois tiveram que se reinventar para embarcar nesse mundo completamente novo, a fim de atender as demandas dos seus alunos. A cada dia é uma nova experiência, aprendizagem e eterno aprimoramento. Por isso se faz necessário o compartilhamento de experiências, dicas que podem ser úteis, e que venham auxiliar e facilitar o trabalho docente. Com este capítulo queremos compartilhar algumas estratégias que deram certo, especificamente sobre o ensino da matemática, captando a atenção dos alunos de modo a construir, neste momento tão atípico, uma aprendizagem significativa. Trata-se da apresentação de uma possibilidade de atividade interativa no processo de alfabetização matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a utilização de atividades criadas pelas professoras. Contando com o suporte tecnológico de um site denominado *Liveworksheets*, tendo como base a própria atuação das autoras nas atividades de Ensino Remoto executados durante a pandemia do Coronavírus.

2 OBJETIVO

Nosso objetivo, com este capítulo, é demonstrar uma sugestão de utilização de uma ferramenta digital para auxiliar professores e alunos no processo de alfabetização à distância. No caso em questão, serão demonstradas atividades criadas pelas professoras no site *Liveworksheets*, voltadas para a alfabetização e letramento ma-

temático. Mas, a ferramenta suporta todas as outras áreas do conhecimento, como demonstraremos aqui.

3 TEMA, COMPONENTE CURRICULAR, ANO, UNIDADE TEMÁTICA E HABILIDADE

Segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o Ensino Fundamental deve ter compromisso com a alfabetização matemática:

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição).

BRASIL, 2018, p. 264

Quanto ao trabalho de letramento matemático para o segundo ano do Ensino Fundamental, as atividades propostas, neste artigo, contemplam a habilidade (EF02MA01-B) que trata sobre “identificar regularidades do sistema de numeração”, a habilidade (EF02MA09), que trata sobre “construir sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida”, e habilidade (EF02MA01-C) que é sobre “ler e registrar escritas numéricas até a ordem das centenas”. Todas estas habilidades estão previstas para o ensino de Álgebra para o 2º ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, as atividades que serão demonstradas neste capítulo, serão voltadas para o ensino da matemática do 2º ano do Ensino Fundamental, unidade temática de Álgebra, contemplando as habilidades (EF02MA01), (EF02MA09), e (EF02MA01-C) que tratam sobre sequência numérica, ordem crescente e decrescente partindo de um número qualquer, e sobre ler e registrar escritas numéricas contando unidades e dezenas.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Belloni (2012) desde 1982, em uma ação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação), 19 países adotaram a Declaração de *Grunwald*, que tratava sobre a importância da utilização das mídias no contexto escolar. A partir daí, determinou-se que a utilização de mídias na educação deveria ser apropriada como ferramenta pedagógica. Desde então, a implantação dessas ferramentas no contexto escolar tem sido alvo de constantes discussões e planos de governo de

inúmeros países. Ainda estávamos muito longe de transformar os modelos educacionais tradicionais brasileiros, a fim de inserirmos totalmente as TIC's (Tecnologias da Informação e da Comunicação) nas rotinas escolares.

Segundo Libâneo (2008), didática é a parte da pedagogia que estuda as melhores formas de se realizar o ensino e instrução. Para ele, didática é a formação profissional do professor, ferramenta que media os objetivos e conteúdo que serão trabalhados. É o método que o professor utilizará para organizar as formas com que ensinará, como ele aplicará o conteúdo (técnicas e recursos), e qual será a forma com que ele avaliará o desempenho dos alunos durante as aulas. Ensinar utilizando tecnologias e fazer o uso das TIC's sempre foi o grande desafio da educação do nosso século. Bellone (2012) afirma que, "nos anos 2000 está ocorrendo a quarta revolução industrial, com a internet e sua tirania tecnológica". Segundo ela, está sendo criada uma nova cultura, a chamada "civilização digital", na qual nos deparamos com os chamados "nativos digitais" e nós, os adultos, somos meros imigrantes. Ela afirma que a internet e celular individual estão alterando culturalmente toda a sociedade.

O fechamento das escolas foi uma situação emergencial e obrigou a educação do país a adotar outro meio de aulas, as aulas remotas. Funcionários, professores e alunos foram impedidos de frequentar a escola presencialmente. Uma nova forma de ensinar teve que ser descoberta pelos professores e os alunos tiveram que descobrir novas formas para aprender. O Ensino Remoto conta com a ajuda dos aparatos tecnológicos as chamadas TIC's, a fim de diminuir a distância entre professor e aluno. A educação neste modelo remoto perdura até o presente momento e ainda não temos uma resposta de quando voltaremos para a sala de aula. Esse fechamento das escolas nos trouxe vários desafios, entre eles a missão de alfabetizar à distância.

Segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001, p. 150) alfabetizar significa ensinar as primeiras letras. Para alcançar os alunos e conseguir efetuar a missão de "ensinar as primeiras letras" e consolidar o letramento matemático, os professores tiveram que estabelecer uma parceria muito forte com as famílias. Não que isso não fosse necessário antes da pandemia, mas durante a pandemia, a única forma de obter acesso aos alunos se deu através dos pais e responsáveis pelas crianças.

Primeiramente, "o professor deve estar ciente do seu papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem" (COUCEIRO, 2015, p. 93) e também no seu papel de adulto, no sentido de entender melhor como é delicado para ambos (escola e família) esta nova realidade na qual estamos. Os nossos alunos estão em casa, com o celular e outros aparelhos tecnológicos por onde eles têm acesso a muitas coisas

simultaneamente, onde são bombardeados por informações e entretenimento. A escola que, para alguns era um “certo refúgio”, está fechada e o emocional de todos está instável. O educador, por sua vez, precisa ter um olhar atento para se conectar com eles, pensar em um ensino que fuja aos métodos tradicionais e se adequem à nova realidade. Quando falarmos do papel de mediador na docência, é fundamental criarmos estratégias de mediar também através das tecnologias. Pensando sobre o objetivo da nossa aula e para isso, o bom planejamento é essencial. O tempo da aula foi reduzido e necessitamos de objetividade, criatividade e clareza para captar atenção e assegurar a efetivação do ensino.

O ensino da matemática deve ser associado às formas culturais presentes no dia a dia dos alunos. É necessário mostrar aos alunos que além dos números, símbolos, códigos, a matemática preenche uma função social, e é essencial para organizar o raciocínio. As melhores atividades são aquelas que partem da realidade, criando uma situação problema que possa desafiá-los a buscar as soluções. “Incentivá-los a participar é uma técnica que traz resultados satisfatórios, visto que leva o aluno a pensar, raciocinar, questionar e analisar suas respostas” (COUCEIRO, 2015, p. 29). Assim possibilita o desenvolvimento lógico-matemático dinamicamente, usando conceitos, tecnologia, linguagem e a simbologia.

No que diz respeito à dinâmica e ludicidade no ensino da matemática, os TIC's são as nossas melhores aliadas. Recomenda-se a diversificação de mídias, objetivando potencializar a experiência de aprendizagem de forma prazerosa, produtiva e tendo em vista a realidade do aluno. Outro aspecto a ser considerado no que tange às potencialidades e limitações das linguagens de cada uma das mídias: a linguagem textual, a linguagem das imagens, dos sons. Antecipar cada momento da aula possibilita a fluidez na explicação do conteúdo, pois como afirma Guedes (2011), manter a interatividade faz com que os alunos participem ativamente nas atividades.

Os jogos na matemática possibilitam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas e a democratização do ensino. Precisa-se sempre da mediação do professor para manter o foco e alcançar o objetivo fixado. Neste contexto, há vários sites que nos auxiliam e permitem desenvolver um trabalho mais dinâmico. Para D'Amore (2007), a didática matemática é “a arte de conceber e conduzir condições que podem determinar a aprendizagem de um conhecimento matemático por parte de um sujeito”. Sendo assim, a prática didática é “dar condições” de aprendizado da matemática de forma efetiva, e trabalhar com objetos concretos é fundamental para a consolidação do aprendizado. Como as atividades estão acontecendo de for-

ma remota, não há garantias de que os alunos terão acesso aos materiais que eventualmente tem-se nas escolas para trabalhar o letramento matemático. Nesta perspectiva, a utilização dos recursos virtuais se tornou uma das maneiras mais viáveis para a promoção dessas “vivências didáticas concretas”. Uma vez que os pais dos alunos estão conectados às escolas via redes sociais, mais precisamente o *WhatsApp*.

5 MATERIAIS UTILIZADOS

Para a realização das atividades, utilizamos o site: “<https://es.liveworksheets.com>” para transformar as tarefas que antes estavam no formato PDF (*Portable Document Format*), para um formato interativo, onde as crianças podem clicar, arrastar e manusear a atividade de uma forma lúdica. Para composição do material dentro do site, primeiro é necessário que o professor tenha a atividade no formato PDF, crie uma conta pessoal e após a criação da conta o professor pode carregar seu documento ou imagem e transformá-lo em um “jogo”, onde será gerado um link que poderá ser enviado pelo *WhatsApp* para os alunos.

6 METODOLOGIA

Foi criada uma atividade interativa, do tipo arrasta e solta, onde os alunos poderiam colocar os números em ordem crescente e decrescente. A atividade foi disponibilizada pelo *WhatsApp*, através de um link enviado no grupo da sala:

Figura 1 - Atividade criada pelas autoras disponível em: <https://es.liveworksheets.com/2-ml525479xa>

Escola Municipal Cecília Meireles.
Anápolis, _____ de fevereiro de 2021
Professoras: Francislane e Joelma
Estudante: _____
2º ano _____

1- COMPLETE OS VAGÕES DOS TRENS COM OS NÚMEROS EM SEQUÊNCIA:

1) ORDEM CRESCENTE

2) ORDEM DECRESCENTE

3) ORDEM CRESCENTE

4) ORDEM DECRESCENTE

Fonte: As autoras (2021)

Antes do envio da atividade, a professora enviou um vídeo pelo grupo da sala no *WhatsApp* utilizando dedoches para explicar a contagem em ordem crescente e decrescente. Em seguida, foi enviado o link para que as crianças pudessem realizar a atividade pelo celular. A atividade é do tipo “arrasta e solta”, onde os alunos devem arrastar os números corretos para os lugares corretos, respeitando a ordem crescente e decrescente. Após a realização, os alunos deveriam enviar um *print* da atividade respondida no grupo da sala e enviar um áudio fazendo a contagem de 1 a 10 em ordem crescente e decrescente. Esta é uma atividade lúdica, em formato de jogo interativo que foge ao tradicionalismo de apenas escrever ou reescrever os números, coloca a criança em contato com os meios digitais e proporciona uma experiência totalmente nova no aprendizado da matemática. “A criação e a imaginação são elementos indispensáveis na matemática e nada melhor que o lúdico, os jogos, para transcender do real para o imaginário ou o contrário, do imaginário para o real” (COUCEIRO, 2015, p. 91).

Foi criada uma outra atividade, também do tipo “arrasta e solta”:

Figura 2 - Atividade criada pelas autoras, disponível em: <https://es.liveworksheets.com/ap1635417bo>

Escola Municipal Capita Meneses.
Anápolis, _____ de fevereiro de 2021
Professoras: Francislane e Joaquina
Estudante: _____
2º ano _____

OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO E INDIQUE CORRETAMENTE:

Uma dezena

Duas dezenas e duas unidades

Duas dezenas e seis unidades

Duas dezenas e oito unidades

Três dezenas e quatro unidades

Quatro dezenas

Terminado!

LIVEWORKSHEETS

Fonte: As autoras (2021)

Esta segunda atividade, foi realizada em outra aula e serviu como um reforço para o assunto trabalhado durante a aula ao vivo, através de vídeo chamada, onde trabalhou-se os conceitos de unidade e dezena com o auxílio do material dourado. A professora apresentou o material dourado aos alunos, informando-os que cada barrinha correspondia a uma dezena, e que cada cubinho representava uma unidade. Após o encerramento da aula ao vivo, foi enviado aos alunos o link contendo a atividade, que serviu como avaliação para o assunto abordado durante a aula.

Realizamos aqui a demonstração de duas atividades que foram elaboradas dentro de uma mesma proposta interativa. Uma para exercício de fixação de conteúdo e outra para avaliação de aprendizagem. Demonstramos os recursos disponíveis no site sendo utilizados para o ensino do letramento matemático, mas este recurso cabe a todas as áreas do conhecimento. Deixaremos a seguir uma atividade em que utilizamos o mesmo recurso do site para o ensino de língua portuguesa:

Figura 3



Fonte: As autoras (2021)

7 DISCUSSÃO

Trabalhar alfabetização no ensino à distância, assim como em todos os outros níveis da Educação Básica, não é tarefa fácil. Os professores tiveram muitos desafios a serem vencidos. Não que todos os desafios já tenham sido vencidos, mas com força de vontade de determinação, estão conseguindo mediar o aprendizado de maneira satisfatória. Estamos passando por um “novo normal” e provavelmente a educação nunca mais será a mesma. Os recursos tecnológicos chegaram para ficar. Acreditamos que, mesmo depois do retorno as aulas presenciais, eles terão lugar garantido em muitas salas de aulas, que antes eram extremamente focadas no tradicional e hoje estão abertas ao novo e tecnologias.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, durante a pandemia da COVID-19 várias barreiras foram ultrapassadas pelos professores e alunos. Como por exemplo, as próprias limitações em relação à utilização dos recursos tecnológicos disponíveis. Sabemos que vivemos em uma época de constantes inovações tecnológicas, em que novos recursos surgem a todo o momento. Ser um professor em meio a essa revolução tecnológica, dominar a utilização das novas tecnologias e, ao mesmo tempo lidar com os alunos “nativos digitais” é um desafio diário, que tem sido encarado, com louvor, pelos profissionais da educação.

Realizar atividades lúdicas e interativas neste momento, reforça o interesse do aluno ao aprendizado. Uma vez que eles estão impedidos de frequentarem as escolas, rever os colegas e desfrutar de todo o incentivo que o ambiente escolar proporciona ao aprendizado. Este capítulo trouxe sugestões de atividades interativas para o ensino da matemática nas séries iniciais. Possibilita ao professor criar novos ambientes de aprendizagem, levar o lúdico e conhecimento mesmo à distância. Em tempos tão difíceis, a educação não pode parar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-Educação**: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 31-58.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

COUCEIRO, K.C.U.D.S. *Metodologia do Ensino da Matemática*. Curitiba, PR: Editora Fael, 2015.

D'AMORE, Bruno. Epistemologia, Didática da matemática e Práticas de Ensino. **Boletim de Educação Matemática**, v. 20, ed. 28, p. 1179-1205, 2007.

GUEDES, Jane Fontes. **Produção De Material Didático Para EAD No Curso De Licenciatura Em Matemática**: O caso da Uab/Ifce. Universidade Federal Do Ceará - UFC, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3098> . Acesso em: 23/02/2021

LIBÂNEO. J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.



CAPÍTULO 11

LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO, DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS (EJA)

João Batista Rafael Antunes
Erick Fonseca Boaventura
Adriana Maria Tonini

DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.11



1 INTRODUÇÃO

O foco deste presente estudo é de reflexão e discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA no Ensino Remoto em um contexto de letramento. Se salienta ainda que a EJA propõe perspectivas positivas de formação humana, em uma modalidade de ensino crítica. Para Gadotti (2014, p. pág. 17):

É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida. Os jovens e adultos alfabetizando já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à Educação negado.

O processo de letramento da EJA tem sua dimensão humana em um contexto histórico do local da fala do sujeito, na qual as características da sua biografia fazem parte deste processo de letramento. Segundo (SOARES, 2004, p.47) o letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler ou escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Nesse sentido, significa também a possibilidade de inserir objetos no mundo. Nesse caso, as escolas podem desempenhar um papel efetivo, ou seja, oportunizar diversas formas de alfabetização. Depois disso, o trabalho do professor ainda é essencial para expandir a experiência literária do aluno em todas as etapas da escola. Kleiman (2005, p. 11) afirma que “letramento não é alfabetização, mas a incluem!”. Importa entender que o primeiro conceito pressupõe necessariamente o segundo, entretanto o contrário não é uma condição (embora devesse ser). Corroborando neste sentido a necessidade de explicitar que ambos são processos distintos, porém, inseparáveis.

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento e, este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização [...].

SOARES, 2004, p. 14

A alfabetização, ação de alfabetizar uma prática, mais comumente realizável em ambiente escolar, se dedica a ensinar de forma sistematizada as regras combinatorias do código escrito de uma língua. Neste sentido para Kleiman, (2005), o objetivo está relacionado ao processo de aquisição das primeiras letras. Sendo necessário, para alcançá-lo, seguir determinadas sequências cognitivas de aprendizagem.

O processo de alfabetização, tem-se um sujeito apto a ler e escrever graficamente as palavras, isto é, alfabetizado. Esse mesmo sujeito alfabetizado, no entanto, pode não ser letrado. Entendido aqui, como condição que assume aquele que participa dos processos de letramento. A Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou em 11 de março de 2020 que o mundo caiu em um vírus que pode causar

mortes em humanos. Um novo Coronavírus (SARS-CoV-2) causou a doença, denominada COVID-19. Começou a se espalhar rapidamente em todos os continentes, causando um desenvolvimento incomensurável em todas as áreas da vida humana. O isolamento social é uma medida recomendada por órgãos de saúde para controlar a propagação do vírus, que já levou ao fechamento de milhares de instituições em todo o mundo, incluindo instituições de ensino.

Para a ONU 2020 “Organização das Nações Unidas constata que a Educação, Ciência e Cultura, Unesco, revela que menos de 10% dos países têm leis sobre garantia total de inclusão na educação”. E que “40% de um grupo de mais de 200 nações não têm como apoiar os alunos no ensino a distância durante a pandemia”, (ONU News, 2020). No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a suspensão das atividades de ensino presencial, em todas as instituições que fazem parte da rede federal de ensino, em março de 2020, e isso também aconteceu em todos os estados e municípios. A julgar por esta situação, a legislação educacional do Brasil começou a ser revisada continuamente. Para combater a crise de saúde ou se adequar à sua ocorrência, leis, decretos, resoluções, decretos e outros regulamentos foram revisados para apoiar a tomada de decisão dos órgãos públicos.

A legislação educacional, o Governo Federal aprovou o Decreto nº 343 do Ministério da Educação, em 17 de março de 2020, e adotou a primeira medida, que prevê a substituição das aulas presenciais por modalidades digitais (BRASIL, 2020a). Em seguida, a Assembleia Nacional aprovou a Medida Provisória nº 934, em 1 de abril de 2020, que estabeleceu regras especiais para o ano letivo do ensino básico e superior em resposta a medidas emergenciais. (BRASIL, 2020b).

2 A METOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, apresentou-se a pesquisa do primeiro semestre do ano de 2020, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em parceria com o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais, (GESTRADO, UFMG) sobre o trabalho docente por meio do Ensino Remoto.

A pesquisa foi realizada no período de 8 a 30 de junho de 2020, por meio de questionário on-line auto aplicado, na plataforma *Google Forms*. A amostragem da pesquisa foi composta por 15.654 docentes das redes públicas da Educação Básica, que preencheram o questionário por completo. As mulheres representam 78% dos respondentes. Metade delas é constituída por mulheres com idade entre 30 a 49 anos. Todos os estados foram abrangidos pela pesquisa, o que permite obter in-

formações sobre a situação do trabalho remoto no contexto da pandemia em todo o país. Ceará, Minas Gerais, Paraná, Mato Grosso do Sul e Paraíba tiveram maior participação, com mais de mil participantes cada um. Salientamos que apenas 17% se dizem tranquilo com essa situação da pandemia.

O que caracteriza esta pesquisa, como uma representação parcial de dado momento, no primeiro semestre do ano de 2020, em um período de pandemia. Não quer dizer que seus reflexos não tenham seus desdobramentos. Os olhares dos teóricos evidenciados, neste estudo, buscaram se convergir a luz de interpretações e discussões que contribuam para uma educação inclusiva e equitativa, de forma específica tratada neste estudo para o público da EJA. Nesta perspectiva, possam surgir novos questionamentos e olhares, que poderão ser acrescentados para o desenvolvimento deste presente estudo.

3 CONTEXTUALIZADO A EJA

A EJA tem se configurado historicamente dentro de um campo complexo da educação, marcado por uma ampla diversidade no que se refere aos espaços e sujeitos atendidos por essa modalidade de ensino. Quando nos referimos a esse campo, a característica convergente entre esses sujeitos tão diversos, diz respeito à sua classe social. A práxis na EJA que permita a inclusão desses como sujeitos de direitos, cumprindo as determinações do Art. 4º da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos quando diz:

Que os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

UNESCO, 2015, p. 4

Quando nos reportamos a EJA, tratamos dos homens e mulheres proletários, daqueles e daquelas que experienciaram a exclusão social em seus diversos aspectos. Prioritariamente, quanto a negação de direitos e dentre eles, as condições de acesso e permanência nos espaços escolares. Dentro dessa configuração, aos que trabalham com a EJA, inúmeros são os desafios a serem enfrentados e que permanecem como um horizonte a ser conquistado: a permanência desses homens e mulheres trabalhadores nesses espaços. A EJA é concebida nos movimentos e práticas da Educação Popular. Sendo fruto das lutas históricas por justiça, educação para todos e de qualidade, emprego, saneamento básico, políticas públicas de saúde para todos, melhoria de vida no campo, a luta pela terra. Tendo a Teologia da Libertação,

pastorais da igreja católica e as comunidades eclesiais de bases como fundantes na concepção das práticas e movimentos da Educação Popular.

Neste sentido, é entendida como práticas educativas que reconhecem e validam os saberes e experiências dos homens e mulheres do meio e luta popular. Sendo notório salientar que estas experiências foram demarcadas por questões históricas, culturais e sociais, que tiveram seus direitos a educação negados em algum momento das suas vidas. Encontrando-se neste processo educativo, a dialética tomada de conscientização política e criticidade do que se ensina e aprende nas práticas educativas. A compreensão de quem são esses sujeitos e suas necessidades educativas. Estabelecer relações entre os saberes que esses alunos e alunas já trazem, adquiridos nas suas trajetórias e os conhecimentos a serem adquiridos no seu percurso educativo. A promoção de uma aprendizagem que configure maior participação destes no contexto social onde vivem, representando assim a sua inclusão e autonomia em ações cotidianas, que requerem conhecimentos sistematizados e cada vez mais diversos em suas codificações.

Aos discentes que frequentam as turmas da EJA, os desafios são ainda mais amplos e complexos. Lutar para fazer deste espaço um lugar onde possa conviver, aprender e participar, onde consiga pertencer, e de onde historicamente esteve excluído. Sendo assim, encontrar forças para vencer as adversidades cotidianas do cansaço físico e mental. Resgatar em si mesmos a crença de que podem aprender, mesmo que o dia a dia no processo de aprendizagem lhes indique que não são capazes. Vencer as diferenças culturais, linguísticas e sociais que são verdadeiros abismos entre sua realidade existencial e os espaços educativos. Buscar travar batalhas constantes para assegurar o seu direito de ter escola, estar e permanecer nela. Sendo na EJA, um dos principais objetivos o letramento dos jovens e adultos marginalizados dos serviços essenciais do estado.

Para Brandão (2008), a educação popular compreende os seus sujeitos como atores ativos de um tipo de trabalho ao redor do ensinar-e-aprender. Superar preconceitos sobre a sua capacidade de aprender e ensinar. Construir o hoje, como seu tempo de aprendizagem, mesmo que outros afirmem que seu tempo de aprender encontra-se no passado. Acreditar na sua potencialidade e esperança de apreender. Se perceberem como sujeitos inacabados. Sempre aptos a aprender e a ensinar. Dentro desse processo, de construir e transformar o mundo.

A educação pode proporcionar mudanças que são caminhos que percorrem para uma melhoria de vida, proporcionando à autonomia e inclusão social. Segundo Gadotti (1979) é com muito esforço que jovens e adultos trilham esse caminho.

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. Para definir a especificidade de EJA, a escola não pode esquecer que o jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego [...]

GADOTTI, 1979

No percurso educativo dos jovens e adultos da EJA desse segmento, as questões relacionadas ao uso das diversas tecnologias e seus códigos, configura-se como mais um desafio para a superação da exclusão desses sujeitos de um contexto social onde, cada vez mais, o uso das linguagens tecnológicas estão presentes nos nossos cotidianos. Agregar mais esse desafio em um percurso marcado por desistências, frustrações, perdas e traumas, nos move para a busca de interlocuções com aqueles e aquelas envolvidos nesse campo. Por meio de investigações que nos possibilitem desvelar seus interesses e necessidades quanto ao ensinar/aprender novos e outros conhecimentos. Segundo Freire (1996, p. 27):

[...]saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento.

Destacamos que, para além da apropriação de saberes, devemos trabalhar com a formação crítica dos envolvidos no processo. Tomando como exemplo as linguagens tecnológicas e narrativas produzidas nas mídias sociais. Percebemos muitas vezes, o uso dessas ferramentas para a disseminação da opressão e produção de um olhar sobre o mundo e a vida, que aprofunda as desigualdades e produz desumanizações. Concordamos com Freire quando este argumenta:

Não se aprende o objeto se não se apreende sua razão de ser. Não é por outra razão que a pura memorização mecânica do perfil do objeto não constitui conhecimento cabal do objeto. Daí que, na experiência cognitiva verdadeira, a memorização do conhecimento se constitua no ato mesmo de sua produção. É apreendendo a razão de ser do objeto que eu produzo o conhecimento sobre ele

FREIRE, 2000, p. 103

A percepção apresentada por Freire nos indaga para questionamentos desafiadores diante um aprendizado remoto. Como reproduzir a razão de ser do objeto com as novas formas e metodologias de ensino? São construções que devemos compreender para planejarmos a concepção do Ensino Remoto. A estrutura remota apresenta realidades distintas de estrutura físicas das máquinas e acesso à internet. Discentes e docentes estão obrigados a utilizar este meio tecnológico para que as aulas aconteçam. Ainda é preciso compreender que aspectos de variabilidade podem acontecer e a conexão da internet possa falhar ou as máquinas possam não

funcionar. Estes dados se conectam ao processo de ensino aprendizagem de forma remota, o que pode interferir na qualidade das aulas.

Essa compressão deve ser levada em consideração para que aconteça a menor interferência possível nas aulas. Estes aspectos de interferência devem fazer parte de um planejamento pedagógico das aulas que considere esses tipos de acontecimentos. Neste sentido, a equipe pedagógica escolar deve ser o apoio dos docentes, neste novo desafio do Ensino Remoto.

4 ENSINO REMOTO NO EJA

A cultura digital em tempos de pandemia nos remete a grandes desafios. Perpassam pelo discentes e docentes em uma nova forma de estrutura digital vigente. Algumas definições do Ensino Remoto devem ser esclarecidas para melhor compressão. Neste sentido, OLIVEIRA *et al.* (2020, p. 11), caracteriza:

O Ensino Remoto prioriza a mediação pedagógica por meio de tecnologias e plataformas digitais para apoiar processos de ensino e aprendizagem em resposta à suspensão de aulas e atividades presenciais em escolas e universidades no cenário da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19).

Para discutirmos outros conceitos do Ensino Remoto e abrir para um debate crítico evidencio os conceitos dos teóricos ARRUDA 2020 e GOMES 2020 nos seguintes pensamentos. Para ARRUDA, (2020, p. 9-10) o Ensino Remoto:

Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver. A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de *lives*.

Diante dos conceitos apresentados pelos autores como podemos mediar a qualidade deste ensino? Como podemos compreender a infraestrutura digital dos docentes e discentes? Para (GOMES, 2020) em redação no site de notícias UOL caracteriza que:

Nesse contexto que vem emergindo uma configuração do processo de ensino-aprendizagem denominada Educação Remota, isto é, práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o *Teams (Microsoft)*, *Google Class*, *Google Meet*, *Zoom*.

Salientamos uma competição acirrada para adquirir a maior fatia do mercado de plataforma digitais. Evidenciamos que, segundo Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9), o letramento digital relaciona-se “à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”.

Nota que o autor diz a respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais. O que permite aos estudantes utilizar-se de textos em ambientes propiciados pelos computadores ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras.

Os conceitos revelados pelos teóricos sobre o Ensino Remoto por Arruda, 2020, Gomes 2020 e OLIVEIRA *et al.* 2020 nos confrontam com inquietações de possíveis respostas. Neste sentido, para responder estas inquietações podemos inferir as discussões apresentadas pelos dados de uma pesquisa da UFMG com Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Segundo a pesquisa da (UFMG) Universidade Federal de Minas Gerais, em parceria com a CNT), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 89% dos professores não contavam com nenhuma experiência em educação à distância, antes da pandemia do COVID-19. Em depoimento à rádio Itatiaia de Belo Horizonte MG a doutora em educação e pesquisadora do GESTRADO UFMG, Juliana Souza, elenca que falta melhores condições de trabalho para os professores segundo a sua fala: *assim como o aluno encontra uma realidade muito complicada no seu processo de aprendizagem, a gente também tem que pensar sobre as condições de trabalho do professor. O direito à educação, na nossa perspectiva, compreende não só o direito de aprender do aluno, mas também o direito de ensinar dos professores, que envolve condições para que os professores possam desenvolver um trabalho de qualidade.*

Para 54% dos professores das redes municipais de ensino alegaram não terem recebido nenhum tipo de formação para o Ensino Remoto. Nas redes estaduais, esse índice foi de 25%. Em relação à carga de trabalho no período do isolamento social, a percepção de 82% dos docentes é de que houve um aumento das horas de trabalho. Dados que remetem as considerações, os desafios que estão sendo apresentados em virtude da pandemia, põem em questão aos novos desafios por parte da profissão docente. Diante dos dados apresentados novas formas do Ensino Remoto têm se estruturado. Em parte, pela técnica dos docentes e do outro por parte da estrutura, para que este tipo de ensino prevaleça com qualidade para os objetivos, a serem alcançados nesta modalidade.

Quando nos referimos à qualidade desta modalidade do Ensino Remoto como medimos a qualidade das aulas para os discentes da EJA? Quais os desafios que os estudantes da EJA estão experimentando neste momento de pandemia? São perguntas que dão sentido para possíveis ações por parte dos docentes e por partes daqueles que decidem as políticas públicas. Para Gadotti (2007, p. 21), a heterogeneidade da EJA deve ser:

Uma marca. Ela atende os excluídos dos excluídos: indígenas, quilombolas, populações do campo, ciganos, pessoas portadoras de deficiências, pessoas em situação de privação de liberdade, catadores de materiais recicláveis, população em situação de rua... que, mesmo exigindo também tratamento didático pedagógico e materiais didáticos que atendam a todos, sem distinção, pois todos estão sendo alfabetizados, necessitam, por outro lado, de atenção pedagógica e metodológica diferenciada e específica.

O Ensino Remoto na EJA tem suas particularidades, o público de adultos carece de recursos materiais e tecnológicos, se tornando desafiador o letramento nessa modalidade do Ensino Remoto. Existe outra análise que devemos entender dos alunos da EJA, muitos deles estão em uma realidade de exclusão segundo o que Gaddotti (2007) corrobora. Destaca-se por outro lado a realidade dos docentes, muitos deles, estão em um processo de esgotamento da sua saúde mental e ainda devemos considerar um outro grupo de docentes carentes de acesso aos recursos tecnológicos. Indo nesta direção, uma pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em parceria com o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), aponta vários aspectos que contribuem para que estes staffs dos professores ainda continuem nesta pandemia. O que nos relaciona a compreender que, esse esgotamento da saúde mental pode provocar o adoecimento dos docentes, gerando desgastes físicos e emocionais, o que pode comprometer e impactar a qualidade de ensino dos alunos.

A estafa profissional conhecida como Síndrome de Burnout se caracteriza para Trigo et al, (2007, p. 225) significa “aquilo que deixou de funcionar por absoluta falta de energia”, a Síndrome de Burnout caracteriza uma pessoa que está no seu limite e se sente fadigada. Devemos destacar que há uma ligação da Síndrome que a desvincula da depressão, estresse rotineiro, ansiedade, para ser considerada Síndrome de Burnout, necessariamente, toda esta estafa física, mental e emocional tem de estar ligada ao trabalho. Se enfatiza que os sintomas mais característicos do Burnout são: exaustão emocional e distanciamento afetivo. Segundo Trigo et al (2007):

A exaustão emocional abrange sentimentos de desesperança, solidão, depressão, raiva, impaciência, irritabilidade, tensão, diminuição de empatia; aumento da suscetibilidade para doenças, cefaleia, náuseas, tensão muscular, dor lombar ou cervical, distúrbios do sono. O distanciamento afetivo provoca a sensação de alienação em relação aos outros, sendo a presença destes muitas vezes desagradável e não desejada (p.225).

No período de 8 a 30 de junho de 2020, por meio de questionário on-line auto aplicado, na plataforma *Google Forms* foi realizada a pesquisa. A população da pesquisa foi composta por 15.654 docentes das redes públicas da Educação Básica, que preencheram o questionário por completo. Já 83% tem algum índice de preocupa-

ção, estresse, medo, ansiedade e outros receios diversos em toda essa pandemia. Outro dado importante que chamou atenção que 84% dos docentes estão envolvidos em atividades remotas. Mesmo que a maioria não teve formação a respeito, significa que a política de formação é muito importante para pensar o futuro. Mais da metade dos participantes (53,6%) não recebeu capacitação pelas redes de ensino, o que causa angústia e tensão, prejudicando o trabalho de ensinar.

Para completar, apenas três a cada 10 professores da Educação Básica contam com recursos tecnológicos necessários à realização das atividades. Para (71%) dos professores que apontaram dificuldade, com o uso das tecnologias necessárias, para ministrar aulas nessa modalidade. Para (82%) dos professores que participaram de pesquisa, “o Ensino Remoto adotado por redes estaduais e municipais, em todo o país, durante a pandemia de COVID-19 é insuficiente para substituir a reposição das aulas de forma presenciais. De um lado os docentes que estão se sentindo preocupados, estressados, ansiosos e com medo, segundo o apontamento do grupo de pesquisa da UFMG. E do outro os discentes que podem estar com os mesmos sintomas e defasados em relação ao conteúdo da aula. Podemos inferir que a pandemia é desafiadora para ambas as partes. Como trazer suporte psicológico e estrutura para estes docentes e discentes? Como estão os alunos da EJA? O Letramento no Ensino Remoto está sendo comprometido neste cenário de pandemia? O que se torna desafiador o letramento neste contexto do Ensino Remoto, não sendo uma simples tarefa no processo ensino aprendizagem, o ingrediente remoto nos permite compreender que:

[...] aprender a ler e a escrever não é um processo natural como o de aprender a falar. Um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala.

FREITAS; ALVES; COSTA, 2007, p. 7

O papel docente se torna cada vez mais complexo diante das tarefas administrativas que o Ensino Remoto propõe. Ensinar diante da burocracia administrativa, falta de energia física e mental, o estresse, estafa profissional e dificuldades do acesso aos recursos tecnológicos dos discentes e docentes. E também, dificuldade de compressão de utilização dos recursos tecnológicos, entre outras dificuldades que possam apresentar no processo de letramento da EJA. Administrar esses acontecimentos em um momento pandêmico pode ser tornar ainda mais problemático.

Diante de todas essas complexidades apresentadas e citadas acima os docentes e discentes estão propícios a desenvolverem possíveis doenças. Ainda pode tornar esse momento mais trágico do ponto de vista do ensino e ao que se refere a saúde

mental. Caminhamos em um cenário conturbado e desafiador, segundo as dificuldades na EJA no Ensino Remoto são notórias para todos os envolvidos da comunidade escolar brasileira.

Nesta direção, o processo de ensino aprendizagem e a qualidade do Ensino Remoto podem ser comprometidos. Torna cada vez mais um agravante para o letramento da educação de jovens adultos. O cenário da EJA no Ensino Remoto mergulha em um processo claudicante. Possivelmente futuras pesquisas ainda possam apontar quais os danos, que realmente essa pandemia causou para a educação brasileira nos seus diversos campos de estudo.

5 TRABALHO, INDENTIDADE E ASPECTOS ONTOLÓGICOS

Os reflexos do Ensino Remoto diante de um cenário pandêmico conduzem o trabalho docente a aspectos ontológicos desafiadores. Neste sentido para Guiden (2002, p.40), a noção de segurança ontológica liga-se intimamente ao caráter tácito da consciência prática ou, em termos fenomenológicos, ao “pôr entre parênteses” suposto pela “atitude natural” na vida cotidiana.

A dimensão ontológica do trabalho docente pode se tornar comprometida no processo de ensino aprendizagem. Devido a vários fatores citados da pesquisa realizada pelo grupo GESTRADO da UFMG em 2020, discutidos no capítulo do Ensino Remoto. Chamando atenção aos aspectos psicológicos em um contexto de Ensino Remoto. Neste sentido, os aspectos psicológicos da identidade apresentado pelos indivíduos corroboram com o pensamento de Guiden (2002, p.39) “uma apresentação da autoidentidade deve ser desenvolvida dentro do quadro geral da constituição psicológica do indivíduo”.

Segundo Castells (2001, p 28) por identidade, quando se trata de atores sociais, entendo o processo de construção de sentido atendendo a um atributo cultural, ou um conjunto relacionado de atributos culturais, que tem prioridade sobre o resto das fontes de significado. A construção da identidade docente no trabalho pode revelar aspectos ontológicos contraditórios em um momento pandêmico, que afeta o indivíduo em uma dimensão de isolamento, podendo provocar um grau de ansiedade. Para Guiden (2002, p.25):

A ansiedade deve ser entendida em relação ao sistema total de segurança que o indivíduo desenvolve, mais do que como um fenômeno situacionalmente específico ligado a riscos e perigos particulares. A ansiedade, praticamente todos os estudiosos do tema concordam, deve ser distinguida do medo. O medo é uma resposta a uma ameaça específica e, portanto, tem um objeto definido.

Identidade docente em construção, sendo construída em um trabalho que por sua vez pode provocar ansiedade e outros fatores que podem comprometer a saúde psicológica. O trabalho docente desenvolvido neste contexto histórico de pandemia pode afetar os discentes, em especial os alunos da EJA que são marcados por uma trajetória de exclusões sociais. O que pode se revelar uma crise da identidade de caráter ontológico provocada pelos fatores pandêmicos em um processo de estresses, ansiedade, depressão e outras fobias que possam surgir neste momento. Evidenciamos por Dubar (2009), as mutações por meio de crises configuradas pela identidade do indivíduo. O que configura a identidade pessoal num processo incerto e, às vezes, melodramático, mas que pode ser emancipador. Notado por Dubar (2009, p.185), é “[...] a crise que revela o sujeito a ele próprio, o obriga a refletir, a mudar, a lutar para superar e a inventar-se a si próprio, com os outros”.

De um lado, os docentes em uma construção identitária, marcada por indagações ontológicas por outros os docentes em uma formação, que podem trazer consigo vários reflexos no ensino aprendizagem. Podemos destacar que o trabalho docente pode estar sendo comprometido em um cenário de pandemia desafiador que afeta diretamente a construção das identidades docentes e discentes. Para Castells (2001, p 30) cada tipo de processo de construção de identidade leva a um resultado diferente na constituição da sociedade. Nesse aspecto, nos indaga a refletir qual o aprendizado e o legado do Ensino Remoto para a formação da identidade dos sujeitos neste processo de trabalho no Ensino Remoto? Quais os reflexos e danos psicológicos ocasionaram neste processo de Ensino Remoto para todos os envolvidos?

As respostas poderão ser encontradas quando na medida deste processo forem expostas por pesquisas e estudos. O que evidencia a situação de não esgotar a temática para pesquisas. Um tema que oferece inúmeros aspectos passíveis de um aprofundamento. Os reflexos de uma pandemia podem nos conduzir a caminhos de avanços ou de retrocessos. Esperamos que este contexto pandêmico desafiador nos revele mais avanços do que retrocessos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas em conjunto com os dados da pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em parceria com o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) nos infere a um possível adoecimento da classe docente. Em contrapartida, o que acarreta uma oferta prejudicada do ensino aprendizagem ao público da EJA, por parte dos docentes. Se reforça nos dados, que

apenas três a cada 10 professores da Educação Básica, contam com recursos tecnológicos necessários à realização das atividades.

Como se trata de um público que está em alfabetização, a maneira de conduzir o Ensino Remoto, o seu planejamento de ensino, e o meio remoto estrutural de rede que ambos dispõem os docentes e discentes, todas essas questões influenciam no processo de letramento da EJA. Todo esse conjunto de fatores podem influenciar na qualidade do ensino apresentada. Devemos assegurar aos estudantes da EJA a continuidade dos estudos com qualidade, seja qual for a modalidade de ensino, sendo remota ou presencial. A educação de jovens e adultos encontra-se diante de antigos e novos desafios para melhorar a sua qualidade. Como um todo e dentro desses desafios está a garantia da permanência na EJA. As políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino remota garantem qualidade para os discentes? O processo de letramento no EJA no Ensino Remoto sendo comprometido? No momento atual não temos como medir, mas apontar dados que contribuem para as dificuldades de recursos, segundo a pesquisa da UFMG e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) apenas três a cada 10 professores da Educação Básica contam com recursos tecnológicos necessários.

Os docentes e comunidades escolares estão capacitadas para este cenário de Ensino Remoto? Para (71%) dos professores que apontaram dificuldade com o uso das tecnologias necessárias para ministrar aulas nessa modalidade segundo, a pesquisa da UFMG e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). A modalidade no Ensino Remoto é ainda desconhecida por parte dos docentes e porque não dizer dos discentes. O público da EJA no Brasil vem de uma realidade social carente.

O que nos remete a interpretar como uma certa gravidade a oferta do Ensino Remoto para este público. Como podemos melhorar a qualidade de Ensino Remoto para este momento e o futuro? Nesta linha de pensamento, se a iniciativa pública investisse na oferta da qualidade de internet para os públicos de alunos carentes e discentes, que se enquadram nesse requisito socioeconômico destes recursos tecnológicos. E na oferta do financiamento de equipamento para a utilização das aulas remotas. Algumas iniciativas pela rede federal de bolsa para estes alunos aconteceriam.

A própria UFMG e o CEFET-MG ofertaram bolsas os seus alunos para o Ensino Remoto. Uma ação necessária que infelizmente não atinge a todos os alunos carentes no Brasil e sim uma parte deles. Ações que neste sentido são exitosas, mas somente elas não são suficientes. Ações de treinamento para o uso destas ferramentas

tecnológicas são fundamentais este processo do Ensino Remoto. Como mitigar as dificuldades no letramento do EJA na modalidade do Ensino Remoto? Uma possível ouvidoria, neste momento, poderia auxiliar para possíveis buscas de soluções, este caminho talvez seria o mais sensato neste momento. Quais os desafios e dificuldades destes discentes e docentes neste momento de pandemia da COVID-19? Segunda a pesquisa apresentada da UFMG em conjunto com Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), ficou evidente o possível adoecimento por parte dos docentes o que de certa forma compromete a qualidade do Ensino Remoto.

Se nota que as outras dificuldades apresentadas na pesquisa também comprometem o Ensino Remoto nas suas diversas áreas de ensino. O que caracteriza, que se não houver qualidade, as evasões serão as consequências e mais uma vez as exclusões desses alunos trabalhadores serão inevitáveis. Diversas são as propostas idealizadas em gabinetes para a EJA, mas na prática tudo pode ser diferente. Erradicação do analfabetismo e mesmo que ainda seja considerável o número de analfabetos no Brasil. Pois, este índice está diminuindo, porém, estamos longe de propiciar uma educação de qualidade, que não se limita apenas ao ensinar ler e escrever. Sendo assim, uma educação que propicie autonomia intelectual e moral, capacitando seus alunos a participar de maneira crítica na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**. v. 7, n. 1, 2020, p. 257-275. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 20/09/2020.

KLEIMAN, A.B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ler e escrever? Linguagem e letramento em foco**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

Assim como a UFMG, Cefet-MG vai retomar aulas remotamente no dia 3 de agosto <https://www.otempo.com.br/cidades/assim-como-a-ufmg-cefet-mg-vai-retomar-aulas-remotamente-no-dia-3-de-agosto-1.2356641>. Acesso em: 21 de setembro de 2020.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular antes e agora. Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC: UNESCO, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação Portaria N.º 343. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=88631>. Acesso em: 19/08/2020.

Cefet-MG vai ofertar bolsa para estudantes acessarem aulas do Ensino Remoto<<https://www.otempo.com.br/cidades/cefet-mg-vai-ofertar-bolsa-para-estudantes-acessarem-aulas-do-ensino-remoto-1.2361217>>. Acesso em: 22 de setembro de 2020

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, H. **Como o Google quer fazer você esquecer do Zoom para videoconferências**. Publicado em 29 de abril de 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/04/29/como-o-google-quer-fazer-voce-esquecer-do-zoom-para-fazer-videoconferencias.htm>>. Acesso em: 10 out. 2020.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREITAS, M. J.; ALVES, D. & T. COSTA **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica**. Lisboa: DGIDC - Ministério de Educação. 2007.

GADOTTI, M. **A educação contra a Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. - São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, M. Como manter motivados os educandos da EJA. In: _____. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna/Fundação Santillana, p.21, 2014. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/moderna/politica_educacao_2014.pdf>. Acesso em: 15/09/2020.

OLIVEIRA, M. S. L; et al. **Diálogos com docentes sobre Ensino Remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 2020.

Pesquisa foi feita pela UFMG em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Disponível em:<<https://gestrado.net.br/quase-90-dos-professores-em-mg-nao-tem-experiencia-em-ensino-remoto-segundo-pesquisa/>>. Acesso em agosto 2020.

Pesquisa foi feita pela UFMG em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Disponível em:<<https://gestrado.net.br/para-82-dos-professores-ensino-a-distancia-nao-substitui-reposicao-de-aulas/>>. Acesso em 05 de setembro. 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2004

SOUZA, J. F. **Quase 90% dos professores em MG não têm experiência em Ensino Remoto, segundo pesquisa**. Entrevista concedida por Priscila Mendes. Disponível em: <<https://www.itatiaia.com.br/noticia/quase-90-dos-professores-em-mg-nao-tem-experiencia-em-ensino-remoto-segundo-pesquisa?s=09>>. Acesso em: 30 de setembro de 2020.

TRIGO, T.R. et al. **Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos**. Revista Psiquiatria Clínica 34 v(5) 223-233, 2007.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 04 de setembro de 2020.c

UNESCO COVID-19: **Unesco diz que 40% dos países não têm como apoiar alunos a distância**. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2020/06/1717832>>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.



CAPÍTULO 12

O ENSINO REMOTO NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE UM ESTUDANTE AUTISTA DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Juliano Batista Romualdo
Lucas Lenin Resende de Assis
Régis Vinícius Alves de Abreu

DOI: 10.46898/rfb.9786558891420.12



1 INTRODUÇÃO

O autismo é um transtorno de desordens neurológicas que afeta o desenvolvimento neuropsicomotor de crianças. Ele se apresenta com três fatores mais evidentes: dificuldades de socialização, transtornos na comunicação verbal e não verbal, e padrões estereotipados repetitivos de comportamento (FRANZONI; MARINHO, 2020; MAIA; BATAGLION; MAZO, 2020). Alguns pesquisadores esclarecem que seu dano principal pode ser no sistema de neurônios espelho, mas sua base patológica ainda é desconhecida (TEIXEIRA-MACHADO, 2015).

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI – de 2015, assegura a inclusão em igualdade de condições e oportunidades, para todos os estudantes que apresentem qualquer tipo de deficiência, e que sejam feitas adaptações pedagógicas curriculares, por parte das escolas respeitando o princípio fundamental de sua autonomia (BEYER, 2013; BRASIL, 2015). A Base Nacional Curricular Comum, a BNCC, homologada em dezembro de 2017, tornou-se uma referência obrigatória para a elaboração dos currículos das redes públicas e particulares em escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio de todo o país. Esse documento define o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes têm direito na Educação Básica. Pouco orienta o professor no que tange a formulação de práticas pedagógicas a estudantes com os mais variados tipos de deficiências.

Na disciplina de Educação Física, onde são trabalhados tópicos da BNCC, para os estudantes que apresentam espectro autista, as aulas podem ser utilizadas como uma forma de terapia e socialização. As atividades pedagógicas e práticas, como jogos, brincadeiras, atividades esportivas, danças e outras, que as aulas envolvem através da cultura corporal de movimento (GONÇALVES, 2018), podem estimular a integração social, percepção, gestualidade e principalmente auxiliar no desenvolvimento psicomotor e cognitivo de seus praticantes. Dada essa importância, a educação física escolar se insere nessa circunstância, estimulando os estudantes não só física como mentalmente. Porém, todo esse contexto deve ser solidificado a partir da Educação Infantil, para que seja base de uma formação do indivíduo completo (SOUZA; PEIXOTO, 2006).

Dentro dessa perspectiva e de uma nova compreensão de alfabetização, o conceito de letramento que permite novas metodologias de inserção cultural. É dizer, uma amplitude dos conhecimentos, habilidades e competências globais que devem ser proporcionados aos estudantes (DI NUCCI, 2005), com intuito de construção do conhecimento, hábitos e competências globais para agir no mundo. A Educação Física possui um suporte considerável e relevante para o trabalho realizado mesmo

fora do âmbito “sala de aula”, conferindo significado à leitura e escrita, motivando a todos pela utilização da ludicidade e movimento, tão importantes nessa faixa etária (SOUZA; PEIXOTO, 2006).

Através da etnografia virtual que foi usada como processo metodológico de análise. A partir da dificuldade encontrada pelo professor de Educação Física na adoção de uma pedagogia que fosse inclusiva. O objetivo desta pesquisa foi o de acompanhar o letramento, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), de um aluno diagnosticado com autismo e sua resposta às demandas sociais de interação.

2 OBJETIVO

A presente pesquisa tem como objetivo discutir o comportamento de um estudante autista, do sétimo ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública municipal na cidade de Lavras, região sul do Estado de Minas Gerais, no contexto do Ensino Remoto durante o segundo semestre letivo de dois mil e vinte. O objetivo específico norteador dessa pesquisa foi analisar o comportamento do estudante autista, mediante as adaptações pedagógicas, tendo como arcabouço teórico as atividades orientadas pela BNCC.

3 TEMAS, COMPONENTE CURRICULAR, ANO, UNIDADE TEMÁTICA E HABILIDADE.

A pesquisa foi desenvolvida usando como parâmetros a BNCC, cujo tema encontram-se em linguagens - tópico jogos e brincadeiras - sendo este, componente curricular da Educação Física. As habilidades desenvolvidas foram: jogos e brincadeiras, somados aos aspectos referentes à ludicidade, linguagem corporal, quebra-cabeça, raciocínio, jogos de memória e verbalização. A escolha das unidades temáticas foi pensada no sentido do estudante realizá-las de forma adaptada e em qualquer local de sua residência, sozinho ou com ajuda dos pais, e que tivessem como eixo central o desenvolvimento da linguagem e minimizando os distanciamentos.

4 FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS

O conhecimento do corpo facilita o processo de alfabetização haja vista que, para os estudantes que estão na faixa etária das séries iniciais do Ensino Fundamental, há a necessidade da execução de movimentos que são importantes para o desenvolvimento da escrita, que utiliza a coordenação motora fina. Quando a criança está inserida numa ampla cultura letrada, certamente há uma influência muito positiva

na evolução de seu aprendizado em séries posteriores à alfabetização (SOUZA; PEIXOTO, 2006).

No caso das aulas de Educação Física, o desafio foi adaptar conteúdos essencialmente práticos em atividades a serem realizadas através do Ensino Remoto (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013; KLEIN, 2020). E mais desafiador, incluir um estudante autista nesse novo modelo pedagógico (FRAZONI; MARINHO, 2020) no Ensino Remoto. O autismo em crianças é caracterizado por um comportamento peculiar e incapacidade inata de estabelecer contato afetivo e interpessoal, definido por Kanner (1943) a partir da observação de um grupo de crianças. O autor diagnosticou como características do autismo: déficits qualitativos na interação social, déficits na comunicação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados, e um repertório restrito de interesses e atividades. A preocupação do docente com o aluno autista, surge no sentido de que ele fique em defasagem e perca o que foi adquirido nos anos anteriores.

O currículo da Educação Física escolar embora se ancore na BNCC é mais amplo no sentido de sua aplicabilidade. Neira (2011), fala dessa ampliação e dos princípios da diversidade cultural que os currículos da Educação Física possuem ou deveriam ter. Os princípios que o autor fala é:

O reconhecimento da cultura corporal da comunidade, articulação com o projeto pedagógico, a justiça curricular, a descolonização do currículo, a ancoragem social dos conhecimentos e a recusa do daltonismo cultural e, como procedimentos didáticos, o mapeamento, a leitura da prática corporal, a ressignificação, o aprofundamento, a ampliação, o registro e a avaliação.

NEIRA, 2011. P.109

Na própria BNCC (2018) ocorre o encontro de pensamento não de forma crítica como Neira (2011) cita. O documento abre um leque de possibilidades quando se pensa no currículo da Educação Física escolar:

A Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola.

BNCC, 2018

O Projeto Político Pedagógico da escola em questão, no que se refere à disciplina de Educação Física, embora não tenha uma abordagem direta ao que compete à inclusão de estudantes com autismo em sua proposta de ação. Não o considera como um estudante que necessite de atendimento especial, pelo mesmo conseguir desenvolver as atividades propostas, de forma eficaz nas aulas presenciais. O de-

safio pedagógico imposto pela pandemia, era o de se obter o mesmo sucesso do estudante autista nas aulas presenciais, dentro do espaço formal e transferi-lo agora para a modalidade de Ensino Remoto. Para que esse processo fosse aplicado e minimizasse as consequências de adaptação do estudante, recorreu-se a busca de um método que os professores pudessem acompanhar mesmo que virtualmente a evolução e desempenho dele.

5 MATERIAIS UTILIZADOS

O trabalho foi desenvolvido com um estudante do sexo masculino, 12 anos de idade, diagnosticado com grau dois em uma escala que vai até quatro no autismo, denominado Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, do sétimo ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal localizada em Lavras, Minas Gerais. O acompanhamento do estudante foi realizado de forma remota através de ferramentas tecnológicas como *notebook* e celular utilizando o *software* de troca de mensagens *Google Meet*. Os encontros foram quinzenais, sempre às nove horas da manhã na disciplina de Educação Física. Os encontros eram com todos os alunos matriculados da turma e responsáveis, acompanhados por uma supervisora e pelo professor.

6 METODOLOGIA

Para acompanhar o estudante no período que compreendeu um semestre de observação, com encontros virtuais a cada quinze dias, recorreu-se ao processo etnográfico de observação. A etnografia como ferramenta metodológica, tem como objetivo criar relações de investigação onde o pesquisador e o sujeito da pesquisa não sejam objeto, no sentido semântico da palavra, mas sejam ambos colaboradores de suas ações. Um produz o que deseja ser investigado e o outro, pesquisador, seja o analista e intérprete das ações.

A etnografia utilizada dentro de sala aula é capaz de realizar interpretações sociais, antropológicas e qualitativas de forma relevante (CANÇADO, 2012). Diante do contexto de isolamento social, optou-se por utilizar a etnografia virtual, que pode ser ferramenta de observação e participativa (AMARAL, 2010). A interação entre os participantes, bem como para a gravação do encontro, foi autorizada pelos estudantes para que se iniciasse.

O estudante não será identificado, bem como a escola, no sentido de preservar a integridade de ambos. O *locus* deste trabalho é de trazer à luz as discussões e debater as análises feitas. Como as práticas pedagógicas do Ensino Remoto puderam contribuir para o desenvolvimento do estudante neste período pandêmico de isolamento social.

7 DISCUSSÃO

Com a interrupção das atividades presenciais nas escolas públicas e com a implementação do Ensino Remoto, foi necessário à elaboração de estratégias para identificar as necessidades dos estudantes do Ensino Fundamental, bem como viabilizar aos mesmos acessos a computadores, celulares e pacote de dados de internet. A adaptação curricular ocorreu após várias discussões com pesquisadores, pedagogos e professores sobre a melhor forma de minimizar as consequências do ensino no período de isolamento social.

O Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, considerado uma das denominações dadas ao grau dois de autismo (MAIA; BATAGLION; MAZO, 2020), no qual o estudante examinado foi diagnosticado, possui como características visíveis uma quantidade menor de movimentos repetitivos e dificuldade de interação social.

O estudante é matriculado na escola desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e segue com a mesma turma desde então. Isso contribui para o seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social, fatores esses, importantes para a mitigação do autismo. Durante este período ele desenvolveu laços afetivos com os colegas, o que contribuiu de forma significativa para sua evolução intelectual. Com a pandemia a preocupação girou em torno da perda desses laços afetivos e sociais com os colegas, e com prejuízo de sua aprendizagem.

Ao aplicar jogos de verbalização o estudante conseguiu trazer para o presente momento, memórias das aulas presenciais, minimizando a ausência das relações interpessoais causadas pelo Ensino Remoto. Esse fato nos chama a atenção, onde a relação entre o sujeito e objeto de conhecimento, mediada por agentes culturais, é permeada por aspectos não só cognitivos, mas também afetivos (ANDRADE, 2011). Esse processo de verbalização e memória também se mostrou eficaz para prender a atenção do estudante diante do computador.

O estudante diagnosticado com autismo foi estimulado durante as aulas a interagir com os colegas de turma e desenvolver práticas pedagógicas. Como por exemplo, jogos de memorização com desenhos coloridos em cartas e objetos, jogos corporais que incentivaram o uso da alteridade, saltitos e brincadeiras de verbalização, como a criação de frases com objetos da sua casa e próximos dele durante as aulas. Foram construídos materiais didáticos como dados de papel, bolas de meia e quebra-cabeça com materiais recicláveis, no qual o estudante as desenvolveu bem.

A família do estudante foi fundamental no processo e a empatia dos colegas foi determinante para o sucesso deste modelo. Foram desenvolvidos, durante os encontros atividades corporais como jogos e brincadeiras, atividades manuais, atividades circenses, pedagogia das lutas e ginástica. O estudante participou de todos os encontros e o objetivo de resgate do que foi aprendido obteve sucesso. Em alguns momentos foi necessária a intervenção da mãe e dos próprios colegas de turma, para que o estudante voltasse à concentração das atividades. O ponto negativo comum a todos foram, às instabilidades de conexão da internet, alguns estudantes que não possuíam os equipamentos como celular ou notebooks. O principal que foi comum a todos estudantes é a falta da socialização que prejudicou o desenvolvimento pedagógico. Neste sentido, cabe uma reflexão futura sobre as consequências desse modelo de Ensino Remoto Emergencial, o ERE.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma base de ensino e a qualidade da escola no planejamento pedagógico, bem como as práticas de inclusão de estudantes especiais, foram fundamentais para a mitigação de prejuízos que poderiam ser maiores.

Parte de sucesso se deve à autonomia da escola no planejamento desenvolvido. A BNCC, criada no sentido de universalizar a base curricular das escolas do país, cria uma base comum, mas não considera a individualidade de cada escola e estudante, deixando lacunas nesse sentido.

As aulas de educação física, essencialmente práticas, tem como fator de ação pedagógica, uma relação de sociabilidade para se alcançar os objetivos propostos. Isso foi possível graças ao protagonismo na elaboração de um planejamento, didática adotada pelo docente e liberdade de se desenvolver tal modelo dentro das limitações desse novo cenário.

Dentro desse trabalho a participação da família foi essencial para o sucesso do estudante. Trazer a família para o ambiente escolar, mesmo que de forma remota possibilitou uma aproximação maior com a escola.

Não se constrói uma base sólida de ensino e forma participativa sem que ocorra a interação do estudante, escola e família.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL A. Etnografia e pesquisa em cibercultura: limites e insuficiências metodológicas. **Revista USP**. 2010; (86):122-35.

ANDRADE, B. G. Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares - **Dissertação em Educação** - apresentada à Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP: [s.n.], 2011.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 4 ed., 128 p. 2013. ISBN: 9788577060023.

BERTINI JUNIOR, N., TASSONI, E.C.M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógica. **Revista Brasileira Educação Física Esporte**, São Paulo, 27(3):467-83, 467, 2013.

BNCC - **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. - Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em 13 abr 2021.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**. Lei nº 13.146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de 6 De julho de 2015.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 23, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639221>. Acesso em 13 abr 2021.

DI NUCCI. Eliane Porto. Alfabetizar letrando... Um desafio para o professor! In: LEITE, Sérgio Antonio da Silva (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, Komedi: Artes Escritas, p. 47-7, 2005.

FRAZONI, W.C.C.; MARINHO, A. O papel do professor de Educação Física na atuação com pessoas com transtorno do espectro autista em um programa de esporte e lazer de Florianópolis (SC). **Motrivivencia - Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**. v. 32, n. 61, p. 01-22, Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 2175-8042, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e65391>.

GONÇALVES, N. Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica, de Marcos Garcia Neira. **EccoS - Rev. Cient.**, São Paulo, n. 48, p. 458-461, jan./mar. 2019. <https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.12395>.

KANNER L. **Autistic disturbances of affective contact**. *Nerv Child.*; 2:217-50, 1943.

KLEIN, I. B. C. **Desafios da educação em tempos de pandemia** Organizadores: Janete Palú, Jenerton Arlan Schütz, Leandro Mayer. - Cruz Alta: Ilustração, 324 p., 2020.

MAIA, J.; BATAGLION, G.A.; MAZO, J.Z. Students With Autism Spectrum Disorder At Regular School: Reports Of Physical Education Teacher. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v.21 n.1, p. 00-00, Jan./Jun., 2020.

NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011, p 109.

SOUZA, M.P.; PEIXOTO, R.C. A contribuição da Educação Física para alfabetização. **Revista Digital** - Buenos Aires - Ano 11 - Nº 103 - Dez. 2006.

TEIXEIRA-MACHADO, Lavinia. Dançaterapia no autismo: um estudo de caso. **Fisioter. Pesqui.** [online]. 2015, vol.22, n.2, pp.205-211. ISSN 2316-9117. <https://doi.org/10.590/1809-2950/11137322022015>.



ÍNDICE REMISSIVO

- A**
- Ações 10, 13, 17, 29, 58, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 73, 74, 77, 78, 85, 107, 110, 123
- Alfabetização 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 26, 30, 34, 35, 36, 39, 43, 45, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 65, 69, 74, 76, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 101, 104, 115, 120, 121, 122, 127
- Alunos 10, 12, 13, 15, 16, 17, 22, 23, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 62, 72, 79, 82, 83, 88, 89, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 105, 107, 108, 109, 111, 112, 114, 115, 116, 118, 123, 126
- Aprendizagem 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 21, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 74, 75, 76, 79, 83, 84, 85, 88, 89, 94, 96, 97, 100, 101, 104, 107, 109, 110, 112, 113, 114, 124
- Aulas 10, 12, 13, 15, 17, 26, 27, 28, 30, 31, 34, 37, 39, 43, 44, 45, 46, 47, 53, 54, 58, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 82, 87, 94, 96, 101, 105, 108, 109, 110, 112, 115, 116, 117, 120, 122, 123, 124, 125
- C**
- Conhecimento 4, 11, 12, 13, 21, 23, 26, 27, 31, 32, 42, 46, 72, 74, 75, 82, 83, 95, 97, 100, 101, 108, 117, 120, 121, 124
- Contexto 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 26, 28, 35, 36, 39, 40, 43, 44, 45, 48, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 72, 74, 75, 82, 88, 95, 97, 104, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 120, 121, 123
- Crianças 11, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 35, 36, 39, 43, 53, 54, 55, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 85, 87, 96, 98, 99, 120, 122, 126
- D**
- Desenvolvimento 13, 15, 16, 17, 18, 22, 28, 29, 35, 36, 37, 38, 39, 54, 55, 62, 64, 66, 68, 74, 75, 78, 83, 85, 89, 95, 97, 105, 106, 120, 121, 123, 124, 125
- Docentes 10, 14, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 39, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117
- E**
- Educação 11, 12, 14, 18, 20, 22, 24, 28, 29, 32, 34, 37, 40, 43, 47, 48, 49, 52, 55, 59, 62, 63, 64, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 85, 90, 95, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 126, 127
- Ensino 10, 12, 13, 22, 26, 31, 32, 34, 35, 37, 39, 40, 43, 45, 47, 52, 53, 54, 55, 56, 72, 73, 75, 79, 82, 86, 88, 89, 90, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 124, 125
- Escola 11, 12, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 34, 37, 38, 39, 42, 45, 46, 47, 48, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 82, 85, 90, 94, 96, 97, 101, 104, 107, 108, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 126
- Escrita 13, 14, 15, 16, 18, 21, 35, 37, 43, 46, 54, 58, 62, 63, 64, 65, 68, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 104, 109, 112, 121
- Estudante 13, 15, 17, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 121, 122, 123, 124, 125
- F**
- Famílias 20, 21, 23, 34, 46, 57, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 77, 79, 96
- H**
- Histórias 13, 14, 15, 16, 17, 18, 45, 46, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 73, 101
- I**
- Infantil 12, 28, 29, 32, 48, 62, 63, 68, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 120
- L**
- Linguagem 16, 37, 44, 65, 68, 72, 73, 78, 79, 83, 85, 86, 87, 89, 97, 121
- N**
- Nacional 11, 18, 22, 24, 29, 40, 48, 63, 64, 69, 73, 75, 79, 82, 83, 95, 101, 105, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 120
- P**
- Pandemia 10, 14, 22, 23, 27, 34, 35, 36, 38, 39, 42, 49, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 62, 64, 65, 67, 72, 77, 82, 94, 96, 101, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 123, 124, 126
- Pesquisa 22, 27, 28, 34, 48, 53, 105, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 123, 125, 126
- Prática 21, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 36, 39, 40, 42, 43, 44, 47, 52, 66, 67, 75, 76, 79, 97, 104, 113, 116, 122, 126
- Processo 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 29, 32, 34, 35, 36, 39, 42, 43, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 64, 65, 66, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 94, 96, 104,

107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115,
116, 121, 123, 124, 125

Professores 10, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 24, 26, 27,
28, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 44, 45,
46, 47, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 66, 67, 68,
72, 82, 83, 89, 90, 94, 96, 101, 109, 110, 111,
112, 115, 117, 118, 123, 124

R

Recursos 20, 24, 27, 28, 39, 43, 45, 46, 47, 52, 53,
54, 56, 58, 62, 66, 68, 79, 94, 96, 98, 100,
101, 111, 112, 115

S

Sociais 13, 20, 23, 24, 26, 42, 47, 52, 62, 63, 65, 68,
72, 73, 74, 75, 76, 84, 86, 87, 98, 104, 107,
108, 110, 113, 114, 117, 121, 123, 124

Social 17, 21, 36, 37, 39, 42, 44, 47, 52, 53, 55, 58,
62, 63, 64, 65, 66, 73, 74, 75, 82, 84, 85, 88,
89, 94, 97, 105, 106, 107, 108, 110, 115, 117,
120, 122, 123, 124

T

Textos 13, 22, 30, 37, 63, 64, 66, 73, 75, 83, 84, 86,
87, 88, 89, 110

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Emanuella Silveira Vasconcelos

Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Roraima - UERR (2017), Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Roraima - UFRR (2012) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima - UFRR (2009). Atualmente é Professora Efetiva da UFRR, atuando na Educação Básica do Colégio de Aplicação - CAp/UFRR. Atuou em classes de Educação Infantil (2005 à 2013) na rede pública e privada de educação, no Ensino Fundamental (2009-2013), na Graduação (2011-2012;2019) e na Pós-Graduação (2014). É membro ativo dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Educação (GEPINTE/CNPQ); Didática, possibilidades metodológicas e práticas em Educação (UFRR/CNPQ); Didática da Resolução de Problemas em Ciências e Matemática (UFRR/CNPQ). Pesquisa atualmente temas referentes a processos de ensino-aprendizagem; Alfabetização Científica e Tecnologias na Educação; Alfabetização, Letramentos e Tecnologias; Multimodalidade e Alfabetização.

E-mail: emanuella.vasconcelos@ufrr.br

Hellen Cris de Almeida Rodrigues

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima - UFRR (2014), Graduação em Educação Física - Claretiano - Centro Universitário (2017), Especialização em Gestão Escola pela Universidade Federal de Roraima - UFRR (2015), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Roraima - UERR (2018). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Foi Pedagoga no Instituto Federal de Roraima/IFRR/Campus Novo Paraíso, atuando como Coordenadora na Coordenação de Assistência ao Estudante - CAES (2014-2016). Atualmente é Professora Efetiva nos Anos Iniciais - Colégio de Aplicação - UFRR. Tem experiência na área de Educação e seus estudos são direcionados principalmente aos seguintes temas: Leitura Literária, Letramento Literário, Literatura Infantil, Educação no Campo e Formação Docente.

E-mail: hellen.rodrigues@ufrr.br

SOBRE OS AUTORES

Andreza Mara da Fonseca

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2004). Atualmente, Professora da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Tem experiência na área de Educação, Infantil e Ensino Fundamental, com ênfase em Ensino, Aprendizagem e Diversidade. É Pós-Graduada em História da África e Cultura Afro-brasileira pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010), Mídias na Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (2019), Mestre em Educação pela PUC-Minas (2019). E-mail: a.m.r.oliveira@edu.pbh.gov.br

Lucas Lenin Resende de Assis

Doutorado em Ciência do Solo pela Universidade Federal de Lavras. Mestre em Agronomia - Fitotecnia pela UFLA pela mesma universidade em parceria com o Centro de Estudos Nucleares da Agricultura -CENA, com ênfase no gerenciamento de resíduos sólidos e orgânicos do restaurante universitário pelo processo de compostagem, dando continuidade à trabalhos relacionados a interações plantas-microrganismos. Graduado em Agronomia pela Universidade Federal de Lavras - UFLA realizou estágio junto a Embrapa - Agrobiologia no Rio de Janeiro, trabalhando com a utilização de chá de vermicomposto estabilizado como inóculo para meios de cultura líquidos. Participou do Núcleo de Estudos em Agricultura Orgânica - NEAGRO, onde desenvolveu trabalhos de cunho social, na educação e acadêmico no processo de inclusão de alunos de Ensino Fundamental na Agricultura Orgânica e na Agroecologia no município de Lavras - MG. Esteve envolvido no ESTUDIO SOBRE LA EFICIENCIA DE LA FIJACIÓN DE NITRÓGENO POR BACTERIAS QUE NODULAM LEGUMINOSAS EN CEBIO/VALE EN LA CIUDAD DE SABARÁ, MINAS GERAIS - BRASIL, junto a Universidade Federal de Lavras (UFLA). Concluiu Técnico em Meio-Ambiente pelo Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG / Campus Ouro Preto, onde trabalhou com DISCRIMINAÇÃO DE TIPOS VEGETACIONAIS POR MEIO DA COMPOSIÇÃO E ABUNDÂNCIA DE FAMÍLIAS DE BRACHYCERA E CYCLORRHAPHA (DÍPTERA). Tem experiência na área de Agronomia, com ênfase em Microbiologia do Solo, atuando principalmente nos seguintes temas: Microbiologia, Educação, Agricultura Orgânica, Gestão de Resíduos e Agroecologia. ll.resende@outlook.com

João Batista Rafael Antunes

Mestrando do programa de Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET MG. Graduado em Licenciatura em Pedagogia, Bacharelado e Licenciatura em Administração, Tecnólogo em Processos Gerenciais. Com Especializações Lato Sensu em: MBA em Administração e Logística e Pós-Graduação em Docência para o Ensino Superior. Experiência desenvolvida na área da educação como docente em escolas de Ensino Médio e Médio Técnico na esfera pública. Na rede privada experiência desenvolvida como Tutor EAD no Ensino Superior e como docente na aprendizagem e qualificação de aprendizes. Últimas experiências como Orientador na aprendizagem no SENAC MG, Educador Social na fundação CDL Pró-criança, Tutor EAD no Ensino Superior na UNOPAR no polo Centro de Belo Horizonte. Atualmente desempenha a função de Instrutor de Aprendizagem no CIEE MG. E-mail - julianobatistarj@gmail.com

Francislane de Oliveira Domingos da Fonseca

Possui Graduação em Letras: Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (2013) em Pedagogia pela Faculdade FAEL (2019). É Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar, está cursando Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento também pela Faculdade FAEL. Atualmente é Professora de EJA (Educação de Jovens e Adultos) em escola da Rede Sesi Goiás (desde 2010) e Professora de Alfabetização na Rede Municipal de Educação de Anápolis- GO (desde 2020). Já atuou como Professora de Português, Inglês e Redação no Ensino Fundamental/Médio e como Coordenadora de turno pela SEDUCE- GO (2019-2020), como bolsista no Instituto Federal de Goiás nos cursos do PRONATEC (2015). É Formadora de Professores e Alunos na Plataforma MOODLE e de Alunos na Plataforma LMS. Tem experiência em Educação e já participou de várias capacitações para professores que trabalham com educação de jovens e adultos, alfabetização, usos de tecnologias na educação e educação em geral. E-mail - francislane.domingos@gmail.com

Maria Ilda Silva Rocha

Formada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora na Escola Municipal de Educação Básica Maria José de Carvalho. E-mail - Ilda.rochaufal@gmail.com

Erika Rodrigues de Freitas

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2019), na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). Graduada em Pedagogia pela

Universidade de Brasília (2009), especialista em Psicopedagogia (FACIBRA), Especialista em Coordenação Pedagógica (Universidade de Brasília - UnB). Atualmente é Professora na SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF) atuando como Pedagoga da EEAA - Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. Experiência em: regência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Coordenação Pedagógica, Regência na Educação de Jovens e Adultos, Tutora EAD, Pedagoga da EEAA - SEEDF (intervenção pedagógica com os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem). Integrante do GEPPESP- Grupo de Estudos e Pesquisa e Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas (GEPPESP), desde 2017. E-mail - kikafr@gmail.com

Thayna Silva Gomes

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa (FERA); Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia e Psicanálise da Educação pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa (FERA); Pós-Graduada em Docência na Educação Infantil e dos Anos Iniciais pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Atua como Docente na Escola Municipal de Educação Básica Maria José de Carvalho, no município de Santana do Ipanema (AL). E-mail - tthainagomes@hotmail.com

Regis Vinicius Alves de Abreu

Atualmente é doutorando em Bioquímica no programa de Medicina Veterinária - Universidade Federal de Lavras (UFLA) Mestre em Química/Bioquímica no programa de Agroquímica da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atribuições e experiências: Desenvolvimento de nanocatalisadores a base de Óxido de Grafeno e Óxido de Grafeno modificado com Ferro, para aplicações em adsorção e degradação de 2,4-Diclorofenol e Azul de Metileno, com ênfase em cinética de adsorção e degradação, ordem de reação, além de cálculos a respeito da Entalpia, Entropia, Energia de Ativação e Energia livre de Gibbs, Domínio em analisar e interpretar dados referentes a FTIR, RAMAN, Raio X, Espectrofotômetro UV-Vis, termogravimetria, potenciômetro, titulação de Bohem, CG e HPLC. Conhecimento em análise de qualidade da água e tratamentos, levando em consideração parâmetros químicos, físicos e biológicos. Ainda, tem-se pesquisas teóricas e práticas a respeito de Ensino de Química, Educação para Jovens e Adultos, Educação Ambiental e Formação Docente. E-mail - regisdna7@gmail.com

Fabília dos Santos Dantas

Pedagoga, pela Universidade Estadual de Santa Cruz, (UESC-2018), Mestranda em Educação na linha de Políticas educacionais e gestão escolar, pela UESC. Especialização em Educação científica e cidadania, pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, (IF BAIANO - 2019), membro do Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação - GRUPPHED/UESC. E-mail - fabricia-dantas@outlook.com

Andreza Soares do Vale

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Organizacional na Faculdade Plus. Atualmente é professora da Rede Municipal de Fortaleza (CE), atuando na Educação Infantil. E-mail: and.reza.vale.1994@gmail.com

Juliano Batista Romualdo

Mestrando em Educação Científica e Ambiental pela Universidade Federal de Lavras/UFLA. Desenvolvo pesquisa em Educação, Cultura, Ciência e Ambiente. Graduando em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Lavras. Atuei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e faço parte do Programa de Residência Pedagógica. Graduado em Geografia pela Universidade Federal de São João del Rei UFSJ, ênfase em Sistemas de Informações Geográficas e Cartografia Digital. Participei do Programa de Educação Financeira para Inclusão Socioeconômica Sustentável- PEFISS - do Departamento de Ciências Econômicas. No departamento de Geociências - LABSCAR- desenvolvi pesquisa no Projeto de Cartografia Tátil, Projeto Mapeamento Digital de Bacias Hidrográficas do Município de São João del Rei-MG e no Mapeamento Geoambiental da Microbacia hidrográfica do Córrego do Moinho, localizada na zona rural do município de São João del Rei-MG. E-mail - julianobatistarj@gmail.com

Pauliane Duarte de Almeida

Possui Graduação em Pedagogia pela Faculdade Michelangelo (2005). Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Universidade Católica com experiência em atendimento clínico; Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília na linha PDCA- Profissão Docente, Currículo e Avaliação. Possui experiência como Pedagoga de Recursos Humanos da Apex Brasil (Agência Brasileira de Promoção de

Exportação e Investimentos), experiência em EJA (Educação de Jovens e Adultos) pela SEDF. Atualmente professora da Secretaria de Educação do DF, atuando como pedagoga EEAA (Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem). E-mail - pauliane.duarte@edu.se.df.gov.br

Sintia de Menezes Alcantara

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas, participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID. E-mail - sintia@alunos.uneal.edu.br

Vitória Gomes Silva

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas, participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. E-mail - victoria.silva10@alunos.uneal.edu.br

Cezar Augusto Pereira da Silva

Professor graduado em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar pelo Centro Universitário CESMAC (1987), É Pós-Graduado em Inspeção Escolar, pelo Centro Universitário Cesmac (2000). É Bacharel em DIREITO pela FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS DE MACEIÓ - FAMA (2009), É Mestre em Ciências das Religiões, pela Faculdade Unida de Vitória (2016), e Doutorando em Educação pela FUNIBER. É Inspetor Escolar nas Escolas: Sagrada Família, Tesouro da Criança, Colégio Fênix, Centro Ed. Hery Wallon e Colégio Rui Barbosa, todas de Rede Privada de Ensino. trabalha principalmente nos processos educativos e com a Legislação Educacional vigente. Também é Instrutor e Formador em Inspeção Escolar para trabalhadores em Educação. É Assessor em Legislação Educacional para Conselheiros Municipais de Educação. Em 2016 foi eleito para o Cargo de 1º Tesoureiro do Sindicato Nacional de Pedagogos do Estado de Alagoas. Presta Assessoria em Elaboração de Processos de Autorização e Credenciamento de Instituições escolares privados ou públicas, juntamente com as secretarias estadual e municipais de educação, bem como nos Conselhos Estadual e Municipais de Educação. Foi Professor-tutor pela Universidade Federal de Alagoas em cursos de Pós-Graduação para professores de Redes Municipais. É Consultor Pedagógico e Administrativo do Colégio de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa, Colégio Carvalho, Colégio Católico, ambos de Maceió/AL, desde junho de 1998. Foi Secretário Municipal de Educação do Município de Paripueira (2006) e em Marechal Deodoro (2016). Atualmente concentra pesquisa e estudos na área de inspeção escolar. E-mail - cezar.inspetor@bol.com.br

José Edno da Silva Santos

Professor Graduado em Pedagogia (2013), pela Faculdade de Tecnologia e Ciências da Bahia. É especialista em Educação Infantil e Coordenação Pedagógica (2017), pelo Centro Universitário Maurício de Nassau. Atualmente é Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Coruripe/AL. Tem interesse de pesquisa nos seguintes temas: Alfabetização, Metodologias Ativas e Formação Docente, bem como, os processos democráticos da Gestão Escolar. E-mail - edno.pedagogo@gmail.com

Lucas Silva dos Santos

Professor Graduado em Pedagogia, pela Universidade Pitágoras (PITÁGORAS), Diplomado em Gestão Pública, pelo Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU). É especialista em Gestão Escolar, Orientação e Coordenação Pedagógica, e em Alfabetização e Letramento, ambas, pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa (FERA), em Gestão e Organização da Escola, pela Universidade Pitágoras (PITÁGORAS), em Docência do Ensino Superior, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Atualmente cursando Especialização em Gestão Pública, pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), e Segunda Licenciatura em Sociologia, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Possui experiência como Professor Alfabetizador em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Foi discente especial do Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de Mestrado da Universidade Federal de Alagoas - PPGE/UFAL. Em 2020 atuou como Coordenador Técnico Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Coruripe/AL. Foi Articulador Municipal de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de São Sebastião/AL. Tem interesse de pesquisa nos seguintes temas: Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Alfabetização, Letramento e Avaliação da Aprendizagem. CONTATO: lucascachoeiraprofessor@gmail.com

Mikaeli da Silva Nascimento

Graduanda do terceiro período em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL - Campus II/ Santana do Ipanema-AL. E-mail - alicia.silva@alunos.uneal.edu.br

Alicia Vieira Silva

Graduanda em andamento em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. E-mail - alicia.silva@alunos.uneal.edu.br

Silvana Sousa Andrade

Mestrado em Educação (UESB, 2018), na linha de Políticas Públicas. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2014). Especialização em Educação Infantil pela Universidade Cândido Mendes (UCAM, 2015). Acadêmica Licenciatura em Ciências Biológicas (UESC- EAD 2020), atua na Educação Básica da rede municipal de ensino do município de Itajuípe - BA, atualmente (2017 - 2020) está diretora do Departamento das Escolas do Campo da rede municipal. Experiências na Educação Básica e Docência do Ensino Superior, no âmbito da EAD e Presencial. Além de experiência atuando nas temáticas Educação Infantil, Educação Anos Iniciais Educação Básica, Educação do Campo, Pedagogia Social e Coordenação Pedagógica. Exerce o trabalho de assessoria acadêmica na elaboração, correção e orientações em trabalhos acadêmicos de Graduação e Pós-Graduação. Experiência em elaboração de material didático no campo dos componentes curriculares da área das ciências humanas. No que tange os interesses de estudo, discute: Formação de Professores, Práticas Pedagógicas de Ensino, Políticas Públicas Educacionais, Educação para Diversidade (principalmente Educação Inclusiva), Programas Especiais de Educação e Ensino de Ciências na Educação Básica. E-mail - syl31andrdefonseca@gmail.com

Iago Pereira dos Santos

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (PPG-CL/UENF) - 2018-2020 e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) - 2013-2017. E-mail - iagoreisd@gmail.com

Elba Corrêa de Jesus

Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré; Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Tocantins (UNITINS); licenciada em Artes Visuais pela Universidade Paulista (UNIP); Especialista em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdade Ateneu; e Professora da Educação Básica do município de Presidente Kennedy-ES. E-mail - elba-correa@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti

Pós-doutoramento em Cognição e Linguagem. Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciada e Bacharela em Português/Latim, também pela UFRJ. Atualmente é Professora Associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Tem expe-

riência na área de Letras e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagem, mudança linguística; sociolinguística, linguística aplicada ao ensino de línguas, variação, formação de professores, alfabetização e letramento, ensino de leitura, livro didático e seus usos, léxico e gêneros textuais. Além disso, atua e coordena disciplinas das licenciaturas em EAD: Prática de Ensino III e Educação Infantil do CECIERJ/ CEDERJ, na modalidade a distância (desde 2010). E, também, atua como avaliadora do Sistema nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS) e Pesquisa as variedades linguísticas na região norte-fluminense (2009). E-mail - elinaff@gmail.com

Manaël Ben-Elshad Jennifer St Fort

Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás no Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas. E-mail - manaelbjsf@gmail.com

Erick Fonseca Boaventura

Possui Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Profissional e Tecnológica pelo SENAI CETIQT, em Engenharia Elétrica pela Universidade Cândido Mendes e em Engenharia de Segurança do Trabalho pelo IFMG - Campus Governador Valadares. É graduado em Engenharia de Produção pelo IFMG - Campus Governador Valadares e é Técnico em Eletroeletrônica e Eletrotécnica pelo SENAI MG. É Professor (Servidor Público Federal) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Controle e Processos Industriais do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) - Campus Sabará. Já atuou como Professor no SENAI e como Coordenador do curso Técnico em Eletrônica no IFMG. E-mail - erick.fonseca@ifmg.edu.br

Adriana Maria Tonini

Possui Graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Minas Gerais (1992), Graduação em Licenciatura Plena pela Fundação de Educação para o trabalho de Minas Gerais (1995), Mestrado em Tecnologia (Modelos Matemáticos e Computacionais) pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (1999) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2007). Atualmente é Diretora de Engenharias, Ciências Exatas, humanas e Sociais do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Avaliadora institucional Externa do SINAES, para o ato autorizativo de credenciamento do BASIS/INEP/MEC (Sistema Nacional). Vice-Presidente da Sociedade Mineira de Engenheiros (SME). Professora associada da Universidade Federal de Ouro Preto

lotada no Centro de Educação Aberta e a Distância, Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE). Professora do Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG. Editora da revista de Ensino de Engenharia da Associação Brasileira de Educação em Engenharia (ABENGE). Foi Coordenadora geral do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na UFOP; Vice coordenadora geral do Programa Escola de Gestores na UFOP e Coordenadora dos Cursos de Especialização em Coordenação Pedagógica (EAD) e Mídias da Educação (EAD) UFOP. Foi Diretora de Ciências Exatas e tecnologias (UNI-BH) e membro da comissão técnica de ensino de engenharia da Sociedade Mineira de Engenheiros (SME). Tem experiência na área de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão, atuando principalmente nas seguintes áreas: Formação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, Formação de Professores, Educação em Engenharia, Divulgação Científica, STEM, Mulheres na Ciência, tecnologia e Inovação. E-mail - atonini2@hotmail.com

Alfabetização, Letramento e Ensino Remoto: aspectos teóricos e práticos



Alfabetização, Letramento e Ensino Remoto: aspectos teóricos e práticos

