

Universidade Federal de Juiz de Fora  
Colégio de Aplicação João XXIII  
Programa de Residência Docente

**Reflexões de uma residente docente sobre a prática  
educativa alfabetizadora nos encontros síncronos no  
Ensino Remoto Emergencial**

Solimar Quaresma Inacio de Assis

Juiz de Fora  
2021

Solimar Quaresma Inacio de Assis

**Reflexões de uma residente docente sobre a prática  
educativa alfabetizadora nos encontros síncronos no  
Ensino Remoto Emergencial**

Trabalho de Formação Docente apresentado  
ao Programa de Residência Docente da  
Universidade Federal de Juiz de Fora como  
requisito parcial à obtenção do título de  
Especialista em Residência Docente.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Simone da Silva Ribeiro

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alesandra Maia Lima Alves

Juiz de Fora

2021

Assis, Solimar Quaresma Inacio de

Reflexões de uma residente docente sobre a prática educativa alfabetizadora nos encontros síncronos no Ensino Remoto Emergencial / Solimar Quaresma Inacio de Assis. -- 2021.

145 f.

Orientadoras: Simone da Silva Ribeiro e Alesandra Maia Lima Alves

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Colégio de Aplicação João XXIII, Especialização em Residência Docente, 2021.

1. Ensino remoto Emergencial. 2. Encontro. 3. Prática educativa. 4. Alfabetização. 5. Residência Docente. I. Ribeiro, Simone da Silva, orient. II. Alves, Alesandra Maia Lima, orient. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



## FOLHA DE APROVAÇÃO

SOLIMAR QUARESMA INÁCIO DE ASSIS

### REFLEXÕES DE UMA RESIDENTE DOCENTE SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA ALFABETIZADORA NOS ENCONTROS SÍNCRONOS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à conclusão do curso de especialização *latu senso* em Residência Docente.

Aprovada em 24 de agosto de 2021.

Prof Drª Simone da Silva Ribeiro – Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora /Cap. João XXIII

Prof Drª Alesandra Maia Lima Alves – Co-orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora /Cap. João XXIII

Prof Drª Andréa Serpa Albuquerque  
Universidade Federal Fluminense/ Faculdade de Educação

Dedico este trabalho aos meus pais Jacques e Cláudia, irmãos Clara, Felipe, Ismael e Emmanuel, e ao meu companheiro Igor, que me apoiaram muito e são meu porto seguro. Dedico ainda a minha avó Araci e tias Luciane, Valéria, Imaculada e Luísa Maria, educadoras inspiradoras.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, às minhas orientadoras, Simone e Alesandra pela paciência, acolhimento e solidariedade que tiveram comigo, neste meu primeiro trabalho acadêmico e em tempos tão tumultuados. Agradeço pela liberdade e autonomia que elas me deram ao permitir que as minhas ideias e atravessamentos fossem materializados aqui. Sou grata pela parceria e generosidade na co-docência das turminhas de alfabetização do primeiro ano e por todo o aprendizado que tive com as quatro professoras de Linguagem: Simone, Alesandra, Rita e Andreia, cada uma com o seu jeito único me acolheram na equipe e me ensinaram muito.

Também tenho muita gratidão pelo programa de Residência Docente da UFJF, aos professores da especialização, aos coordenadores do programa, aos colegas residentes que cativaram o meu coração e escolheram criar espaços de afeto troca e cuidado mesmo em ambiente virtual.

Sou grata à minha família, pais e irmãos, tias, primas e avó que me apoiaram na decisão de fazer uma pós-graduação tão diferente em outra cidade e me deram todo o suporte emocional e material para a minha casinha em Juiz de Fora. Mesmo que eu não tenha ficado na cidade, devido a pandemia, foi importante construir e viver um pouquinho esse sonho. Preciso externar também o alento que foi o carinho e persistência no cuidado da minha mãe, Cláudia, e do meu companheiro, Igor, que me fortaleceram e me apoiaram muito na reta final do trabalho.

E a minha gratidão em especial ao meu filhinho, João, que mesmo dentro da minha barriga já tem me dado muitas alegrias e motivos para prosseguir e ser melhor.

Por fim, sou grata a Deus pela oportunidade de realizar encontros tão ricos, por tanto aprendizado e pela vida dos que estão a minha volta.

## **Resumo**

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre os encontros síncronos durante o ensino remoto emergencial buscando identificar possibilidades e limites para uma prática educativa dialógica. Esta reflexão se dá a partir do meu lugar de fala, enquanto Residente Docente que é apresentado em formato de um memorial. As práticas educativas analisadas aconteceram nos encontros síncronos de Linguagem e tinham como principal conteúdo a alfabetização.

O lócus de atuação foram as quatro turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII em Juiz de Fora, durante o ano letivo de 2020. Para a reflexão sobre os encontros e a prática educativa dialógica recorro principalmente a Paulo Freire e Alfonso López Quintás. Quanto às reflexões sobre o ensino remoto emergencial, dialogo com autores que produziram trabalhos durante a pandemia. A metodologia consiste em uma pesquisa participante em que reflito a partir dos autores já citados sobre a minha própria formação docente, as experiências vivenciadas durante o ensino remoto e os registros e memórias que possuo dos encontros síncronos de linguagem das turmas de 2020. Ao final do trabalho identifico como possibilidade o uso de alguns recursos dos encontros síncronos, que permitiram o uso da criatividade e a vocação para poder ser mais por parte das crianças e das professoras que buscaram criar vínculos, interagiram e se apropriaram da sala de aula virtual. As possibilidades foram: a realização das avaliações diagnósticas; os recursos da sala de web conferências como bate papo, projeção, laser, intervenção na projeção; o ensino e aprendizado de recursos de letramento digital e criação de diversos materiais didáticos virtuais como jogos, apresentações em PowerPoint, vídeos e etc. Identificamos como limites: a falta de acesso, problemas nos equipamentos e falta de um adulto acompanhando alguns alunos, que não conseguiram participar das práticas pedagógicas e portanto tiveram o seu acesso à escola prejudicado; o tempo reduzido de aula e conseqüentemente a diminuição do currículo de Linguagens e de experiências importantes para as crianças; redução da socialização; limitação do movimento e liberdade de ação; aumento dos impactos das desigualdades sociais no interior da sala de aula.

**Palavras chaves:** Ensino Remoto Emergencial. Encontro. Prática Educativa. Alfabetização. Residência Docente.

## **Abstract**

The present study aims to reflect on synchronous encounters that occurred during emergency remote teaching, seeking to identify possibilities and limits for a dialogic educational practice. This reflection emerged from my standpoint as a Resident Teacher, which is presented in a memorial. The educational practices analyzed took place in synchronous Language meetings and had literacy as their main content.

The locus of action were four first grade classes from Colégio de Application João XXIII in Juiz de Fora, during the 2020 academic year. For reflections on the meetings and the dialogical educational practice, I rely mainly upon Paulo Freire and Alfonso López Quintás. As for reflections on emergency remote teaching, I dialogue with authors who produced works during the pandemic. The methodology consists of participatory research in which I contemplate, based on the authors mentioned above, on my own teacher education, the experiences lived during remote teaching and the records and memories I have of the synchronous language meetings of the 2020 classes. At the end of this study, I identify the possibility of using some resources of synchronous meetings that allowed the use of creativity and the vocation to be more of children and teachers who sought to create bonds, interact, and take ownership of the virtual classroom. The possibilities were: carrying out diagnostic assessments; web conferencing features such as chat, projection, laser, projection intervention; teaching and learning digital literacy resources and creating various virtual teaching materials such as games, PowerPoint presentations, videos, and so on. We identified as limits: lack of access, problems with equipment, and lack of an adult accompanying some students who were unable to participate in pedagogical practices and therefore had their access to school impaired; the shorter class time and consequently the reduction of the Language curriculum and important experiences for children; reduced socialization; limitation of movement and freedom of action; increased impacts of social inequalities within the classroom.

**Keywords:** Emergency remote teaching. Meeting. Educational practice. Literacy. Teaching Residence.

## Lista de Figuras:

Figura 1- Entrada do Colégio de Aplicação João XXIII.....	29
Figura 2- Entrada do Ensino Fundamental e EJA do Colégio de Aplicação João XXIII .....	30
Figura 3- Resposta do aluno Miguel P sobre o livro Carta às Meninas e Meninos em tempos de Covid-19. ....	36
Figura 4- Resposta à carta dos professores do aluno Miguel P. ....	37
Figura 5- Carta de resposta do aluno Frederico para os professores do primeiro ano. ....	37
Figura 6- Cartão de resposta da professora para o aluno Miguel P .....	38
Figura 7- Cartão de resposta da professora para o aluno Frederico. ....	38
Figura 8- Registro do livro cartoneiro, Diário Cápsula do Tempo. ....	39
Figura 9- Registro do livro cartoneiro, Diário Cápsula do tempo. ....	40
Figura 10- Print do Layout inicial do Ambiente Virtual de Aprendizagem do 1º ano 2020.....	42
Figura 11- Print do Layout da página de acesso ao caderno do Módulo de Aprendizagem em Rede.....	42
Figura 12- Print da atividade do Módulo de Aprendizagem em Rede no Moodle nos dias 08 e 09 de setembro. ....	44
Figura 13- Print de vídeo instrucional do CEAD no YouTube produzido para o Módulo de Aprendizagem em Rede. ....	44
Figura 14- Print da atividade do Fórum de Boas Vindas do Módulo de Aprendizagem em Rede.....	45
Figura 15- Print da atividade do jogo da memória das vogais do Módulo de Aprendizagem em Rede.....	45
Figura 16- Print da abertura das atividades do projeto literário de comemoração dos 40 anos do Menino Maluquinho.....	46
Figura 17- Print da atividade 1 conhecendo a turma do Menino Maluquinho. ....	47
Figura 18- Registro da avaliação enviada aos Responsáveis .....	47
Figura 19- Print de mensagens sobre a avaliação dessa primeira etapa encaminhadas pelos pais para a professora. ....	48
Figura 20- Print de diálogo no WhatsApp sobre a plataforma. ....	49
Figura 21- Print da página de acesso ao trabalho diversificado: “Trabalhando em equipe” no Moodle.....	51
Figura 22- Print da página com os nomes das crianças.....	51
Figura 23- Print da página da equipe azul, como acesso aos jogos.....	52
Figura 24- Print da página da equipe vermelha, com o acesso aos jogos.....	52
Figura 25- Agenda de avaliação diagnóstica da turma 1C .....	54
Figura 26- Registro de trabalho em grupo nas turmas de primeiro ano antes da pandemia. 68	
Figura 27- Registro de trabalho em duplas nas turmas de primeiro ano antes da pandemia. ....	69
Figura 28- Registro de trabalho com alfabeto móvel em grupos nas turmas de primeiro ano antes da pandemia. ....	69
Figura 29- Print de conversas no grupo de Whatsapp dos professores do primeiro ano. ....	72
Figura 30- Print do encontro síncrono da avaliação diagnóstica de 28/10/2021 com o aluno Davi F. Mostrando suas esculturas de massinha. ....	74
Figura 31- Prints do encontro síncrono da avaliação diagnóstica de 29/10/2021 com o aluno Luca mostrando a decoração para o Halloween .....	75

Figura 32- Print do encontro síncrono da avaliação diagnóstica de 29/10/2021 da aluna Isabela mostrando sua escrita para as palavras ditadas, TREM, PIÃO e BONECA.....	78
Figura 33- print da sala de aula virtual com destaque para o bate papo público .....	81
Figura 34- Colagem de recortes de prints com destaque para os ícones explorados na aula. ....	84
Figura 35- Colagem de recortes de prints com destaque para percurso para levantar a mão na sala de aula virtual. ....	85
Figura 36- Print de registro do encontro síncrono do dia 08/12/2020. Slide inicial da apresentação, “Investigando a tela das aulas virtuais” .....	85
Figura 37- Prints de registro do encontro síncrono do dia 08/12/2020. Slide mostrando o recurso de como ampliar a tela de um colega.....	86
Figura 38- Prints de registro do encontro síncrono do dia 08/12/2020. Slide mostrando o recurso de como diminuir a tela de um colega. ....	86
Figura 39- Prints de registro de encontro síncrono mostrando alunos utilizando emojis no bate papo público. ....	87
Figura 40- Recorte de print de bate papo público com emojis.....	89
Figura 41- Prints de registro em que um aluno fazia careta durante a aula síncrona do dia 28/01/2021.....	92
Figura 42- Prints de registro em que uma aluno fazia pose durante a aula síncrona do dia 28/01/2021.....	93
Figura 43- Registro do momento em que um aluno fez caretas durante aula síncrona dia 05/01/2021.....	93
Figura 44- Registro do momento em que um aluno fez caretas durante aula síncrona dia 05/01/2021.....	94
Figura 45- Print de registro do encontro de treinamento de apresentação e intervenção na tela no dia 30/11/2020. ....	96
Figura 46- Print de registro de um encontro de treinamento do recurso do notas com multusuários no dia 30/11/2020. ....	96
Figura 47- Print de registro da bolinha de laser que estava acompanhando a leitura das palavras com M e com foco em MARTELO, aula 03/12/2020. ....	97
Figura 48- Print de registro da bolinha de laser que estava acompanhando a leitura do texto do Livro Didático, aula 21/01/2021.....	98
Figura 49- Print, desenhos livres antes de começar a aula 04-05-21 .....	99
Figura 50- Prints das crianças mostrando seus pets no encontro síncrono da 2ª avaliação diagnóstica no 11/02/21 .....	101
Figura 51- Print do jogo dos nomes de animais com R inicial, incorporado a plataforma Moodle para as crianças fazerem a leitura da palavra. ....	101
Figura 52- Print de registro da aula síncrona 23/02/21 na turma D em que foi utilizado o jogo do word wall anagrama de palavras com a temática dos animais.....	102
Figura 53- Print de registro da aula síncrona 23/02/21 na turma D em que foi utilizado o jogo do Word Wall de leitura de palavras com a temática dos animais.....	102
Figura 54- Tabela produzida por professora alfabetizadora para a impressão ou cópia das crianças. ....	103
Figura 55- Capa do livro Perigoso!.....	104
Figura 56- Página ilustrativa do livro Perigoso! .....	104
Figura 57- Print da aula etiquetando tudo, leitura da palavra colher. Encontro Síncrono dia 28/01/2021.....	105

Figura 58- Print da aula etiquetando tudo, leitura da palavra faca. Encontro Síncrono dia 28/01/2021.....	106
Figura 59- Print registro do encontro síncrono - etiquetando tudo, leitura da palavra frigideira. Aula dia 28/01/2021.....	106
Figura 60- Exemplo de slide de PowerPoint para as crianças na hipótese alfabética avançarem na compreensão de aspectos ortográficos.....	107
Figura 61- Exemplo de slide de PowerPoint para as crianças na hipótese silábica avançarem na compreensão do sistema de escrita alfabética.....	108
Figura 62- Print de registro da aula do dia 19/01/2021, jogo semelhante a forca ou carrasco na plataforma do Wordwall.....	108
Figura 63- Print de registro da aula do dia 19/01/2021, jogo semelhante a forca ou carrasco na plataforma do Wordwall.....	109
Figura 64- Registro aula síncrona utilizando o Wordwall para trabalho com crianças pré-silábicas e silábicas, roleta das letras.....	110
Figura 65- Registro encontro síncrono com PPT para criação de sílabas, simulando o alfabeto móvel.....	111
Figura 66- Print de registro do encontro síncrono do dia 15/12/2020, turma C.....	112

### **Lista de Gráficos:**

Gráfico 1- Distribuição das crianças do 1º ano por níveis psicogenéticos ao final do ano letivo de 2020 .....	116
Gráfico 2- Acesso à Plataforma Moodle das crianças do 1º ano pré-silábicas do primeiro ano de 2020.....	117
Gráfico 3- Participação das crianças pré-silábicas do primeiro ano nos encontros síncronos de Linguagem no ano Letivo de 2020.....	118

## **Lista de siglas:**

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BH – Belo Horizonte

CAp - Colégio de Aplicação

CEAD - Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora.

CMBH - Colégio Militar de Belo Horizonte

EAD – Educação á Distância

ERE - Ensino Remoto Emergencial

EVA - Etil, Vinil e Acetato (placa emborrachada utilizada por artistas, artesãos e educadores)

NAE - Núcleo de Apoio Escolar

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PDF - Portable Document Format

PPT - PowerPoint

RNP - Rede Nacional de ensino e Pesquisa

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

## Sumário

<b>1.Introdução</b> .....	13
<b>2. Memorial</b> .....	18
2.1 O Porquê da docência: família, identidade e afirmação.....	20
2.2 O porquê da Residência Docente: uma luz no fim do túnel .....	23
2.3 A pandemia e a Residência Docente.....	27
<b>3. Contextualização sobre o Ensino Remoto Emergencial no Colégio de Aplicação João XXIII</b> .....	28
3.1 Um pouco sobre o Colégio e o Primeiro ano .....	28
3.2 Como foi se configurando o ERE .....	31
3.3 O Retorno das atividades pedagógicas .....	35
3.4 As atividades na Plataforma .....	43
3.5 Enfim, os primeiros encontros síncronos: .....	57
<b>4. O Encontro: um diálogo com Freire e Quintás</b> .....	58
4.1 Por uma pedagogia do contraisolamento .....	58
4.2 Somos seres de encontro, somos gente.....	61
4.3 A sala de aula como espaço de encontro .....	66
4.4 Exigências para o encontro, exigências para a prática educativa. ....	70
<b>5. A prática educativa: possibilidades de Ser Mais</b> .....	80
5.1 O ser mais de crianças e professoras .....	80
5.2 Alfabetização um ato político.....	103
5.3 É preciso considerar alguns limites e ausências:.....	113
<b>6. Considerações finais</b> .....	119
6.1 Olhando para minha caixa de tesouros: .....	121
Referências .....	123
(ANEXO 1).....	127
(ANEXO 2).....	129

## **1.Introdução**

Este trabalho de formação docente consiste nas minhas reflexões, enquanto residente docente, sobre a vivência das práticas educativas alfabetizadoras nos encontros síncronos do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Tais práticas se deram no primeiro ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII durante o ano letivo de 2020, em meio a pandemia do Coronavírus. Para tal reflexão recorri ao diálogo com alguns poucos autores que também refletiram sobre a educação na pandemia, além de dois grandes pesquisadores da educação: Alfonso López Quintás e Paulo Freire. Apesar desses dois últimos serem anteriores ao período da pandemia, suas produções são atemporais e me auxiliaram muito na reflexão sobre: as práticas educativas, o encontro, as relações entre os professores e alunos e a capacidade humana de ser mais em meio às adversidades.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre os encontros síncronos durante no ensino remoto emergencial, buscando identificar possibilidades e limites para uma prática educativa dialógica. Busquei olhar nos encontros síncronos a atuação de professoras e crianças com o intuito de entender como se reconfigurou a sala de aula e as práticas educativas no ambiente virtual, buscando responder à pergunta: Como a prática educativa alfabetizadora se configurou nos encontros síncronos do Ensino Remoto Emergencial nas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII?

Para entender como essas práticas educativas se configuraram, adotei como metodologia a reflexão sobre a prática e contexto em que eu estava inserida. Como Residente Docente no primeiro ano do ensino fundamental participei ativamente das práticas pedagógicas no Ensino Remoto Emergencial do ano letivo de 2020. Portanto, eu e minhas orientadoras que também vivenciaram ativamente o ensino remoto emergencial, pois eram professoras alfabetizadoras no primeiro ano, pesquisamos e refletimos sobre a nossa própria prática educativa, sobre o nosso lócus de atuação.

A construção da metodologia de reflexão das práticas educativas se deu a partir do ir e vir entre os registros e memórias que recolhi durante os encontros síncronos e as reflexões que tive na leitura de Freire, Quintás e de outros pesquisadores que vivenciaram a educação em tempos de pandemia. Busquei registrar os encontros síncronos por meio de prints, que são “fotografias” da tela do

computador, feitas ao clicar na tecla Printscreen, ao longo dos encontros síncronos. Alguns desses prints foram feitos por mim e outros por bolsistas de graduação que auxiliavam no trabalho das turmas de alfabetização. Buscávamos registrar os principais momentos da aula. Quanto às autorizações de uso de imagem das crianças, o Colégio de Aplicação João XXIII, solicita às famílias no ato da matrícula que preencham se autorizam ou não o uso da imagem de seus filhos para fins acadêmicos. Em alguns prints aparece o sobrenome de professoras e crianças embaixo da imagem capturada pela câmera, ou quando eles estão falando, a fim de preservar a identidade de docentes e discentes, optei por apagar os sobrenomes.

Outra forma de captação de dados e registros de práticas educativas foi pelos bate papos públicos ou chats que aconteciam durante os encontros síncronos. Eu e os bolsistas de graduação salvamos os registros de alguns que eram públicos ao final das aulas síncronas de linguagem. Os registros dos bate papos públicos possuíam também o nome completo de quem estava digitando, mas optamos por apagar os sobrenomes das crianças a fim de melhor manter o seu anonimato.

Também tive acesso e participei da elaboração de materiais didáticos (jogos, vídeos, apresentações de powerpoint e etc.) e planejamentos tanto dos encontros síncronos quanto das atividades assíncronas na plataforma Moodle. Fiz parte dos grupos de Whatsapp e das reuniões do coletivo de professoras de Linguagem, da equipe de professores do primeiro ano e do grupo maior de docentes do ensino fundamental dos anos iniciais. Participar desses espaços de discussão e elaboração de planejamentos e decisões me permitiu compreender melhor como se configurou o Ensino Remoto Emergencial.

Uma outra importante fonte de dados foram os relatórios individuais das crianças do primeiro ano enviados para as professoras do segundo ano. Esse relatório foi sucinto e continha informações de como foi a participação das crianças nos encontros síncronos, plataforma Moodle, nível de apropriação do sistema de escrita alfabética, leitura, conhecimentos matemáticos e se tinham necessidades educacionais especiais. Este relatório foi elaborado ao final do período letivo de 2020 principalmente pelas professoras alfabetizadoras e de matemática, com o auxílio do coletivo de docentes do primeiro ano.

Todos esses dados e registros foram analisados e revisitados a fim de melhor refletir e compreender como se configuraram as práticas educativas alfabetizadoras

nos encontros síncronos durante o ERE. Ao longo do processo de análise busquei dialogar com autores que refletiam sobre o encontro, a prática educativa e o ensino em tempos de pandemia.

Sobre a estrutura do trabalho escolhi dividi-lo em 6 capítulos: esta introdução que apresenta a pesquisa, um capítulo memorial sobre mim, um capítulo de contextualização do ERE, um teórico, outro com as práticas educativas e o último de considerações finais. A seguir resumi os principais pontos de cada um dos capítulos, para uma visão mais clara do trabalho.

Na introdução apresento o objetivo, a metodologia, a coleta dos dados e registros, os principais autores de referência, a organização por capítulos e a justificativa do tema da pesquisa.

A fim de melhor compreender o meu lugar de fala, escrevi um capítulo **memorial** sobre as trilhas que me levaram à docência e ao Programa de Residência Docente. relatei sobre a construção da minha identidade docente, que perpassou memórias e marcas da minha escolarização e relações familiares. Apresentei o que é o Programa de Residência Docente, um pouco da minha trajetória acadêmica e profissional e os porquês de participar desse programa de formação continuada. Refleti, ainda, como foi ser Residente Docente durante a pandemia de Covid-19 e como este tempo me atravessou.

No capítulo seguinte relatei como se configurou o **contexto** do ensino remoto emergencial no primeiro ano do ensino fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII. Apresentei a escola, e como foi se concretizando o Ensino Remoto Emergencial (ERE) desde a suspensão das aulas presenciais até o início dos encontros síncronos no primeiro ano. Contextualizei ainda algumas informações importantes para compreender o trabalho no primeiro ano do ensino fundamental que é um ano escolar singular, devido a entrada no ensino fundamental e ao marco de início da alfabetização de modo mais sistematizado.

Após contextualizar o ERE, escrevi um capítulo teórico sobre o **Encontro** esclarecendo o porquê desta palavra ser uma categoria importante de análise no trabalho. Apresentei ainda os dois principais autores, **Quintás e Freire**, que me ajudaram a refletir sobre a prática educativa que se dá no encontro entre professores e educandos. Trouxe também algumas contribuições de pesquisadores da educação que produziram durante a pandemia. Contextualizei o entendimento do ser humano

de Freire e Quintás e algumas aproximações entre eles. Refleti sobre a sala de aula como espaço de encontro e por fim, relato a primeira experiência de encontro que vivenciei entre crianças e professoras no Ensino Remoto Emergencial. Esse encontro se deu durante os encontros síncronos individuais da avaliação diagnóstica do primeiro ano. Neste relato apresentei as exigências do encontro e da prática educativa que pude perceber durante as avaliações diagnósticas.

No capítulo seguinte relatei **práticas educativas alfabetizadoras** e exemplos do **Ser mais** de crianças e professoras durante os encontros síncronos de linguagem do primeiro ano. Tentei mostrar como se configuraram as práticas educativas nesse espaço virtual, como docentes e crianças se apropriaram dessa nova sala de aula que acontecia nos encontros síncronos. Apresentei algumas práticas educativas alfabetizadoras que revelavam o comprometimento político das professoras de Linguagem e ainda trouxe considerações e dados sobre ausências e limites do Ensino Remoto Emergencial.

Por fim construí as considerações finais elencando as principais conclusões acerca do contexto do Ensino Remoto Emergencial nos limites e potencialidades percebidos a partir da prática educativa desenvolvida nos encontros síncronos. Escrevo também sobre os aprendizados como professora residente.

Quanto à justificativa da escolha do tema deste trabalho é preciso dizer que a pandemia e o ensino remoto emergencial me atravessaram muito fortemente. Não só pelas expectativas frustradas, mas pela intensidade dos acontecimentos. Quem não foi atravessado pela pandemia? Qual escola, professor ou aluno não foi atravessado pela pandemia? Foi preciso encontrar modos de ser professora mesmo sem a escola, sem a sala de aula. Ressignificar esse processo e as práticas educativas e encontrar possibilidades do fazer docente em tempos de pandemia foi uma necessidade. E é a partir dessa necessidade de ressignificação que surge a temática desta pesquisa. Minhas orientadoras e eu investigamos a nossa própria prática, olhamos para as experiências que vivenciamos e tentamos elaborá-las, recolher aprendizados, identificar possibilidades e limites. E na reflexão sobre a nossa prática e o cotidiano da sala de aula que vamos modificando-a e nos modificando.

O título da pesquisa, “Reflexões de uma residente docente sobre a prática educativa alfabetizadora nos encontros síncronos no Ensino Remoto Emergencial”

demorou para se configurar, mas começou a surgir a partir da emoção de presenciar os primeiros encontros síncronos com as crianças do primeiro ano e da curiosidade e inquietação de como a prática educativa se reconfigurou no ambiente virtual. Quando começaram os encontros síncronos fiquei muito tocada em presenciar a alegria e emoção das crianças e professoras ao se reencontrarem. Presenciei o afeto atravessar a tela e vi a certeza da presença, do encontro, da relação e a possibilidade do acontecer da sala de aula surgir no espaço virtual. A possibilidade de conhecer um pouco da subjetividade das crianças, suas famílias e de perceber como elas estão pensando o processo de alfabetização.

Mais um aspecto motivador do interesse de pesquisar os encontros síncronos, é perceber que a maioria das escolas públicas brasileiras não tiveram esse recurso de encontros síncronos em 2020 com suas crianças em período de alfabetização. Segundo relatório da pesquisa Alfabetização em Rede (2020), o WhatsApp e o envio de atividades impressas têm sido as principais ferramentas utilizadas para alfabetização.

Quanto a escolha do referencial teórico, a partir da prática educativa dialógica de Paulo Freire e a Pedagogia do Encontro de Alfonso López Quintás, é justamente por ambos os autores discutirem uma formação docente mais humanista e com tanto cuidado na relação entre professores e educandos. Ambos os autores foram professores e atuaram com pessoas e não viam a educação apenas como instrumentalização técnica, mas como possibilidade de ser mais, de criatividade e de vivência de valores.

Graças à especialização da Residência Docente, tive o imenso prazer de me aproximar mais desse grande pensador da educação, pois ele é um importante referencial teórico para o trabalho pedagógico no CAP. João XXIII. Apesar de ter tido algum contato com o pesquisador pernambucano durante a graduação, conhecia muito pouco da sua obra. A escolha de conhecer um pouco da vasta produção do filósofo espanhol, Alfonso López Quintás, vem da necessidade de compreender melhor a palavra “Encontro” nos seus frutos e exigências. A palavra “Encontro” ganhou muita relevância para mim durante a Residência e o Ensino Remoto Emergencial, e como o filósofo espanhol se dedicou a criar a metodologia da pedagogia do Encontro, decidi estudá-lo um pouco mais.

E assim, percebi que ambos Paulo e Alfonso olham para o ser humano na sua potência criativa, que intervém no mundo e que se constitui na relação com o outro. Nos dois principais livros estudados para este trabalho, *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire e *Descoberta da Grandeza da Vida - Introdução à Pedagogia do Encontro* de Quintás, os dois autores destacam exigências. Freire discorre sobre as exigências para que a prática educativa seja dialógica, libertária, democrática e Quintás, as exigências para o Encontro.

Compreendi ao longo da escrita do texto do memorial que a interação e a possibilidade de criatividade e os valores humanos são aspectos muito caros para mim, e percebi que esses autores me ajudariam a olhar para esses aspectos com o cuidado necessário.

## **2. Memorial**

Oh se me lembro e quanto.  
E se não me lembrasse?  
Outra seria minh'alma,  
Bem diversa minha face.  
(Carlos Drummond de Andrade, *O pleno e o vazio*, 1984)

Este texto inicial é um convite para que você, leitor, conheça os caminhos que me trouxeram até aqui. O porquê da docência, o porquê da Residência Docente, e como foi realizar a Residência em tempos de Pandemia. Nesse processo de escrita e elaboração fui tomando consciência dos percursos que trilhei e me constituindo, acertando contas com o meu passado, entendendo o presente e imaginando o futuro. Olhar para a minha história, identidade e ver aquilo que me toca, é algo muito significativo. Elaborar o ser professora em tempos de pandemia, como esse tempo me impactou e a comunidade escolar da qual fiz parte também trouxe muito sentido. Acho que no fim tudo fez parte do meu processo de formação, afirmação e fortalecimento da professora que quero ser: pesquisadora, crítica, humana, criativa, libertadora e inconclusa.

Primeiro é preciso explicar o que é o Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora. Este programa de formação continuada surgiu em 2018 e se constituiu a partir de uma política institucional de formação de professores e se alinha ao Projeto Político Institucional das Licenciaturas. A formação docente acadêmica profissional e continuada é compreendida de modo

complexo e dinâmico e se relaciona com a qualidade da educação e a valorização da carreira do magistério. É um programa de pós-graduação destinado a licenciados com até três anos de formados. Realizado em regime de imersão no Colégio de Aplicação João XXIII e escola municipal de educação infantil conveniada.

A atuação dos Residentes é dividida em três áreas: sendo 65% do tempo na área da docência, 10% em setores administrativo-pedagógicos ou atividades escolares e 25% na produção acadêmica que conta com disciplinas da especialização lato-sensu e preparação e elaboração de um Trabalho de Formação Docente, que no meu caso, é materializado neste texto. O programa tem a duração de 12 meses e possui 2.880 horas anuais, divididas em 60 horas semanais nas três áreas supracitadas, com bolsa equiparada às residências multiprofissionais da saúde e oferece a certificação de “Especialista em Residente Docente”.

O pós-graduando é acompanhado e orientado por um ou mais orientadores que são os professores mais experientes do quadro permanente do Colégio de Aplicação João XXIII. O programa busca propiciar a internalização de preceitos, normas éticas e o estímulo à reflexão crítica sobre a ação docente (UFJF, RESIDÊNCIA DOCENTE, 2018). O programa possui seleção com duas etapas, a primeira é uma de prova objetiva e discursiva e a segunda é a análise de currículo e entrevista. Eu fui selecionada para a vaga de Residente Docente de Pedagogia Anos Iniciais.

Um importante aprendizado que tive nas disciplinas da especialização da Residência Docente foi o de quanto a nossa história, quem nós somos, interfere na pesquisa e na prática docente que desenvolvemos. Direciona o como olhamos o mundo e nos relacionamos com ele. Fizemos um importante processo de rever a nossa escolarização, os saberes pré-profissionais, para entender como estamos nos constituindo professoras e tentar tomar consciência desse devir.

Antes de ser professora tive vários professores, antes de trabalhar em uma escola passei muitos anos da minha vida em escolas, antes de atuar em uma sala de aula estive em muitas salas de aulas. E construí ideias, conceitos, sentimentos do que é ser professora, do que é a escola e do que é a sala de aula, e que também influenciaram, ou às vezes, condicionaram a minha prática docente. E assim como Freire (2011) também observo “que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora” (p. 87).

Nós, professores e professoras, somos os únicos profissionais que chegamos ao seu lugar de trabalho tendo feito em torno de dezesseis anos de estágio nele. Isso nos marca. Todo mundo tem uma memória da escola, mas em nós, profissionais da educação, esta memória assume contornos de conhecimentos prévios. E cada um de nós tem razões insuspeitas para retornar e permanecer neste lugar... (Ribeiro & Dustan, 2021, p. 12)

Apresentarei algumas memórias que guardo da escola, família e da minha escolha profissional, que assumiram contornos importantes para a minha identidade docente. Afinal porque escolhi permanecer na escola, me tornar professora? Compreender esses aspectos me auxilia nas reflexões e entendimentos enquanto residente docente, enquanto jovem professora numa trajetória de afirmação e construção profissional.

## **2.1 O Porquê da docência: família, identidade e afirmação.**

Escola, sala de aula e professora são palavras importantes para mim há muito tempo, pois minha família materna é uma família de professoras. Minha avó foi professora primária, assim como minhas 4 tias. Minha mãe também foi, porém, professora designada de inglês no ensino fundamental anos finais e médio. Não era a sua opção inicial, pois não fez magistério e cursou administração com ênfase em comércio exterior, mas foi importante por um período da sua vida, quando eu e meus irmãos éramos pequenos. A docência proporcionou a ela uma jornada menor de trabalho e mais próxima de casa. Sempre ouvi assuntos de escola, sobre alunos, disputas políticas para direção, greves, casos de escola, histórias de outras professoras.

Quando criança eu queria ter a minha própria escola, falava que seria diretora, e imaginava uma escola diferente. Mas também quis ser médica, bióloga marinha e na adolescência quase fiz Direito. Apesar de fazer parte de uma família com muitas docentes, não tive muito incentivo para a escolha dessa profissão. As minhas tias e avó achavam um desperdício da minha inteligência e trajetória escolar. Uma tia muito querida até me perguntou se eu queria ter a vida que ela levava, com apertos financeiros e dificuldades, me perguntou ainda, qual o sentido de ter estudado no Colégio Militar e ser professora primária. A realidade de desvalorização da profissão docente no Brasil apontada por GATTI, 2016, surgia também na minha família.

Quanto às condições de trabalho oferecidas ao professorado, podemos dizer que, na maioria dos casos, o salário é relativamente baixo e quase não há perspectivas de se agregar mais valor a ele durante os anos de exercício profissional. A carreira não se mostra compensatória. (GATTI, 2016,p.167)

*A verdade é que eu amava a escola e também pensar sobre educação. Ao longo da minha trajetória escolar vivi intensamente as escolas por onde passei, criei vínculos com inúmeras professoras, cultivei amizades, participei de vários projetos, ficava no contraturno; me envolvia prazerosamente em diversas atividades: dança, teatro e oficinas. Cursei o ensino fundamental anos iniciais em uma escola pública municipal na periferia de Belo Horizonte, muito querida, bem próxima da minha casa. Lembro que na primeira série, no dia dos professores, a escola organizou uma homenagem para as docentes. A coordenação recuperou fotos de infância das homenageadas do dia e selecionou algumas alunas que se pareciam com suas professoras quando crianças e pediu para vestirmos roupas parecidas com as que elas utilizavam, tiraram fotos e fizeram um desfile das alunas junto com suas professoras. Eu fui escolhida, era parecida com minha professora. Desfilei e tirei foto ao lado dela. E aos poucos vou recolhendo memórias, como se olhasse para uma caixa de coisas guardadas que mostram o caminho que me levou até a identidade docente, que me permitem dizer de mim e me reconhecer.*

Os trabalhos de significação da experiência e de produção de memória são também trabalhos de construção de identidades. De acordo com o filósofo Paul Ricouer, a memória possui duas funções primordiais: “assegura a continuidade temporal, permitindo deslocar-nos sobre o eixo do tempo; permite reconhecer-se e dizer eu, meu” (1997, p. 171). (Salvadori, 2007, p.173)

Ao fim do ensino fundamental 1 prestei concurso para o Colégio Militar de Belo Horizonte na 5ª série, atual 6º ano e passei. Na concepção dos meus pais essa escola iria me oferecer mais oportunidades do que se eu seguisse na escola pública. E sim, o Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH) tinha ótimos índices de aprovação na universidade pública e me ofereceu muitas possibilidades. Foi motivo de orgulho para a minha família e professoras. Também vivi intensamente o Colégio Militar, participei de muitos projetos culturais e me envolvi em atividades ligadas às áreas de ciências humanas, criei vínculos com meus professores e monitores. No entanto, essa instituição também me deixou marcas de uma escola e de um jeito de ser

professor que eu não gostaria de reproduzir. E me faz pensar junto com Ribeiro e Dustan (2021p. 4), “pensar no lugar que a escola ocupou e ocupa em nossas vidas é reconhecer que a escola, de uma forma ou de outra, nos marca e as marcas que ela deixa em nós podem, em certa medida, dizer muito de quem somos”.

Tradicionalmente no CMBH a maioria dos alunos prestavam vestibular para cursos de status, como medicina, direito e engenharias ou mesmo para as escolas de oficiais das forças armadas. Parecia que só havia aqueles caminhos. Como eu me identificava mais com as matérias de ciências humanas decidi prestar vestibular para Direito ainda no 2º ano do EM, no entanto não estava muito segura da minha escolha, achava um trabalho muito burocrático e pouco criativo. Busquei fazer uma orientação vocacional no cursinho pré-vestibular em que eu era bolsista. Fiz alguns testes e encontros de reflexão em grupo. Nesses encontros percebi, olhando para a minha história e para a minha identidade, que gostaria de ser professora. A interação, o uso da minha criatividade, os valores sociais que envolvem a formação das novas gerações eram importantes para mim. Conversei com os meus pais e eles me apoiaram e isso foi fundamental. Depois disso comecei a enfrentar a resistência e julgamentos de alguns familiares, amigos e professores do CMBH, devido a escolha profissional, mas mesmo assim desisti do Direito e passei a alimentar o meu sonho de ser professora.

Durante os 7 anos de Colégio Militar pensava sobre a minha educação e dos meus colegas e às vezes entrava em choque com a instituição e tive muitos problemas disciplinares. Apesar do CMBH ter contribuído para minha entrada na universidade pública e me possibilitar uma série de experiências enriquecedoras, me deixou marcas de práticas autoritárias, medo, uma visão histórica equivocada e com pouca liberdade de expressão da minha subjetividade. Essa minha certa rebeldia no Colégio Militar, já revelava que a minha leitura de mundo me dizia que aquela forma de educação que incentivava a competição e homogeneização não favoreciam o meu ser, a minha necessidade de liberdade e afirmação da subjetividade. Entrar em contato com a teoria de Paulo Freire, com a “Pedagogia da Autonomia” e com essa prática educativa libertária na Residência Docente, foi um encontro para mim, em que encontrei sentido e valores preciosos para a prática educativa. O Programa de Residência Docente foi uma experiência muito enriquecedora para mim, contudo não foi uma decisão fácil.

## **2.2 O porquê da Residência Docente: uma luz no fim do túnel**

Por que decidi fazer Residência Docente para Pedagogia Anos Iniciais, um projeto novo e desconhecido com uma carga horária assustadora, 60 horas semanais? E para dificultar ainda mais, em uma cidade estranha, onde não conhecia quase ninguém, longe da minha família, noivo, amigos, mesmo tendo passado em um concurso público em Belo Horizonte? O que eu estava buscando com a Residência Docente? Precisei olhar para a minha graduação, para as experiências práticas que tive e que não tive, para os meus desejos, sonhos e desafios que encontrei ao atravessar o túnel obscuro do início da carreira do magistério.

Ainda no ensino médio, quando me imaginava na graduação, pensava em um regime de imersão, morando na UFMG, mas quando passei, para pedagogia, a turma da primeira chamada era noturna. Percebi que a maioria dos meus colegas já trabalhavam e eram mais velhos, alguns na 2ª graduação. Estranhei um pouco a turma e o horário, pois tinha acabado de sair do ensino médio, e passava o dia todo no CMBH, mas logo me encantei com o curso e o processo de alfabetização. Minha primeira aula na faculdade foi de Alfabetização e Letramento I. Nesse dia pensei: “foi por esse motivo que eu escolhi pedagogia”. Aprender a ler e escrever é uma conquista para a vida, é libertação, é possibilidade de novos mundos, mas ao longo do ensino superior a maior parte das minhas experiências práticas foram na educação infantil, pois comecei a trabalhar em escolas particulares que atendiam a essa faixa etária como estagiária desde o primeiro período. Apesar do trabalho ter me agregado muito sentia falta de reflexão sobre a minha prática e de atuação em outros segmentos de ensino, principalmente no fundamental. Passei por diferentes escolas, na maioria trabalhei como auxiliar de turma do maternal 1 e 2, onde a presença de mais um adulto é fundamental. Alunos de pedagogia são uma mão de obra barata e interessada em se qualificar, um prato cheio para a rede privada.

Trabalhando como auxiliar de turma busquei encontrar um tempo e me vincular a alguma atividade na universidade ligada à alfabetização. Fiz seleção para monitoria da disciplina de alfabetização e letramento 1 e passei. Foi fundamental me aprofundar mais nos conhecimentos da área e não me deixar absorver pelo mercado de trabalho das escolas particulares. Eu me envolvi também com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) anos iniciais. Entrei como voluntária, não tinha mais bolsas novas, porém eu queria aprender e me aproximar

mais da prática com a alfabetização. Atuei por um semestre no PIBID com uma turma de 3º ano do Fundamental no Instituto de Educação de Minas Gerais, uma escola estadual antiga no centro de BH, mas não consegui ficar muito tempo no PIBID sem bolsa, era preciso me deslocar para o centro da cidade e morava na periferia. Na época fiquei frustrada, queria ter mais experiências com o Ensino Fundamental e com a alfabetização.

No último período da faculdade, em 2018, fui contratada como auxiliar de turma, numa escola pequena, alternativa e libertária a qual admirava muito. Dessa vez no ensino fundamental, numa turma mista de 2º e 3º ano, fiquei muito feliz, pois enfim teria uma experiência com alfabetização e no ensino fundamental, no entanto com dois meses me conduziram para uma turma de maternal 2 e 3 devido às necessidades da escola, ao meu perfil e experiência. Ainda no primeiro semestre de 2018, surgiu um concurso da secretaria estadual de educação e para pedagogia só havia vaga para especialista em educação básica, mais conhecido como supervisor ou coordenador pedagógico. Na verdade, não me identificava muito com a coordenação e eu não tinha cursado nenhuma matéria optativa de gestão. Sentia que a coordenação é para quem tem um certo tempo de chão de escola. Mas não podia deixar de fazer o primeiro grande concurso que surgia na minha área. Passei, fiquei feliz, pois era a perspectiva de um emprego, tudo o que uma formanda deseja.

Com a classificação no concurso público, consegui pegar uma designação na rede estadual, no início de 2019, mas também continuei como auxiliar de turma na educação infantil, na escola alternativa, pois me identificava muito com a proposta pedagógica ligada à cultura e a cidade, além de ter a possibilidade de substituir uma licença maternidade como professora nos próximos meses, na própria turma de maternal 2 e 3 que eu acompanhava.

Na rede estadual por questões de logística acabei pegando a vaga de especialista em educação básica no ensino médio. Lembro do medo e da insegurança dos primeiros dias. Eu era muito nova, 24 anos e estava numa posição de coordenação no turno mais cheio, com 14 turmas e cerca de 500 alunos. Estava enfrentando um contexto de sucateamento da rede pública estadual, faltavam carteiras e cadeiras, lâmpadas, papel para xerox e as salas estavam lotadas. O vice-diretor que era muito experiente se aposentou, dois meses depois que eu entrei e não foi substituído, pois o estado estava diminuindo os funcionários. Acabei pegando

várias funções que eram dele. A precarização da rede estadual me entristecia muito e eu não conseguia fazer as mudanças que desejava, me sentia impotente. Mas no meio do ano, uma especialista efetiva pediu transferência para a minha escola e eu tive de sair.

Durante todo esse período, continuei na escola alternativa e consegui pegar uma substituição de licença maternidade em uma turminha mista maternal 2 e 3. Foi uma experiência muito enriquecedora, eu aguardava há muito tempo ser professora regente, mas também tive vários desafios: construir essa nova posição de professora, acolhimento e adaptação de crianças novatas, entre outras especificidades da turma. Com o término do período de substituição voltei a ser auxiliar de turma, foi difícil, mas permaneci na escola para pleitear uma vaga como professora regente para o ano seguinte, porém a instituição não me via ainda como uma profissional autônoma e segura para assumir uma turma. Fiquei muito decepcionada, pois não consegui ser professora naquela escola que eu tanto admirava. No fechamento do ano de 2019, decidi não ser mais auxiliar de turma, afinal já era formada. Saí daquela escola para continuar como especialista designada na rede estadual, apesar das dificuldades, até ser nomeada.

Em meio às reflexões do meu primeiro ano de recém-formada percebi em mim a necessidade e o desejo de estudar mais e me fortalecer para a prática docente, para construir mais segurança e autonomia, foi quando tomei conhecimento no início de janeiro de 2020 do edital do programa de Residência Docente da UFJF. Uma luz no fim do túnel, me inscrevi, estudei e passei.

Conhecer o programa de Residência Docente da UFJF foi um encontro com concepções importantes para mim. Concepções de formação docente, concepção de educação e sobre a complexidade da escola. Fiquei encantada com o Programa da Residência, eu sempre achei que ser professor não era tão simples, que precisava de uma formação mais longa, queria retomar os estudos, voltar o meu vínculo com a universidade. Encontrar um programa de residência que nos equiparava às residências da saúde, com uma bolsa equiparada ao médico residente era incrível. Eu trabalharia como professora e ainda seria orientada por professoras mais experientes e de excelência de um Colégio de Aplicação, que me auxiliariam nas minhas dúvidas e angústias e enriqueceriam a minha formação. Sempre quis ter mais contato com o colégio de aplicação da UFMG, mas isso não foi

possível durante a graduação. Ainda tinha o desejo de ter obtido mais experiências de produção acadêmica e escrita, pois eu não havia feito Trabalho de Conclusão de Curso e não tinha me envolvido em pesquisas e sentia falta disso. Ansiava por pesquisar a minha própria prática e refletir mais sobre o que eu estava fazendo e encontrar suporte e segurança no meu arcabouço teórico. Sem falar no desejo de ter mais experiência com o ensino fundamental anos iniciais e com a alfabetização. No edital para a residência docente havia três vagas para pedagogia, uma de educação especial, uma de educação infantil e outra de ensino fundamental anos iniciais. Apesar de ter tido mais experiência prática com educação infantil e segurança nessa área, logo teria mais chances de ser selecionada nessa vaga, desejava muito ter experiências com o ensino fundamental. Era a minha oportunidade, quando descobri que a Residência Docente de Pedagogia Anos Iniciais seria no primeiro ano do ensino fundamental, orientado por professoras alfabetizadoras, a minha alegria foi maior ainda.

Eu queria uma formação mais longa e rica de embasamentos teóricos e reflexão crítica sobre a prática. Quando me formei, fiquei pesarosa de sair da universidade, ainda gostaria de viver tanta coisa por lá, mas já havia passado em um concurso público e precisava do diploma. Apesar da UFMG ter uma formação mais extensa que a maioria dos outros cursos de Pedagogia com 9 períodos e de ter me oferecido uma formação incrível, da qual me orgulho muito, sentia a necessidade de mais estudo. Queria fazer uma pós-graduação, mas não tinha clareza de qual área, mas eu queria que se relacionasse com a minha prática, com aquilo que eu vivia na escola. A Residência Docente pelo seu caráter de imersão na prática e de reflexão ampla sobre a escola era tudo o que eu precisava. Havia o receio de sair da casa dos meus pais e irmãos, de me distanciar do meu noivo, mas também entendia que era um movimento importante de amadurecimento para a vida adulta, apesar do apego com os meus. O programa de residência docente da UFJF valoriza a formação docente e compreende as especificidades e desafios de um professor recém-formado. Sem falar no contato com as outras licenciaturas, o que enriquece muito a nossa compreensão da escola e dos sujeitos que fazem parte dela. Quando atuei como coordenadora pedagógica no estado, me faltava o entendimento de como dialogar com as outras áreas, quais eram a sua compreensão de educação. E mesmo tendo apenas contato virtual, em função da pandemia, com os meus colegas

residentes das outras licenciaturas, pude aprender muito com eles. Mesmo sem nunca termos nos encontrado presencialmente, fizemos questão de criarmos vínculos, possibilidades para o encontro e a troca.

### **2.3 A pandemia e a Residência Docente**

Tenho muito orgulho e gratidão por ter passado no processo de seleção para o Programa de Residência Docente e sinto que foi um alento viver esse período tão difícil da educação, que está sendo a Pandemia, como professora residente. Saber que temos os nossos orientadores conosco nesse momento e que estamos pensando juntos estratégias para lidar com o Ensino Remoto é um alívio. Claro que a pandemia frustrou minhas expectativas de como seria a Residência Docente. Eu me imaginava passando a maior parte do tempo no Colégio de Aplicação João XXIII, tendo contato com as crianças, pisando no chão da escola, morando sozinha em Juiz de Fora, gerindo a minha própria casa, mas a especialização em Residência Docente da turma de 2020/2021 aconteceu toda no contexto do Ensino Remoto Emergencial, em isolamento social. Eu cheguei a alugar um apartamento bem próximo da escola, mobiliá-lo e passei 5 dias morando em Juiz de Fora, mas como o primeiro dia do Programa de Residência Docente foi 16/03/2020 e no dia 17/03 as aulas já foram suspensas e sendo informada de que a suspensão iria se estender por pelo menos mais 15 dias, voltei para Belo Horizonte.

Lembro do primeiro dia da Residência, às 9:00 da manhã, em uma sala ampla com as janelas abertas e as cadeiras, um pouco mais afastadas, organizadas em uma grande roda. Havia um ou dois potes de álcool em gel no recinto, na época, mal sabíamos, que isso era muito pouco para conter a contaminação pelo Coronavírus. Das anotações que fiz naquele dia, uma palavra está em caixa alta, bem no topo da página: Encontro. Ainda não sabia a significação que essa palavra ganharia para mim durante a residência. Ao longo da especialização, os encontros presenciais não foram possíveis, mas ainda assim tivemos encontros. Criamos outras possibilidades de nos encontrarmos.

Ainda naquele dia, eu e quase todos os meus colegas residentes, fizemos um tour pela escola acompanhados pelos residentes da turma anterior, conhecemos nossos professores orientadores, os coordenadores do programa de residência e a direção do colégio. Visitei as turmas do primeiro ano e a “Batcaverna”, apelido

carinhoso para a sala de reuniões dos professores do primeiro ano. Conheci as professoras alfabetizadoras do primeiro ano e, mais do que depressa, já combinei de ficar à tarde para começar a conhecer as turmas nas quais eu iria trabalhar. Nem imaginava que seria a única oportunidade de vê-los presencialmente. Passei a tarde com o primeiro ano A, da professora Alesandra, também minha orientadora, participei das aulas de educação física e artes e fiquei até a hora da saída. Durante a aula a professora já comentou sobre a pandemia com as crianças, a enfermeira visitou a sala e falou sobre como lavar as mãos da maneira correta, sobre não abraçar e beijar por enquanto. As crianças até brincaram com o jeito novo de cumprimentar, com “toquinho” de cotovelo e de pés. E, nesse mesmo dia, já foi enviado um bilhete para as famílias informando que não haveria aula no dia seguinte devido a pandemia e que outras informações seriam divulgadas posteriormente pelos canais de comunicação da escola. Até quando ficaríamos com as atividades suspensas? Seria como a H1N1 em 2009, duas semanas? Um mês? Não sabíamos ao certo quanto tempo iria durar. Incertezas, questionamentos, dúvidas, mas definitivamente eu não esperava que faria a residência toda em Ensino Remoto Emergencial.

No texto a seguir caracterizarei como se configurou o Ensino Remoto Emergencial no CAP João XXIII. O que é o Colégio de Aplicação João XXII, como se deu o trabalho no Primeiro Ano do Ensino Fundamental e o modo como a instituição escolar respondeu aos desafios que a pandemia impôs e chegou até o início dos encontros síncronos nas turmas de alfabetização, que são os elementos principais de análise deste trabalho.

### **3. Contextualização sobre o Ensino Remoto Emergencial no Colégio de Aplicação João XXIII**

#### **3.1 Um pouco sobre o Colégio e o Primeiro ano**

O Colégio de Aplicação João XXIII é uma escola reconhecida na comunidade Juiz de Forana como uma instituição de qualidade. É uma unidade acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora e atua na formação inicial e continuada de professores, na educação básica e EJA. Foi criado em 1965 como “uma escola de experimentação, demonstração e aplicação”, para atender aos alunos de licenciatura tanto na pesquisa quanto na realização de estágios supervisionados. Atualmente

possui cerca de 1320 alunos, matriculados em 28 turmas de Ensino Fundamental e 9 turmas de Ensino Médio, mais 8 turmas da Educação de Jovens e Adultos e 2 turmas de cursos de especialização. O ingresso na instituição é por meio de sorteio público para 75 vagas no 1º ano do Ensino Fundamental. Nos anos subsequentes o ingresso à escola se mantém via sorteio para as vagas remanescentes, e geralmente são poucas, pois vem de transferências, reprovação ou desistências. Atualmente, conta com 89 professores efetivos em regime de dedicação exclusiva e 11 professores substitutos (JOÃO XXIII, 2021).

*Figura 1- Entrada do Colégio de Aplicação João XXIII*



Fonte: Google imagens, street view.

Figura 2- Entrada do Ensino Fundamental e EJA do Colégio de Aplicação João XXIII



Fonte: Arquivo pessoal.

O Colégio de Aplicação João XXIII passou a atender crianças de 6 anos com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e para isso precisou adequar espaços mobiliários e práticas a essa faixa etária mais nova. Ele recebe crianças de 6 anos completos ou que podem completá-los até o dia 31 de março do ano de ingresso. O primeiro ano em 2020 teve 76 alunos matriculados divididos em 4 turmas, A, B, C, e D, cada sala com 18 a 21 crianças. As turmas desse ano tiveram aulas de Educação Física, Inglês, Dança, Música, Matemática e Linguagens que abarca os campos de conhecimento da História, Geografia, Ciências e Ensino da Língua Portuguesa de maneira integrada.

Pude observar durante o ERE, e acredito que no presencial seja de modo semelhante, que o trabalho pedagógico no primeiro ano é orientado pelo Projeto Coletivo de Trabalho e que é decidido pelo conjunto de professores atuantes nessa faixa etária e geralmente possui temática ligada ao contexto da infância. Os professores do primeiro ano se reuniam mensalmente para o planejamento das atividades desenvolvidas, trocas e projetos.

Como as crianças possuem uma maior uma maior carga horária de aulas com as docentes de Linguagens, visto que, esta área abarca outros campos do conhecimento, essas professoras são as coordenadoras de turma. Elas exercem um papel de referência para aquele grupo de alunos e realizam um diálogo mais estreito com as famílias. As professoras de Linguagem se reúnem quinzenalmente para a troca, elaboração de projetos, planejamento das aulas e práticas pedagógicas desenvolvidas. Como residente docente participei das reuniões tanto do primeiro ano como da Linguagem.

As 4 professoras de linguagem do primeiro ano, as vezes, serão identificadas como professoras alfabetizadoras neste texto. Elas são pedagogas experientes, com doutorado em educação e fazem parte do quadro de professores efetivos no colégio há mais de 10 anos. As alfabetizadoras estão juntas no primeiro ano há pelo menos 5 anos e atuam na formação inicial e continuada de professores. Como residente docente de pedagogia nos anos iniciais acompanhei e atuei mais de perto o trabalho das docentes. Não consegui estar presente de maneira igualitária nas 4 turmas devido a algumas aulas serem simultâneas. As professoras realizavam ainda outras atividades, além das ligadas à docência no primeiro ano. Devido ao tripé ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal de Juiz de Fora e como o colégio faz parte desta instituição, as docentes também participavam de atividades administrativas, de pesquisa e extensão que eram realizadas dentro do Cap. João XXIII e ou da Universidade.

O João XXIII por ser um Colégio de Aplicação, busca estar em constante diálogo com a universidade e com as discussões teórico metodológicas mais atuais. Como uma unidade acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora deve acatar as decisões do Conselho Superior da Universidade que é o órgão máximo de deliberações internas da instituição. O CONSU possui funções deliberativas, normativas e de planejamento e o CAp João XXIII possui representação dentro do conselho.

### **3.2 Como foi se configurando o ERE**

No dia 18 de março de 2020 o Conselho Superior da Universidade suspendeu as atividades administrativas e acadêmicas por 15 dias através da Resolução 10/2020. E inicialmente, impedia a substituição das atividades presenciais por meios

e tecnologias de ensino a distância. A Universidade se articulou criando um Comitê de Monitoramento e Orientação de Conduta sobre o Coronavírus com diferentes profissionais e pesquisadores. Com o passar das semanas, a partir das orientações do novo comitê, outros documentos que prorrogaram o tempo de suspensão foram publicados.

Na Resolução 15/2020, de 02 de junho do Conselho Superior, a Universidade instituiu comissões para apresentação de propostas e deliberações, visando o planejamento de ações acadêmicas e administrativas no contexto da pandemia (Covid-19). As comissões eram voltadas para: Tecnologia e Informação, Infraestrutura e Saúde, Condições de Trabalho e Gestão de pessoas, Apoio Social e Inclusão Digital, Comissão Acadêmica - Educação Superior e Comissão Acadêmica - Educação Básica. Cada comissão foi se organizando e estabelecendo ações para o enfrentamento da pandemia a curto, médio e longo prazo. A comissão Acadêmica de Educação Básica era composta por membros do Colégio de Aplicação João XXIII e membros da universidade e objetivava analisar ações para retomada das atividades pedagógicas.

Muitas reuniões remotas, muitas deliberações foram tomadas, contudo gostaria de destacar a criação de formulários de pesquisa sobre como a comunidade estava vivenciando a pandemia, o levantamento das condições de acesso à internet, aos recursos digitais e como é a experiência dos estudantes, professores e técnico-administrativos no uso das tecnologias da informação e comunicação pelo Diagnóstico das Condições de Acesso Digital da comunidade acadêmica.

No início de julho, a UFJF optou por modificar o §1º do artigo 1 da Resolução 10/2020, que impedia a substituição das atividades presenciais por tecnologias à distância. A partir dessa modificação, as comissões instituídas na Resolução 15/2020 ficam autorizadas a apresentarem propostas de retorno às atividades acadêmicas para o Conselho Superior. A Comissão de Educação Básica, ligada ao Colégio de Aplicação João XXIII, apresenta seus planos de retorno às atividades pedagógicas para o Conselho Superior da Universidade. E em 27 de julho é publicada a resolução 27/2020 que autoriza, em caráter excepcional, a realização de atividades de Ensino Remoto Emergencial no Colégio. A partir dessa resolução temos importantes definições como:

Art.2º - Entende-se por Ensino Remoto Emergencial (ERE) toda forma alternativa e temporária de desenvolver os componentes curriculares previstos no Projeto Político-Pedagógico do Colégio através de estratégias didáticas de caráter não presencial, destinadas a minimizar os prejuízos causados pela impossibilidade de oferecimento presencial, devido ao contexto provocado pela pandemia da COVID-19.

§ 1.º - As ações de ERE são aquelas:

- I. Realizadas fora dos espaços formais de ensino, sem a presença física de docentes e discentes no mesmo espaço;
- II. Mediadas por quaisquer tecnologias ou meios de comunicação entre estudantes e professor, de modo síncrono ou assíncrono, incluindo estratégias de atendimento de demandas individuais ou coletivas dos/as discentes.

(Consu UFJF, 2020, p. 2 e 3)

Cabe evidenciar o caráter emergencial e o objetivo de minimizar os prejuízos causados pela impossibilidade da educação presencial. E para tal buscamos o diálogo com o livro *Escolas em Quarentena: O vírus que nos levou para casa* (Oliveira, 2020) que também destaca o caráter emergencial do ensino remoto e que tenta diferenciá-lo da educação a distância: Este aspecto merece ser realçado, pois em nenhum momento o CAp João XXIII e a UFJF lançaram qualquer comunicado que nos levasse a crer que a educação a distância dê conta da complexidade e das várias dimensões abarcadas pela educação presencial.

Faz-se importante destacar, nesse contexto, que o que nós estamos fazendo neste período não é Ensino a Distância, mas Ensino Remoto Emergencial. Esse tipo de ensino já é aplicado quando acontecem desastres naturais ou quando os alunos, por algum motivo, são impedidos de frequentar as escolas por algum tempo. [...]Ao contrário das ferramentas que são utilizadas e foram planejadas para o Ensino Online, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma mudança temporária na forma de ensino. Isso envolve o uso de tecnologias que possibilitem o ensino totalmente remoto de assuntos que haviam sido pensados para a educação presencial. Após o período de crise, o ensino continua da maneira presencial ou híbrido (Hodges et al., 2020, (tradução da autora)) (Oliveira; Todan, 2020 p. 97 e 98)

E frente aos ataques que a educação pública brasileira vem sofrendo, de sucateamento e desvalorização é preciso enfatizar o caráter emergencial da escolha pelo ensino remoto, para que não venham justificar a validade de estratégias Educação à Distância (EAD) para a educação básica com sistemas apostilados, videoaulas de professores desconhecidos e envio de atividades descontextualizadas da realidade local.

O Colégio de Aplicação João XXIII desde abril de 2020 já vinha tendo ações antes de instituir o ERE, nas redes sociais da escola e no site institucional. A escola

vinha realizando campanhas de manutenção de vínculo entre colégio e estudantes, como a campanha “1+1 é sempre mais que 2”, que divulgava materiais informativos sobre a covid-19, e a campanha de assistência social “*Dê uma lição de solidariedade*” que arrecadava e distribuía alimentos às famílias de estudantes em vulnerabilidade social e econômica. Outra ação importante foi a reorganização, adequação e manutenção das frentes de trabalho em tempos de serviço remoto. Durante esse período, a escola deu continuidade aos projetos de treinamento profissional, projetos de extensão e de pesquisa, tudo de forma remota. Houve ainda a criação do setor de Educação Especial com representantes dos diversos segmentos do colégio, e o desenvolvimento de ações que buscavam condições isonômicas para os estudantes. Para isso, o Colégio realizou em junho um questionário próprio, para conhecer o perfil dos estudantes em relação às necessidades materiais e sociais, que foi respondido por 97,6% das famílias e estudantes.

Destacamos aqui a continuidade dos projetos e treinamento profissional, que são destinados para alunos das licenciaturas, sob a supervisão e coordenação de professores efetivos do João XXIII. Participei dessa atividade junto das professoras e licenciandos, além de ser uma experiência enriquecedora para mim, foi uma forma de preparação da equipe de bolsistas do primeiro ano para o ERE. As professoras alfabetizadoras do primeiro ano, desenvolveram planos de trabalho remoto com viés formativo e reflexivo para os bolsistas de treinamento profissional, em que eles poderiam estudar materiais voltados para o trabalho pedagógico nas turmas do primeiro ano e produzirem materiais didáticos como jogos de alfabetização e sequências didáticas. Como residente docente pude acompanhar um pouco desse processo o que foi muito significativo, pois pude conhecer algumas bases teóricas do trabalho alfabetizador no CAp João XXIII e pesquisar mais sobre jogos e atividades para serem realizadas de modo virtual.

Retomando os encaminhamentos do ERE no Colégio, havia a preocupação em garantir o acesso de todos os educandos e a instituição comunica aos responsáveis, por meio da Circular 011, a existência da comissão de Inclusão Social e Digital e que estava sendo implementada uma política nesse sentido. A circular alertava as famílias para estarem atentas às publicações de editais. Foi informado ainda que as ações do ERE, inicialmente, seriam apenas envio de atividades aos

estudantes e que o processo de inclusão de outras estratégias de ensino remoto seria avaliado e efetivado de acordo com as condições de acesso dos discentes e de acordo com a implantação da política de apoio social e inclusão digital da UFJF.

A partir do questionário respondido, em junho, pelas famílias e estudantes foi identificado que a mídia social mais utilizada por eles era o WhatsApp. Foram comprados chips de telefone celular e criados números de Whatsapp institucional para a coordenação pedagógica e para as coordenações de cada turma do ensino fundamental 1. Os chips foram instalados no computador ou smartphone do coordenador pedagógico e coordenadores de turma. Os responsáveis pelos alunos salvaram o contato da coordenação e dos coordenadores de turma. A partir daí era criada uma lista de transmissão com todos os contatos dos responsáveis de cada turma, em que era possível enviar mensagens para todos de uma vez. No caso do primeiro ano do Ensino Fundamental, como já citado, os coordenadores de turma são as professoras de linguagem, portanto os chips foram instalados nos seus computadores ou celulares, para que elas mediassem no Whatsapp o início das atividades pedagógicas.

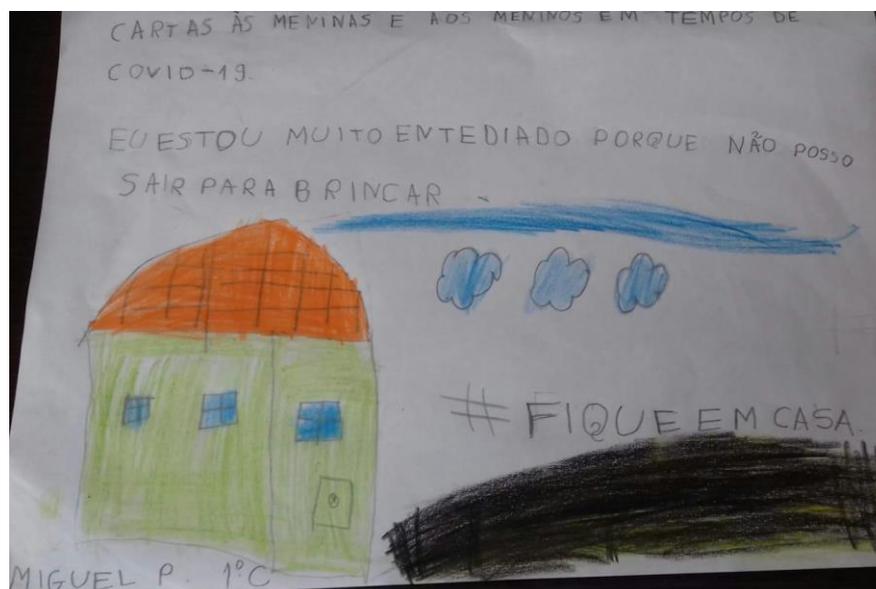
### **3.3 O Retorno das atividades pedagógicas**

A primeira atividade pedagógica do ERE fez parte de um Projeto Coletivo de Trabalho do primeiro segmento do Ensino Fundamental intitulado: “Tempos de Distanciamento Social e Pandemia” que unificou todas as áreas. A proposta consistiu em que todos os anos enviassem uma carta às crianças e um livro de literatura. Os docentes do primeiro ano fizeram uma carta destinada aos alunos e anexaram a esta as fotos dos professores e das crianças de cada turma e um texto aos pais com orientações de como deveria ser conduzida a tarefa (ANEXO 1). Além disso, foi encaminhado também o PDF do livro “Carta às meninas e aos meninos em tempos de Covid-19” feito pelo Fórum Mineiro de Educação Infantil (FMEI), que juntou vários ilustradores e escritores de literatura infantil. Além desse, as crianças do primeiro ano receberam também a obra “*Azizi, um menino viajante*” de Conceição Evaristo ilustrada por Clayton Almeida.

O objetivo inicial dessa primeira atividade remota, que foi conduzida ao longo da primeira quinzena de agosto, era retomar o contato das crianças com a escola de modo a reaproximar, relembrar o nome e os rostos dos professores e colegas, além

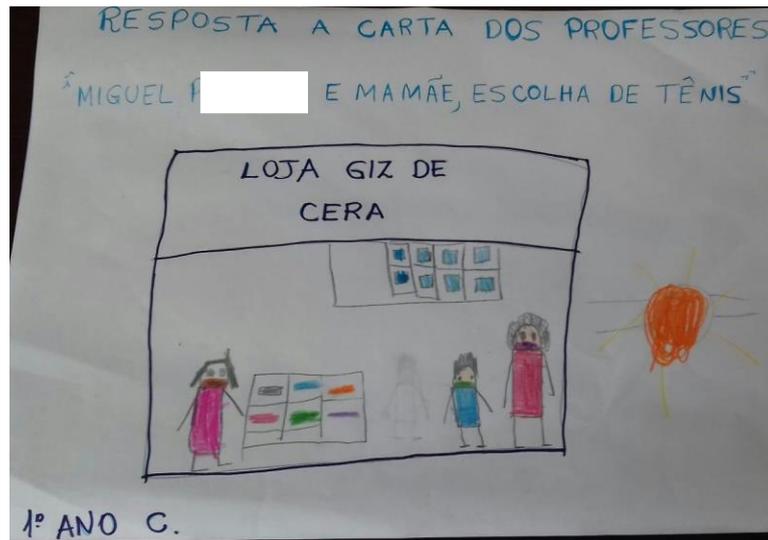
de refletir sobre o período da pandemia através da literatura. Com o retorno, as crianças deveriam elaborar uma resposta aos professores. No caso do primeiro ano em que a maioria dos alunos não são alfabetizados, a resposta da carta poderia ser enviada por vídeo, muitas famílias optaram por essa alternativa. Poderia ainda ser ditada pela criança para que um adulto escrevesse por ela, ou poderia ser escrito por ela mesma, do seu jeito, porém deveria ter a “tradução” do que a criança quis escrever, dependendo do nível de apropriação do sistema de escrita em que ela estivesse. As crianças que estavam na hipótese alfabética escreveram elas mesmas a carta de resposta. Tudo foi enviado pelas famílias via WhatsApp e arquivado pelas professoras. A seguir algumas imagens de registro dessas respostas.

*Figura 3- Resposta do aluno Miguel P sobre o livro Carta às Meninas e Meninos em tempos de Covid-19.*



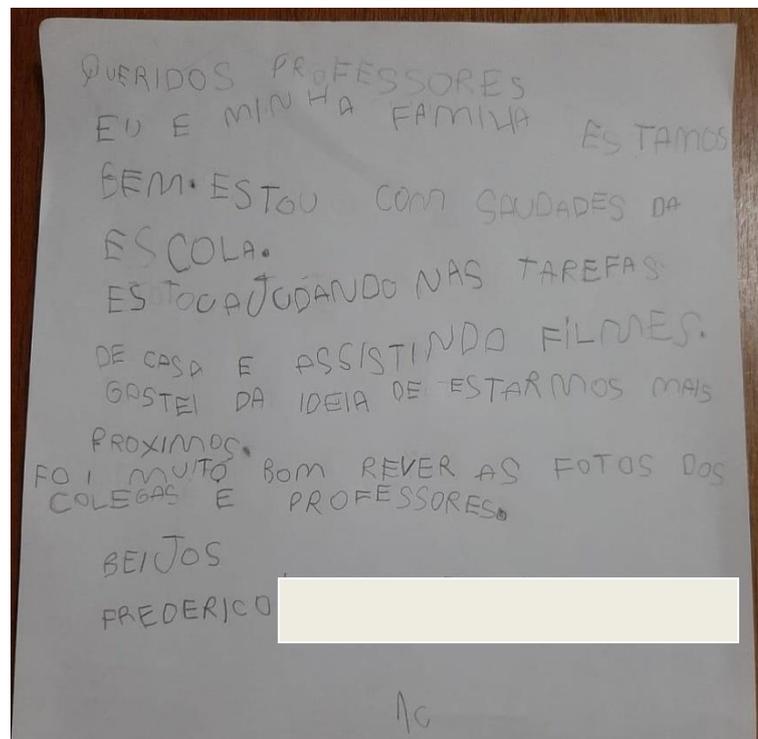
Fonte: Arquivo da professora de Linguagem da turma 1C.

Figura 4- Resposta à carta dos professores do aluno Miguel P.



Fonte: Arquivo da professora de Linguagem da turma 1C.

Figura 5- Carta de resposta do aluno Frederico para os professores do primeiro ano.

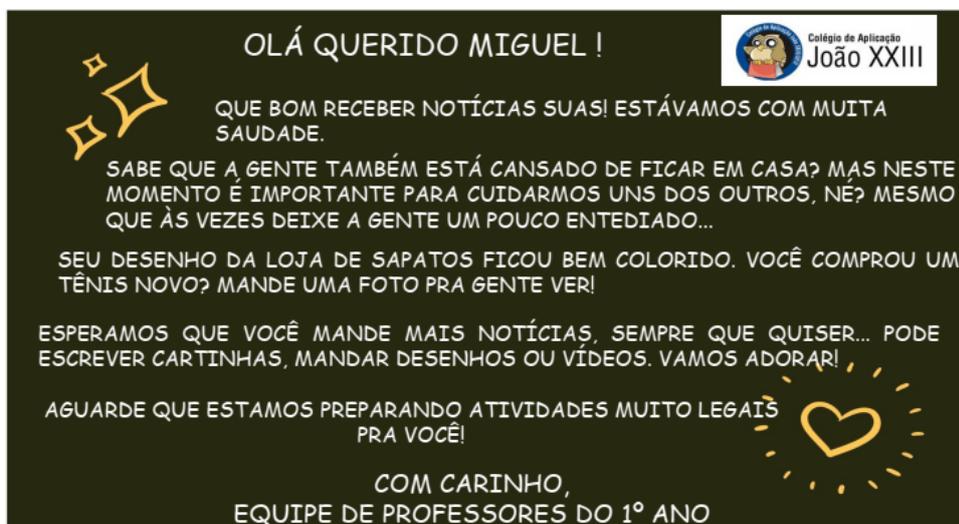


Fonte: Arquivo da professora de Linguagem da turma 1C.

A grande maioria dos estudantes realizaram essa atividade. As professoras responderam cada cartinha/vídeo/desenho com cartões individuais, incentivando que as crianças escrevessem mais e estabelecessem comunicação sempre que possível. Pelas respostas dos cartões individuais, as professoras relataram alegria

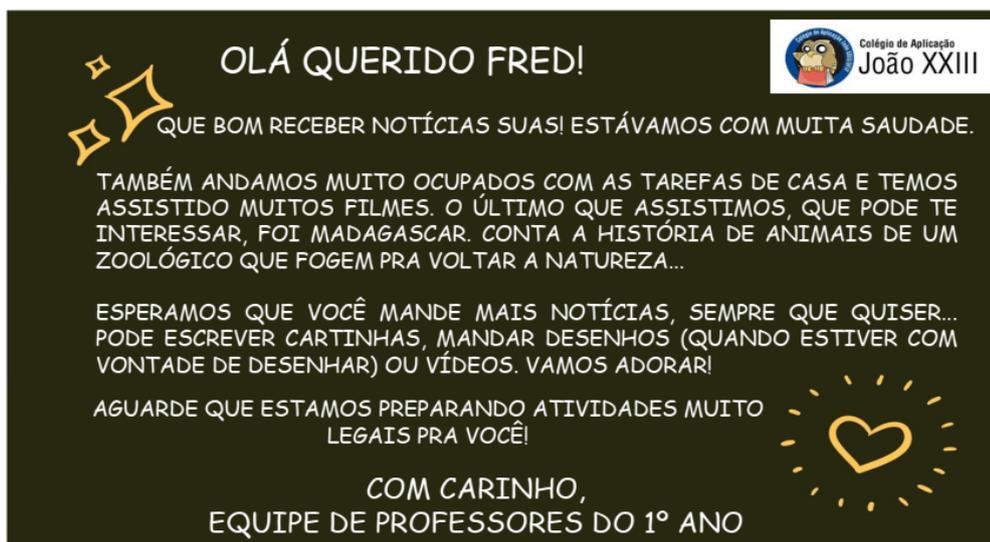
de rever seus alunos, mesmo que por fotos e vídeos e de saber um pouco de suas rotinas depois de tantos meses sem vê-los.

Figura 6- Cartão de resposta da professora para o aluno Miguel P



Fonte: Arquivo da professora de Linguagem da turma 1C

Figura 7- Cartão de resposta da professora para o aluno Frederico.



Fonte: Arquivo da professora de Linguagem da turma 1C.

O grupo de professores definiu que a periodicidade de atividades seria quinzenal. As próximas atividades propostas em agosto também faziam parte do projeto coletivo de trabalho “Tempos de Distanciamento Social e Pandemia”, porém com o eixo: “Memórias e pandemia”. Todas as áreas trabalhariam de forma interdisciplinar e a proposta consistia na construção de um livro cartoneiro “Diário Cápsula do Tempo”, que tinha como objetivo acolher e, principalmente, criar uma

rotina de estudos. Todo primeiro segmento partiu do livro proposto pela professora Lauriana Paiva do terceiro ano do Ensino Fundamental, que também é escritora. As crianças deveriam registrar no livro diário interativo seus sentimentos, memórias, desenhos, sobre como estavam vivenciando a pandemia. (ANEXO 2) Era importante que os estudantes escrevessem uma ou duas páginas a cada dia, para retomarem uma rotina de estudos. Eles deveriam guardar esse livro cartoneiro para abrirem anos depois como registro histórico desse tempo de pandemia. As crianças também deveriam enviar via WhatsApp uma foto com o seu livro “Diário Cápsula do Tempo” e um vídeo curto contando como foi a experiência de realizar esse trabalho. A seguir algumas fotos de registro da atividade do livro cartoneiro das crianças da turma 1A, cedidas pela professora de linguagem, Alesandra.

*Figura 8- Registro do livro cartoneiro, Diário Cápsula do Tempo.*



Fonte: Arquivo da professora de Linguagem turma 1A.

Figura 9- Registro do livro cartoneiro, Diário Cápsula do tempo.



Fonte: Arquivo da professora de Linguagem turma 1A.

Gostaríamos de discutir um pouco, na contextualização do Ensino Remoto Emergencial, a escolha curricular desse tema “Tempos de Distanciamento Social e Pandemia” pelo coletivo de professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Possibilitar às crianças um momento de reflexão sobre esse período tão dramático é algo muito valioso, pois conecta a escola com a vida cotidiana, aproxima do mundo e dos problemas reais que elas estão vivendo. Este gênero possibilita uma maior aproximação entre docente e discente, pois o aluno fala de sua vida e do momento vivido. A escolha do gênero diário foi muito assertiva, pois é um gênero da vida cotidiana que permite a expressão de emoções, registros do tempo presente e que permite diversas formas de registro. E se alinha com as sugestões de gêneros textuais de Nunes e Sperrhake (2020) para esse período de pandemia.

Outro gênero que poderia ser explorado nesse contexto de ensino remoto é o diário. Uma das características desse gênero textual é se ater ao momento presente, registrando fatos do cotidiano, eventos do dia a dia (Costa, 2012). Escrever um diário da quarentena possibilita a exploração de variadas formas de registro: imagens, fotos, recortes e colagens, escrita, gravações, etc. E ainda, na linha do que já referenciamos antes, possibilita observar o cotidiano e pensar sobre ele. (Nunes e Sperrhak, 2020, p.30)

No final de agosto a coordenação e as equipes de professores organizaram a entrega dos materiais das crianças que estavam no colégio, como livros didáticos, cadernos, fichas com o nome, papéis, massinha entre outros. Foi preciso uma organização, que mais parecia uma “tática de guerra” para fazer a entrega desses kits de modo seguro, minimizando a possibilidade de disseminação do covid-19. Esses materiais eram fundamentais para a realização das atividades escolares em casa, principalmente para as crianças com menos recursos financeiros. Foi feita uma escala por ano escolar e a equipe de professores do primeiro ano realizou a entrega para as famílias no dia 24 de agosto.

Ainda no mês de agosto começaram a ser publicados, no site do CAp João XXIII, os editais de apoio social e inclusão digital. Foram publicados quatro editais, dois do Programa de Assistência ao Educando - Modalidade Auxílio Emergencial Temporário no valor de R\$200,00, e dois de Auxílio Inclusão Digital, no valor de R\$120,00. Os quatro editais foram publicados entre agosto e setembro, com duração de 5 a 7 meses e poderiam ser prorrogados com a continuação do ERE e segundo as condições orçamentárias da UFJF.

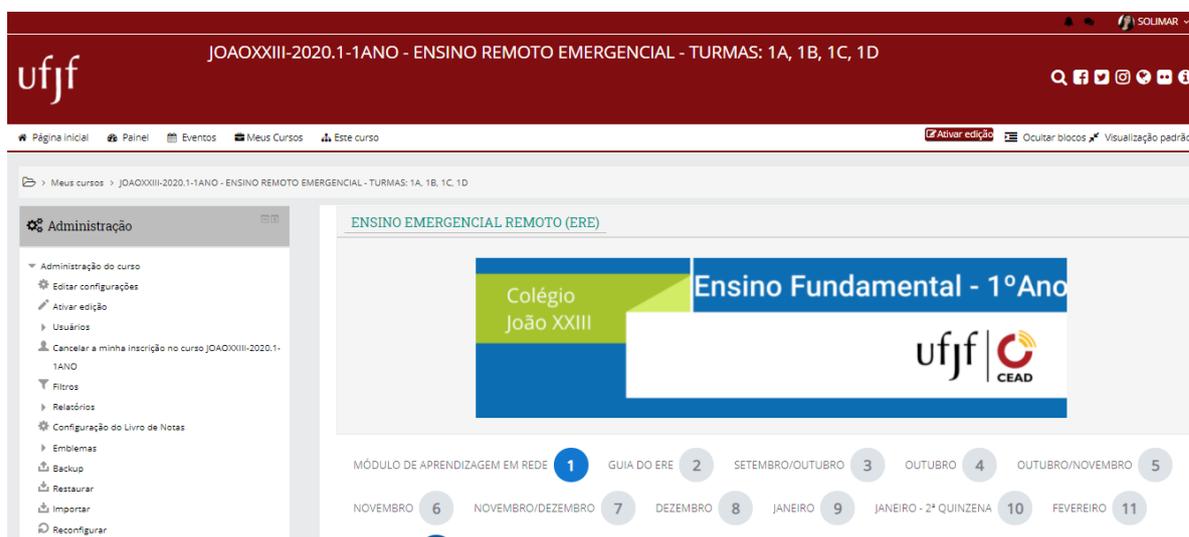
Os editais de apoio social e inclusão digital são de extrema importância para garantir o acesso de todos os alunos da escola e minorar os efeitos da desigualdade social no acesso ao ERE. O CAp João XXIII atende um público muito diverso, pois a entrada no colégio é por meio de sorteio e os educandos vem de diversas classes sociais e de diferentes bairros de Juiz de Fora e até de municípios do entorno.

A partir de setembro começaram as atividades na plataforma Moodle, uma plataforma de educação a distância para o ensino superior que já era utilizada pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Os pais dos estudantes tiveram seus e-mails cadastrados e foram montados Ambientes Virtuais de Aprendizagem, AVA, para cada ano de ensino e grupos para cada turma.

O Moodle é uma plataforma com muitos recursos e utilizada por várias universidades, inclusive de outros países. Nela há a possibilidade de interação entre professores e alunos, ferramentas para avaliação, ferramentas para gamificação do ensino, porém não foi pensada para a educação básica. Os professores do Ensino Fundamental 1, do CAp João XXIII e técnicos do CEAD, Centro de Educação a Distância da UFJF, tentaram fazer adequações no layout da plataforma a fim de melhor contemplar a educação básica e mais especificamente a infância. A equipe

do CEAD e as professoras tentavam utilizar mais imagens, vídeos, ícones e players de áudio para auxiliar na navegação das crianças de maneira mais autônoma. A seguir trago alguns prints da plataforma Moodle, seu layout inicial e algumas tentativas de aproximação da infância.

Figura 10- Print do Layout inicial do Ambiente Virtual de Aprendizagem do 1º ano 2020.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 11- Print do Layout da página de acesso ao caderno do Módulo de Aprendizagem em Rede



Fonte: Arquivo Pessoal.

Apesar da imagem colorida com crianças, os ícones de áudio (o fonezinho azul) e o de clique aqui (mãozinha branca próxima ao caderno azul), o layout ainda não é muito convidativo para crianças de 6 anos. Como mais uma forma de adequação, as professoras alfabetizadoras pediram para que as informações escritas fossem em fonte de imprensa maiúscula, já que as crianças em período de alfabetização aprendem inicialmente este tipo de letra, contudo nem todas as informações eram possíveis de terem sua fonte alterada, como é o caso das informações à esquerda em cinza. A ideia é que as crianças se familiarizassem com os ícones e imagens e que em todas as quinzenas tivessem um caderninho para o acesso às atividades. No caso da imagem acima, ao clicar no caderninho azul, as crianças teriam acesso às primeiras atividades do Módulo de Aprendizagem em Rede

### **3.4 As atividades na Plataforma**

As primeiras atividades assíncronas do primeiro segmento foram postadas em setembro e foi dedicada ao Módulo de Aprendizagem em Rede, em que professores, alunos e familiares iriam conhecer melhor esse ambiente virtual de aprendizagem e suas ferramentas. As atividades foram sendo postadas gradualmente a partir do dia 08 de setembro. Ainda não havia divisão por áreas do conhecimento, todas as disciplinas trabalhavam de forma integrada. A temática inicial era a própria plataforma e para as crianças se apropriarem dela, havia tutoriais de como editar o perfil, colocar uma foto de rosto para se identificarem e como interagir pelo fórum entre outras ferramentas. Paralelamente a isso, os professores estavam fazendo oficinas de formação para aprenderem a trabalhar com o Moodle e planejar as suas aulas para aquele ambiente. A seguir alguns prints das atividades do módulo de aprendizagem em rede.

Figura 12- Print da atividade do Módulo de Aprendizagem em Rede no Moodle nos dias 08 e 09 de



setembro.

FONTE: Arquivo Pessoal.

Figura 13- Print de vídeo instrucional do CEAD no YouTube produzido para o Módulo de Aprendizagem em Rede.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 14- Print da atividade do Fórum de Boas Vindas do Módulo de Aprendizagem em Rede



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 15- Print da atividade do jogo da memória das vogais do Módulo de Aprendizagem em Rede



Fonte: Arquivo Pessoal

Apesar do Ensino Médio e Fundamental 2 já terem iniciado os encontros síncronos ainda em setembro, o Ensino Fundamental 1 optou por aguardar um pouco mais para começar com os encontros síncronos. Havia crianças que não tinham acessado nenhuma vez a plataforma. O primeiro segmento optou por tentar estreitar o contato com as famílias e entender o porquê de alguns ainda não estarem acessando a plataforma. Foi feito contato através de mensagens, ligações e montaram tutoriais para auxiliar os responsáveis com menos familiaridade com os meios digitais. Os alunos do primeiro segmento, ainda mais se não estiverem alfabetizados, dificilmente conseguem navegar pelo ambiente virtual sozinhos, por

isso a rotina de trabalho e disponibilidade dos responsáveis interfere mais na participação dessas crianças.

Na sequência ao Módulo de Aprendizagem em Rede, e ainda de forma integrada entre as disciplinas, o primeiro segmento optou por manter a interdisciplinaridade garantindo mais tempo para que as famílias e alunos se familiarizassem com a plataforma. Assim foi proposto um projeto literário em comemoração aos 40 anos da obra “O Menino Maluquinho” de Ziraldo que envolveu todos os anos do primeiro segmento, porém, cada um com as suas especificidades.

Figura 16- Print da abertura das atividades do projeto literário de comemoração dos 40 anos do Menino Maluquinho.



Fonte: Arquivo Pessoal.



Figura 17- Print da atividade 1 conhecendo a turma do Menino Maluquinho.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Ao fim do Módulo de Aprendizagem em rede foi feita uma autoavaliação sobre esse período, para as crianças, familiares e professores avaliarem como foi esse início de trabalho com a plataforma Moodle. Foi enviada às seguintes perguntas para as famílias:

Figura 18- Registro da avaliação enviada aos Responsáveis

Sr. Responsável

Esta é a avaliação da 1ª fase do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que deverá ser enviada à Professora Coordenadora da turma até o dia **4 de setembro**.

Por gentileza, responda as seguintes questões e nos envie pelo WhatsApp institucional:

1) Quais foram os pontos positivos da retomada das atividades escolares com as crianças?

2) Qual foi a maior dificuldade encontrada pela família para realizar as atividades propostas com a criança?

.....

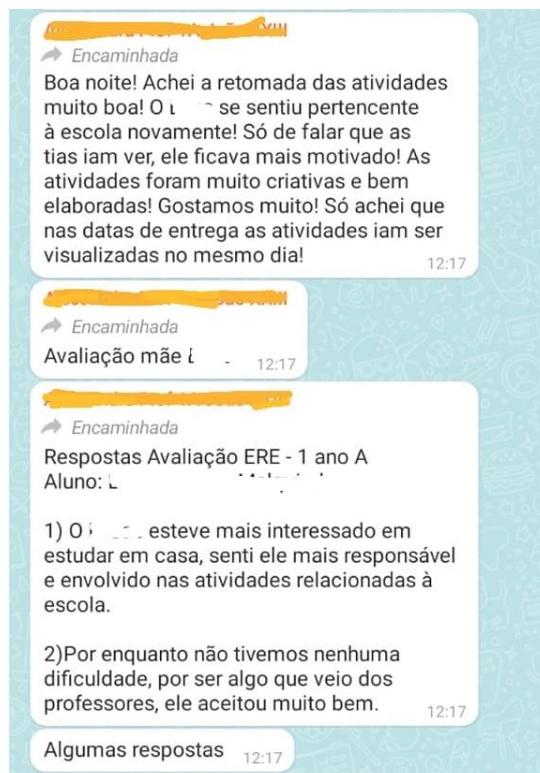
**Atividade para a criança:**

Desenhe você realizando a atividade, enviada pelo Colégio, que você mais gostou de fazer até agora. Tire uma foto do desenho e envie para nós.

Fonte: Arquivo da professora de Linguagem da turma 1A.

As famílias relataram a alegria das crianças ao retomarem as atividades escolares e que não apresentaram muitas dificuldades conforme registro de mensagens via Whatsapp cedidas pela professora de Linguagem da turma 1A:

Figura 19- Print de mensagens sobre a avaliação dessa primeira etapa encaminhadas pelos pais para a professora.



Fonte: Arquivo Pessoal.

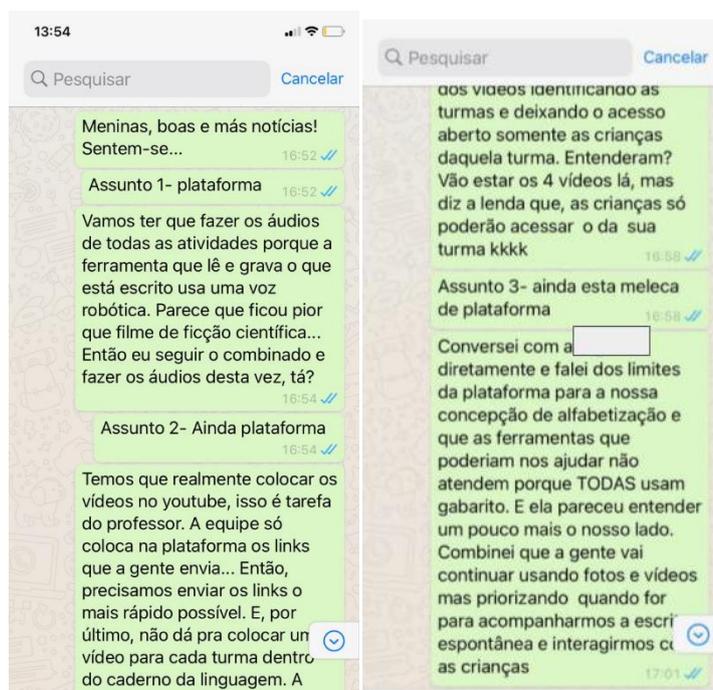
O uso do WhatsApp permaneceu no primeiro segmento dando suporte às famílias. Para o trabalho no primeiro ano, o WhatsApp institucional foi fundamental, para acolher essas famílias que ainda conheciam pouco o colégio e o tipo de trabalho alfabetizador da escola, pois houve apenas um mês e meio de aula presencial.

A partir de outubro, as atividades passaram a ser divididas pelas áreas do conhecimento. O trabalho na plataforma Moodle tinha de ser planejado pelos professores com muitos dias de antecedência para ser enviado ao CEAD, para os técnicos postarem na plataforma e os professores do João XXIII avaliarem como havia ficado. O primeiro segmento tentou utilizar uma maior diversidade de recursos para propor atividades mais interativas e que se aproximassem mais da infância, o que complicava mais os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e exigia um maior domínio da plataforma. Muitas negociações e adequações tinham de ser

feitas, e nem sempre o que os professores haviam planejado dava para ser postado na plataforma, às vezes, o CEAD fazia sugestões de modificações nas atividades que nem sempre eram tão técnicas. Os conflitos nesse percurso foram surgindo. Os limites da plataforma Moodle interferiam nas escolhas pedagógicas.

Uma outra dificuldade do trabalho com a plataforma é a antecedência com que os planejamentos tinham de ser produzidos e enviados ao CEAD, as atividades eram planejadas pelas professoras sem ter dado tempo de ver os feedbacks da quinzena anterior. Além disso, a plataforma oferecia poucas informações de como as crianças estavam interagindo com os materiais, por utilizar apenas atividades de gabarito que não permitiam ver como as crianças estavam escrevendo. Não era tão simples diferenciar as atividades de uma turma para outra, pois era o mesmo ambiente virtual de aprendizagem para as quatro turmas. Tudo aquilo era muito diferente da forma como as professoras acreditavam que deveria ser o trabalho de alfabetização.

Figura 20- Print de diálogo no WhatsApp sobre a plataforma.



Fonte: Arquivo pessoal de uma das professoras de Linguagem.

O planejamento das atividades assíncronas na plataforma demandava muitos detalhes e processos, como a confecção de áudios, vídeos que deveriam ser postados no YouTube de modo privado e como não listado. Não era possível solicitar que as crianças enviassem muitos vídeos e imagens pela plataforma, pois

ela não suportaria um volume muito grande de dados. Os limites e dificuldades eram muitos e vários questionamentos passaram pelas nossas cabeças, minha e das professoras alfabetizadoras. Será que eram as crianças mesmo que estavam digitando? Será que os pais faziam apenas a função de escribas e deixavam as crianças serem as autoras dos textos? Muitas vezes percebemos que as mensagens nos fóruns de discussão e de tira-dúvidas eram totalmente escritas por um adulto, ou que estavam voltadas mais para dúvidas técnicas do que pedagógicas.

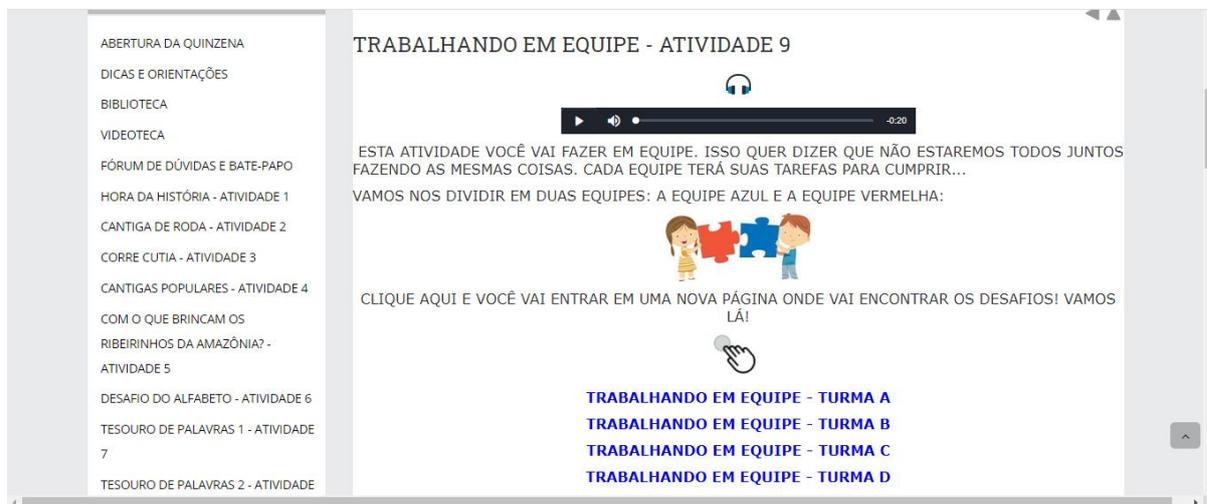
E diante de tudo isso as docentes do primeiro ano estavam preocupadas em como oferecer atividades que pudessem contribuir de fato para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)<sup>1</sup>, mas para isso era necessário oferecer um trabalho diversificado, específico para o nível psicogenético da língua escrita em que as crianças estavam (mais a frente explicarei melhor sobre os níveis psicogenéticos da língua escrita). Ainda antes da pandemia já havia crianças que estavam com hipóteses mais avançadas de apropriação do SEA e outras que tinham pouquíssima informação sobre o sistema de escrita alfabética.

Visando atender a esta demanda de trabalho diversificado, as docentes fizeram uma atividade assíncrona que dividia a turma em dois grupos, intitulada “Trabalhando em Equipe”. As crianças com mais compreensão do sistema de escrita alfabética foram para a equipe azul e as crianças com menos informações sobre o SEA foram para a equipe vermelha. Essa divisão de quem compreendia mais ou menos o SEA foi baseada na avaliação diagnóstica do início do ano de 2020, realizada em fevereiro. No link de cada turma havia uma apresentação que explicava a atividade e tinha os nomes de todas as crianças daquela sala e que funcionavam como botão que direcionavam as crianças para a sua equipe. Em cada equipe havia jogos diferentes e de acordo com compreensão da leitura e da escrita. A seguir alguns prints ilustrando essa atividade.

---

<sup>1</sup>O Sistema de Escrita Alfabética é um sistema notacional em que as letras representam fonemas, porém nem sempre em relações biunívocas e com convenções ortográficas. (MORAIS in: Glossário Ceale)

Figura 21- Print da página de acesso ao trabalho diversificado: “Trabalhando em equipe” no Moodle.



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 22- Print da página com os nomes das crianças



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 23- Print da página da equipe azul, como acesso aos jogos



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 24- Print da página da equipe vermelha, com o acesso aos jogos



Fonte: Arquivo pessoal.

Essa foi uma tentativa de tentar realizar uma atividade diversificada dentro da plataforma. Assim, contemplando uma tarefa voltada para crianças num nível mais avançado de apropriação do SEA e outra para um nível mais inicial. Porém, houve pouco acesso das crianças à atividade e não era possível saber com clareza como elas realizaram, se tiveram pouca ou muita dificuldade, se houve muito ou pouco auxílio de um adulto.

A plataforma oferecia poucas possibilidades de feedback e de como foi a realização das atividades. Em relação aos jogos produzidos para as crianças, a informação que se tinha era apenas o dia e horário de acesso. Não é possível saber as suas respostas no jogo, ou quanto tempo demorou fazendo. E ainda tinha a dúvida em relação ao nível de compreensão da língua escrita em que as crianças estavam. Será que elas avançaram, retrocederam ou permaneceram nas hipóteses de escrita que estavam antes da pandemia?

Havia também um calendário de períodos avaliativos do primeiro segmento, porém o primeiro ano do João XXIII não avaliava por notas e provas. Alguns pais questionaram sobre o período avaliativo do primeiro ano e como seria. As professoras de linguagem não aderiram ao uso do questionário da plataforma, pois não permitia saber como as crianças estavam pensando a escrita. Então, surgiu como decisão das professoras alfabetizadoras realizar um encontro síncrono individual com cada criança para avaliação diagnóstica dos níveis psicogenéticos de apropriação do SEA. Esta prática de avaliação diagnóstica também foi mencionada em outras publicações do período de pandemia, com turmas de primeiro ano (Redon, 2020; Santos, 2021). Esta seria a avaliação da Linguagem do primeiro ano. O encontro aconteceu em uma plataforma de videoconferência, o Google Meet (todos os professores da Universidade tinham uma conta institucional com acesso aos aplicativos do Google) que permitia gravação. Pensou-se também na possibilidade de usar a chamada de vídeo do Whatsapp como um plano B, caso alguma família não conseguisse utilizar o Meet.

As professoras de Linguagem do primeiro ano seguiram com o planejamento dos encontros síncronos para a avaliação diagnóstica, também chamada de sanfona<sup>2</sup>.

As avaliações diagnósticas seriam realizadas dos dias 28 de outubro a 04 de novembro. Foi feita uma tabela com os horários no turno da tarde de pelo menos uma hora com cada criança que foi enviada aos pais pelo Whatsapp para que as famílias informassem se teriam disponibilidade ou não, e se seria necessário fazer algum remanejamento.

---

<sup>2</sup> O registro das atividades avaliativas do Nível de escrita e grafismo das crianças é chamado carinhosamente de sanfona, porque cada avaliação é colada em um papel craft dobrado em formato de sanfona, que vai sendo acrescentado a cada mês

Figura 25- Agenda de avaliação diagnóstica da turma 1C

AGENDA DE AVALIAÇÃO DO 1º ANO TURMA C		
ALUNO/A	DIA	HORÁRIO
DAVI F.	4ª FEIRA, 28/10	13h. às 14h.
DAVI T.	4ª FEIRA, 28/10	14h10' às 15h10'
FABRICIO	4ª FEIRA, 28/10	15h20' às 16h20'
FREDERICO	4ª FEIRA, 28/10	16h30' às 17h30'
ISABELLA	5ª FEIRA, 29/10	13h. às 14h.
JOÃO	5ª FEIRA, 29/10	14h10' às 15h10'
GABRIEL	5ª FEIRA, 29/10	15h20' às 16h20'
LAURA	5ª FEIRA, 29/10	16h30' às 17h30'
LAVINIA C.	6ª FEIRA, 30/10	13h. às 14h.
LAVÍNIA DE C.	6ª FEIRA, 30/10	14h10' às 15h10'
LUCA	6ª FEIRA, 30/10	15h20' às 16h20'
MARIA GABRIELA	6ª FEIRA, 30/10	16h30' às 17h30'
MARIA VITORIA	3ª FEIRA, 03/11	13h. às 14h.
MIGUEL I.	3ª FEIRA, 03/11	14h10' às 15h10'
MIGUEL P.	3ª FEIRA, 03/11	15h20' às 16h20'
SANZIO	3ª FEIRA, 03/11	16h30' às 17h30'
SOPHIA B.	4ª FEIRA, 04/11	13h. às 14h.
SOPHIA S.	4ª FEIRA, 04/11	14h10' às 15h10'
VALENTINA	4ª FEIRA, 04/11	15h20' às 16h20'

Fonte: Material cedido por professora de Linguagem.

Havia a preocupação de que se as crianças e famílias iriam entender o feito como uma avaliação tradicional, se iriam ficar tensas, ou iriam treinar, estudar com os seus filhos. Era importante esclarecer que seria um instrumento para compreender como as crianças estavam pensando o sistema de escrita alfabética, quais eram suas hipóteses sobre a escrita. A sanfona fornece informações para o planejamento de atividades e intervenções mais assertivas para o aprendizado dos estudantes.

Cabe aqui uma breve explicação sobre a teoria da Psicogênese da Língua escrita que embasa a avaliação diagnóstica no primeiro ano do CAP João XXIII, a fim de melhor contextualizar este trabalho. A Teoria da Psicogênese da Língua

Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky traz entendimento para as hipóteses de funcionamento do sistema de escrita alfabética que as crianças constroem ao longo do seu processo de alfabetização. As professoras de Linguagem do João XXIII se apoiam nessa teoria para planejar e avaliar as práticas pedagógicas com os alunos do primeiro ano, tanto a avaliação diagnóstica quanto os níveis psicogenéticos, que são as hipóteses acerca do sistema de escrita alfabética, aparecem em vários momentos deste texto. Recorro ao diálogo com Catielen Castro, colega residente docente que trouxe ótimas reflexões e práticas acerca de uma alfabetização construtivista baseada na Psicogênese da Língua Escrita em seu trabalho de formação docente.

Segundo (CASTRO, 2020) a psicogênese da Língua Escrita chega ao Brasil na década de 80 e é embasada na teoria piagetiana, conhecida como Construtivismo, que é epistemológica e psicológica e busca compreender o desenvolvimento intelectual do ser humano. O Construtivismo concebe a criança como o sujeito do seu conhecimento, que possui saberes e constrói hipóteses a partir da interação com o objeto. Ferreiro e Teberosky pensam o ensino da língua escrita partindo do pressuposto de que a criança é o principal sujeito do seu processo de aprendizagem e constrói hipóteses sobre a escrita a partir de conhecimentos prévios e de sua interação com usos e funções sociais da leitura e da escrita. Elas dividem as hipóteses em 5 níveis: O nível 1, “distinção entre icônico e não icônico”, a criança começa a fazer distinção entre o que é desenho e o que é escrito, e pode simular escrever com letra cursiva com linhas curvas ou fazer caracteres separados que se assemelham as letras de imprensa. No nível 2, “exigência de quantidade mínima e de variedade de caracteres”, o aluno acredita que é preciso um número mínimo de letras para escrever e que precisam ser diferentes. Ambos os níveis não têm relação com a fala, não há fonetização e são conhecidos como o nível **pré-silábico**. O nível 3 é o **silábico**, em que os pequenos começam a estabelecer relação entre fala e escrita, representam uma letra para cada sílaba, podendo colocar uma letra que tenha relação direta com a sílaba ou não. No nível 4 as crianças começam a perceber que é preciso na maioria das vezes, mais de uma letra para formar uma sílaba, ampliando o repertório de correspondências fonema-grafema e oscilam entre a hipótese silábica e alfabética, chamado de **silábico-alfabética**. O nível 5 é o da hipótese **alfabética**, última etapa

do processo, em que o educando tenta representar uma letra para cada fonema, mesmo que não faça isso de modo ortográfico. Os 5 níveis psicogenéticos das autoras argentinas na prática da sala de aula se transformam em 4 níveis, pré-silábico - PS, silábico - S, silábico-alfabético - SA e alfabético A.

Ainda segundo Castro (2020) o trabalho alfabetizador embasado na concepção construtivista, não reduz a psicogênese a métodos, mas a entende como piso teórico-conceitual e estabelece alguns critérios.

Primeiro é saber como a criança aprende, ou seja, o que ela move dentro de si para se alfabetizar. Segundo o professor precisa conhecer o estudante - [...] o que ele conhece sobre a escrita; e que nível de escrita ele se encontra. Terceiro, partindo dos conhecimentos adquiridos no segundo momento, começar a pensar a sua prática de maneira que atinja diretamente o estudante. Isto se dá no dia a dia da sala de aula com planejamento flexível, atividades permanentes [...]. Quarto, organizar um ambiente alfabetizador, o que significa construir o ambiente com as crianças aproveitando o que foi criado coletivamente durante as práticas. E por último e não menos importante, nunca criticar o aluno pelo erro que cometeu, uma vez que, ao compreender que ele está num processo de constantes equilíbrios e desequilíbrios, o que seria um erro, no sentido negativo, é uma tentativa de acerto.. (Castro, 2020, p. 22)

Ao longo da minha experiência no Ensino Remoto Emergencial pude observar nas ações desenvolvidas pelas professoras a sua ancoragem na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, principalmente na avaliação diagnóstica e nas intervenções durante os encontros síncronos. Há ainda outras teorias importantes que embasam o trabalho das alfabetizadoras como as práticas de letramento com gêneros textuais, consciência fonológica e a prática educativa dialógica e libertadora defendida por Paulo Freire.

Essa decisão das professoras de linguagem do primeiro ano de fazerem uma avaliação diagnóstica com um encontro síncrono foi comunicada à coordenação pedagógica e ao coletivo de professores do primeiro segmento, tendo sido aprovada a utilização das ferramentas de trabalho síncrono pelas especificidades do trabalho de alfabetização. Nessa reunião o coletivo de professores e a coordenação começaram a pensar sobre o início dos encontros síncronos com os estudantes. Já estava começando a ter um certo incômodo de ainda não estarem tendo aulas síncronas com as crianças, pois os alunos do Ensino Fundamental 2 e médio já estavam tendo há um tempo, contudo, ainda havia alunos que não estavam acessando a plataforma, mesmo com todos os esforços de diálogo com as famílias,

os editais de auxílio inclusão digital e até empréstimos de equipamentos como tablets da escola para algumas crianças. Dos 423 alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, 413 já haviam acessado a plataforma, 10 não tinham realizado nenhum acesso.

As avaliações diagnósticas tiveram um efeito muito positivo tanto para o coletivo de professores quanto para mim, pois pude presenciar os primeiros encontros síncronos entre docentes e crianças. No texto a seguir trago o quanto essa experiência foi marcante para mim.

### **3.5 Enfim, os primeiros encontros síncronos:**

Esse primeiro encontro síncrono que participei, uma avaliação diagnóstica, foi muito emocionante. Eu não conhecia as crianças, só via o nome delas na plataforma e algumas tinham foto de perfil. Ver o rosto delas ao vivo, ouvir a voz, ver as expressões e como estavam pensando o sistema de escrita alfabética foi uma experiência muito marcante. A grande maioria das crianças participaram e essa oportunidade de encontro síncrono com os estudantes e responsáveis oportunizou uma maior proximidade entre a família e a escola, ajudou a compreender o porquê de alguns alunos não estarem acessando a plataforma, além de fortalecer o desejo e urgência de começar com os encontros síncronos do primeiro segmento como um todo. A experiência de estar com a turma toda, as crianças se verem, retomar o contato com os outros professores era algo urgente.

Essa primeira avaliação diagnóstica foi uma experiência muito marcante, que me suscitou muitas reflexões sobre o Encontro e a Prática Educativa Dialógica que mais a frente vou retomar mais detalhadamente.

Foram feitas algumas reuniões para a decisão de quando e como seria o início dos atendimentos síncronos no primeiro segmento. Optou-se pelo início dos encontros síncronos na segunda quinzena de novembro, e seria feita de forma integrada entre as disciplinas inicialmente. Seria um momento de acolhimento e familiarização com mais esse novo ambiente virtual, visando garantir um ambiente mais seguro. As aulas aconteceram pela plataforma de Conferências Web, da Rede Nacional de Pesquisadores, RPN, da qual a Universidade Federal de Juiz de Fora faz parte. Todos os professores se cadastraram, as turmas foram criadas, os links de acesso de cada turma foram disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem

de cada ano de ensino no Moodle e, enfim, os encontros síncronos do primeiro segmento, começaram no dia 17/11/2020.

Após essa contextualização de como foi o início do Ensino Remoto Emergencial no CAp João XXIII e o trabalho no primeiro ano até o início dos Encontros síncronos, começarei a olhar mais detidamente para o que é o Encontro, a prática educativa dialógica e o porquê da importância da aproximação entre professores e alunos no Ensino Remoto Emergencial. No capítulo a seguir busco dialogar principalmente com Alfonso López Quintás e Paulo Freire para melhor compreender o Encontro e as Práticas educativas.

## **4. O Encontro: um diálogo com Freire e Quintás**

### **4.1 Por uma pedagogia do contraisolamento**

Os encontros síncronos e toda essa experiência com o ERE me fizeram pensar muito sobre a palavra *Encontro*. Até que percebi que seria uma categoria importante que norteia este trabalho. Não seria o encontro entre alunos, professores e conhecimento o que caracterizaria a aula? Não importa se é na sala de aula da escola, locus consagrado de atuação docente, ou se é na pracinha do bairro, no museu, a sombra de um abacateiro ou em uma videochamada cada um na sua casa. O que importa é a presença de professoras e crianças com o objetivo de aprendizagem, de educação.

A experiência escolar é, ou deveria ser, o encontro entre alunos, professores e conhecimento. Essa experiência tem um espaço que é comum, que se dá em torno de conhecimentos que são públicos, que são disponibilizados para uso livre. (Masschelein; Simons, apud Nunes; Sperrhak, 2020).

O encontro dos desejos de aprender e de ensinar sobre o mundo e sobre a vida entre docentes e discentes constitui a experiência escolar, cria o espaço da sala de aula. Mariano Narodowski, (2020) em seu texto no site Pensar Educação intitulado “Onze teses urgentes para uma pedagogia do contraisolamento”, também traz algumas contribuições que dialogam com nossa percepção:

A pedagogia, portanto, é o oposto do isolamento. Suas ferramentas são baseadas no encontro entre educadores e alunos em um ambiente escolar que transforma esse vínculo em um fato único e intransferível. Um encontro articulado em torno do conhecimento. Uma profunda experiência no

intelectual, no emocional e no corpo. Um compartilhamento que, embora às vezes deixe traços lamentáveis e hostis, aparece como uma singularidade insubstituível. (NARODOWSK, 2020, s.p.)

E é por lutar contra o isolamento de professoras e alunos, imposto pela pandemia e que é acentuado em vários sistemas de ensino, que escolho olhar para o encontro síncrono e a relação docente-discente. Não sabemos ainda que traços esse tipo de encontro, desse tempo pandêmico, vai deixar nessas crianças e professoras, mas vai deixar. Pensando ainda sobre essa colocação de Narodowsk (2020) que a pedagogia é o oposto do isolamento, pois busca compartilhar o conhecimento, aproxima sujeitos diferentes para a expansão da compreensão do mundo, favorecer o encontro colabora para que esse compartilhamento de saberes aconteça. É preciso defender ainda a autonomia e a singularidade do papel do professor para que ele possa ter acesso aos seus alunos e definir as escolhas curriculares a partir desse encontro.

“Desse modo, seja nas práticas educativas que acontecem nas salas de aula, seja na reinvenção dessas práticas para o contexto do ensino remoto, a seleção, organização e mediação qualificadas de recursos pedagógicos é parte do trabalho do professor e compõe aquilo que é o seu saber profissional, independente do espaço onde o processo educativo aconteça.” (Nunes e Sperrhak, 2020, p. 29)

Outro autor que pensa muito sobre o Encontro é o filósofo e educador espanhol, Alfonso López Quintás, que desenvolveu a Pedagogia do Encontro e Gabriel Perissé, tradutor de algumas obras do filósofo para o Português e que tem se aprofundado na teoria de Quintás. O conceito de encontro ocupa um lugar central nas teorias desses autores, pois “Na Pedagogia do Encontro, o próprio encontro conduz a ação pedagógica.” (PERISSÉ, 2017, p.54). Quintás (2005) coloca em seu livro *Descobrir a Grandeza da Vida – introdução à Pedagogia do Encontro*, que “A descoberta fundamental é a do encontro, visto rigorosamente como o entrelaçamento de dois âmbitos de vida que se unem para se enriquecer mutuamente.” (p.7).

O encontro de professores e alunos é o que conduz a ação pedagógica. Por mais que haja currículos prescritos, listas de habilidades, competências e conteúdos dizendo o que deve ser ensinado, somente no encontro, na relação entre professores e alunos, que a ação pedagógica acontece de fato. O desejo do professor de ensinar, compartilhar um pouco de si e seus conhecimentos e o que as crianças já sabem, ou não sabem, do que mostram de si, o que desejam conhecer

ou o que não se interessam tanto, tudo isso em jogo, direciona a ação pedagógica. E, apenas na interação, no encontro esse jogo acontece. O ensino remoto dificulta muito esse encontro, mas é preciso chamar a atenção para quando conseguimos criar essas possibilidades de encontro, de troca e crescimento.

Vocês me conhecem, não romantizo o “ensino” remoto, aliás cheguei a conclusão que cada dia detesto mais a palavra ensino e mais ainda a palavra remoto kkkkk mas não importa onde estivermos, o encontro é sempre espaço de possibilidades, o encontro humano sempre será educativo, para muito além dos limites do “letivo”. (Serpa, 2021)

Ao longo desse período de pandemia, também me vejo detestando esse ensino cheio de limitações e intercorrências, sem movimento e muitas vezes solitário, mas não posso negar o quanto olhar para a potência das relações e dos encontros que tive mesmo em ambiente virtual me ajudaram a seguir. Perceber que a relação entre professoras e crianças permanece e que práticas educativas dialógicas podem acontecer apesar das adversidades é como encontrar uma flor que nasce numa fresta de asfalto.

Mais um importante teórico que irá me auxiliar na reflexão sobre a relação docente-discente, e que embasa os princípios éticos e pedagógicos das professoras alfabetizadoras do Colégio de Aplicação João XXIII é o patrono da educação Brasileira e que neste ano, comemoramos o seu centenário, Paulo Freire. O célebre pernambucano não tem a palavra encontro como categoria de análise da sua teoria, mas olha para a prática educativa e a relação entre professores e educandos com muita profundidade, considerando a realidade brasileira e com objetivos de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Freire e Quintás caminharão comigo ao longo deste texto. Percebo alguns pontos de encontro entre suas teorias e visões e em outros pontos uma complementaridade ou mesmo dissonâncias, que no caso não são o escopo deste trabalho. Pretendo olhar para os pontos que colaboram para a minha formação enquanto professora, pesquisadora, crítica, humana, criativa, libertadora e inconclusa e que me auxiliam a pensar os encontros síncronos entre professores e alunos no ensino remoto emergencial. Quintás colabora com estas reflexões de um modo mais filosófico e para as relações interpessoais. Já Freire traz clareza para as questões históricas e sociais que atravessam as relações docente-discente com objetivo de uma prática educativa libertadora.

Para compreendermos como esses autores pensam o encontro entre professores, educandos e o conhecimento é preciso entender minimamente as suas concepções de humano.

#### **4.2 Somos seres de encontro, somos gente.**

Perissé (2017) nos traz que o “O ser humano, no pensamento de López Quintás, é um “ser de encontro”, que se desenvolve e se aperfeiçoa ao entrelaçar seu âmbito de vida com o de outros seres ao seu redor.” (p.54). Criar laços entre seu âmbito de vida com o de outros é criar encontros, seja com outras pessoas, outras ideias, outras realidades. “Vivemos como pessoas e como tal nos desenvolvemos na medida em que criamos toda sorte de encontros.” (QUINTÁS, 2005, p 25). Esta compreensão de que o ser humano se desenvolve a medida que se relaciona com o outro, com outras realidades, se aproxima da visão de Freire (2011), do ser humano como, gente, como seres inconclusos, que atuam no mundo e por se reconhecerem inconclusos se modificam e podem ser éticos ou não.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. (Freire, 2011, p. 52)

Para Freire, o ser humano não é predeterminado, preestabelecido é vir a ser e que se faz com os outros. Crianças e professoras são vir a ser e se modificam à medida que se encontram e se percebem como inconclusas e permitem o encontro, se enriquecendo mutuamente. Crianças e professoras são vir a ser e se modificam frente a tempos incertos, insanos, de pandemia, de isolamento e crescem com isso. Ambos os autores marcam o ser humano como sujeito, ativo e criativo. Para Quintás

“Todo ser humano está aberto às realidades - os pais, a família, as instituições, a paisagem, as pessoas ao seu redor, a tradição cultural, os valores estéticos, éticos, religiosos... -, e é a partir delas e com elas que configura sua vida. O ser humano é um “entrelaçamento de relações”: chama e responde, faz projetos e tenta realizá-los, abriga desejos, esperanças, afetos... assume certas possibilidades oferecidas pela tradição e procura também transmitir um legado às gerações futuras... Abarca, por isso, um certo campo e constitui, por isso, o “âmbito” mais relevante de todo o universo, pois não só instaura um relacionamento com outras realidades - tal como a partitura, o avião e mil outros seres - mas também pode converter em “âmbitos” diversas realidades consideradas, a princípio, como

simples objetos, e dar a âmbitos existentes todo o seu alcance.” (Quintás, 2005, p. 22)

Os conceitos de objetos e âmbitos são muito importantes na teoria de Quintás, portanto é necessário saber diferenciá-los para compreender a “Pedagogia do Encontro”. Quintás (2005) nos traz que: ao observar atentamente as realidades que nos rodeiam é preciso distinguir que possuem valores diferentes, e que por isso pertencem a níveis diferentes. E cada realidade precisa ser tratada com uma atitude adequada. Os objetos pertencem ao nível 1, que é o nível da posse, do manuseio e do domínio. Já as realidades superiores aos objetos, oferecem possibilidade de iniciativa e recebem possibilidades de outros seres. Os âmbitos que também podem ser chamados de campos de realidades pertencem ao nível 2 e merecem ser tratados com respeito e espírito de colaboração. Os encontros acontecem no nível 2. Não podemos tratar um âmbito, uma obra de arte, uma pessoa, uma música, as ideias de alguém como se fossem objetos, como se fossem do nível 1.

Objetos são medidos, pesados, guardados, manipulados, descartados, são passivos, não reagem. A pessoa humana é sempre um âmbito, nunca objeto. Um âmbito de realidades, que possui histórias, desejos, que tenta pensar o mundo e cria novos âmbitos, novos campos de possibilidades. Perissé nos traz que para compreender o conceito de âmbito, é preciso pensar o ser humano como um ser relacional:

Para entender o conceito de “âmbito”, temos de pensar o ser humano como ser relacional. Isto é, como um ser que revela quem é, que revela sua constituição profunda, sua essência (enfim, sua intrigante condição de pessoa), ao se relacionar com as realidades ao seu redor. Ou ainda: o ser humano é uma realidade aberta que tem necessidade vital de vincular-se livremente a outras realidades e com elas criar um mundo habitável. (Perissé, 2017, p. 48.)

Pensar o ser humano como um ser relacional, que cria um mundo habitável me lembra a forma como Paulo Freire entende o ser humano e a prática educativo-crítica. O autor pernambucano, nos convida a ver o educando como alguém que já possui saberes e que nunca pode ser visto como objeto, nunca pode ser considerado passivo. Como aqueles que só recebem conhecimento – conteúdos – em um processo de transferência, na chamada educação bancária. Ele nos mostra a necessidade de respeitar a autonomia de educandos e educadores, pois na relação dialógica professores e alunos se constituem. Quando ele nos traz em Pedagogia da

Autonomia que “Não há docência sem discência”, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro e que “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2011,p.25) vejo uma relação de encontro em que discentes e docentes se enriquecem mutuamente, se formam numa relação dialógica. Para mim Freire traz clareza para as diversas realidades, os diversos âmbitos de que compõe os sujeitos, a realidade histórica, ontológica, social, racial, afetiva, intelectual, estética, ética, religiosa e tantas outras possíveis relações e realidades que podem vir a constituir os seres humanos.

Por mais que em muitos momentos professores e alunos sejam reduzidos a condição de objetos, quase sempre encontram formas de se revelarem, mostrarem quem são, seus valores, suas necessidades, de atuar no mundo de forma criativa. Certas políticas públicas educacionais uberizam<sup>3</sup> professores, certas redes de ensino veem alunos como clientes, diplomas e aprovação como produtos. O ensino remoto emergencial, também contribui para a objetificação da pessoa, uma mesma atividade é pensada para toda uma rede de ensino, para o município inteiro, para um estado inteiro, como é o caso dos PETs (Programa de Estudos Tutorados) da rede estadual de Minas Gerais. Isso faz pouco caso da capacidade criativa dos professores, transformando-os em apenas corretores de atividades. Desconsidera que os alunos, apesar de estarem no mesmo ano série, possuem conhecimentos, interesses e formas de aprender diferentes e que cada turma, cada escola e região possuem suas singularidades.

No ERE é muito fácil reduzir alunos e professores a objetos, como lista de nomes, um contato de WhatsApp, relatórios de acesso, uma linha em uma planilha. No entanto, mesmo assim, educandos e professores, alguns mais, outros menos, têm buscado caminhos para mostrar quem são, se revelarem, criar vínculos com diversas realidades, marcarem sua posição no mundo de pessoas criativas (que criam e são ativos).

O que tenho observado no acompanhamento às turmas do 1º ano é que os professores adaptam uma atividade, produzem um material à sua maneira, mesmo que já tenha algo semelhante, mas que não atende as especificidades das crianças

---

<sup>3</sup> O termo surgiu a partir da similaridade entre a desvalorização das formas de contratação e flexibilização dos trabalhadores na empresa UBER com as formas de contratação, flexibilização e aumento do trabalho da carreira docente em muitos sistemas de ensino. (VENCO, 2019)

da turma com a qual estão interagindo. Buscam entender e acolher com todo o empenho possível o educando que fala por trás de um equipamento de áudio ruim. As crianças buscam formas de se vincular e de atuar no mundo, mesmo sem saber ler e escrever, mandam mensagens com emoticons, áudios, letras aleatórias, contam de suas pequenas descobertas e alegrias, querem interagir com as professoras e entre si, mostram o seu cachorro ou brinquedo novo na aula online, colocam o uniforme para assistir a aula em casa e fortalecer seu vínculo com a escola.

O Colégio de Aplicação João XXIII respeita a liberdade docente, os professores são os autores das suas aulas, das suas escolhas curriculares, são os gestores dos seus departamentos, dos seus setores. Possuem condições dignas de trabalho e uma formação consolidada e permanente para se afirmarem como docentes autônomos. E mesmo assim, tem lutado arduamente contra a objetificação dos educandos e de si mesmos. Se esforçando para compreender os alunos como âmbitos, realidades para além das ausências no ERE, para além das câmeras que não funcionam, dos áudios com ruídos, dos relatórios de acesso à plataforma.

Eu vejo muito empenho das professoras com que atuei no primeiro ano do CAp João XXIII em manter o vínculo com seus alunos, entenderem as realidades das famílias. Marcam reuniões quando as crianças não estão acessando, quando estão passando por situações difíceis ou possuem necessidades educacionais especiais, auxiliam no uso dos equipamentos e na navegação na plataforma, se desdobram para compreender o aluno enquanto âmbito de realidades. Mas elas também lutam contra a objetificação de si mesmas, para se respeitarem enquanto âmbito. Não se tratarem como objetos, como máquinas de “fazeção”<sup>4</sup>, se lembrarem que são pessoas, âmbitos com outras realidades para além de ser professora, para além da escola, que possuem família, amigos, desejos, sonhos e que possuem limites.

A sobrecarga do trabalho docente no ensino remoto emergencial afeta a subjetividade dos profissionais, fato esse que percebi na minha própria experiência como professora residente e na convivência com as professoras alfabetizadoras. Em alguns momentos me esqueci de âmbitos importantes da minha subjetividade para

---

<sup>4</sup> Expressão que surgiu durante diálogo com professora alfabetizadora sobre a quantidade de atividades e tarefas realizadas durante o ERE, e sobre como, às vezes, não sobra tempo para a reflexão.

dar conta de demandas intermináveis do ensino remoto, brigas com a plataforma Moodle, preparação de atividades para aulas síncronas que nem sempre aconteciam de forma mais proveitosa, por problemas de conexão na internet, ou instabilidade na plataforma e na hora tinha de recorrer a outros recursos mais simples e repetidos. Para dar conta das várias demandas, abria várias janelas na tela do computador e me perdia na falsa ilusão de fazer várias coisas ao mesmo tempo e nunca concluía nada. Cheguei a participar de mais de uma aula síncrona ao mesmo tempo! Sem falar no cansaço de ficar sentada por muitas horas em frente ao computador. Era como se eu me tratasse como objeto e não como âmbito de várias realidades.

Pessoas são sempre âmbitos, apesar de, às vezes, serem tratadas como objetos, mas nunca deixam de ser âmbitos de realidades. Os objetos, no entanto, podem se tornar âmbitos, quando nos relacionamos com eles de modo criativo, de modo a criar outras realidades. Um livro pode ser visto apenas como um objeto, que é manuseado, pesado, vendido, guardado, descartado. Também, pode vir a ser âmbito, pois oferece possibilidades de pensamento e imaginação quando nos propomos a lê-lo com interesse e dialogamos com o autor em nossos pensamentos, quando criamos vínculo com a obra. Quintás (2005) cita o caso do piano, que quando visto como móvel é um objeto, visto como instrumento é um âmbito que cria arte, proporciona aprendizado e emoções.

Os objetos da sala de aula, caderno, estojo, quadro negro ou quadro branco, giz, pincel, carteira, cadeira, podem ser vistos apenas como objetos, porém quando apropriados por professores e educandos oferecem possibilidades de aprendizado, de criação, interação, materialização de ideias e pensamentos. Quantos alunos não fazem de suas carteiras verdadeiras obras de arte expressivas, ao desenharem, escreverem frases ou mesmo dialogarem com outros alunos de outros tempos que deixaram as suas marcas. Quantos professores não fazem do quadro uma tela para mapas mentais fabulosos. O caderno visto como âmbito, virou tema de música nos versos de Toquinho.

“Então, todos aqueles objetos (mesas, cadeiras, quadro-negro...) não são meros objetos de uso, mas realidades repletas de possibilidades educativas, formadoras, com as quais dialogamos em busca de conhecimento e crescimento.” (Perissé, 2017, p. 52.)

No ensino remoto emergencial perdemos o contato com a materialidade de objetos tão caros à educação e que já eram tratados como âmbitos criadores de

possibilidades há muito tempo. Com o ERE outros objetos surgem e se tornam âmbitos na medida que propiciam a criação de novas realidades, propiciam encontros e interação. É o caso dos equipamentos de acesso, o smartphone, o tablet, o computador de mesa, o notebook, o teclado, o fone de ouvido. A materialidade da sala de aula se modificou substancialmente no ERE, ela agora é flexível, móvel, inconstante (depende da qualidade do acesso à internet, a energia elétrica e da estabilidade da plataforma), mas precisa sempre ser vista como âmbito de possibilidades, de encontro, de criação de conhecimento. Professores e educandos vêm se apropriando desses objetos, dessa nova sala de aula, que nem possui uma materialidade específica, pois é virtual, mas que precisa ser encarada com criatividade. Se apropriar dessa nova sala de aula e fazer dela um espaço de encontro, de aprendizado e criação, demanda tempo e dedicação para que professores e alunos possam compreender as suas potencialidades e limites.

#### **4.3 A sala de aula como espaço de encontro**

A sala de aula pode ser espaço de encontro para a criação de novas realidades em que professores e alunos se enriquecem. Pode ser espaço para transformação social, de libertação, para vermos a história como possibilidade e não como destino inexorável. É um espaço relacional, um âmbito que só existe na relação entre professores, alunos e conhecimento. No ensino presencial professores e alunos estavam em um mesmo tempo e espaço, na sala de aula, mas nem sempre os encontros de fato aconteciam, em que novas realidades eram criadas e em que ambos se enriquecem mutuamente. No ensino remoto, isso ficou ainda mais complexo, não temos a sala de aula como conhecemos e nem sempre professores e alunos estão em um mesmo tempo-espaço, pois uma parte do ERE acontece no Ambiente Virtual de Aprendizagem, AVA, que é criado em uma plataforma de postagens de atividades que permite algumas interações como: mensagens de texto, envio de alguns arquivos de imagem, áudio ou vídeo. Nos AVAs as atividades são assíncronas, cada um faz no seu momento. A partir da minha observação do ERE no primeiro ano do Ensino Fundamental, os AVAs de atividades assíncronas não se configuraram como espaço de encontro, pois não há clareza se as interações são de fato entre professoras e crianças, pois quase sempre as interações eram mediadas por um adulto letrado. Não sabíamos que conhecimentos os pequenos

estavam construindo, não era possível criar um espaço de interação autêntico. Era muito difícil para crianças ainda não alfabetizadas interagirem sozinhas com a plataforma, precisavam da ajuda de um adulto letrado. A partir do momento em que começaram os encontros síncronos entre professoras e alunos, comecei a ver possibilidades para a reconfiguração dessa sala de aula presencial, para um outro espaço-tempo, o virtual. Foi preciso encarar essa nova sala de aula de outra forma, como um campo de realidades, criar possibilidades de encontro dessas diferentes realidades.

Gabriel Perissé em “Pedagogia do Encontro” (2017, p.50) nos convida a transformar a sala de aula em âmbito, “uma realidade dinâmica, flexível, na qual experimentamos nossa liberdade criativa. O âmbito está sempre aberto a novas possibilidades.” A necessidade de isolamento social que a pandemia de Covid-19 nos impôs, de certa forma convidou professores e alunos a repensarem a sala de aula, a compreendê-la de forma dinâmica e flexível e exercer a sua liberdade criativa criando novas possibilidades de ser professor, de ser aluno e de estar na sala de aula, presente e humanizando esse espaço virtual.

“A sala enquanto espaço disponível mostrará, então, uma configuração relacional específica. Será uma autêntica sala de aula, será um âmbito. O âmbito é um campo de jogo, um espaço de luz, no qual se torna possível criar novos âmbitos. A sala de aula ambital é lugar de interação, lugar de convivência dialógica entre professor e alunos, lugar em que somos convidados a realizar tarefas criativas, em clima de respeito e cooperação, tarefas cheias de sentido, que nos provocam e, por sua vez, nos estimulam a superar estágios, vencer dificuldades, avançar em nossa própria humanização.” (Perissé, 2017, p. 51 e 52)

As salas de aula de alfabetização do primeiro ano do CAp João XXIII já eram âmbitos no ensino presencial. Estive nelas por um dia, antes de começar o isolamento social, mas mesmo assim, pude presenciar o uso criativo do espaço por professores e crianças. Havia diversidade de ações e movimentos sendo criados. A maioria dos alunos não estavam alfabetizados e nem todos realizavam a atividade ao mesmo tempo, enquanto uns estavam terminando de escrever, outros estavam desenhando, lendo uma história literária ou ajudando os amigos. Naquele único dia em que estive presente, eu pude observar que durante a aula de linguagens, elas trabalharam com as vogais e com palavras que começavam com aquele som inicial e depois faziam um desenho sobre. “Amor, escola, índio, ovo, urubu” são algumas palavras que me recordo. As crianças que terminavam primeiro ajudavam às outras,

sentavam-se próximas ou iam escolher algum livro, dentre os vários que ficavam organizados em um canto acessível da sala. Foi um dia cheio de atividades, a visita da enfermeira, conversas sobre covid-19 e hábitos de higiene para prevenção. Teve ainda a aula de educação física e artes. Um dia movimentado cheio de âmbitos de vida de criação e aprendizado.

Naquela sala, as cadeiras, mesas, cartazes, armários, quadro, livros de literatura infantil, Datashow e computador, tudo foi pensado para criar possibilidades de interação e atuação, para e entre crianças e professores. Os móveis eram adaptados ao tamanho das crianças, as carteiras possuíam um formato de trapézio que facilitava a junção de outras carteiras criando grupos ou duplas para a troca, para o encontro. As crianças tinham liberdade para se levantarem e transitarem pela sala. Havia armários na altura das crianças para que elas utilizassem com autonomia os seus objetos. Havia produções textuais coletivas nas paredes e um alfabeto pendurado acima do quadro para consulta, uma sala textualizada com as produções dos trabalhos em andamento. Na porta de entrada havia decorações com mensagens de boas-vindas. Fiquei encantada com as cores, a boniteza, a vida e a dinâmica daquele espaço. Apesar do pouco tempo de aula daquela turma, pois estávamos no dia 16 de março de 2020, já havia uma configuração relacional entre aquelas crianças e a professora, um campo de jogo, rico de possibilidades, de projetos, textos, experiências, brincadeiras e aprendizados.

*Figura 26- Registro de trabalho em grupo nas turmas de primeiro ano antes da pandemia.*



Fonte: arquivo pessoal de uma professora de Linguagens do primeiro ano.

*Figura 27- Registro de trabalho em duplas nas turmas de primeiro ano antes da pandemia.*



Fonte: arquivo pessoal de uma professora de Linguagens do primeiro ano.

*Figura 28- Registro de trabalho com alfabeto móvel em grupos nas turmas de primeiro ano antes da pandemia.*



Fonte: arquivo pessoal das professoras do primeiro ano.

A construção dessa sala de aula do primeiro ano, que eu pude conhecer por um dia, foi fruto de anos de trabalho e reflexão de um coletivo de professores que passaram a receber crianças de 5 a 6 anos com a instauração do Ensino Fundamental de 9 anos. Pensaram com carinho em criar um ambiente alfabetizador, acolhedor para a infância, que propiciasse autonomia, interação e colaborasse com o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética.

A construção da sala de aula de alfabetização no ensino remoto emergencial foi acontecendo, às vezes com alguns atropelamentos, sem muito tempo para reflexão, esse espaço virtual não foi pensado para crianças pequenas, não alfabetizadas. Na emergência da continuidade da escolarização, do ensinar e aprender, professores e alunos vêm descobrindo um jeito de se apropriarem desse

espaço, de trazer as especificidades da infância, da alfabetização. Criando possibilidades de encontro, de reflexão sobre a língua escrita, a vida, a literatura. Contudo, nem sempre os encontros síncronos possibilitam um encontro de fato, possibilitam uma prática educativa significativa para todos e todas, nem sempre alunos e professores saem das aulas enriquecidos. O que é preciso para um encontro de fato? O que é necessário para uma prática educativa libertadora? Algumas exigências são necessárias para o encontro e para a prática educativa, e refletimos sobre algumas delas a partir das experiências nos encontros síncronos com as crianças.

#### **4.4 Exigências para o encontro, exigências para a prática educativa.**

A primeira vez que vivenciei de fato um Encontro no ERE com as crianças do primeiro ano foi nos encontros síncronos para avaliação diagnóstica. Já citei o fato, mas o retomo pela força da experiência vivenciada. Através dele busquei identificar algumas características e exigências do Encontro e alguns saberes necessários à Prática Docente Dialógica, estabelecendo, assim, uma conversa com Paulo Freire e Alfonso López Quintás.

Em Pedagogia da Autonomia, Freire nos convida a refletir sobre saberes necessários à prática docente e, como professora recém-formada, tomar conhecimentos desses saberes e percebê-los na prática foi fundamental para me apropriar cada vez mais deles.

Apesar de ser uma avaliação diagnóstica individual e de ter a presença de um adulto, quase sempre a mãe, ainda assim senti a sensação de um retorno à sala de aula, pois ali, naquele espaço virtual se encontravam os atores principais desse espaço, professora e aluno, em torno do aprendizado, mesmo que em um formato diferente. Havia interação, troca de saberes, cada um se revelava tal qual é. Algumas crianças mais tímidas, outras falantes e propositivas, a docente afetuosa, propositiva e segura da situação. E para mim, enquanto professora residente, foi um momento de muito aprendizado.

Foi a primeira vez que eu vi as crianças, e havia muitos meses que professoras e crianças não se viam. Interagiam apenas pelos AVAs na plataforma Moodle, ou com os pais no WhatsApp. Não houve como não nos sentirmos tocarmos, eu, os bolsistas de treinamento profissional, a professora, a criança e o

adulto que acompanhava a criança. Foi uma alegria enorme ver os rostinhos de cada criança sorridente, algumas banguelas, falando da sua saudade da escola e dos amigos.

Após aquele encontro ganhamos uma vitalidade e uma vontade para o trabalho que precisávamos há muito tempo, pois havia meses que a nossa comunicação era incerta e distante, e era um trabalho árido com poucas possibilidades de interação com as crianças. Nesse dia pude perceber os frutos do encontro, pude sentir as consequências de quando nos encontramos e nos enriquecemos mutuamente. Para Quintás (2005) o encontro nos confere motivação para sermos criativos apesar dos altos e baixos da existência, nos dá alegria, satisfação interior, entusiasmo e nos inunda de felicidade. O autor espanhol nos traz uma profundidade filosófica acerca do encontro que podemos ampliar para vários aspectos da vida, mas a tomamos nesse contexto profissional para dizer da potência que a relação pedagógica pode ser e o quanto de sentido e alegria ela pode trazer. Percebi que após essa vivência o sentido da docência reviveu para mim, pois até então eu estava planejando aulas e materiais para crianças que eu não conhecia. E com Freire (2011) afirmo “que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.” (p.63).

Relembrei os sentimentos ternos que sentia na escola no contato presencial com as crianças e colegas de trabalho. Algumas semanas depois tentei materializar em versos aquela experiência, porque o Encontro abre novas possibilidades de criação, novos âmbitos.

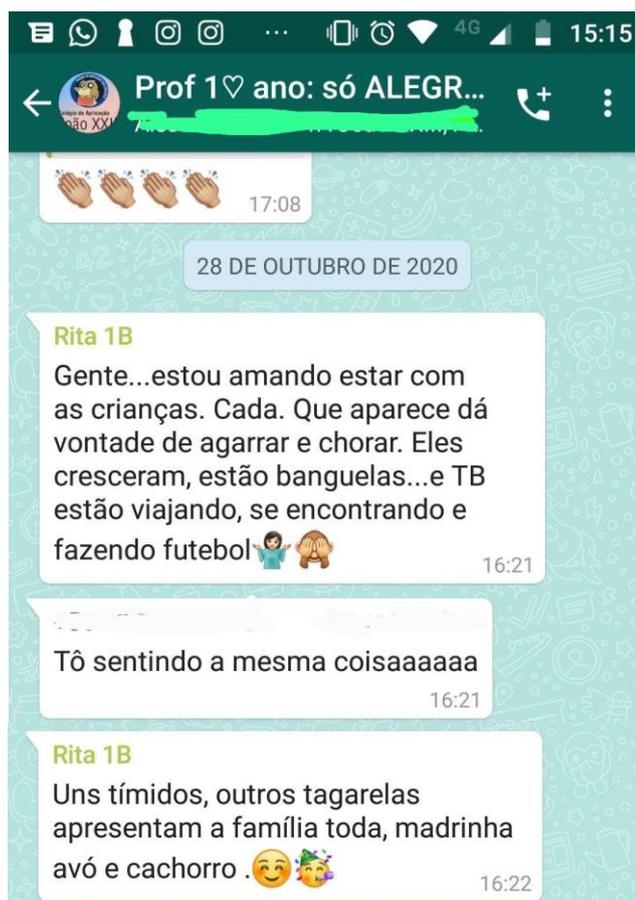
*E o humano atravessou a tela*

*A presença da infância se impõe  
O desejo ardente de estar presente  
A emoção não cabe dentro do corpo  
Que se move e não cabe na tela  
Com licença, posso entrar na sua casa?  
Bem-vindo à minha!  
Fui tocada  
Fomos tocados  
E o sentido da docência revive em mim.  
O afeto atravessou a tela.*

*Solimar Quaresma 04/11/2020*

Percebi esses frutos do encontro, a alegria e entusiasmo tanto durante o encontro síncrono da sanfona quanto nos diálogos com as professoras alfabetizadoras via whatsapp. Elas relatavam ao final do dia de avaliações diagnósticas, felicidade, emoção, vontade de compartilhar com os outros colegas professores que também participaram do encontro. A seguir trago um print de uma fala no grupo de whatsapp dos professores para exemplificar esses sentimentos e sensações.

Figura 29- Print de conversas no grupo de Whatsapp dos professores do primeiro ano.



Fonte: Arquivo pessoal.

Para que esse encontro de fato acontecesse e que essa prática pedagógica, no caso uma avaliação diagnóstica, fosse significativa para os sujeitos, foi preciso que algumas exigências fossem cumpridas, a primeira delas é a da *Rigorosidade Metódica*, apresentada por Freire (2011). As professoras se prepararam para aquele encontro, planejaram o tempo de conversar e matar a saudade, de saber como as crianças e suas famílias estavam, planejaram o momento da explicação da atividade e de execução pelas crianças. Sabiam qual era o objetivo daquele encontro e se

permitiram ouvir das crianças aquilo que elas sabiam ou não. Estavam dispostas a desafiar os educandos naquilo que eles conheciam e no que desconheciam, incentivando-os a pensarem um pouco mais sobre o sistema de escrita alfabética.

Já Quintás (2005) nos traz como primeira exigência do encontro a *Generosidade*, que também está presente no pensamento de Freire. Para o filósofo espanhol, a generosidade é a abertura às outras pessoas com a intenção de enriquecê-las, promovendo desenvolvimento.

Nessa primeira avaliação diagnóstica o objetivo era fortalecer e retomar o vínculo entre professoras e crianças e verificar quais eram as hipóteses de escrita em que as crianças estavam a fim de melhor direcionar o trabalho das alfabetizadoras, atendendo às especificidades dos educandos e promovendo assim o seu desenvolvimento na compreensão do funcionamento e uso da língua escrita. Essa prática da avaliação diagnóstica é comum no primeiro ano do Ensino Fundamental e também foi relatada em outros trabalhos acadêmicos da pandemia. (REDON, 2020; SANTOS 2021).

Para Freire (2011) a Generosidade é qualidade indispensável à autoridade (docente) em suas relações com as liberdades (discentes), pois “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.” (p.90). Nesse encontro da avaliação diagnóstica foi necessária muita generosidade principalmente com as crianças e famílias que estavam com dificuldade de acesso à plataforma. As professoras buscavam conversar com os familiares para compreender porque as crianças não estavam acessando o Moodle. Algumas mães relataram que deixavam os filhos, às vezes, na roça com parentes, onde a internet não era tão boa, pois precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar. Uma genitora relatou as dificuldades de um processo de separação e seus problemas financeiros que interferiam no tempo para ajudar o filho com as atividades. Outras relataram a falta de habilidade de navegação na plataforma e com o ambiente virtual, ou a ausência do computador em casa. Somente com um diálogo, acolhedor, generoso e com desejo sincero de colaborar e construir possibilidades junto permitiria que essas famílias falassem de suas dificuldades sem se sentirem julgadas.

Mais uma importante exigência elencada por Freire e que percebi nas primeiras sanfonas foi a *Disponibilidade para o Diálogo* que se relaciona com a *Disponibilidade de Espírito* trazida por Quintás. A disponibilidade para o diálogo acontece mediante a abertura ao outro, à vida. “Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, aos seus desafios são saberes necessários à

prática educativa.” (FREIRE, 2011, p. 132,133). A Disponibilidade de espírito para o filósofo espanhol também se relaciona com a abertura ao outro, sair de si e correr o risco de vivenciar as reações inesperadas do outro, “a atitude de disponibilidade leva-nos a escutar as propostas do outro - não apenas ouvi-las - e vibrar com elas.” (QUINTAS, 2005, p. 26).

“Atitude correta de quem se encontra em permanente *disponibilidade* a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar. Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência [...]” (Freire, 2011, p. 131)

Por haver disponibilidade ao diálogo, curiosidade de como estava a vida dos alunos em tempos tão difíceis como esses de pandemia, que nos foi possível conhecer um pouco mais de cada uma das crianças, saber seus interesses e da sua personalidade e vibrar com elas. Descobrimos, por exemplo, que Luca havia decorado a casa para o Halloween junto com sua mãe, que Davi F. estava fazendo esculturas com massinhas e que gostava das atividades de artes na plataforma.

*Figura 30- Print do encontro síncrono da avaliação diagnóstica de 28/10/2021 com o aluno Davi F. Mostrando suas esculturas de massinha.*



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 31- Prints do encontro síncrono da avaliação diagnóstica de 29/10/2021 com o aluno Luca mostrando a decoração para o Halloween



Fonte: Arquivo pessoal.

Para que o encontro aconteça é preciso *Veracidade*, que educadores e educandos se mostrem tais quais são, nas suas fraquezas e potencialidades e quando há essa transparência, há o desejo sincero de se unir ao outro para criar novas possibilidades. Na prática educativa crítica é essencial o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Freire nos convida à assunção radical do nosso eu e a testemunhar o que pensamos como certo.

No início do ERE, várias famílias tiveram dificuldades e resistência com a navegação na plataforma Moodle, mas não só elas, as professoras também. As alfabetizadoras não estavam habituadas a planejarem atividades para crianças em alfabetização em um ambiente virtual. As docentes precisaram aprender a usar a plataforma e ensinar os pais a distância a utilizarem também, mas muitas vezes tiveram de reconhecer para essas famílias, suas próprias dificuldades, que também estavam aprendendo e reconhecer que assim como eles tinham sentimentos negativos em relação a esse processo. Essa assunção das próprias dificuldades e uma atitude transparente por parte das docentes e da escola facilita a empatia e entendimento das famílias. E cria-se junto família e escola o entendimento de que são tempos difíceis para todos, que exigem flexibilidade e parceria. No dia da avaliação diagnóstica a professora acolheu os relatos de dificuldade de navegação

da plataforma das famílias, dizia da sua própria dificuldade também e tentava sanar as dúvidas com os conhecimentos que já tinha ou buscar soluções junto a outras instâncias técnicas. No caso não consigo materializar este relato que presenciei durante a avaliação diagnóstica por meio de imagem, ou transcrição do diálogo, pois não conseguimos arquivar as gravações da Sanfona.

Outra exigência do Encontro, a *Fidelidade*, se aproxima da Veracidade e me leva a refletir sobre como manter os princípios éticos e epistemológicos que embasam a nossa prática educativa, apesar das adversidades, das condições de trabalho, apesar de um ensino remoto emergencial, em meio a uma pandemia. Para Quintás a Fidelidade:

[...] implica a disposição de criarmos, a cada momento da vida, o que um dia prometemos criar. Prometer supõe uma grande soberania de espírito, pois exige sobrevoar o presente e o futuro, decidindo criar, em cada instante, a própria vida de acordo com o projeto estabelecido no ato da promessa. [...] é uma atitude criativa e por isso implica em flexibilidade de espírito. A pessoa flexível está sempre pronta a modificar seus pontos de vista, se descobre razões suficientes para fazê-lo. (Quintás, 2005, p. 27 e 28)

Quando nos formamos professoras, geralmente construímos um arcabouço teórico epistemológico e ético que buscamos preencher e fortalecer na nossa prática docente. E para realizar o que acreditamos e construímos de ideal de educação no chão da escola, ou no ERE, é preciso realmente muita flexibilidade, criatividade e reflexão crítica sobre a prática. Educação à distância, aulas por vídeo chamada para a educação básica, condicionar o acesso à educação, ao acesso a equipamentos tecnológicos e internet muito dificilmente fizeram parte do ideal de educação abraçado por essas professoras. É muito doído para mim, e imagino que para elas também, ver crianças que não tem acesso à educação por não terem internet, nem equipamento adequado ou um adulto presente que a assista no ambiente virtual de aprendizagem. Ou melhor, é muito doído para mim, e imagino que para elas também, ver crianças que não tem acesso à educação porque nasceram em um país, extremamente desigual em que o governo central não busca proporcionar condições de acesso à educação em meio a uma pandemia que exige isolamento social, mas mesmo assim continuo pensando que é melhor tentar manter o vínculo com a escola, o acesso ao conhecimento e tentar minimizar as desigualdades sociais da forma que estiver ao nosso alcance. Foi preciso flexibilizar, adaptar e ser criativo para lidar com o desgoverno que está sendo o enfrentamento da pandemia de covid-19 no Brasil, e sobretudo para se manter fiel a um ideal mais forte e basilar

que é a educação como direito à aprendizagem da leitura e da escrita como possibilidade de atuação no mundo.

Ainda sobre se manter fiel na luta, e a exigência de tomada consciente de decisões que se coloca a educadores e educadoras democráticas Freire nos traz que é preciso “forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.” (2011, p.110) E sobre as adaptações frente a situações adversas, o educador pernambucano nos traz:

A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política. Dou a impressão de que aceito hoje a condição de silenciado para bem lutar, quando puder, contra a negação de mim mesmo. (Freire, 2011, p. 74)

Mais uma exigência necessária ao encontro é a *Comunicação*, entendida como troca de ideias, sentimentos, anseios, projetos e que cria o desejo de **compreender o outro**, e se compreendemos o outro verdadeiramente, perdoamos com mais facilidade, que é oferecer a possibilidade valiosa de começar de novo. E começar de novo é insistir para conseguir algo difícil, Quintás (2005). Pensando na alfabetização, um processo complexo de muitas facetas, que professoras e alunos vivenciam, percebo que é preciso muita comunicação, muita troca de ideias, sentimentos e projetos que dão significado a esse processo. E, fundamentalmente, é preciso oferecer de novo a possibilidade de errar, de arriscar, tentar e insistir. É incomum utilizar a palavra perdoar para o contexto dos erros da alfabetização, mas vejo beleza nela e gostaria de vê-la como algo mais natural e que faz parte do aprendizado dos seres humanos. Faz parte errar, principalmente quando estamos aprendendo coisas difíceis. A compreensão dos erros das crianças no processo de alfabetização, através da teoria da psicogênese da língua escrita, trouxe mais leveza para professoras e alunos. Entender a forma como elas estão pensando e os saberes que já possuem sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética é primordial. E se relaciona com a Exigência da prática educativa que nos diz do *Respeito aos Saberes dos Educandos*, trazido por Freire em *Pedagogia da Autonomia e Saber Escutar*.

Daí a necessidade da avaliação diagnóstica, processual e constante. E mesmo com todas as adversidades do ERE, as professoras alfabetizadoras optaram por manter essa prática que, no ensino presencial, era realizada uma vez por mês e

que permitia compreender os saberes dos educandos acerca do funcionamento do SEA. Mesmo que no ERE essa prática seja muito mais desgastante para elas, pois é individual com cada criança, pelo computador, exigindo muito tempo de tela, e ainda com interferências das famílias que ainda estão compreendendo como funciona e qual o objetivo da avaliação diagnóstica.

Sobre a manutenção da atividade de avaliação diagnóstica vejo a exigência de *Corporificação das palavras pelo exemplo* de Paulo Freire sendo atendida. Durante a sanfona, que foi explicada aos pais e as crianças como uma atividade processual, que não tinha penalizações ou bonificações de notas ou conceitos, era preciso que as professoras testemunhassem isso pelo exemplo. Caso as professoras tivessem alguma fala ou expressão facial de reprovação, perante o “erro” de alguma criança que escrevesse OEK para BONECA, cairia por terra todo o discurso de que aquela avaliação era para melhor qualificar o trabalho pedagógico, era um diagnóstico.

Figura 32- Print do encontro síncrono da avaliação diagnóstica de 29/10/2021 da aluna Isabela mostrando sua escrita para as palavras ditadas, TREM, PIÃO e BONECA.



Fonte: Arquivo pessoal.

Muito mais do que explicar que aquela atividade era um instrumento para compreender as hipóteses de escrita das crianças, era preciso corporificar isso na prática, nas falas e expressões durante o encontro. E assim, as crianças se permitissem arriscar, pensar e “errar” para construir o aprendizado da língua

escrita. E, também, para que as famílias compreendessem melhor a avaliação diagnóstica e não pressionassem ou reprovassem as crianças quando elas “errassem”. Esse entendimento pelas famílias é algo mais complexo. Aconteceram interferências das mesmas várias vezes, com comentários dos tipo: “ Ele está com um pouco de preguiça” “Estão faltando letras aí”. As professoras tentavam contornar lembrando o objetivo da avaliação diagnóstica e convidando os pais a deixarem as crianças fazerem do jeito delas. REDON (2020), também traz dificuldades semelhantes em seu trabalho de alfabetização durante a pandemia em Londrina.

Explicávamos para o familiar que estava acompanhando que era fundamental a criança escrever do jeito dela, constatamos a dificuldade de aceitação da escrita “errada”, mas por causa da nossa presença virtual, conseguimos assegurar a escrita de acordo com as hipóteses com a maioria das crianças. Duas famílias apagaram a escrita do aluno e refizeram corretamente, antes do envio da foto da escrita. (REDON, 2020, p.64,65)

Assim como REDON, as professoras alfabetizadoras de Juiz de Fora, através da presença delas atenta e do diálogo franco conseguiram garantir que as crianças tivessem o espaço e tempo necessário para escreverem da forma como pensavam. Esse trabalho de conscientização das famílias acerca do processo de alfabetização exige *Paciência*, outra exigência trazida por Quintás. Além da *Paciência* que convida a nos ajustarmos aos ritmos naturais, nos ajustarmos aos ritmos das crianças, o pesquisador espanhol traz a *Cordialidade*, que se expressa pela brandura do trato, pela amabilidade, pela flexibilidade de espírito, pelo bom humor, pela facilidade de comunicação. A cordialidade se relaciona com as exigências freireanas de *Querer bem aos educandos, Alegria e Esperança*, pois para o autor pernambucano é preciso “estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes , à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo” (FREIRE, 2011, p138) E ele traz, ainda, que é “digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido” (Idem, p. 139).

Consolidar em nós esses saberes necessários à prática educativa, estas exigências para o encontro é tarefa para toda a trajetória profissional, é oportunidade para o desenvolvimento da nossa personalidade para o nosso ser mais. No texto a seguir, trago situações dos encontros síncronos no ERE que revelam o ser mais, o ser gente, criativa, curiosa, inacabada de professoras e crianças. Situações que

mostram um pouco como educadoras e educandos se apropriaram da sala de aula virtual à sua maneira.

## **5. A prática educativa: possibilidades de Ser Mais**

Entendemos a prática educativa a partir de FREIRE (2011), como prática essencialmente humana, portanto de professoras e crianças em torno do conhecimento. Não há prática educativa docente sem a discência, e não há discência sem docência. No prefácio do livro de Paulo Freire, (2019) “Cartas a Cristina - Reflexões sobre minha vida e minha práxis” de Adriano S. Nogueira, entendemos melhor a concepção freireana de como a prática educativa se relaciona com o Ser Mais.

Paulo “chegou” à Educação pelo vigor coerente de uma convicção: o Ser Humano extrai de si e de suas interações uma sobre-humanidade (a que ele denomina vocação de ser mais). E educar (exducere) é extrair ou, usando termos “freireanos”, é partejar. O Ser Humano parteja sua sobre-humanidade educando-se para ela. Na concepção de Paulo, a educação é uma certa antecipação: a prática educativa antecipa o “ser mais” do Ser Humano (Nogueira, 2019, p.16)

Essa sobre-humanidade é a vocação de ser mais e a prática educativa promove, desenvolve, antecipa nas palavras de Nogueira esse “Ser Mais”. A prática educativa progressista promove o ser mais de crianças e professoras. E o ser mais pode ser entendido como confiar em si enquanto potência de transformação e para isso é preciso acreditar no poder do inacabamento, da inconclusão do conhecimento para fomentar as raízes da ação e da criatividade (TRINDADE, 2018). No texto a seguir trouxemos algumas práticas educativas de professoras e crianças durante os encontros síncronos de Linguagem, a fim de perceber potencialidades e limites durante o ERE.

### **5.1 O ser mais de crianças e professoras**

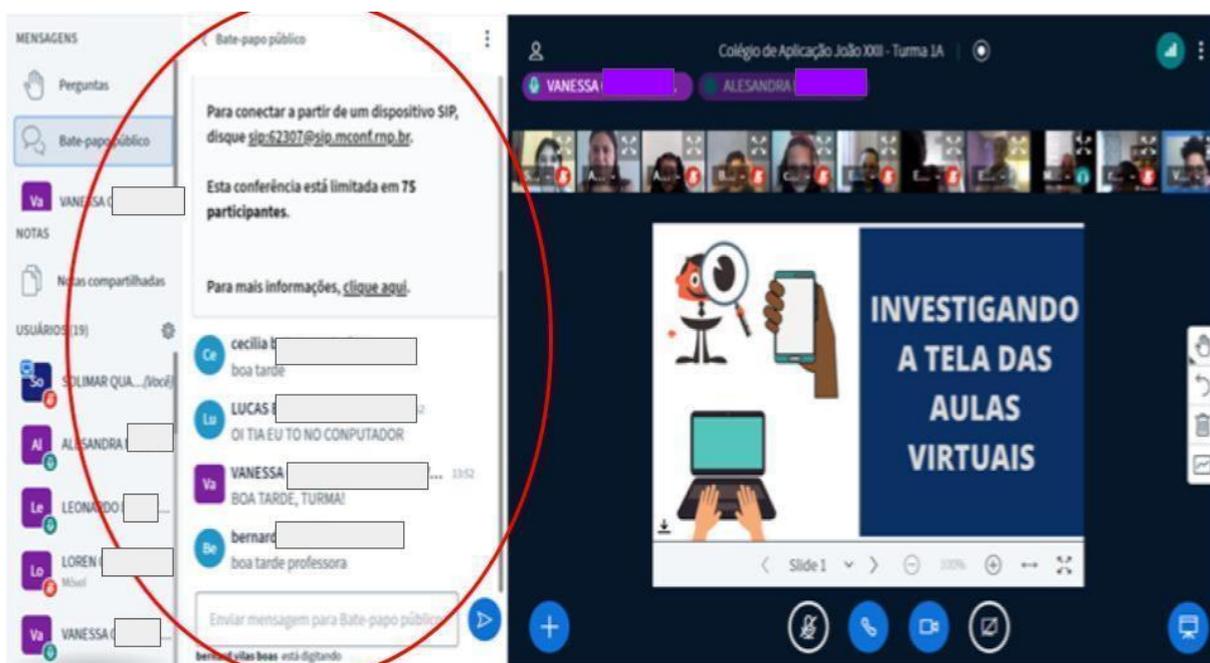
O ser mais só se dá a partir da consciência de sua inconclusão. Sem nos reconhecermos inconclusos e inacabados, não nos abrimos para o novo, para a busca do ser mais. É difícil dizer que as crianças se reconhecem como inconclusas, mas pude perceber nos encontros síncronos das aulas de Linguagem do primeiro ano, vários movimentos de exploração e busca dos pequenos em se apropriarem daquele espaço novo. Freire (2019), nos traz que “Este movimento de busca, porém,

só se justifica na medida que se dirige ao *ser mais*, a humanização dos homens.” (p. 104). Este movimento de busca se materializa na curiosidade e na atitude de experimentação. Perissé também aborda sobre isso em a Pedagogia do Encontro, a partir de Jonh Dewey:

“[...] a atitude inata e espontânea da infância, caracterizada por uma viva curiosidade, pela imaginação fértil e pelo gosto da investigação experimental está próxima, muito próxima, da atitude do espírito científico”, o que nos permite deduzir que um dos principais papéis da educação é fomentar essa atitude inata. (Dewey apud Perissé, 2017, p. 19).

Essa atitude viva de curiosidade, esse gosto da investigação experimental, de busca das crianças se materializou em suas explorações e usos do bate papo público da sala de aula virtual. Um recurso que foi sendo apropriado por elas mesmo que ainda não dominassem o SEA. Em poucos encontros elas começaram a interagir entre si e com a professora através do bate papo.

Figura 33- print da sala de aula virtual com destaque para o bate papo público



Fonte: Arquivo pessoal.

Quando as crianças buscavam explorar o chat tentavam superar a distância imposta pelo isolamento social, interagir com os colegas, se fazerem presentes e transpor as dificuldades de ainda serem analfabetas. Se relacionar, estabelecer diálogos, se colocar e se fazer presente é uma possibilidade de *ser mais*, de criar encontros e aprender com o outro. Não saber ler e escrever não impede um sujeito

de vivenciar situações de usos sociais da língua escrita, de estabelecer estratégias para a comunicação mesmo em veículos predominantemente grafocêntricos. A criança, mesmo antes de passar pela alfabetização escolar, já conhece algo sobre a escrita, pois está imersa em uma cultura letrada. O mesmo se dá em relação ao uso de tecnologias e navegação em ambiente virtual, mesmo sem possuírem autonomia ou autorização dos pais para a navegação na internet as crianças observam, e muitas vezes já usam os aparelhos dos pais. Elas possuem hipóteses do que acontece nas telas dos computadores, dos celulares e tablets, do que as pessoas adultas fazem com esses aparelhos. Por isso é preciso respeitar os saberes dos educandos.

Nos primeiros encontros síncronos as crianças utilizaram pouco o bate papo público. Foram 24 participações na primeira aula síncrona de Linguagem de uma turma e 14 participações no segundo encontro. As participações dos dois primeiros encontros foram basicamente respostas de “OK” a um pedido de confirmação feito pela professora, mas mesmo assim, ainda houve um aluno que já estava na hipótese alfabética que buscou interagir com os colegas. A primeira fala espontânea do Davi T. foi escrever o seu nome e depois um “fala galéra”.

[13:42] Davi T. : Davi  
[13:44] Davi T. : Fala galéra  
[13:45] Miguel I. : Ok  
[13:45] João Gabriel : Ok  
[13:45] Miguel I. : Ok  
[13:45] FABRICIO : ok  
[13:45] Maria Gabriela : ok  
[13:45] Valentina : Ok  
[13:45] Davi T. : Ok  
[13:45] MARIA VITÓRIA : ok  
[13:45] João Gabriel : Ok  
[13:45] Lavínia C. : Ok  
[13:45] João Gabriel : Ook  
[13:45] Luca : ok  
[13:45] Frederico : ok  
[13:45] João Gabriel : Ok  
[13:45] Sophia S.: ok  
[13:46] Laura : travando  
[13:46] Laura : ok  
[13:46] João Gabriel : ok  
[13:46] Davi F. : ok

Transcrição de bate papo público da primeira aula de linguagem, no dia 01/12/2020. Foi ocultado o nome completo das crianças a fim de preservar a identidade delas.

Considero significativa a primeira escrita espontânea ser o próprio nome. Ele optou por digitar a palavra que mais caracteriza a sua identidade, dizendo de si,

apesar do seu nome já estar escrito automaticamente na plataforma. O nome próprio muitas vezes é a primeira palavra que as crianças aprendem a escrever, ainda na educação infantil e é algo realmente muito importante para o sujeito. Depois ele optou por tentar se comunicar com colegas, fazendo uma saudação como se estivesse entrando na sala no ensino presencial. Afinal, somos seres relacionais, seres de encontro, com necessidade de vincular-se.

Já no terceiro encontro síncrono, as professoras ensinaram alguns recursos da sala de aula virtual, auxiliando os educandos na utilização do espaço virtual. Nesse dia as crianças fizeram 75 participações no bate papo. Mas antes mesmo das docentes iniciarem a explicação, algumas já se cumprimentaram com “OI” no bate papo. O objetivo da aula era ensinar os pequenos a identificar alguns ícones e suas funções na sala de aula virtual, para visualizar melhor as apresentações e utilizar os recursos de levantar a mão e modificar o status com emojis. Compreender os ícones - pequenas imagens ou símbolos que ao clicar possibilitam utilizar ferramentas, programas - é algo muito importante, pois dá mais liberdade para o usuário interagir no espaço virtual de modo mais autônomo e criativo. Botelho em seu artigo “A construção dos eventos de letramento digital em crianças não alfabetizadas” (2012) traz acerca da leitura de ícones:

Em termos de letramento digital, a leitura de ícones representa um importante passo para as práticas sociais mediadas pelo digital. Na comunicação na internet, a leitura se realiza através de um sistema de símbolos sofisticados e com propósitos comunicativos, que podem conduzir a experimentação, inovação e criatividade. (Botelho, 2012, p. 11)

Em tempos de ERE é preciso ensinar ferramentas de letramento digital para viabilizar o ensino e minimizar desigualdades. Afinal, mesmo essas crianças sendo nascidas entre 2013 e 2014, numa sociedade tecnológica e grafocêntrica, nem todas têm contato com equipamentos digitais, acesso à internet e supervisão de um adulto letrado digitalmente. Elas estão se constituindo como pessoas num mundo em que muitas relações são mediadas pela escrita, pelas telas e imagens. E estão sendo alfabetizadas em meio a uma pandemia, em que o uso de tecnologias é fundamental para a continuidade de atividades sociais relevantes. E nesse movimento de se tornarem gente, nesse mundo tecnológico e grafocêntrico, em uma pandemia que exige isolamento social, a escola ocupa um lugar fundamental, pois pode oferecer

possibilidades de letramento digital e claro de se apropriem do sistema de escrita alfabético, que neste contexto se faz ainda mais necessário e urgente.

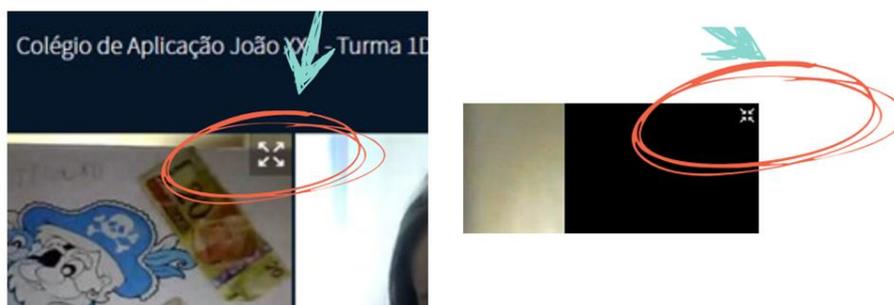
A seguir alguns registros do terceiro encontro síncrono em que foi explorado os ícones de ampliação e diminuição da imagem capturada pela câmera, de abrir e fechar a apresentação. Foi ensinado também a possibilidade de levantar a mão para realizar uma pergunta ou pedir a palavra, além da mudança de status que tinha as seguintes opções: ausente, indeciso, confuso, triste, feliz e aplauso.

Figura 34- Colagem de recortes de prints com destaque para os ícones explorados na aula.

#### ÍCONES DE ABRIR E FECHAR A APRESENTAÇÃO NA SALA DE AULA VIRTUAL.



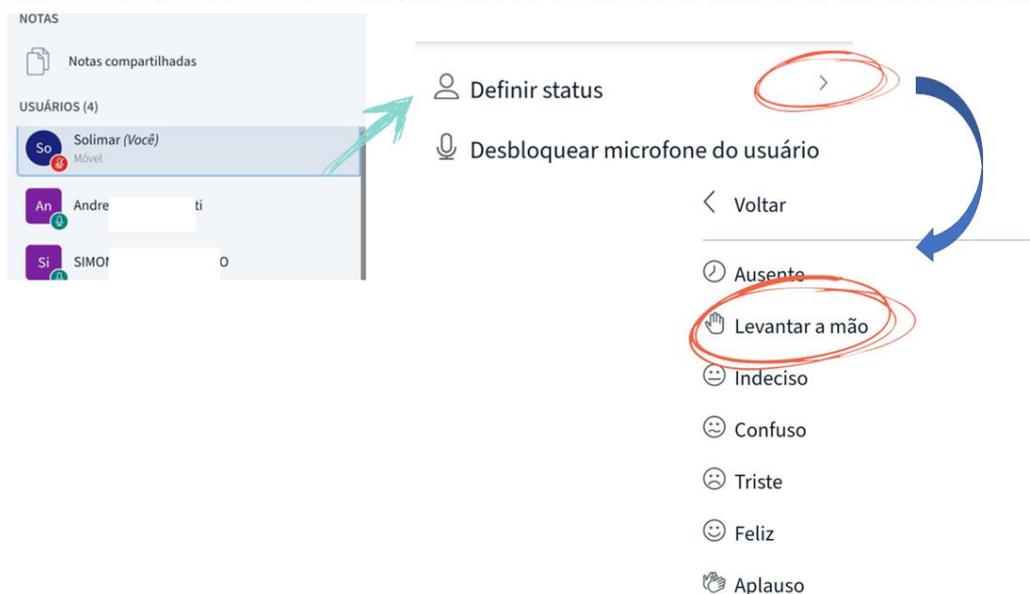
#### ÍCONES DE AMPLIAR E DIMINUIR A CÂMERA DE ALGUÉM NA SALA DE AULA VIRTUAL.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 35- Colagem de recortes de prints com destaque do percurso para levantar a mão na sala de aula virtual.

### MOVIMENTOS PARA MODIFICAR O STATUS E LEVANTAR A MÃO NA SALA DE AULA VIRTUAL.



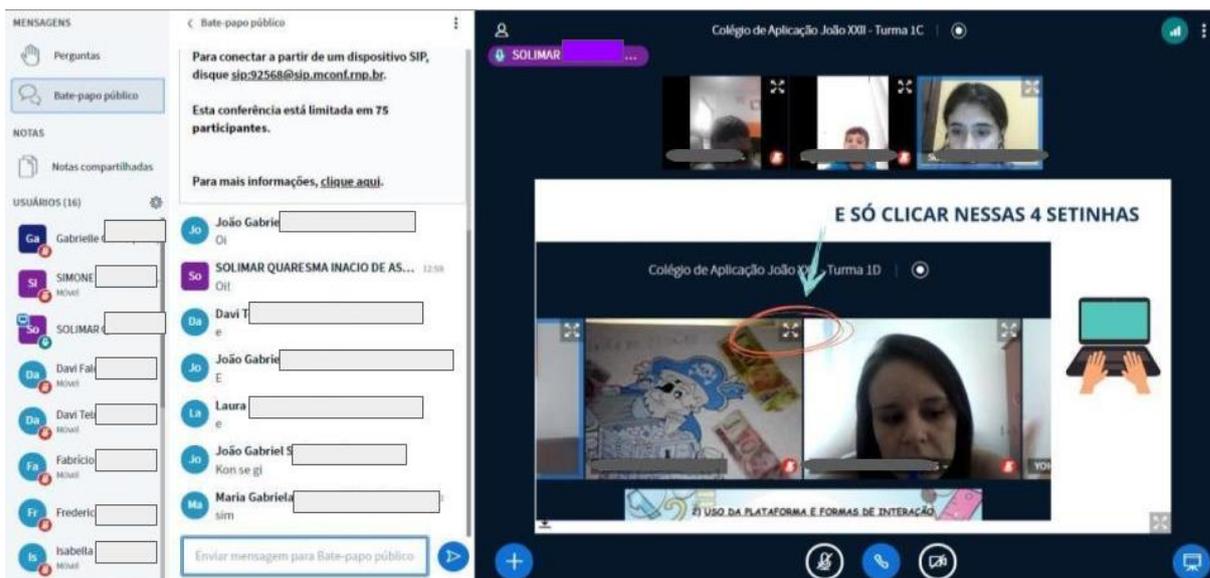
Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 36- Print de registro do encontro síncrono do dia 08/12/2020. Slide inicial da apresentação, "Investigando a tela das aulas virtuais"



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 37- Prints de registro do encontro síncrono do dia 08/12/2020. Slide mostrando o recurso de como ampliar a tela de um colega.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 38- Prints de registro do encontro síncrono do dia 08/12/2020. Slide mostrando o recurso de como diminuir a tela de um colega.



Fonte: Arquivo Pessoal.



lives no YouTube, o chat numa videochamada pelo Meet, entre outras. A apropriação desse espaço por crianças não letradas é uma possibilidade de *ser mais*, de ir além, de terem autonomia para realização de outras formas de interação. É intrigante observar a forma de atuação das crianças que ainda estão nas hipóteses iniciais de compreensão da língua escrita. Apesar da maioria das participações no chat terem sido de crianças que estão na hipótese alfabética, mesmo assim algumas crianças pré-silábicas e silábicas se pronunciavam bastante no bate papo público. A média de participação no bate papo público das crianças alfabéticas é de 65,28% e das crianças pré-silábicas e silábicas é de 23,41%, enquanto que das professoras é de 11,60% que consistem em incentivar e sanar algumas dúvidas pontuais no chat.

A participação das crianças ainda nas hipóteses silábica e pré-silábica me intriga e me causa uma certa admiração, pois fico pensando que se fosse com adultos em situação semelhante ela seria bem menor. Imaginando uma situação hipotética em que estou aprendendo a escrever em mandarim, eu ainda não compreendo o sistema de funcionamento da língua chinesa, mas conheço algumas letras, e tenho clareza de que ainda falta muito a aprender. Se eu estivesse em uma videochamada em que a comunicação pelo bate papo público fosse por mandarim, dificilmente eu me arriscaria a tentar escrever algo, devido a insegurança de ainda não dominar a leitura e escrita nessa língua. As crianças nas hipóteses pré-silábicas e silábicas se arriscam, tentam participar e se inserir no bate papo público, mesmo que não entendam o que os amigos escreveram, ou mesmo que não tenham certeza de que estão escrevendo certo. Elas, às vezes, digitam várias letras diferentes aleatórias, ou utilizam emojis, ou então, copiam algo que algum colega já escreveu, como o nome próprio ou um cumprimento.

Abaixo um trecho do bate papo público do 3º encontro síncrono, dia 08/12/2020, em que Miguel P. fez várias participações. Neste dia houve um total de 75 atuações no chat e a aula tinha como objetivo ensinar alguns recursos da sala de aula virtual. Algumas crianças sinalizavam se tinham conseguido ou não realizar as tarefas, como ampliar e diminuir a tela ou fechar e abrir a apresentação. Como é o caso do João G. que escreve *“Eu kon se gi”* sinalizando que conseguiu realizar o que foi pedido. Nesse trecho, a maioria das participações foram de crianças alfabéticas, mas mesmo assim Miguel P, se pronunciou. Ele fez 9 atuações no chat,

sendo que a média por criança foi de 5,75 e das alfabéticas e silábico alfabéticas a média foi de 6,8 participações. Não sabemos o que Miguel P. estava tentando escrever, com as letras G, K e Zkcf, porém, possivelmente haveria algum sentido para ele e se estivéssemos no presencial, poderíamos perguntá-lo sem atrapalhar o andamento da aula coletiva. Depois ele utilizou os emojis que estavam sendo ensinados na aula, o de positivo com o dedo polegar e um número grande com muitos zeros.

13:14] João G: Eu kon se gi  
[13:15] Davi T : Eu ja sabia  
[13:17] Davi T : :-)  
[13:17] Laura : ok  
[13:17] João G : Eu nao  
[13:19] João G : Es qe si  
[13:23] Miguel P. : G  
[13:23] Miguel P. : K  
[13:24] Frederico : 😊  
[13:25] Miguel P: Zkcf  
[...]  
[13:32] Miguel P : 🙌  
[...]  
[13:33] Miguel P : 1000000000000000000

Ao longo da aula, além dos emojis e números para se expressar e se fazer presente, ele utilizou emojis que não foram ensinados para a turma naquele dia,

*Figura 40- Recorte de print de bate papo público com emojis*

como mostra a imagem a seguir. Ele colocou vários emojis com óculos escuros e um de máscara ao final. Nesse dia foi mostrado apenas o de levantar a mão, o com carinha triste, feliz, o sinal de positivo e negativo com o polegar, o de confuso, ausente e aplausos, que são acionados ao clicar no ícone de mudança de status. Miguel P. descobriu esses emojis em outro espaço, na caixinha do próprio bate papo público, que é acionado ao clicar em um emoji quase transparente na caixa de escrita.



Fonte: Arquivo pessoal.

Logo mais, alguns exemplos da estratégia adotada pelas crianças pré-silábicas como a Maria Vitória e silábicas como a Isabella, a Sophia B, e o Miguel P. de cópia das crianças alfabéticas para responderem no chat aos questionamentos feitos pela professora. Como é o caso da cópia do “OK” que era algo que já havia sido ensinado nas aulas anteriores, com a professora soletrando as letras.

- [13:36] Frederico : 🖐
- [13:36] Miguel P : 🖐
- [13:37] Sophia B. : 🖐
- [13:37] Luca Lopes : 🖐
- [13:39] Maria Gabriela : 🖐
- [13:39] Laura : 🖐
- [13:41] Laura : ok
- [13:41] Isabella : Ok
- [13:41] João G : Ok
- [13:41] Sophia B. : Ok
- [13:41] Miguel P. : Ko
- [13:41] Frederico : ok
- [13:41] Luca : ok
- [13:42] Davi T. : Ok
- [13:42] Maria Gabriela : sim agora
- [13:42] Miguel P : OK

Mais um exemplo de interação e de cópia entre as crianças, no caso foi na 4ª aula síncrona de Linguagem dia 10/12. Maria Vitória e Isabella estão nas fases iniciais do processo de alfabetização e Laura, Frederico e Davi T. já estão mais avançados, na hipótese alfabética. Essa situação aconteceu antes do início da aula, que é às 13:00. Um momento importante para a interação da turma, manutenção dos vínculos, para a amizade e o Encontro. Esse espaço de interação no chat, antes de começarem as atividades pedagógicas é aberto e incentivado pela professora, que também convida as crianças a abrirem as câmeras e o áudio para conversarem um pouquinho, ou às vezes põe uma música. Abrir a sala alguns minutos antes da aula é disponibilidade ao diálogo, generosidade e cordialidade, é querer bem aos educandos e permitir que matem a saudade de alguma forma desses tempos de convivência que havia na escola presencial.

No trecho abaixo destacamos as participações de Laura (em azul) e Maria (amarelo) que de certa forma estabelecem um diálogo. Maria Vitória escreve o nome de Laura, talvez por cópia, da própria plataforma que tem os nomes dos usuários que estão escrevendo e geralmente as participações de Maria são com várias letras aleatórias e vários emojis.

[12:47] Frederico: 😊  
[12:48] Maria Vitoria : oi  
[12:48] Isabella : Oi  
[12:49] Maria Vitoria : 😊  
[12:49] Laura : io  
[12:49] Frederico : ok  
[12:49] Laura : 😊  
[12:50] Maria Vitoria : oi  
[12:50] Laura : 🖐️  
[12:50] Maria Vitoria : xzty65  
[12:51] Frederico : oi  
[12:52] Laura : touconsaldade  
[12:53] Maria Vitoria : laura  
[12:53] Davi T : 🖐️  
[12:54] Maria Vitoria : tfrewsadfgvcxzb  
[12:54] SOLIMAR : OI PESSOAL!  
[12:54] Laura : io maria vitoria  
[12:54] Davi T : Oi galera  
[12:54] Maria Vitoria : 🖐️

Quando observo essa interação entre Laura e Maria Vitória, que estavam em níveis psicogenéticos diferentes, me recordo de Freire e Quintás e da forma como compreendem o ser humano. Como um ser relacional que se constitui no diálogo com o outro e com o mundo, que tem necessidade de criar vínculos, de agir no

mundo com liberdade e criatividade, e ser autor da sua própria vida. Nesse sentido, as poses e caretas das crianças em frente às câmeras de seus equipamentos durante os encontros síncronos são também formas de se afirmarem, de experimentar, de se relacionarem pelas expressões faciais, de se diferenciarem dos demais e transgredirem no ensino remoto emergencial. Logo abaixo trago alguns prints dessas caretas e poses:

Figura 41- Prints de registro em que um aluno fazia careta durante a aula síncrona do dia 28/01/2021.



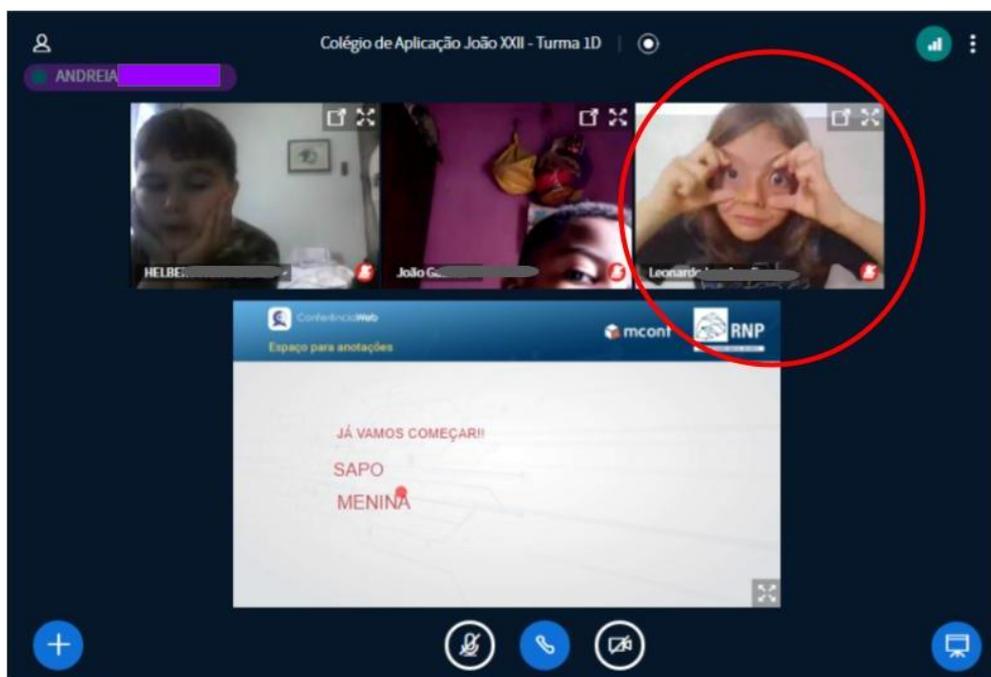
Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 42- Prints de registro em que uma aluno fazia pose durante a aula síncrona do dia 28/01/2021.



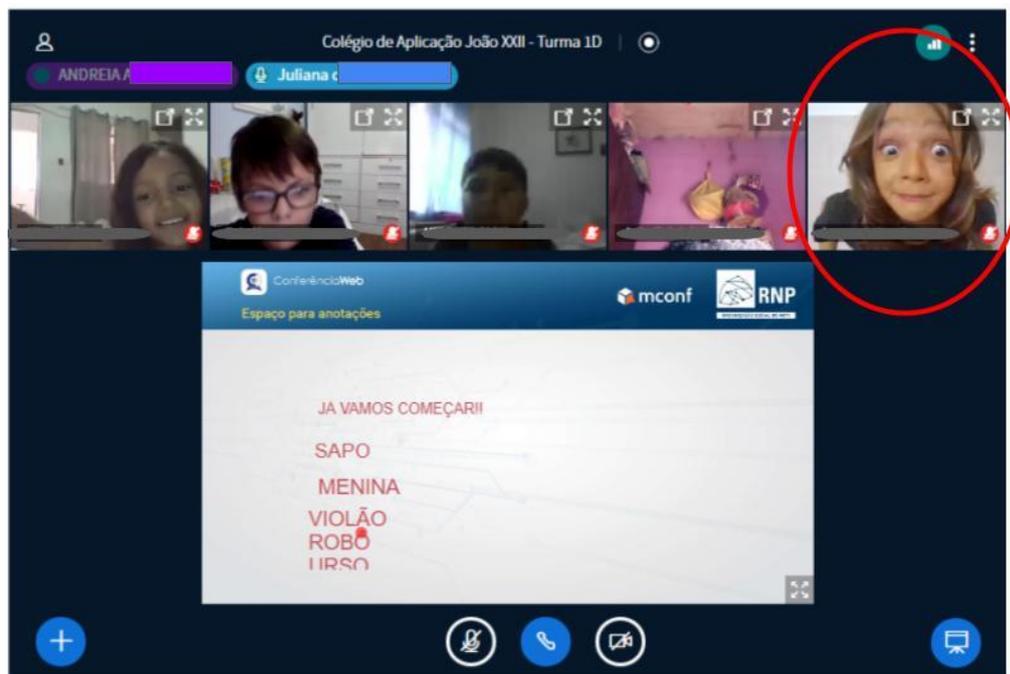
Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 43- Registro do momento em que um aluno fez caretas durante aula síncrona dia 05/01/2021.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 44- Registro do momento em que um aluno fez caretas durante aula síncrona dia 05/01/2021.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Lembrando que essas caretas e poses não faziam parte do contexto da aula, eram momentos em que uma atividade estava sendo desenvolvida. Talvez essas caretas sejam pequenos atos de rebeldia, de “levadeza”, de quem já está entediado ou cansado de estar em frente a tela ou cansado de esperar a sua vez para participar da aula. Mas como Freire (2011, p. 112 e 113), também “prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior que os mecanismos que o minimizam.”

O Ensino remoto emergencial de certa forma limita a expressão e o movimento das crianças e professoras, é pouco tempo de encontro síncrono, mas ao mesmo tempo é muito tempo de tela. Muitas vezes elas ficam inviabilizadas pelos problemas de conexão ou nos equipamentos e esperam boa parte da aula até chegar a sua vez de ligar a câmera e participar. Porém, essas caretas e poses confirmam para mim que são crianças brincantes e sapecas que permanecem crianças apesar dessa escola de pandemia.

Outra ação no mundo, no caso, no mundo virtual, que denota essa capacidade de ser mais, de se reinventar e agir de modo criativo é a ação das professoras alfabetizadoras. Buscando interagir com os recursos virtuais disponíveis de modo que aproximasse as crianças, que fosse interessante e significativo e que propiciasse o avanço nas hipóteses de alfabetização. Elas tanto tiveram de aprender

quanto se aprofundar em alguns recursos e programas, mas principalmente se apropriar dessa sala de aula no ciberespaço. Realizaram encontros entre elas para aprenderem e explorarem juntas a sala de aula virtual. Participaram de oficinas com a equipe técnica do CEAD (Centro de Educação a Distância da UFJF). Pude perceber, tanto nos encontros apenas entre nós professoras, quanto nas oficinas, a tentativa de descobrir possibilidades, de se apropriarem daqueles recursos transformando-os em âmbitos, onde poderiam criar conteúdos, interação, materializar a criatividade docente, resgatando e reelaborando valores e ideias do presencial. Se mantendo fiéis e coerentes com elas mesmas quanto aos princípios teóricos que embasam a sua prática docente, com flexibilidade sem perder a rigurosidade metódica.

Realizamos alguns encontros de treinamento para as aulas, no caso só tenho registro de um, em que estavam presentes eu, uma professora de linguagem e uma bolsista de graduação do programa de treinamento profissional. O planejamento da aula virtual com as crianças incluía explorar os elementos da capa do livro “O Pirata de Palavras” que havia sido trabalhado na plataforma Moodle de forma assíncrona. Destacar informações pré-textuais importantes, como o título, autor, ilustrador e editora. Depois de retomar a história do Pirata de Palavras, as crianças iriam apresentar as palavras que haviam guardado na caixa tesouro de palavras. Durante o treinamento, testei entrar como aluna e como administradora da sala, para verificar quais eram os recursos que as crianças tinham acesso e os nossos como moderadoras. Era preciso voltar ao papel de discente e ver como eles veriam a sala, sermos aprendentes, curiosas e pensar que dúvidas de navegação os pequenos poderiam ter. Treinamos como apresentar um PowerPoint, como escrever, grifar sobre a apresentação e abrir notas para que diferentes usuários pudessem escrever ao mesmo tempo. Entrar na sala de aula online como aluna, é um convite à reflexão de que não existe docência sem discência, que precisamos relembrar e cultivar a nossa atitude curiosa diante do novo e do conhecimento.

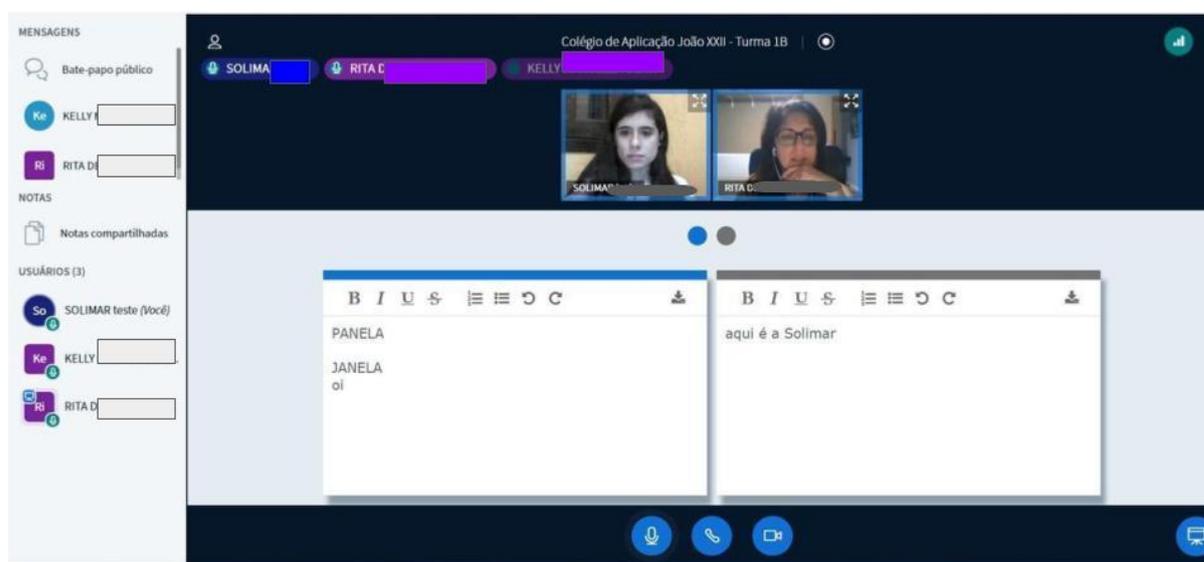
Abaixo alguns registros desse encontro virtual de exploração e treinamento da sala de webconferências:.

Figura 45- Print de registro do encontro de treinamento de apresentação e intervenção na tela no dia 30/11/2020.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 46- Print de registro de um encontro de treinamento do recurso do notas com multiusuários no dia 30/11/2020.

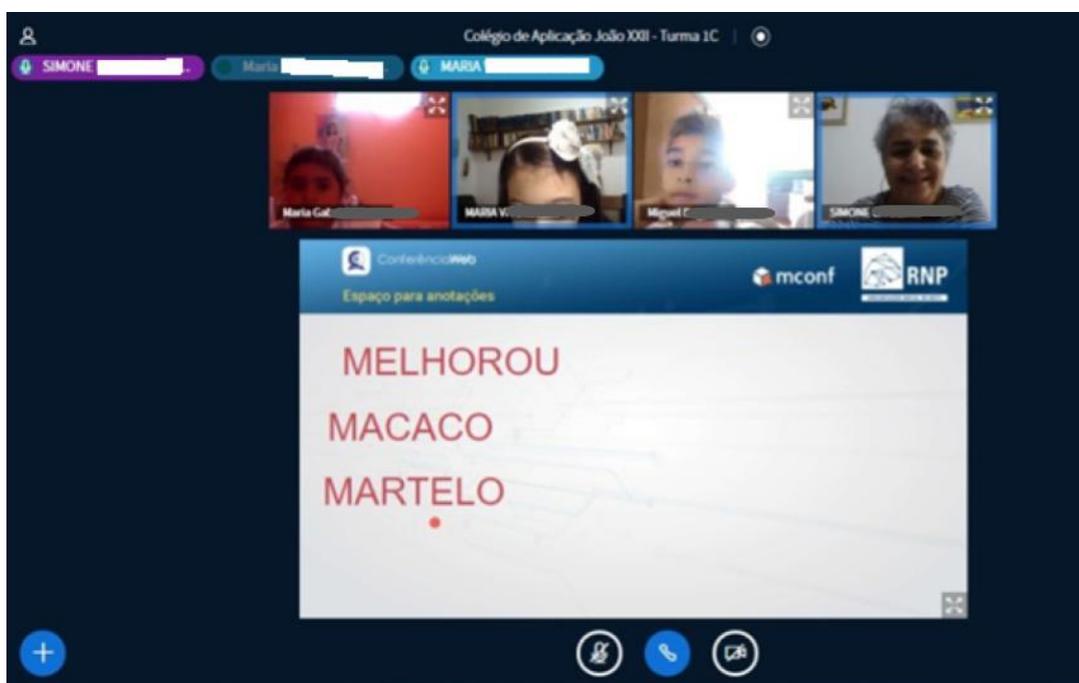


Fonte: Arquivo pessoal.

Na sala de aula presencial antes da pandemia havia muita possibilidade de movimento, como relatei sobre o meu primeiro e único dia de aula presencial. As crianças e professoras se movimentavam na sala, havia diversidade de atividades sendo desenvolvidas. Poderíamos fazer o livro físico, o “Pirata de Palavras”, circular, passando na mão de cada criança, ou mesmo, dividir o quadro em colunas e entregar alguns canetões para 4 ou 5 crianças escreverem juntas, o que elas adorariam muito provavelmente. No Ensino Remoto Emergencial isso não seria possível. Talvez nem no híbrido, já que materiais não podem ser compartilhados

para evitar a circulação do vírus. No planejamento dos encontros síncronos as professoras tentavam trazer movimento e possibilidade de interação para as crianças, mesmo que numa tela. O recurso de um cartaz na sala presencial que poderia ser circulado ou grifado, ou mesmo um texto escrito no quadro ou numa folha A4 em que professoras e crianças sublinham, circulam e intervêm na hora, compartilhando com o coletivo da turma era algo tão comum antes da pandemia, que dificilmente pensamos que teríamos de reaprender a fazer isso. Na sala de aula online tivemos de descobrir uma forma de trazer esse movimento, essa autonomia. A Plataforma RNP oferece alguns recursos para as docentes intervirem nas apresentações, seja escrevendo, circulando ou grifando, permanecendo na tela da sala e observando as crianças enquanto isso. Um recurso que parece simples, porém muito necessário em uma turma de alfabetização. Acompanhar a leitura de um texto coletivo, ou de uma palavra, que na sala poderia ser apontado com a mão, canetão, ou régua, pôde ser adaptado para uma bolinha vermelha que simula um laser. Sabemos que a grande maioria das crianças do ensino público brasileiro não tiveram acesso a aulas online síncronas ou mesmo plataformas com esses recursos, mas escolhemos trazer o exemplo dessas ferramentas como possibilidade do que poderia ser diferente. Abaixo algumas imagens de como são esses recursos.

*Figura 47- Print de registro da bolinha de laser que estava acompanhando a leitura das palavras com M e com foco em MARTELO, aula 03/12/2020.*



Fonte: Arquivo pessoal.

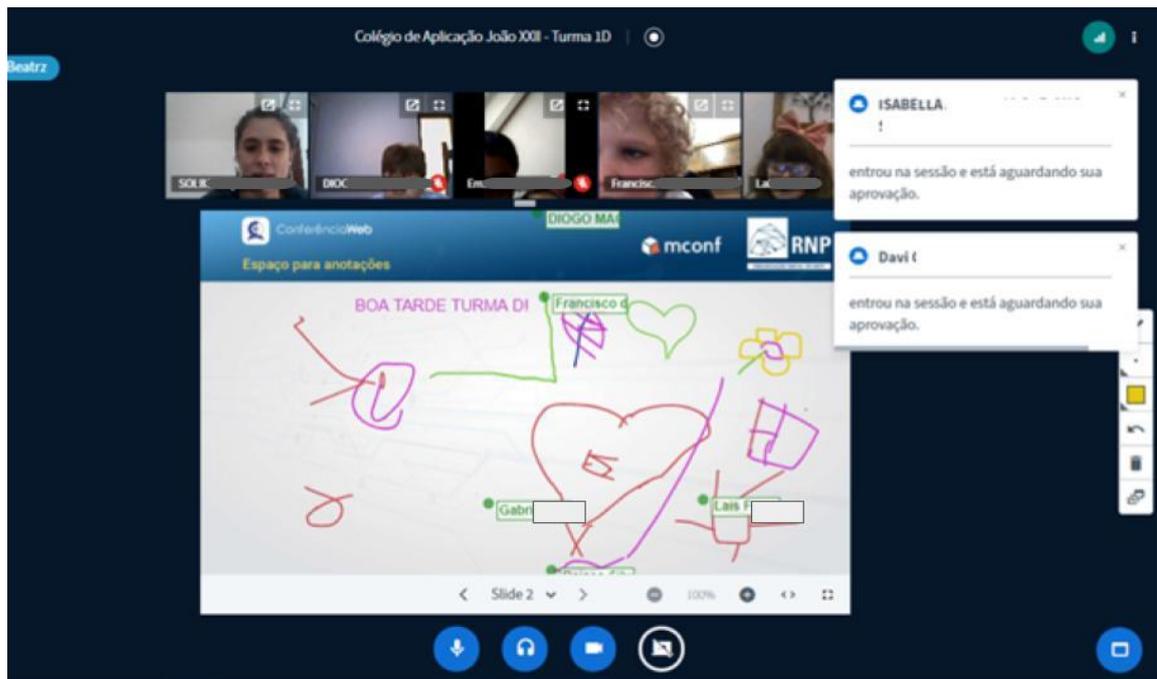
Figura 48- Print de registro da bolinha de laser que estava acompanhando a leitura do texto do Livro Didático, aula 21/01/2021.



Fonte: Arquivo pessoal.

Um outro recurso interessante que utilizamos antes do início da aula, no momento de aproximação e interação é de desenhar na própria tela da plataforma com o modo de tela multiusuários, em que o administrador da sala permite que outras pessoas interajam com a tela, seja escrevendo ou desenhando. As crianças gostam muito desse momento, é como se pudessem desenhar no quadro da sala de aula presencial. Ser mais também é ser generoso e compartilhar um lugar que geralmente é do professor, no caso da sala virtual o de controle da intervenção na tela, e permitir uma certa “baguncinha” no encontro síncrono, um encontro para a arte e brincadeira, que gera frutos de alegria e criatividade.

Figura 49- Print, desenhos livres antes de começar a aula 04-05-21



Fonte: Acervo pessoal.

Uma outra descoberta criadora das professoras que propiciava uma ideia de movimento, jogo e brincadeira é o uso da plataforma Wordwall. Esta, “é uma plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, utilizando apenas poucas palavras.” (CIENSINAR, 2020) É ideal para aplicação com alunos em fase de alfabetização ou no uso para ensino de línguas estrangeiras, é versátil e possui multiplicidade de atividades que podem ser criadas tanto para modelo impresso quanto virtual (CIENSINAR, 2020). No modelo gratuito o professor pode criar até 5 jogos editáveis, com 18 opções de modelos interativos como questionário, anagrama, caça palavras, abra a caixa e etc. No modelo profissional, pago, a criação de jogos é ilimitada e possui mais 25 opções de modelos de jogos disponíveis, como jogo da forca, ordenar, palavras cruzadas, estouro de balão, ímã de palavras e outros. Percebemos que as atividades com jogos do Wordwall trazem mais movimento para as aulas, janelinhas que se abrem, cartinhas que viram, sons de estímulo quando eles acertam. Algumas animações que contribuem para tornar a aula mais dinâmica. Mas é a condução das professoras alfabetizadoras durante essas aulas que potencializa a motivação e engajamento das crianças. Elas dividem os pequenos em equipes, duplas ou trios,

fazem mistério, celebram os acertos, incentivam a participação no bate papo público e estimulam a colaboração entre as equipes.

As professoras foram se apropriando dessa plataforma, tornando-a um âmbito de possibilidades criativas, compartilhando com outros professores suas criações e aprendizados. Pois os jogos podem ser criados e tornados públicos, sendo acessíveis para toda a comunidade de usuários da plataforma. Elas não conheciam o Wordwall antes do Ensino Remoto Emergencial, e mesmo quando ainda não haviam começado os encontros síncronos, já pesquisavam jogos para a alfabetização em ambiente virtual. Durante o período em que as interações eram apenas na plataforma Moodle e Whatsapp elas buscavam trazer jogos e incorporaram alguns do Wordwall nas atividades assíncronas. O ser mais de professoras é criar, compartilhar, inventar moda, se inspirar e ter liberdade para descobrir o seu jeito de atuar e de contribuir para a aprendizagem das crianças. É preciso defender a autonomia docente, espaços de liberdade e criação, pois mesmo que uma rede de ensino pudesse e tivesse mais recursos para criar diversos jogos de alfabetização, não saberia quais palavras são importantes e significativas para aquelas crianças, não saberia quais temas estavam surgindo no acontecer da sala de aula. Pois só a professora que está em constante interação, diálogo e escuta com essas crianças e com o contexto poderia saber. As palavras e temas dos jogos criados pelas alfabetizadoras eram contextualizados com os conteúdos abordados tanto na plataforma Moodle, quanto nas aulas síncronas e com o universo da infância. Um exemplo foi o tema dos animais que surgiu nos encontros síncronos com as crianças mostrando e falando dos seus animaizinhos de estimação e foi trabalhado nas aulas assíncronas na plataforma Moodle com livros literários com animais como tema, “De Avestruz a Zebra” de Maiti Frank Carril/Rodrigo Frank e a “Fantástica Máquina de Bichos” de Ruth Rocha. Com isso, as professoras aproveitaram a oportunidade da temática e criaram alguns jogos com nomes de animais. Abaixo alguns prints das crianças mostrando seus animaizinhos e de alguns jogos e aulas.

Figura 50- Prints das crianças mostrando seus pets no encontro síncrono da 2ª avaliação diagnóstica no 11/02/21



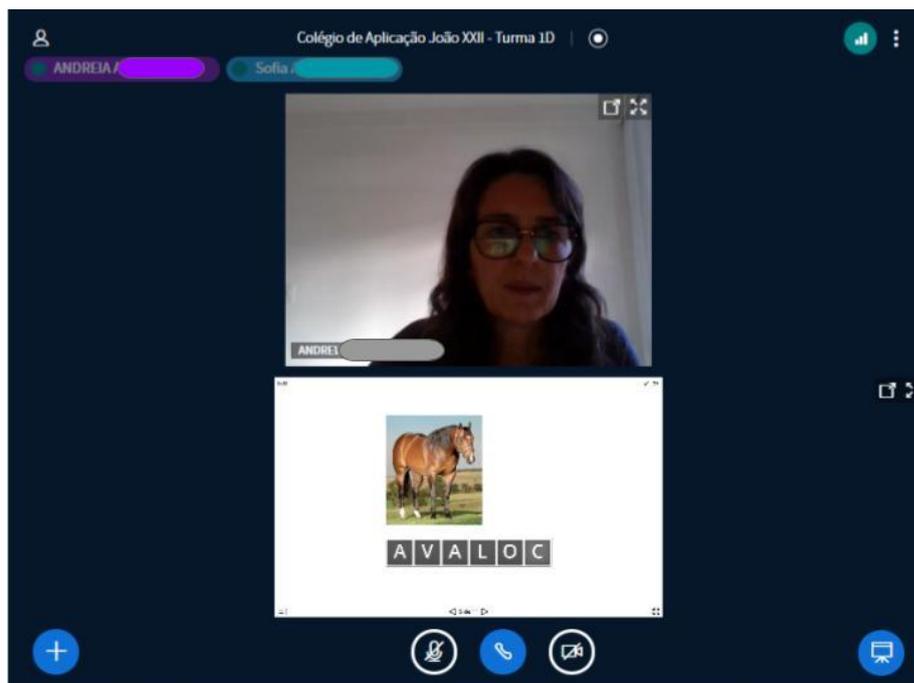
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 51- Print do jogo dos nomes de animais com R inicial, incorporado a plataforma Moodle para as crianças fazerem a leitura da palavra.



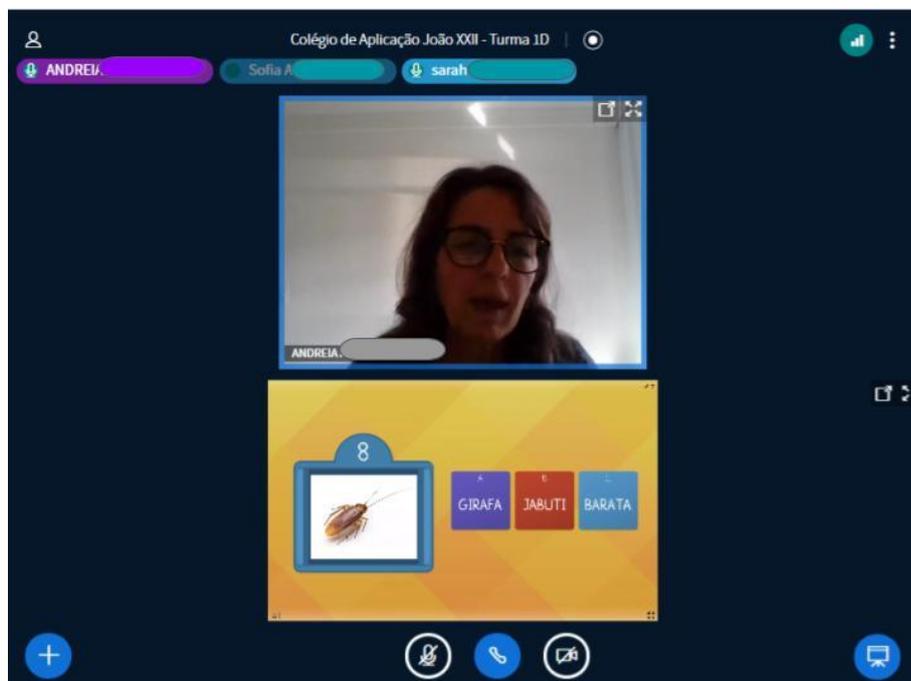
Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 52- Print de registro da aula síncrona 23/02/21 na turma D em que foi utilizado o jogo do Wordwall anagrama de palavras com a temática dos animais



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 53- Print de registro da aula síncrona 23/02/21 na turma D em que foi utilizado o jogo do Wordwall de leitura de palavras com a temática dos animais.



Fonte: Arquivo Pessoal.

A seguir trago com mais clareza algumas práticas alfabetizadoras e um pouco do seu planejamento, que foram desenvolvidas nos encontros síncronos em paralelo com atividades da plataforma Moodle. Tais práticas revelam o comprometimento

político com a alfabetização e com práticas educativas dialógicas, que se relacionam com o cotidiano das crianças.

## 5. 2 Alfabetização um ato político

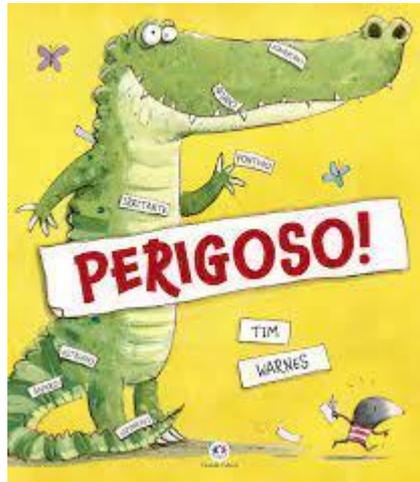
Houve um planejamento na plataforma Moodle em que trabalhamos, as moradias, a casa, o direito à moradia, diferentes tipos de casas, o que tem dentro da casa, mobílias, objetos de uso diário. As professoras pensaram na aproximação com as tarefas e rotinas domésticas, já que as crianças e todas nós estávamos passando tanto tempo em casa. As docentes propuseram que as crianças etiquetassem as mobílias e objetos da casa, para visualizarem mais palavras escritas. Os pequenos conheceram a história do livro “Perigoso!”, em que o personagem principal, uma toupeira muito engraçadinha, adorava palavras e dar um nome para as coisas, colocando etiquetas em tudo o que via. O objetivo era trazer o ambiente alfabetizador para casa e trabalhar a leitura de palavras. Foi dada a sugestão que as crianças com a ajuda de seus familiares espalhassem as seguintes etiquetas pela casa:

*Figura 54- Tabela produzida por professora alfabetizadora para a impressão ou cópia das crianças.*

PÁ	COMPUTADOR	FRIGIDEIRA	LIQUIDIFICADOR
QUADRO	CADEIRA	PANELA	FACA
TELEVISÃO	LIXEIRA	GARFO	COLHER
PORTA	JANELA	GARRAFA TÉRMICA	BANDEJA
PORTÃO	PIA	CAMA	COLCHÃO
TELEFONE	VASSOURA	TRAVESSEIRO	TAPETE
ESTANTE	ALMOFADA	GUARDA-ROUPA	ESPELHO
MESA	FOGÃO	SOFÁ	POLTRONA
GELADEIRA	ARMÁRIO	RELÓGIO	CORTINA
TÁBUA DE PASSAR ROUPAS			

Fonte: Plataforma Moodle do primeiro ano.

Figura 55- Capa do livro Perigoso!



Fonte: Google imagens.

Figura 56- Página ilustrativa do livro Perigoso!



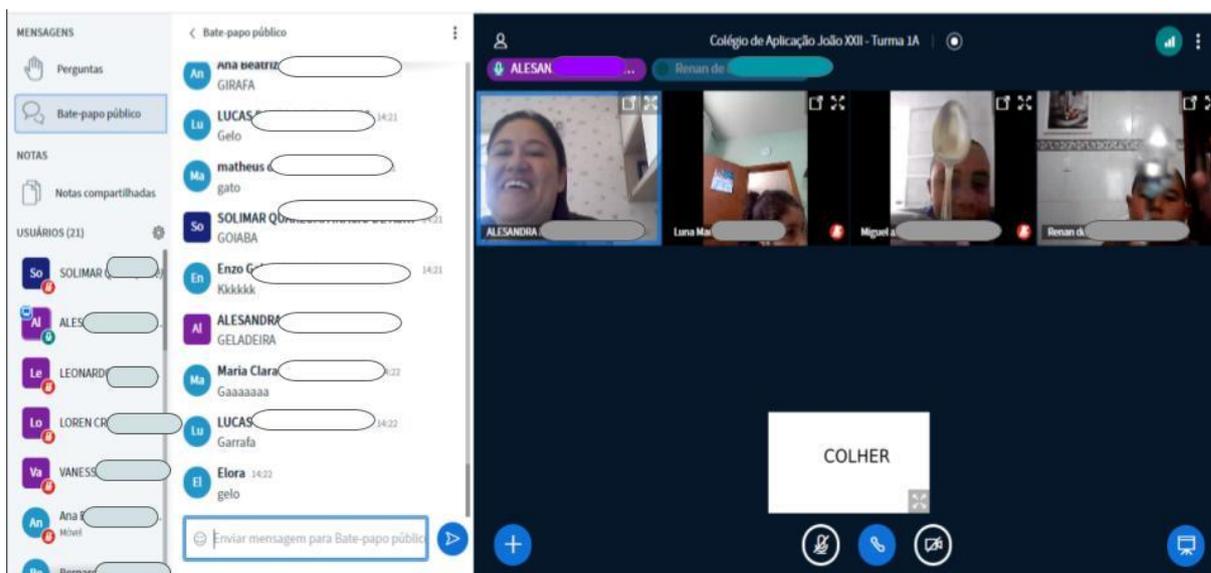
Fonte: Google imagens.

Durante o processo de aquisição da leitura e da escrita é muito importante que as crianças tenham bastante contato com materiais escritos, livros, textos, jornais, revistas, placas, etiquetas e participem de situações de uso social da língua escrita. Na escola há cartazes, placas, etiquetas, livros literários e muito material escrito espalhado por todos os cantos. Na sala de aula presencial do primeiro ano, isso era ainda mais rico, com a presença do alfabeto, cartazes com letras de música e trechos de histórias explorados, etiquetas com os nomes das crianças e de objetos, um cantinho com livros literários e revistinhas e as produções das próprias crianças.

Sobre o desafio de levar o ambiente alfabetizador para a casa e a tentativa de se aproximar da rotina doméstica, aproveitando os eventos de letramento cotidianos, Nunes e Sperrhake também apontam na mesma direção “é o aproveitar as situações da vida no espaço doméstico para aprender sobre diferentes práticas sociais e culturais, resignificando a casa também como ambiente de aprendizagem com suas características e possibilidades.” (Nunes e Sperrhake ,2020, Pg 28)

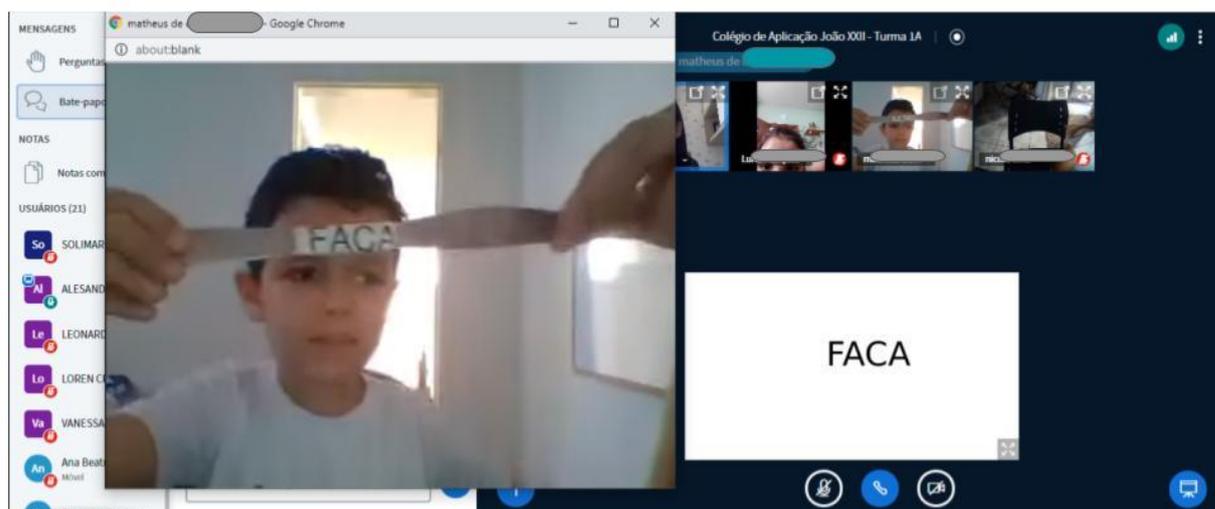
Após esse trabalho na plataforma Moodle com o tema Moradia. As professoras decidiram trabalhá-lo também nos encontros síncronos. Elas projetavam na apresentação algumas palavras que eram nomes de utensílios da casa e as crianças tinham de tentar ler e buscar os objetos que o nome aparecia na tela, geralmente era feito em duplas ou trios. A proposta era que a leitura dessas palavras se tornaria mais fácil, mesmo para as crianças ainda não alfabetizadas, pois já as teriam visto, várias vezes, nos objetos etiquetados em casa e nas atividades da plataforma. A seguir alguns prints dessa aula, que por sinal foi muito animada e cheia de movimento.

*Figura 57- Print da aula etiquetando tudo, leitura da palavra colher. Encontro Síncrono dia 28/01/2021*



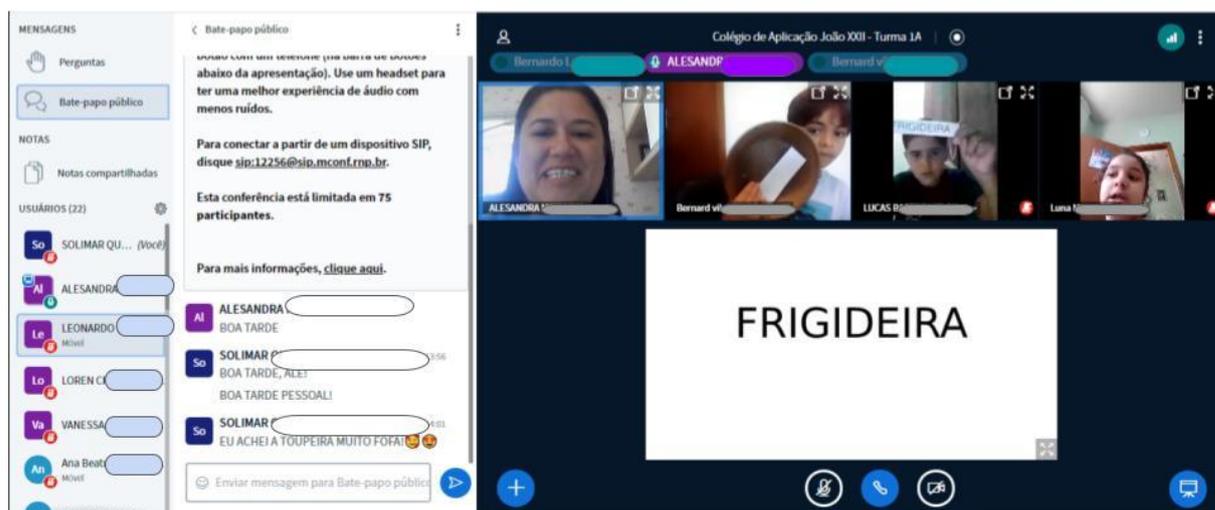
Fonte: arquivo pessoal

Figura 58- Print da aula etiquetando tudo, leitura da palavra faca. Encontro Síncrono dia 28/01/2021



Fonte: arquivo pessoal

Figura 59- Print registro do encontro síncrono - etiquetando tudo, leitura da palavra frigideira. Aula dia 28/01/2021.



Fonte: arquivo pessoal

As crianças de cada grupo eram escolhidas de acordo com o grau de dificuldade de leitura da palavra. As com sílabas complexas eram direcionadas para aqueles estudantes que já estavam compreendendo mais o mecanismo de leitura. As professoras solicitavam alguns desafios para essas crianças como: falar outras palavras que começavam com aquela mesma sílaba, elaborar frases e etc. Para os alunos que ainda não liam, eram convidados a falar qual a letra inicial e final, quantidade de letras e sílabas (pedacinhos). E para todas as crianças, sempre que possível, pediam para digitarem a palavra no chat ou realizar a escrita espontânea no caderno. Os pequenos eram desafiados de acordo com a sua capacidade de

compreensão da leitura e da escrita, para não se sentirem frustrados com algo muito difícil ou desestimulados com algo bastante fácil.

As professoras elaboraram ainda um material para os encontros síncronos de reflexão sobre a escrita dessas palavras relacionadas a casa. Uma apresentação de Powerpoint em que os slides davam uma certa ideia de movimento, pois as lacunas iam sendo preenchidas à medida que se avançava para o slide seguinte. Assim como na atividade de leitura, as crianças também eram escolhidas de acordo com o seu nível de compreensão da escrita e o grau de dificuldade das palavras. Reflexões mais voltadas para a ortografia como: se é S ou Z na escrita da palavra mesa, era voltada para crianças alfabéticas, enquanto que, sobre qual a letra inicial ou qual vogal utilizar para completar a escrita de uma palavra era direcionada para as silábicas e pré-silábicas.

*Figura 60- Exemplo de slide de PowerPoint para as crianças na hipótese alfabética avançarem na compreensão de aspectos ortográficos.*

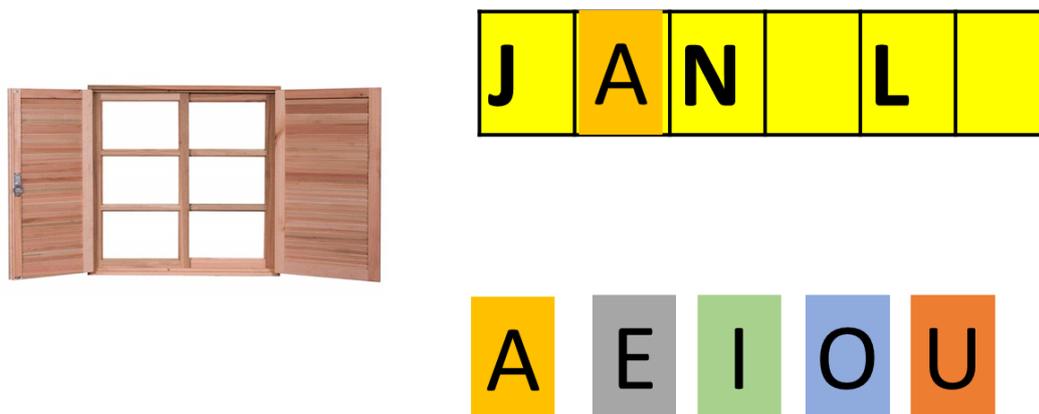
COMPLETE A PALAVRA



Fonte: Imagem retirada de material pedagógico do primeiro ano produzido por professora alfabetizadora.

Figura 61- Exemplo de slide de PowerPoint para as crianças na hipótese silábica avançarem na compreensão do sistema de escrita alfabética

COMPLETE A PALAVRA



Fonte: Imagem retirada de Material Pedagógico do primeiro ano produzido por professora alfabetizadora.

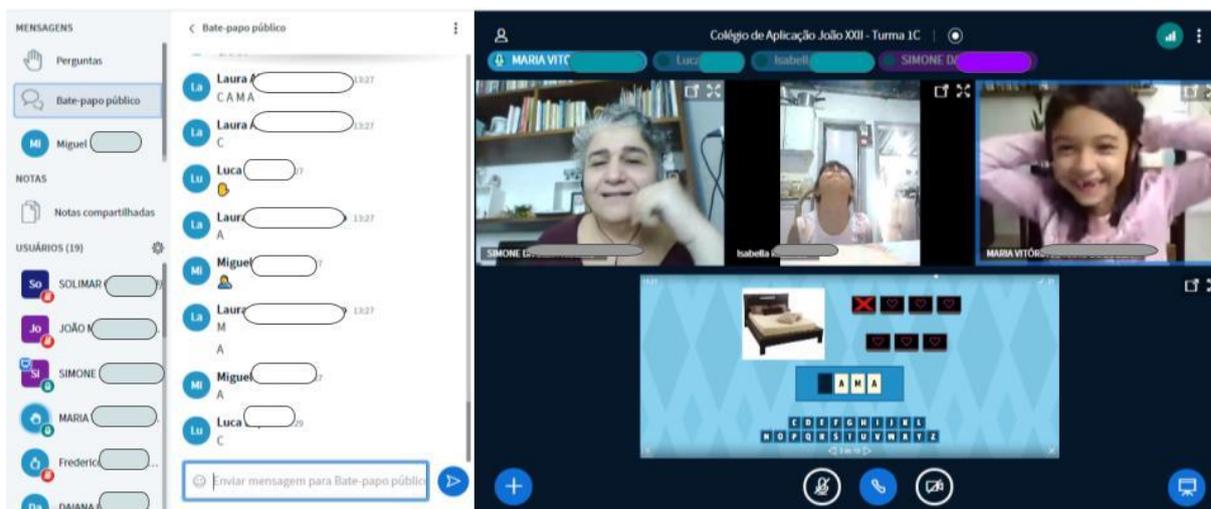
As professoras elaboraram ainda jogos na plataforma Wordwall com nomes de objetos da casa, como a forca ou carrasco. Esse jogo também era feito em duplas ou trios e as crianças tinham uma certa quantidade de vidas, "coraçõezinhos" que a medida que elas erravam, perdiam.

Figura 62- Print de registro da aula do dia 19/01/2021, jogo semelhante a forca ou carrasco na plataforma do Wordwall.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 63- Print de registro da aula do dia 19/01/2021, jogo semelhante a forca ou carrasco na plataforma do Wordwall.



Fonte: Arquivo pessoal.

Como pudemos perceber pelas expressões faciais dessas duas crianças nesse jogo, elas estavam brincando e lidando com o erro de uma forma divertida e leve. O trabalho com jogos na alfabetização já era algo realizado pelas professoras alfabetizadoras antes da pandemia, e que precisava ser resgatado no ensino remoto pela sua relevância para a infância. Os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, são crianças de 5 ou 6 anos que acabaram de sair da educação infantil onde as interações e brincadeiras são o principal eixo norteador das propostas pedagógicas (DCNEI, 2010, pg. 25). Portanto é fundamental o respeito às características da singularidade dessa faixa etária e da sua forma de interação com o mundo.

Além dos encontros síncronos com a turma toda, as professoras realizaram um trabalho específico com as crianças silábicas e pré-silábicas. Promoveram encontros extras, além das duas aulas semanais buscando atender as especificidades do grupo que ainda estava na fase inicial de apropriação do SEA procurando fazê-las avançar no processo de alfabetização. Esta ação era ainda mais urgente devido ao contexto de pandemia, já que elas tinham ficado mais de 4 meses sem um trabalho pedagógico sistemático, com a suspensão das aulas na UFJF.

Além da continuidade do Ensino Remoto Emergencial em função do avanço da pandemia no Brasil e da demora da vacinação e no ensino a distância, a mediação através da escrita é fundamental. A navegação na plataforma Moodle é muito mais autônoma para indivíduos alfabetizados, até mesmo o uso da sala de

webconferências é mais fácil para alguém que já saiba ler. Aquelas crianças avançarem para o segundo ano do Ensino Fundamental ainda na hipótese pré-silábica e silábica seria um dificultador do trabalho pedagógico e da progressão dos aprendizados. No 2º ano as turmas são mais cheias, pois as 4 turmas que haviam no primeiro ano, se transformam em 3, e a distância entre as crianças em hipótese alfabética e as pré-silábicas poderia aumentar ainda mais.

É aqui neste trecho do texto que o subtítulo deste capítulo se materializa, Alfabetização um ato político, pois esse esforço extra de criar momentos de trabalho específico para dar uma ênfase na apropriação do SEA é também um ato político de luta pelo direito de aprendizagem, de superar as adversidades do ensino remoto. É um ato político pois, às vezes, muitas dessas crianças ainda nas hipóteses iniciais de alfabetização, são atravessadas por outros problemas como instabilidade emocional, necessidades educacionais especiais, uma família com poucas práticas de letramento, falta de equipamentos ou de acesso à internet, falta da presença de um adulto que possa acompanhá-las durante as aulas ou na realização das atividades assíncronas.

A seguir, alguns prints desses encontros extras com as crianças pré-silábicas e silábicas. Nesse dia utilizou-se um jogo feito na plataforma Wordwall em que o elemento surpresa e a expectativa se faz presente, através de uma roleta que gira e sorteia as letras a cada rodada. As crianças tinham de identificar o nome da letra e propor uma palavra que começasse com aquela letra sorteada.

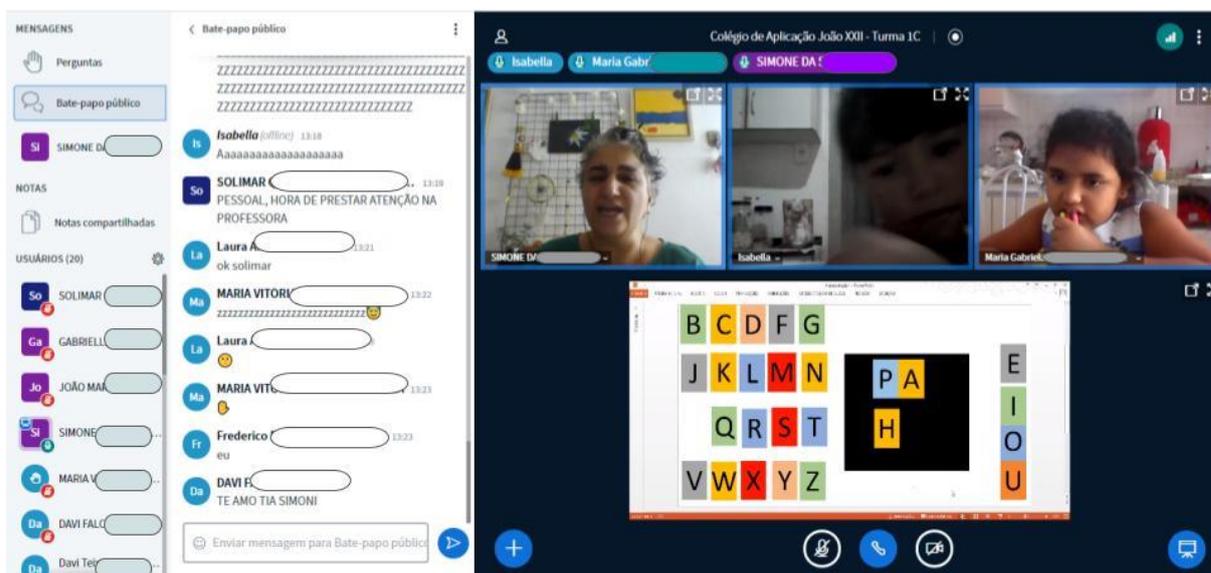
*Figura 64- Registro aula síncrona utilizando o Wordwall para trabalho com crianças pré-silábicas e silábicas, roleta das letras.*



Fonte: Arquivo pessoal.

Outro material que mostra a criatividade das professoras é o PowerPoint de letras móveis, que mostrarei a seguir. Esse recurso tenta resgatar a mobilidade do alfabeto móvel, um recurso muito utilizado nas salas de aula de alfabetização em que todas as letras do alfabeto estão disponíveis para as crianças como peças que elas podem mover. As letras podem estar em um papel mais grosso plastificado ou em madeira, E.V.A. ou mesmo em papel comum. Nesta imagem de PPT, apresentada no print abaixo, cada letra está em um quadradinho e a professora foi movendo-as de acordo com as escolhas das crianças de tal forma que todas vissem. As letras estão divididas, à esquerda do retângulo preto as consoantes e a direita as vogais e no meio do retângulo preto as sílabas e palavras que estavam sendo formadas.

Figura 65- Registro encontro síncrono com PPT para criação de sílabas, simulando o alfabeto móvel.



Fonte: Arquivo do primeiro ano.

O alfabeto móvel é importante para liberar as crianças de terem de pensar na escrita das palavras e apenas focar nas escolhas de acordo com as correspondências fonema-grafema. Os pequenos do primeiro ano receberam um kit, como também relatado em Redon (2020) e Santos (2021), com alguns materiais que estavam na escola no início do ensino remoto emergencial, os pais foram buscar com todos os cuidados de biossegurança exigidos em tempos de pandemia. Nesse kit havia um alfabeto móvel para cada criança que também foi utilizado em algumas aulas síncronas, além de outros materiais, como livro didático, massinha, folhas coloridas e etc. A presença do alfabeto móvel em casa foi fundamental para que as

crianças pudessem utilizar as letras como brinquedo e pudessem visualizar que com as mesmas letras do alfabeto podemos escrever todas as palavras. A seguir um print em que o alfabeto móvel foi utilizado em uma aula síncrona, na qual as crianças tinham de encontrar a letra inicial das imagens projetadas.

Figura 66- Print de registro do encontro síncrono do dia 15/12/2020, turma C.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Durante esses três meses de aulas síncronas, dezembro, janeiro e fevereiro, muitas outras práticas pedagógicas contribuíram para garantir o direito de aprendizagem, dialogaram com o universo da infância e os acontecimentos cotidianos da sala de aula, infelizmente muitos não consegui registrar e trazer aqui. Mas os recolho e guardo na minha caixinha de tesouros de experiências docentes. Uma caixa preciosa de saberes de experiência que me fortalecem e me enriquecem enquanto professora. Caminhando para finalização deste trabalho, me vejo olhando para essa caixa e os tesouros que a residência docente nas turmas do primeiro ano me proporcionou.

Porém apesar da experiência de ensino remoto emergencial ter sido muito enriquecedora e mesmo que tenha proporcionado aprendizados para mim, professoras e crianças, e que eu tenha buscado olhar por uma perspectiva positiva, das possibilidades de encontro, de criatividade e de ser mais. Não posso negar que foi uma modalidade de ensino com muitos limites e ausências que provavelmente terão consequências principalmente para as crianças. Tanto no processo de alfabetização e letramento, quanto na socialização, desenvolvimento motor e

emocional dos pequenos. Sem falar nos impactos emocionais e corporais do trabalho docente.

### **5.3 É preciso considerar alguns limites e ausências:**

Os fatores limitantes do ensino remoto são muitos: o tempo, o condicionamento ao acesso à internet e equipamentos digitais, necessidade da presença e acompanhamento de um adulto letrado mediando a interação de crianças e professoras. A falta de movimento, brincadeiras e interações com crianças da mesma idade e de idades diferentes, de diferentes classes sociais e lugares da cidade.

No ensino presencial havia uma diversidade de experiências enriquecedoras que os alunos de um colégio de aplicação como o João XXIII podem usufruir, como dança, aula de circo, horta, parquinhos, brinquedoteca, quadras, uma biblioteca rica, laboratório de informática e outros. Infelizmente devido a pandemia e ao desgoverno brasileiro, que levou ao agravamento da situação no nosso país, milhões de crianças no Brasil sofreram os impactos negativos do Ensino Remoto Emergencial de modo mais acentuado do que em outros lugares do mundo.

Partindo da análise dos relatórios individuais das crianças enviados para os professores do 2º ano, como forma de feedback do período de ensino remoto no primeiro ano, foi possível contabilizar algumas informações que mostram esses limites e ausências do ERE. Dentre as 76 crianças que estavam matriculadas em 2020 nas 4 turmas de primeiro ano do colégio de aplicação João XXIII, 6, que equivale a 7,8%, não participaram de nenhuma aula síncrona. A escola entrou em contato com essas famílias para questionar a não participação e pensar alternativas de minimizar os prejuízos, mas ainda assim não houve mudanças na situação. Dos educandos que participaram dos encontros síncronos, 27, que corresponde a 35,5% do total, tiveram problemas recorrentes como de conexão de internet instável, e ou nos equipamentos de áudio e vídeo. Esses problemas atrapalhavam a participação das mesmas durante as aulas online e a comunicação com a professora e os colegas.

Sobre os limites e ausências na plataforma Moodle, onde eram realizadas as atividades assíncronas, 9 crianças não conseguiram utilizá-la durante todo o ERE. Algumas começaram valendo-se da plataforma, mas por questões de organização

familiar não conseguiram mais fazer o uso e passaram a receber material impresso ou arquivo PDF para impressão, caso a família se colocasse com disponibilidade para tal. O material impresso é mais pobre de recursos, por ser preto e branco e por nem sempre comportar as adaptações das atividades gamificadas. Na plataforma Moodle, apesar de ter sido pensada para adultos letrados, havia mais recursos visuais e sonoros, atividades gamificadas, livros de literatura, vídeos, áudios e animações que contribuem para o engajamento e aprendizado das crianças que não são possíveis de serem reproduzidos no material impresso.

E esses limites e ausências aconteceram mesmo sendo um colégio federal vinculado a uma universidade que conseguiu editais de apoio social e inclusão digital, realizou empréstimos de tablets, conta com uma equipe de técnicos administrativos da educação que ajudam a compor setores como o NAE, Núcleo de Apoio Escolar, que conta com profissionais de Pedagogia, Psicologia e Assistência Social, serviços de Tecnologia da Informação, Coordenadorias específicas para cada segmento de ensino. Não podemos desconsiderar a falta de repasses de verbas para as universidades federais que vem acontecendo nos últimos anos e que se intensificou na pandemia e limitou bastante a assistência estudantil. Imaginamos o quão mais grave podem ter sido as consequências e limites do Ensino Remoto Emergencial nos outros sistemas de ensino que possuem menos recursos que a rede federal.

Um outro fator que demonstra esses limites, foi a falta de tempo para trabalhos com outras áreas do conhecimento durante os encontros síncronos no primeiro ano. As áreas de ciências, geografia e história no ensino presencial são abordadas junto com o processo de aquisição da língua escrita e compõe a área de Linguagens. Como os encontros síncronos foram apenas duas vezes por semana e de 50 minutos e no caso da turma de 2020, só começaram a acontecer no meio de novembro e o trabalho específico de Linguagem só começou no início de dezembro, as professoras deram preferência para abordarem nas aulas online conteúdos relacionados a alfabetização e os conteúdos das outras áreas do conhecimento, História, Geografia e Ciências foram trabalhados de maneira assíncrona. O que de certa forma empobrece as discussões, já que os alunos do primeiro ano não possuem autonomia na plataforma Moodle, quase sempre dependem de um adulto

para os acompanhar e não dominam as interações pela escrita que são a principal forma de participação dentro da plataforma.

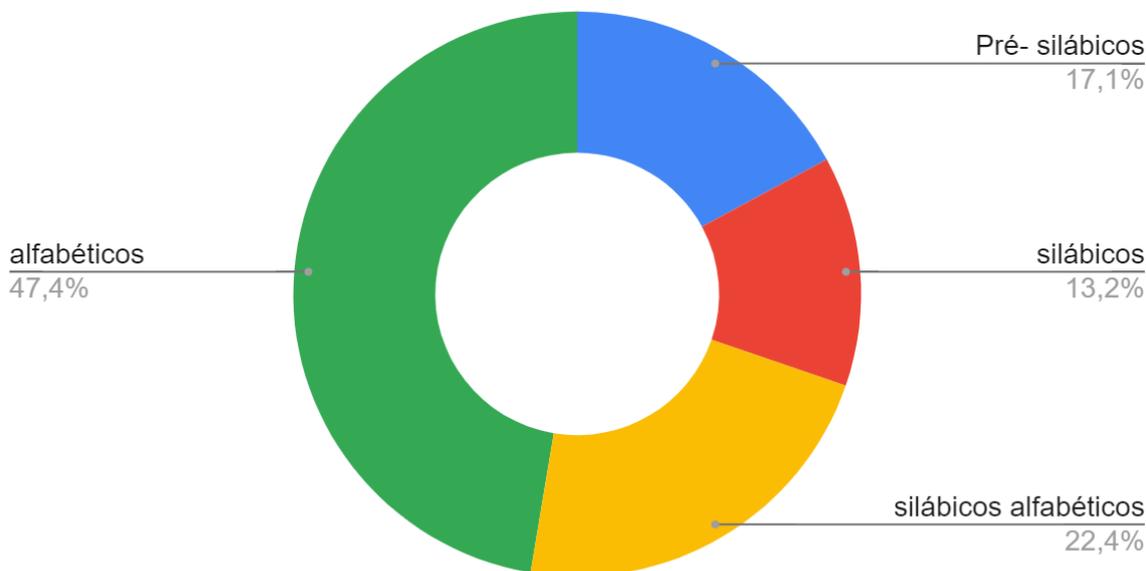
O ensino remoto emergencial também foi um dificultador do trabalho com as crianças com necessidades educacionais especiais, pois houve perdas quanto ao trabalho de socialização e ganho de habilidades importantes para o seu desenvolvimento. Nos relatórios enviados para o 2º ano foram contabilizadas 7 crianças com necessidades educacionais especiais como: Transtorno do Espectro Autista (TEA), síndrome de Down, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), questões fonoaudiológicas e algumas sem laudos conclusivos. No ensino presencial a análise do desenvolvimento dessas crianças seria muito mais rica e com muito mais possibilidades de intervenção, algumas eram acompanhadas por bolsistas de treinamento profissional da área de inclusão, as professoras estariam vendo e convivendo com elas e poderiam recolher mais informações. A interação com os outros colegas da turma, certamente, propiciaria desafios socioemocionais importantes para o desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais.

Quanto ao trabalho alfabetizador, pude observar nos encontros síncronos que as crianças que já estavam nas hipóteses alfabéticas, não conseguiram avançar muito na compreensão de normas ortográficas e na construção de textos maiores. Nas aulas online o tempo era muito curto e era difícil dividir as crianças em grupos menores. Até havia essa possibilidade na plataforma de webconferências, porém era algo que a deixava mais instável e que não deu muito certo nas tentativas realizadas. Conseguíamos dividir as salas em no máximo dois grupos e as crianças caíam várias vezes e voltavam para a sala inicial, sem autonomia para voltarem pro grupo em que estavam. Além do mais, deu-se prioridade nos encontros síncronos para o trabalho com as crianças que estavam nas hipóteses iniciais do processo de alfabetização.

A partir da análise dos relatórios do final do ERE enviados para os professores do 2º ano pude contabilizar que 47,36% dos alunos estavam na hipótese alfabética (36 crianças), 22,36% estavam silábico alfabético (17 crianças), silábicos 13,15% (10 crianças), e pré-silábicos 17,1% (13 crianças). A seguir um gráfico mostrando a distribuição das crianças por níveis psicogenéticos de apropriação do SEA no final do ano letivo de 2020, antes de irem para o 2º ano.

Gráfico 1- Distribuição das crianças do 1º ano por níveis psicogenéticos ao final do ano letivo de 2020

Distribuição das crianças do 1º ano por níveis psicogenéticos ao final do ano letivo de 2020. (Total: 76 crianças)



Fonte: Arquivo pessoal, produzido para este trabalho.

Não necessariamente ao final do 1º ano todas as crianças precisam estar na hipótese alfabética, afinal elas possuem todo o ciclo de alfabetização para consolidar esse aprendizado. Mas ainda assim para o final de um ano letivo esses dados estão aquém do que as professoras alfabetizadoras e crianças conseguiram alcançar em anos anteriores, num contexto presencial. Comparando esses dados com o relato da residente docente do ano anterior de 2019 que realizou um trabalho específico de jogos de alfabetização com as crianças no nível pré-silábico, CASTRO, 2020, desenvolveu atividades direcionadas com 14 crianças pré-silábicas ao longo do ano letivo e relata:

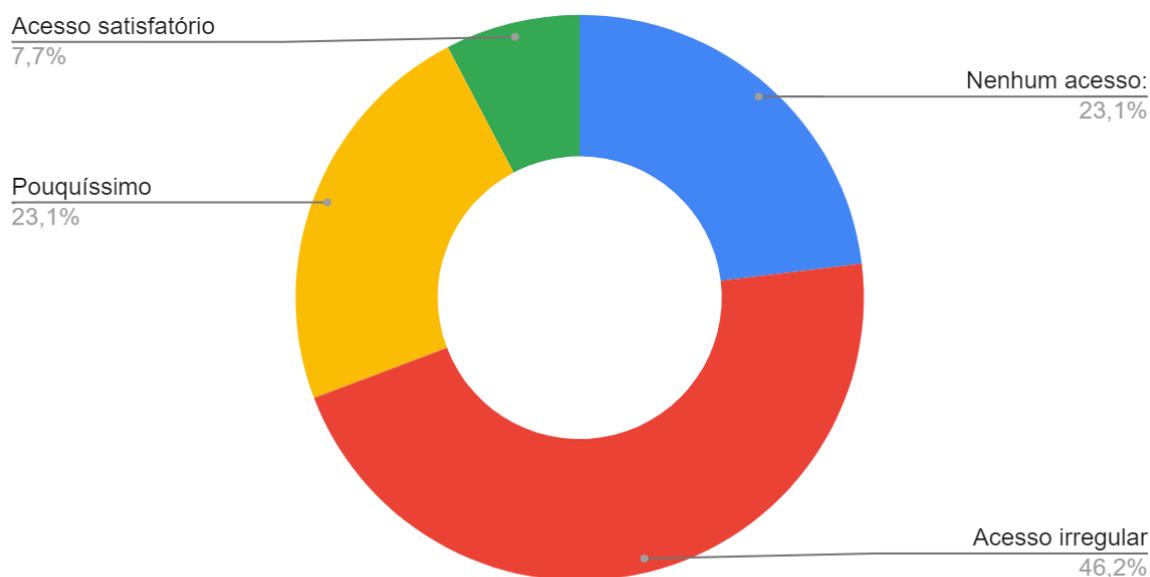
O trabalho com jogos perdurou até o final do ano de 2019 e, embora, nem todos os estudantes tenham atingido a hipótese silábica alfabética, a maioria conseguiu avançar um ou dois níveis de escrita. Por certo, todo/a professor/a do 1º ano deseja que o estudante atinja o nível alfabético, mas isso não deve ser encarado como uma obrigação. Toda criança tem seu tempo, que nem sempre coincide com o tempo e desejo do/a professor/a e está tudo bem! O processo de alfabetização não finda no primeiro ano, ele continua nos dois próximos anos, no qual, o estudante desenvolverá outras habilidades de leitura e escrita. (Castro, 2020, p. 35)

Olhando mais atentamente para o contexto do ensino remoto e como foi a participação das crianças identificadas no nível pré-silábico ao final do ano letivo de

2020, percebemos que vários limites e ausências atravessaram o contexto dessas crianças. A participação delas na plataforma e nos encontros síncronos foi menor que o restante do grupo de crianças do primeiro ano. A respeito da participação na plataforma dessas 13 crianças: 3 não realizaram nenhum acesso ao Moodle, 6 tiveram acesso irregular, 3 pouquíssimos acessos, apenas 1 teve participação satisfatória.

Gráfico 2- Acesso à Plataforma Moodle das crianças do 1º ano pré-silábicas do primeiro ano de 2020.

### Gráfico de acesso à Plataforma Moodle das crianças pré-silábicas do primeiro ano de 2020.

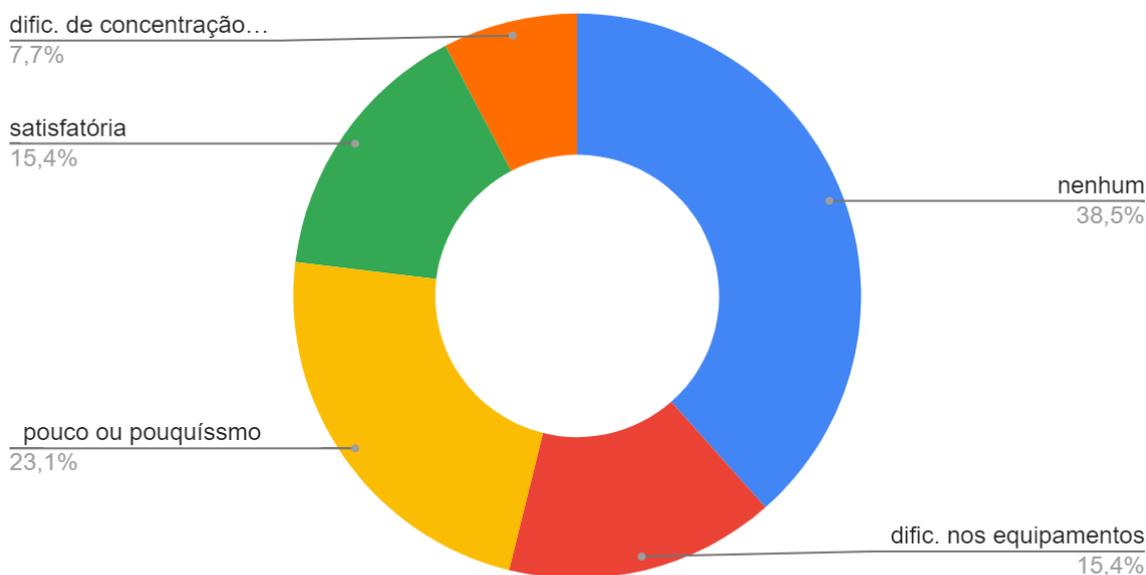


Fonte: Arquivo pessoal, produzido para este trabalho.

Sobre a presença das crianças pré-silábicas nos encontros síncronos, 5 estudantes não participaram de nenhum encontro, 2 tiveram dificuldades nos equipamentos, 3 participaram pouco ou pouquíssimo, 2 tiveram participação satisfatória e uma teve dificuldade de concentração durante os encontros, fica a observação que essa criança tem TEA, o que dificulta sua capacidade de atenção. A seguir alguns gráficos sobre a participação das crianças pré-silábicas.

Gráfico 3- Participação das crianças pré-silábicas do primeiro ano nos encontros síncronos de Linguagem no ano Letivo de 2020.

### Gráfico de participação das crianças Pré-silábicas nos encontros síncronos de Linguagem no ano letivo de 2020.



Fonte: Arquivo pessoal, produzido para este trabalho.

No primeiro ano como um todo a quantidade de crianças que tiveram uma participação satisfatória nos encontros síncronos foi de 49 crianças que corresponde a 59,2% do total e de acesso satisfatório na plataforma Moodle foram de 48 crianças que corresponde a 63,15%. Mais da metade das crianças do primeiro ano conseguiram participar dos encontros síncronos e ter acesso satisfatório na plataforma Moodle, tendo contato com textos, literatura infantil, jogos e propostas de atividades de reflexão sobre o SEA. Já entre as crianças pré-silábicas apenas 15,4% tiveram participação satisfatória nos encontros síncronos e 7,7% tiveram acesso satisfatório à plataforma Moodle. Dentro do quantitativo total do primeiro ano 6 crianças não participaram de nenhum encontro síncrono, 5 delas terminaram o ano na hipótese pré-silábica, apesar dos esforços das professoras e escola em contactar as famílias e resolver a situação.

Tais dados mostram que o grupo das crianças pré-silábicas ao final do ano letivo de 2020 participaram menos dos encontros síncronos e acessaram menos a plataforma Moodle, logo tiveram menos contato com as professoras alfabetizadoras, com os colegas e materiais didáticos produzidos. É como se esse grupo tivesse tido

menos acesso à escola. Foram privados das práticas educativas desenvolvidas, foram privados de encontros que poderiam enriquecê-los e essas crianças poderiam a seu modo, com a sua subjetividade trazer enriquecimento para as aulas.

As razões para essa falta de acesso à escola são diversas e complexas, passam por questões de organização familiar, falta de recursos financeiros e de equipamentos, questões socioeconômicas, outras ligadas à necessidades educacionais especiais. Tais razões, mereciam uma pesquisa a parte que não conseguiríamos desenvolver, pois já estamos chegando ao fim deste trabalho e é necessário olhar para os aprendizados que tive ao longo deste trabalho, e sintetizar as possibilidades e limites da prática educativa no ERE.

## **6. Considerações finais**

É preciso considerar que olhar para esses limites do ensino remoto não é de forma alguma desqualificar o trabalho alfabetizador das docentes, mas sim mostrar um pouco dos impactos do ERE, a falta de políticas mais assertivas de enfrentamento da pandemia, de acesso à internet e inclusão digital, de manutenção do vínculo com a escola. É ainda retomar o objetivo inicial deste trabalho de refletir sobre os encontros síncronos durante o ensino remoto emergencial buscando identificar possibilidades e limites para uma prática educativa dialógica. Como pode haver prática educativa dialógica, se para algumas crianças não houve ao menos encontros em que elas pudessem ver, ouvir e falar com suas professoras e colegas?

Assim, percebo que houve práticas educativas dialógicas entre professoras e crianças que conseguiram se encontrar, de maneira síncrona satisfatórias, ou seja, sem grandes dificuldades de equipamento, acesso e de suporte familiar. Porém para aqueles que o seu acesso à escola foi prejudicado pelas diversas questões já citadas, não foi possível estabelecer encontros e práticas educativas de fato. As práticas educativas se deram dentro das possibilidades criadas no ensino remoto: nas avaliações diagnósticas, nos encontros síncronos, na elaboração dos materiais didáticos, jogos digitais, nas interações do encontro entre professoras e crianças.

Abordamos as possibilidades no decorrer dos textos: Exigências para o Encontro, O ser mais das crianças e das professoras e Alfabetização um ato político. Enumerando e sintetizando as possibilidades apresentadas citamos: I- a realização das avaliações diagnósticas individuais via chamada de vídeo que permitiu crianças,

professoras e famílias se verem e ouvirem; II- os encontros síncronos com a turma toda na plataforma de web conferências que também permitiram que professoras e crianças se vissem e ouvissem, tinham os recursos de diálogos e interações no bate papo público e projeção de atividades com ferramentas de intervenção, escrita, lazer, desenho, e intervenção com multiusuários; III - o ensino e aprendizado de alguns recursos de letramento digital tanto para crianças e professoras; IV - criação de diversos, materiais didáticos virtuais como jogos de alfabetização, vídeos, apresentações de powerpoint produzidos pelas professoras que possibilitaram interação e dialogavam com o contexto das crianças. Houve outras possibilidades que não foram trazidas neste trabalho por limitações nossas de tempo e de registro.

As limitações do ERE foram muitas e aparecem diluídas ao longo de todo o trabalho, porém ganham maior destaque no último item de análise das práticas educativas, É preciso considerar alguns limites e ausências. Enumeramos e sintetizamos da mesma forma esses limites: I- Falta de tempo, poucas aulas na semana e a limitação de duração da concentração em frente às telas; II - Problemas de conexão da internet, instabilidade da plataforma, problemas com equipamento que afetaram a interação de crianças de professoras; III - Empobrecimento do trabalho de socialização com crianças público alvo da educação especial; IV- Falta de interação entre as próprias crianças, dificuldade de realizar trabalhos em grupos; V - Redução do currículo abordado nos encontros síncronos, devido a falta de tempo e a priorização do trabalho de compreensão do sistema de escrita alfabética; VI - Limitação do movimento e da liberdade de ação de crianças e professoras; VII - privação de acesso dos vários recursos que o Cap. João XXIII tem a oferecer no ensino presencial; VIII - Redução da socialização e intervenções com crianças público alvo da educação especial e IX- Aumento dos impactos das desigualdades sociais no interior da sala de aula. Acreditamos que este último item citado seja o mais perverso, pois as crianças com menos recursos tiveram menos acesso às práticas educativas.

As limitações e ausências do ERE são o aspecto mais fácil de ser notado. Quando pensamos no ensino remoto e na pandemia, os limites e ausências saltam aos nossos olhos, em cores vibrantes, mas optamos em tentar olhar mais detidamente para alguns detalhes que nos mostram possibilidades de criação e interação. Contudo, de forma alguma queremos justificar ou validar técnicas de

ensino a distância na educação básica. Mas sim reafirmar a importância da autonomia docente na condução e escolha curricular e metodológica das práticas pedagógicas e a criação e melhoria dos espaços de encontro e interação entre as próprias crianças e entre as crianças e as professoras. Consideramos também a necessidade e urgência de políticas de acesso à internet, equipamentos digitais e imersão em práticas de letramento digital não só devido à pandemia e necessidade de distanciamento físico, mas para a inclusão social de uma parcela grande da população.

Quando olho para este trabalho, percebo que a prática educativa alfabetizadora das professoras se configurou de acordo com os princípios éticos e epistemológicos construídos ao longo das suas trajetórias acadêmicas e profissionais, mas limitadas pelo contexto do Ensino Remoto Emergencial. A partir do arcabouço teórico e ético construído pelas docentes que fica como embasamento nas escolhas curriculares e das práticas realizadas. Elas criam possibilidades de intervenção e criação a partir desses princípios, mas dentro das limitações e recursos possíveis dentro do ERE, pois há ausências e limites que ultrapassam o escopo de ação delas. Mas mesmo dentro desses limites impostos pela pandemia, pela forma como se configurou o ERE, eu como residente docente recolhi muitos aprendizados preciosos que farão parte da minha caixa de saberes e experiências profissionais. Acredito que elas também enriqueceram as suas próprias caixas de tesouros docentes com saberes próprios deste tempo de pandemia.

## **6. 1 Olhando para minha caixa de tesouros:**

Retomando a minha história e a caixa de tesouros que a Residência Docente me proporcionou, sinto uma alegria enorme. Consequência de Encontros significativos que tive nessa especialização. Encontro com uma concepção de educação libertária, coletiva, dialógica, humana. Encontro com pessoas que acreditam na mudança que a educação pode efetuar. Encontro com um campo de saber há um tempo admirado por mim, a alfabetização. Encontros que me marcaram e me enriqueceram e que espero tenham enriquecido também quem partilhou comigo essa experiência. Encontro com as minhas orientadoras queridas, encontro com os meus colegas residentes, com as crianças e suas famílias. E por incrível que pareça a grande maioria de todos esses encontros foram virtuais. Houve apenas um

dia de experiência presencial. Mas mesmo por meio virtual, foram experiências e encontros significativos que marcaram a minha trajetória docente e pessoal. As professoras alfabetizadoras, meus colegas residentes e as crianças entraram na minha casa, em vários cômodos inclusive, alguns até conheceram a minha família, mesmo que pela tela do computador ou do celular.

Recolhi o tesouro da experiência de lidar com a adversidade e construir possibilidades de trabalho, de afirmação docente, de ser mais e ser criativo. Recolhi o exemplo de trabalho e dedicação das professoras alfabetizadoras. Ao reler este texto percebo que busquei nele aspectos importantes para mim na vida e que eu já havia identificado como tal, lá trás na minha orientação vocacional no ensino médio, as interações, a criatividade e os valores na formação das novas gerações. As Interações ganharam outro significado quando penso em Encontro, a Criatividade é o Ser Mais de Paulo Freire, e os Valores são Exigências que se corporificam em atitudes para a prática educativa dialógica e para o encontro. Pude ver na prática professoras ressignificando as conjunturas doídas impostas pela pandemia, retomando concepções e valores que fundamentam a sua prática e se esforçando para mantê-los apesar do contexto adverso. Lembro de (Freire, 2011, p.63) quando ele traz que: “As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos.”

Quando penso no Ser Mais de crianças e professoras que encontram meios de criarem vínculo, de serem criativos e construir aprendizados mesmo sem se verem presencialmente, mediados por telas, lembro de Freire que tanto gostava de ser Gente e de uma canção muito alegre de Caetano Veloso, *Gente*, e em especial do verso “Gente é pra brilhar.”

Quer durar, quer crescer  
Gente quer luzir  
Rodrigo, Roberto, Caetano  
Moreno, Francisco  
Gilberto, João  
*Gente é pra brilhar*  
Não pra morrer de fome

Gente deste planeta do céu de anil  
Gente, não entendo  
Gente nada nos viu  
Gente espelho de estrelas  
Reflexo do esplendor  
Se as estrelas são tantas  
Só mesmo o amor  
(Letra de Caetano Veloso, 1982, CD Bicho)

## Referências

Bondía, Jorge. L. Nota sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n.19, jan.-abr. 2002.

Botelho, Flávia Girardo. A construção dos eventos de letramento digital em crianças não alfabetizadas. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO. 4., Recife. Anais Eletrônicos Simpósio Hipertexto, Recife, 2012. Disponível em:

<http://nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/Flavia%20Girardo%20Botelho%20-%20A%20construcao%20dos%20eventos%20de%20letramento%20digital%20em%20criancas%20nao%20alfabetizadas.pdf>. Acesso em: 18 de junho de 2021.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010a.

Castro, Catielen dos Santos. A criança como ser pensante: reflexões e práticas acerca de uma alfabetização construtivista baseada na Psicogênese da Língua Escrita. Juiz de Fora, 2020. Monografia (Especialização em Residência Docente) - Universidade Federal de Juiz de Fora.

CIENSINAR, Grupo de Pesquisa CAp João XXIII. WordWall – crie atividades gamificadas a partir da associação entre palavras. 17 jul 2020. Disponível em: <https://www.ufjf.br/ciensinar/2020/07/17/wordwall-crie-atividades-gamificadas-partir-da-associacao-entre-palavras/> Acesso em: 30 jun. 2021.

Em Rede, A. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 - relatório técnico (parcial). Revista Brasileira de Alfabetização, n. 13, p. 185-201, 3 dez. 2020

Evaristo, Conceição & Almeida, Cleyton. Azizi, o menino viajante. Disponível em: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/azizi-o-menino-viajante/> Acesso em: 20 abr. 2021.

Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 43ªed. São Paulo. SP. Editora Paz e Terra, 2011.

Freire, Paulo. O homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais. FREIRE, Paulo. In: Pedagogia do Oprimido. 71ªed. Rio de Janeiro/São Paulo. Editora Paz e Terra, 2019.p.101-106.

FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (FMEI). Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infâncias e Educação Infantil da Faculdade de Educação da UFMG (NEPEI/FaE/UFMG). Carta às meninas e aos meninos em tempos de COVID-19. Minas Gerais, 2020. Disponível em: [http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/FMEI\\_carta\\_final.pdf](http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/FMEI_carta_final.pdf). Acesso em: 20 abr. 2021.

João XXIII, Colégio de Aplicação, Disponível em : <https://www.ufjf.br/joaouxiii/>, acesso em: 19 jul. 2021.

Morais, Arthur Gomes de. “Apropriação do Sistema de Escrita alfabética” In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica>. Acesso em 01/08/2021.

Narodowski, Mariano. Onze teses urgentes para uma pedagogia do contra-isolamento. In: Pensar a Educação. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/onze-teses-urgentes-para-uma-pedagogia-docontra-isolamento/>. Acesso em: 10 abril. 2021

Nogueira, Adriano S. Prefácio. In: Freire, P. Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis. 3ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Editora Paz e Terra, 2019. p. 11-18.

Nunes, M.F, Sperrhake, R. Ensino Remoto e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: reflexões em torno da docência e de algumas escolhas didático-pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita. Rev. Signo. Santa Cruz do Sul, v.46, n. 85, p.26-34 jan./abr. 2021.

Oliveira, S. R. F. (org). Escolas em Quarentena: o vírus que nos levou para casa. 1. ed. Londrina, PR : Editora Madrepérola, 2020. 256p.

Perissé, G. Pedagogia do Encontro. 2 ed. São Paulo: Editora Eureka!, 2017.

Quintás, A.L. Descobrir a Grandeza da Vida: Introdução à Pedagogia do Encontro. trad: Perissé, G. 1 ed. São Paulo: Editora ESDC, 2005.

Redon. V.L. Alfabetização pós-construtivista em tempo de pandemia. Rev. Cadernos de Gênero e Diversidade. Salvador, BA. Vol. 06, N. 02 - Abr. - Jun., 2020 | Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>. Acesso em 05 jul. 2021.

Ribeiro, Simone.S. & Dustan, Dustan.L.S; Histórias de professoras: as marcas da escola em nós....Anais do Congresso Ibero-americano de História da Educação. Lisboa, Portugal. jul. 2021

Salvadorl M.A. B. Inspirações da memória e identidade docente. Rev. Pro-Posições, v. 18, n. 2 (53) - maio/ago. 2007

Santos, H. M. B. Desafios para alfabetizar em tempos de pandemia. Rev. online Educação em Foco. Amparo, SP, ed. nº 13, p.18-25. 2021. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2021/03/DESAFIOS-PARA-ALFABETIZAR-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA.pdf>. Acesso em: 05 jul.2021.

Serpa, Andrea. Descrição post Instagram. Rio de Janeiro. 08 mai 2021. Instagram: @andreaserpauff. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/COoErF5r504/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/COoErF5r504/?utm_medium=copy_link). Acesso em: 26 jul. 2021.

Silva, Arlete Vieira da. Uma reflexão para a prática educativa em Paulo Freire. VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. 2008. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4105>. Acesso em: 2 ago. 2021.

Trindade, Marcos, Aurélio. O conceito de “ser mais” em Paulo Freire e a relação professor-aluno. Rev. da Graduação da Faculdade Paulus de Comunicação, COMFILOTEC. São Paulo. ano 04. v..07. 2018. p.170-181

UFJF. Projeto de Residência Docente na UFJF. Juiz de Fora, 2018 Disponível em: [2-Projeto-Residencia-Docente-DEFINITIVO-2.pdf \(ufjf.br\)](https://www.ufjf.br/projeto-residencia-docente-2018/files/2018/07/2-Projeto-Residencia-Docente-DEFINITIVO-2.pdf). Acesso em: 28 de jul. de 2021.

UFJF. Conselho Superior. Resolução 10/2020, de 18 de março de 2020. Suspende as atividades acadêmicas e administrativas no âmbito da UFJF, em decorrência da pandemia COVID-19, e dá outras providências. Conselho Universitário, 2020. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2020/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-10.2020-CONSU.pdf>. Acesso em: 22 de mar. 2021.

UFJF. Conselho Superior. Resolução 15/2020, de 02 de junho de 2020. Institui comissões para apresentação de propostas e deliberações, visando o planejamento de ações acadêmicas e administrativas no contexto da pandemia (Covid-19).Conselho Universitário, 2020. Disponível em:<https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2020/06/RESOLU%C3%87%C3%83O-15.2020-CONSU.pdf>

content/uploads/sites/33/2020/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-15.2020-CONSU-Institui-comiss%C3%B5es-pandemia-Covid-19-.pdf. Acesso em: 22 de mar. 2021.

UFJF. Conselho Superior. Resolução 27/2020, de 27 de julho de 2020. Institui comissões para apresentação de propostas e deliberações, visando o Autoriza, em caráter excepcional, a realização de atividades de Ensino Remoto Emergencial pelo Colégio de Aplicação João XXIII, seguindo as orientações de proteção à saúde no contexto da pandemia do novo coronavírus. Conselho Universitário, 2020. Disponível em: [https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2020/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_27.2020\\_CONSU-SEI-Ensino-Remoto-Emergencial\\_Col%C3%A9gio-de-Aplica%C3%A7%C3%A3o-Jo%C3%A3o-XXIII.docx-1.pdf](https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2020/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o_27.2020_CONSU-SEI-Ensino-Remoto-Emergencial_Col%C3%A9gio-de-Aplica%C3%A7%C3%A3o-Jo%C3%A3o-XXIII.docx-1.pdf). Acesso em: 22 de mar. 2021.

Venco, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?. Cadernos Saúde Pública, vol.35, supl.1, 2019, p.1-17. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v35s1/1678-4464-csp-35-s1-e00207317.pdf>

## (ANEXO 1)

Carta enviada às crianças e famílias da Turma C do 1º ano de retorno das atividades pedagógicas.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII**



JUIZ DE FORA, AGOSTO DE 2020.

QUERIDA CRIANÇA,

COMO VOCÊ E SUA FAMÍLIA ESTÃO? ESTÁ TUDO BEM? NÓS, SEUS PROFESSORES, ESTAMOS SENTINDO MUITO A SUA FALTA E A DOS SEUS COLEGUINHAS. ENTÃO, DECIDIMOS ESCREVER ESTA CARTA PARA NOS SENTIRMOS MAIS PERTINHO DE VOCÊS.

COMO CONVERSAMOS EM NOSSOS ÚLTIMOS DIAS DE AULA, A PANDEMIA ESTÁ NO NOSSO DIA A DIA, E AINDA NÃO FOI DISPONIBILIZADA MEDICAÇÃO OU VACINA QUE NOS CURE OU IMUNIZE CONTRA A COVID-19. POR ISSO, AQUELES CUIDADOS SOBRE OS QUAIS FALAMOS NA ESCOLA AINDA SÃO NECESSÁRIOS. O DISTANCIAMENTO SOCIAL PARA PROTEGER VOCÊ, SUA FAMÍLIA, SEUS AMIGUINHOS, PROFESSORES E TODAS AS OUTRAS PESSOAS É ALGO MUITO IMPORTANTE. NÓS ESTAMOS EM NOSSAS CASAS, ASSIM COMO VOCÊ E TODOS OS ALUNOS DO NOSSO QUERIDO COLÉGIO!

ESTAMOS MUITO CURIOSOS!!! QUEREMOS SABER COMO TÊM SIDO SEUS DIAS. O QUE VOCÊ TEM FEITO? ESTÁ BRINCANDO, DANÇANDO, CANTANDO, DESENHANDO, PINTANDO, ASSISTINDO FILMES E DESENHOS ANIMADOS E/OU AJUDANDO A FAZER AS TAREFAS DA SUA CASA?

O ISOLAMENTO ESTÁ DURANDO MAIS TEMPO QUE PREVÍAMOS, E A SAUDADE ESTÁ MUITO APERTADA! ENTÃO, DAQUI PARA FRENTE, VAMOS TENTAR ESTAR UM POUQUINHO MAIS PRÓXIMOS DE VOCÊ E DE SEUS COLEGUINHAS! PODEMOS ENVIAR LEITURAS, VÍDEOS, JOGOS E MUITAS OUTRAS ATIVIDADES PARA ALEGRA-LOS. O QUE VOCÊ ACHA DESSA IDEIA?

AH! PARA VOCÊS MATAREM UM POUQUINHO DA SAUDADE, JUNTO COM ESTA CARTA, RESOLVEMOS MANDAR UMA FOTO DE CADA CRIANÇA DA TURMA E DA NOSSA EQUIPE DE PROFESSORES. ENVIAMOS TAMBÉM DOIS LIVRINHOS PARA VOCÊ VER E REVER SEMPRE QUE DESEJAR. SE VOCÊ QUISER, PEÇA A UM ADULTO PARA LER OS LIVROS PARA VOCÊ E DEPOIS CONVERSEM SOBRE O QUE LERAM.

ESTAMOS ESPERANDO SUA RESPOSTA À ESTA CARTINHA. SERÁ UM PRESENTE PARA NÓS RECEBERMOS UM DESENHO BEM BONITO FEITO POR VOCÊ OU UM VÍDEO NOS CONTANDO O QUE VOCÊS TÊM FEITO. ATENÇÃO! SE VOCÊ FOR FAZER O VÍDEO, PEÇA AJUDA A UM ADULTO.

FIQUE BEM, FIQUE EM CASA! CUIDE-SE E AJUDE A CUIDAR DE SUA FAMÍLIA.

RECEBA NOSSOS BEIJOS E ABRAÇOS CHEIOS DE CARINHO.

SEUS PROFESSORES,

SIMONE, ANDRÉ, FÁTIMA, JENNIFER, LUCAS E RENATA



**(ANEXO 2)**

Livro Cartoneiro Interativo enviado para as crianças do primeiro ano.





# DIÁRIO CÁPSULA DO TEMPO



LAURIANA PAIVA &

---

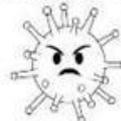
(SEU NOME)

2020





## APRESENTAÇÃO



### QUERIDA CRIANÇA!

QUE TAL VIVENCIARMOS A PRÓXIMA AVENTURA? VOCÊ GOSTARIA DE ESTAR ORGANIZANDO AS GAVETAS DE SUA CASA E ENCONTRAR UMA CÁPSULA DO TEMPO COM VÁRIAS MENSAGENS DEIXADAS PELOS SEUS BISAVÓS, TATARAVÓS? OU UM DIÁRIO DE ALGUÉM DO PASSADO? O QUE ACHA DE ENCONTRAR UM LIVRO “DIÁRIO CÁPSULA DO TEMPO”? ESTE É O MEU CONVITE PARA VOCÊ PEQUENO(A) ESCRITOR(A)!!!!

VOCÊ VAI ESCREVER UM LIVRO MUITO ESPECIAL, COM ESTILO PARECIDO COM OS DIÁRIOS INTERATIVOS, QUE SÃO LIVROS NOS QUAIS O(A) LEITOR(A) DEVE COLABORAR NA PRODUÇÃO DE TODAS AS PÁGINAS. ESSE LIVRO/DIÁRIO SERÁ TAMBÉM UMA ESPÉCIE DE CÁPSULA DO TEMPO, REGISTRANDO O MOMENTO HISTÓRICO PELO QUAL TODOS NÓS ESTAMOS VIVENDO.

O SEU LIVRO RECEBERÁ O NOME DE “**DIÁRIO CÁPSULA DO TEMPO**”. NELE, VOCÊ PODERÁ REGISTRAR SUAS MEMÓRIAS, SENTIMENTOS, EMOÇÕES, BRINCADEIRAS, JOGOS, LIVROS QUE MAIS GOSTA, COMIDAS PREFERIDAS, ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO, EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS, DURANTE O PERÍODO DE DISTANCIAMENTO FÍSICO, COMO MEDIDA NECESSÁRIA PARA CONTER A PANDEMIA DA COVID-19. SERÁ UMA EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO COLETIVA ENTRE ESCRITORA E LEITORES-ESCRITORES.

SABE O QUE SERÁ MAIS LEGAL DESTA AVENTURA? ACREDITO QUE SEJA REENCONTRARMOS, NO FUTURO, O LIVRO “**DIÁRIO-CÁPSULA DO TEMPO**”, PRODUZIDO POR VOCÊ! TOPA VIVER ESTA AVENTURA DE ESCRITOR(A) HISTORIADOR(A) COMIGO?

**LAURIANA PAIVA**





**ESPELHO, ESPELHO MEU...**

**EXISTE ALGUÉM MAIS BONITO DO  
QUE EU?**

**MEU NOME É**

**EU  
TENHO**

**ANOS.**

**É ASSIM  
QUE ME  
VEJO.**



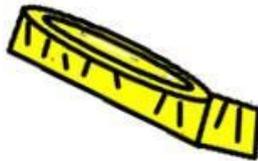
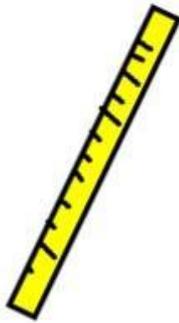


**ESPELHO, ESPELHO MEU...**

**EXISTE ALGUÉM MAIS BONITO DO QUE EU?**

**MINHA  
ALTURA:**

**m.**



**MEU  
PESO:**

**Kg.**





**DURANTE A PANDEMIA O QUE ME DEIXA...**

**FELIZ E ME  
FAZ RIR:**



Empty rectangular box for writing.

Empty rectangular box for writing.

**COM  
RAIVA:**



**TRISTE:**



Empty rectangular box for writing.

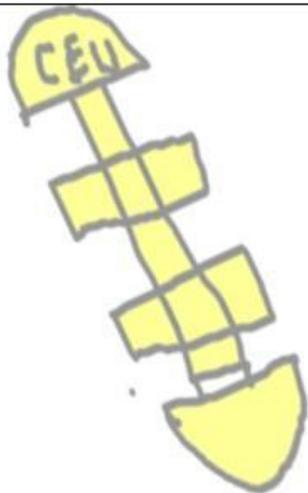




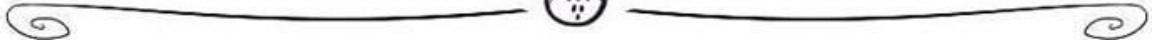
**AS MINHAS BRINCADEIRAS PREFERIDAS SÃO...**

Large empty rectangular box for drawing or writing.

Two horizontal lines for writing.



Empty rectangular box for drawing or writing.





## UM LIVRO QUE EU GOSTEI MUITO...

TÍTULO:

AUTOR(A):





## PESSOAS COM QUEM CONVIVI DURANTE A PANDEMIA...





**QUEM SERÁ QUE COLOCOU TANTAS  
ESTRELINHAS NO CÉU?**

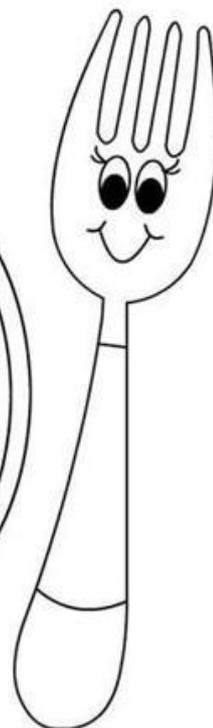
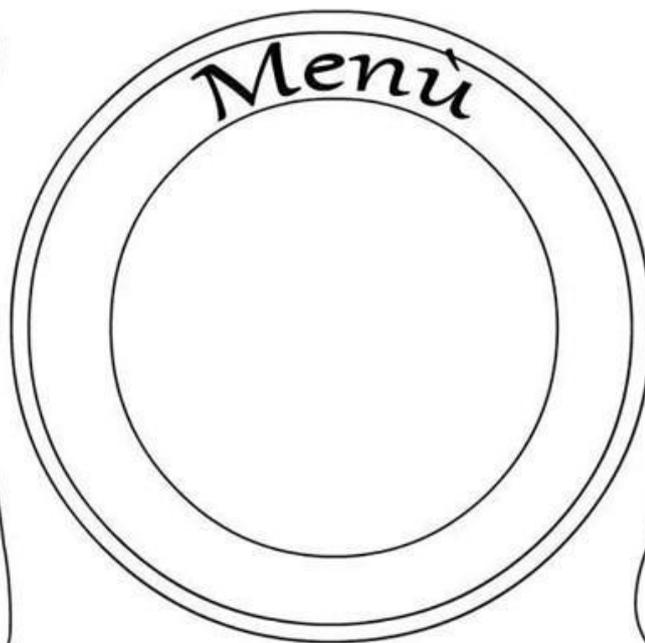
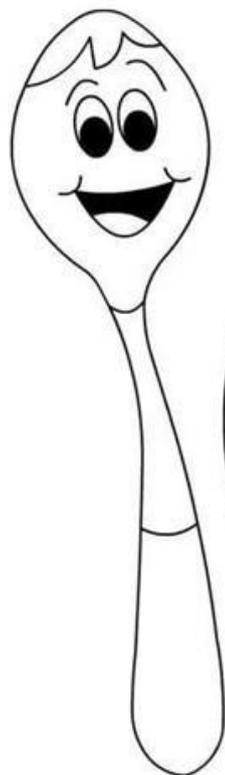
OLHE PARA O CÉU NUMA NOITE ESTRELADA OU  
IMAGINE UM CÉU NOTURNO BEM BONITO. E  
MOSTRE COMO ELE SERIA ...

*QUEM SERÁ QUE COLOCOU TANTAS ESTRELINHAS NO CÉU? EU  
TAMBÉM VOU RECORTAR ESTRELINHAS DE PAPEL.  
(TROVA INFANTIL DO FOLCLORE BRASILEIRO)*





**A COMIDA E A BEBIDA QUE EU MAIS GOSTEI DURANTE A PANDEMIA...**



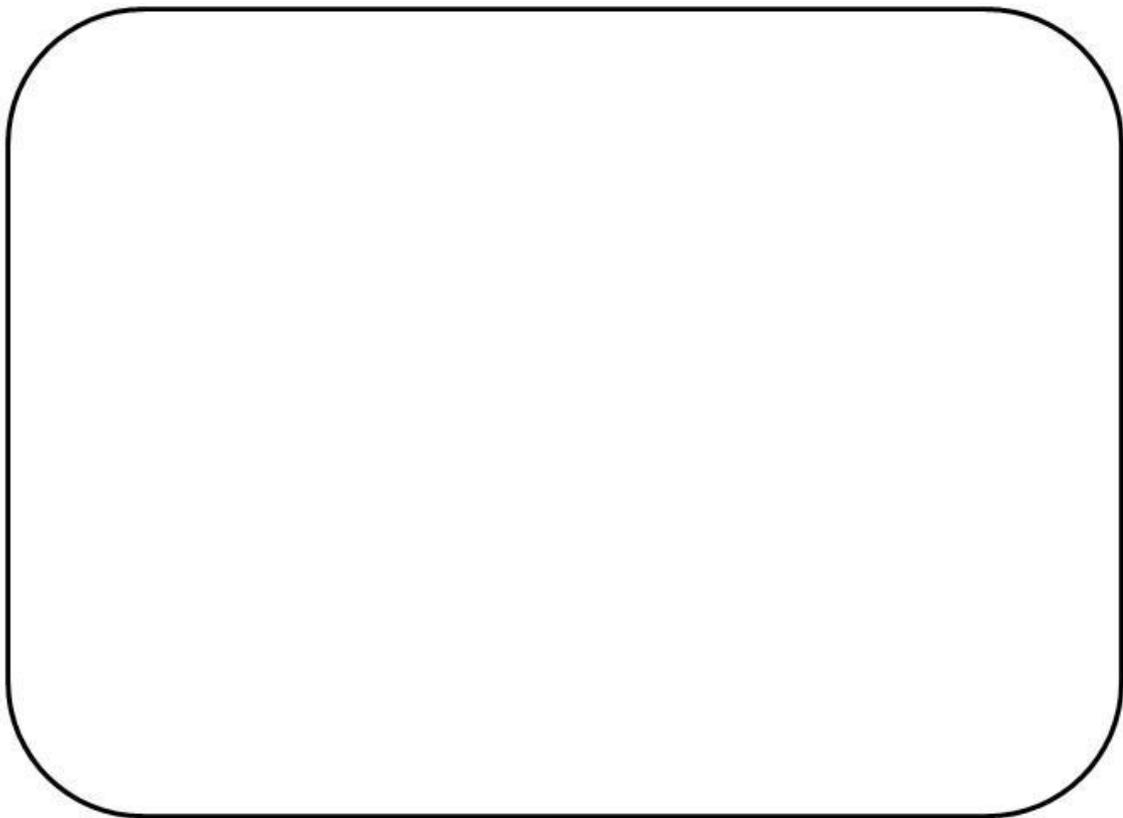
[www.lavoretticreativi.com](http://www.lavoretticreativi.com)





## QUANDO EU OLHO PELA JANELA, EU VEJO...

VOCÊ É O(A)  
ARTISTA!  
ABRA UMA  
JANELA DA SUA  
CASA, OBSERVE A  
PAISAGEM E FAÇA  
UM DESENHO DO  
QUE VOCÊ VÊ.





## UMA LEMBRANÇA ESPECIAL...

*UM DIA PARA NÃO SE ESQUECER DURANTE O  
DISTANCIAMENTO SOCIAL PORQUE...*

---

---

---

---

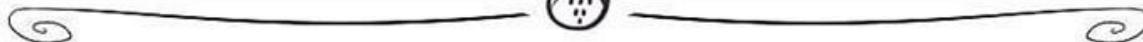
---





**O QUE VOCÊ TEM VISTO E CONHECEU, DURANTE  
A PANDEMIA, QUE É DE FORA DO BRASIL?**

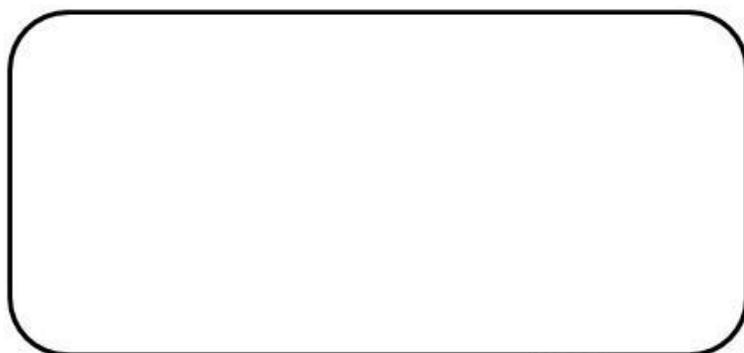
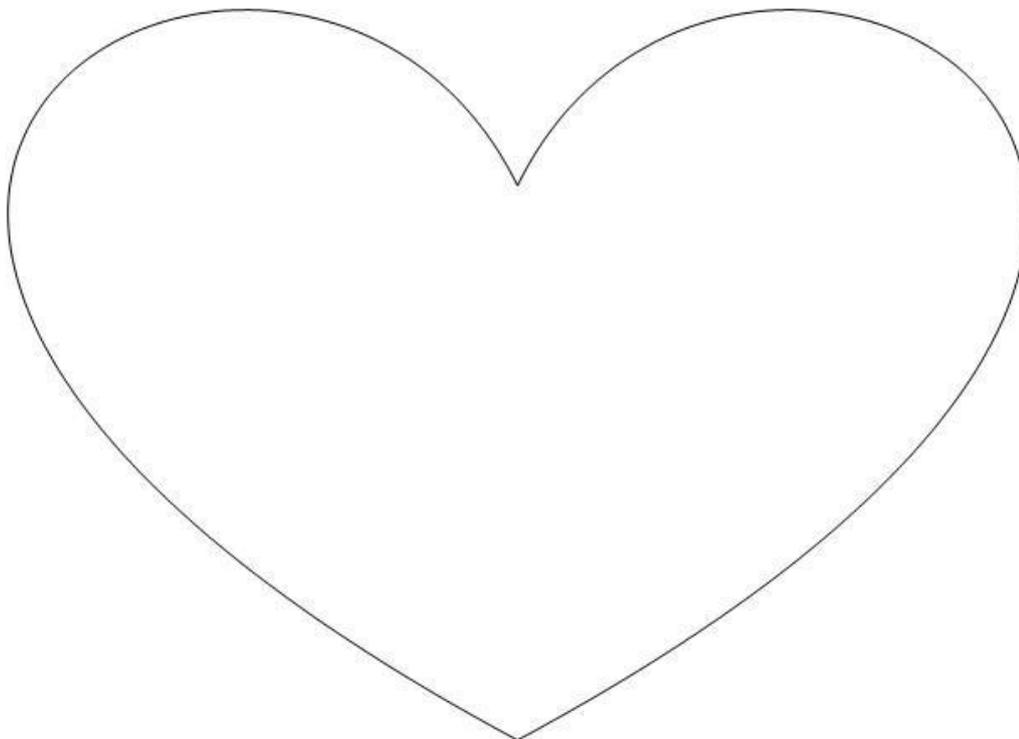
MOSTRE ATRAVÉS DE PALAVRAS, DESENHOS OU  
COLAGENS O QUE VOCÊ CONHECE SOBRE OUTROS  
PAÍSES DO MUNDO:





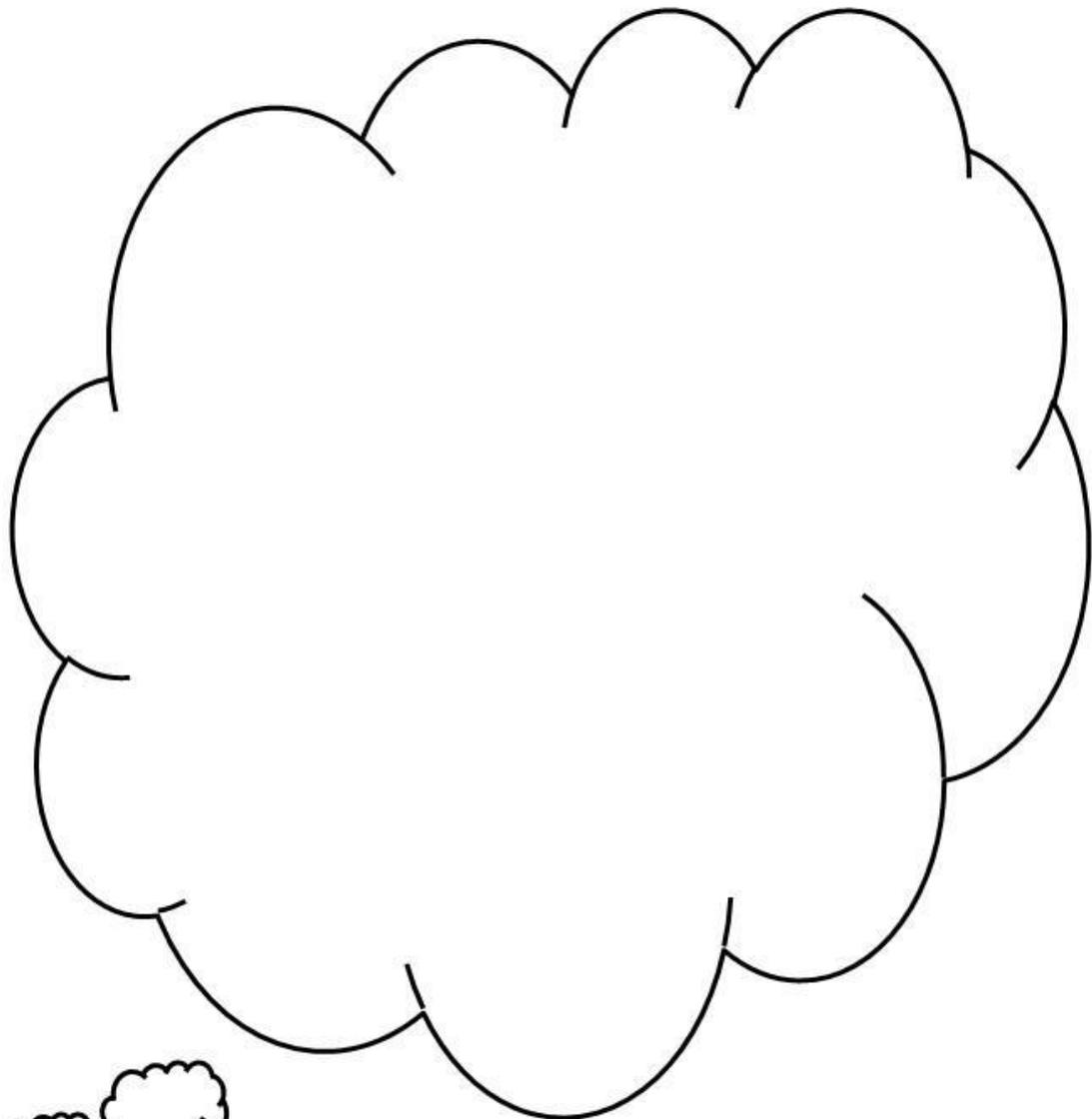
**O ANIMALZINHO DE ESTIMAÇÃO QUE TEM TE  
ACOMPANHADO...**

*(OU QUE VOCÊ GOSTARIA DE TER AO SEU  
LADO...)*





**O QUE MAIS QUERO FAZER DEPOIS QUE A PANDEMIA ACABAR...**





# COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII

## DIÁRIO CÁPSULA DO TEMPO

**ESTE MATERIAL FOI GENTILMENTE CEDIDO PELA AUTORA,  
LAURIANA PAIVA, E ADAPTADO PELA EQUIPE DE PROFESSORES DO  
1º ANO**

**LAURIANA PAIVA:** É PROFESSORA, PEDAGOGA, ESCRITORA, MÃE DE DOIS INVENTADORES DE HISTÓRIAS. ADORA CRIAR PROJETOS DIFERENTES PARA DESENVOLVER COM SEUS ALUNOS. É AUTORA DA SÉRIE DIÁRIOS DA PROFESSORA BELA. ADORA DIÁRIOS INTERATIVOS, POR ISSO DESENVOLVEU ESTE, NUM FORMATO DE CÁPSULA DO TEMPO PARA VIVER UMA EXPERIÊNCIA DIFERENCIADA DE CONSTRUÇÃO JUNTO COM SEUS LEITORES ESCRITORES DURANTE ESTE MOMENTO HISTÓRICO QUE ESTAMOS VIVENCIANDO.

**PROFESSORES DO 1º ANO:**

LÍNGUA PORTUGUESA, CIÊNCIAS, HISTÓRIA E GEOGRAFIA: ANDREIA BELLOTTI,  
ALESANDRA MAIA, RITA ARAUJO E SIMONE RIBEIRO  
MATEMÁTICA: MARIA DE FÁTIMA PATRÍCIO E KÁTIA DINIZ  
INGLÊS: LUCAS MENDES  
MÚSICA: RENATA DOMINGUES  
EDUCAÇÃO FÍSICA: JENNIFER ZANELA E ANDRÉ FERREIRA

**COORDENAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

IZABELLE MARINO  
LÍVIA FAGUNDES

**DIREÇÃO DO COLÉGIO**

ELIETE VERBENA  
MARGARETH PEREIRA

**1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

**2020**



**ATIVIDADE 02**