

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**Vanessa Cristina Rezende Carvalho**

**Alfabetização e Letramento no Ensino Remoto Emergencial:  
A experiência do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF**

Juiz de Fora  
2022

**Vanessa Cristina Rezende Carvalho**

**Alfabetização e Letramento no Ensino Remoto Emergencial:  
A experiência do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF**

Trabalho Final de Curso apresentado à  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
como requisito parcial à obtenção do título  
de Pedagoga.

Orientadora: Profa. Dra. Alesandra Maia  
Lima Alves

Juiz de Fora

2022

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, à Deus que me deu o dom da vida e a encheu de bênçãos e realizações.

Agradeço aos meus pais, Vera e Robson, pelas noites em claro e pelo esforço imensurável para que eu realizasse meu sonho.

À minhas tias Angela, Lucia e Damiana por serem presença constante em minha vida.

Aos meus irmãos, irmãs de coração e primos pelo incentivo e apoio.

À minhas amigas da faculdade pelo companheirismo e por caminharem junto à mim ao longo da graduação, sorrindo e vibrando a cada conquista nossa.

À minha avó, Maria Augusta, à minha tia Graça e ao meu tio Saul, apesar de não estarem presentes fisicamente ao meu lado nessa caminhada, suas presenças em meu coração me deram forças para seguir em frente.

Às professoras e professores do CAp João XXIII, pelo carinho, amizade e disponibilidade que demonstraram comigo ao longo dos últimos anos e por me ajudarem a compreender a educadora que pretendo ser.

Aos demais funcionários do CAp João XXIII, por me acolherem e estarem sempre dispostos a me ajudar sempre que necessário.

Às bolsistas do CAp João XXIII com as quais tive o prazer de conviver, pela parceria e pelas risadas.

Enfim a todos que direta ou indiretamente contribuíram para essa conquista.

## RESUMO

Este trabalho pretende revelar se é possível promover os processos de alfabetização e letramento no ensino remoto e se esses, caso se efetivem, são significativos. A pesquisa tem como contexto a experiência de Ensino Remoto Emergencial do Colégio de Aplicação João XXIII, Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora, ao longo do ano letivo de 2021. Por meio de uma revisão bibliográfica constata-se que é fundamental que os processos de alfabetização e letramento se deem de forma articulada, através de atividades que promovam reflexão sobre a língua escrita a partir de textos com funções sociais reais. Baseado nisso, são descritas e analisadas algumas atividades propostas pela equipe pedagógica das turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental durante o ensino remoto bem como situações surgidas no cotidiano da sala de aula virtual. Foi verificado que é possível, sim, promover os processos de alfabetização e letramento no ensino remoto, ainda que alguns aspectos do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética precisem ser consolidados no ano seguinte, desde que haja uma apropriação do novo ambiente virtual de aprendizagem por professores e alunos para promover a reflexão sobre a língua escrita. Esses processos, porém, se dão num ritmo próprio e com mais desafios a serem superados. E eles são significativos a partir do momento em que se parte da nova realidade imposta pela pandemia da COVID-19 e se crie oportunidades para o envolvimento e participação das crianças.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Ensino Remoto Emergencial; CAp João XXIII/UFJF.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Diário de leitura de um aluno da turma do 1º ano 'A' .....	29
Figura 2 - Atividade de interpretação da história "A mala maluca da vovó Zenilda" ..	30
Figura 3 (a) e (b) - Trabalhando em equipes.....	31
Figura 4 - Jogo "Com que letra começa?" .....	32
Figura 5 - Jogo "Desafio do alfabeto" .....	33
Figura 6 - Trabalhando com o gênero textual 'Bilhete' .....	37
Figura 7 - Texto "Gigi", de Santuza Abras adaptado por Editora Lê .....	39
Figura 8 (a) e (b) - Material elaborado para enquete sobre o texto 'Gigi', de Santuza Abras adaptado por Editora Lê.....	39
Figura 9 - Registro da atividade 'Jogo das rimas' .....	41
Figura 10 - Slide elaborado para aula de reflexão sobre o SEA.....	42
Figura 11 (a) e (b) - Slide elaborado para avaliação das habilidades de leitura e capacidade de atribuir sentido ao texto lido .....	50

## **LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS**

CAP – Colégio de Aplicação

Cead – Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora

Consu – Conselho Superior

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ERE – Ensino Remoto Emergencial

PTR – Plano de Trabalho Remoto

RNP – Rede Nacional de Ensino e Pesquisa

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

TP – Treinamento Profissional

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2.</b>	<b>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>10</b>
2.1.	PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA .....	10
2.2.	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....	14
2.3.	A PRESENÇA DA LITERATURA EM SALA DE AULA.....	18
2.4.	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO JOÃO XXIII/UFJF .....	20
<b>3.</b>	<b>O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CAP JOÃO XXIII/UFJF .....</b>	<b>25</b>
3.1.	ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: A DINÂMICA ADOTADA NO CAP JOÃO XXIII/UFJF NO ANO DE 2021 .....	25
3.1.1.	PLATAFORMA MOODLE .....	27
3.1.2.	ENCONTROS SÍNCRONOS .....	34
3.1.3.	MATERIAL IMPRESSO .....	47
3.2.	AVALIAÇÃO NO ERE.....	48
3.3.	DIFICULDADES E LIMITAÇÕES DO ERE.....	51
<b>4.</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>54</b>
<b>5.</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>56</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de descrever e analisar algumas estratégias adotadas pela equipe pedagógica do Colégio de Aplicação (CAP) João XXIII/UFJF, localizado no município de Juiz de Fora – MG, para realizar os processos de alfabetização e letramento durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) ao longo do ano de 2021. Para isso, foram acompanhados os encontros síncronos semanais de uma turma do 1º ano, especificamente das aulas de linguagem lecionadas pela Profa. Dra. Alesandra Maia Lima Alves, bem como a postagem de materiais na plataforma Moodle para os momentos de estudo assíncronos.

O Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF é uma escola pública de referência na cidade de Juiz de Fora, que atua no Ensino Fundamental, Ensino Médio e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola se caracteriza por constituir a rede federal de ensino, sendo, assim, uma Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Esse vínculo permite à equipe pedagógica desenvolver um trabalho de excelência, possível devido à estrutura física da escola, aos recursos materiais e tecnológicos disponíveis, à capacitação profissional dos docentes e a presença de bolsistas de Treinamento Profissional (TP) e de Residência Docente.

O interesse por essa temática surgiu a partir da minha experiência enquanto bolsista de TP que acompanhou os processos de alfabetização e letramento no CAP João XXIII/UFJF no ensino presencial e no ERE. Em meu envolvimento no ensino presencial, fez-se evidente que o encontro no espaço escolar é um elemento primordial ao trabalho realizado no CAP João XXIII/UFJF, na medida em que possibilita o encontro entre os sujeitos envolvidos no processo educativo e permite a utilização de toda estrutura do colégio para planejar e realizar as mais diversas atividades. Nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, contexto específico em que esta pesquisa se realizou, a proximidade física é fundamental, pois em todas as atividades planejadas o foco do ensino é a criança, suas especificidades, necessidades e gostos. E são as interações diretas ali estabelecidas, bem como as experiências ali vivenciadas, que permitem a criança se manifestar e contribuem imensamente para a significância dos processos de alfabetização e letramento.

Em 2020, no entanto, o Brasil começou a sofrer diretamente os impactos da pandemia da Covid-19 e, com isso, veio o cancelamento das aulas presenciais diante

da indiscutível necessidade de se manter o distanciamento social diante da crise sanitária causada pelo coronavírus para preservar vidas. O cancelamento das aulas presenciais e a subsequente adesão ao ERE impossibilitou a interação direta entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, tão basilar ao trabalho desenvolvido no colégio. Diante disso, vêm os questionamentos: é possível realizar os processos de alfabetização e de letramento de forma remota? Como tornar esse processo significativo quando todas as interações se dão através de uma tela?

É buscando encontrar respostas a essas questões que esta pesquisa se realiza, através do acompanhamento de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental do CAp João XXIII/UFJF ao longo do ano de 2021. A análise será fundamentada nas estratégias adotadas para reconstruir atividades, princípios e valores que são essenciais e necessários aos processos de alfabetização e letramento desenvolvidos no colégio do ensino presencial para o ensino remoto.

Para melhor compreensão, o trabalho foi dividido em quatro capítulos. O primeiro traz uma introdução ao tema e contextualiza o local e o momento histórico em que a pesquisa se desenvolveu. O segundo capítulo dedica-se à revisão bibliográfica na qual são retomados conceitos importantes relacionados aos processos de alfabetização e letramento. Esses conceitos são considerados a partir da perspectiva de pesquisadoras consagradas no âmbito da alfabetização e letramento por suas contribuições para a compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e para a importância de se pensar a escrita a partir da forma como ela circula socialmente. São elas: Ana Teberosky, Emilia Ferreiro, precursoras da teoria da Psicogênese da língua escrita, e Magda Soares, importante pesquisadora brasileira que tem uma contribuição muito significativa sobre os processos de alfabetização e letramento. Além dessas autoras, fundamentam este trabalho, também, pesquisadores (as) importantes como Ninfa Parreiras, Maria da Graça Azenha, Marília de Lucena Coutinho, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Juracy Assmam Saraiva, dentre outros (as).

No capítulo seguinte, são considerados os processos de alfabetização e letramento no CAp João XXIII/UFJF, contexto em que se realizou esta pesquisa. Essa análise é feita em dois momentos. No primeiro, é apresentada a estrutura organizacional do colégio, especificamente das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, e, também, como são desenvolvidos os processos de alfabetização e letramento. Isso para demarcar quais compreensões de alfabetização e letramento

orientam o trabalho, como a criança é compreendida nesses processos e quais atividades são contempladas no planejamento. No segundo momento, o esforço é empreendido no sentido de compreender como a escola se mobilizou para trazer as especificidades que definem seu trabalho para o ensino remoto, considerando o novo ambiente virtual de aprendizagem. Dessa forma, são descritas atividades com diferentes objetivos educacionais propostas para as crianças ao longo do ano letivo de 2021 para exemplificar a organização adotada no ERE e como a equipe pedagógica se apropriou das plataformas disponíveis para desenvolverem o trabalho educativo.

Por fim, no quarto e último capítulo, são apresentadas as conclusões construídas a partir do exposto nos capítulos anteriores. Nesse momento as questões que motivaram esta pesquisa são retomadas num movimento de sistematizar respostas e ampliar a compreensão do tema.

## **2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

### **2.1. PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA**

A psicogênese da língua escrita, apresentada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, revolucionou a compreensão do processo de aquisição da língua escrita, sendo referência na área da alfabetização desde que foi formulada na década de 1970. Para plena compreensão desta pesquisa, é fundamental a compreensão de como esse processo ocorre, pois, no contexto onde a pesquisa foi realizada, as professoras que atuam na alfabetização trabalham nessa perspectiva, investigando a compreensão que as crianças têm a respeito da língua escrita e as hipóteses que formulam a respeito do funcionamento da mesma. Essa é uma das perspectivas que contribuem para o planejamento, pois é a partir dessas observações que parte do trabalho é organizado de forma a desafiar e a estimular a criança a avançar no seu processo de apropriação da língua escrita. Nesse sentido, essa seção do trabalho será dedicada a elucidações sobre a psicogênese da língua escrita.

Cabe aqui ressaltar que, no contexto em que a pesquisa foi realizada, é feita a escolha de realizar a avaliação diagnóstica das hipóteses que as crianças fazem a respeito da língua escrita através da sanfona do grafismo, baseada na pesquisa de Ferreiro e Teberosky. Essa é, no entanto, uma entre outras perspectivas possíveis, como, por exemplo, a observação das escritas espontâneas das crianças.

Azenha (1995) afirma que toda criança, quando dada a ela oportunidade, utiliza rabiscos feitos a partir de lápis e papel para se expressar. Um olhar ingênuo pode desconsiderar a relevância desses rabiscos, considerando-os garatujas sem sentido algum. Mas, na verdade, esses rabiscos são muitos significativos, na medida em que traduzem aquilo que a criança deseja expressar e auxiliam na compreensão do que a ela pensa.

Essa possível desconsideração pelas produções autênticas das crianças se manifestava também na escola, onde era reflexo da concepção de que a criança só é capaz de escrever palavras que foram a ela ensinadas, como se os rabiscos anteriormente feitos nada significassem e apenas com a sistematização feita no ambiente escolar ela fosse capaz de escrever de maneira “correta” e com sentido.

Na década de 1970, contudo, surgiram novas compreensões a respeito do processo de apropriação do SEA, tendo como marco a publicação do livro ‘Psicogênese da língua escrita’, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky em 1979, que

demonstraram que, ao contrário do que se acreditava até então, as crianças formulam uma série de hipóteses sobre a escrita alfabética antes mesmo e enquanto aprendem a ler e a escrever, tentando desvendar o que a escrita representa e como ela representa. Nessa perspectiva, os supostos erros cometidos pelas crianças em fase de alfabetização são, na realidade, hipóteses sendo testadas.

A obra em questão foi desenvolvida a partir de um trabalho experimental realizado por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky em Buenos Aires entre os anos de 1974 e 1976, e apresenta a investigação que as pesquisadoras realizaram em busca de compreender o processo de construção de conhecimentos relacionados a apropriação da língua escrita. Para tal, Ferreiro e Teberosky (1999) estruturaram sua investigação de forma que as crianças que participaram do experimento tivessem liberdade de se manifestar, demonstrando, dessa forma, o conhecimento que as mesmas possuíam ao iniciar a aprendizagem escolar e o processo cognitivo através do qual elas se apropriam da língua escrita.

O método de trabalho escolhido por Ferreiro e Teberosky (1999) consistia na realização de entrevistas individuais, no começo, no meio e ao fim do ano letivo, onde as respostas das crianças eram registradas tanto manualmente quanto através de gravações. A escolha desse método se deve a seu potencial de criar possibilidades para criança apresentar respostas originais, elaborando e manifestando hipóteses que permitissem às pesquisadoras compreenderem os significados que ela atribuía à escrita. Percebe-se, com isso, a alteração no olhar direcionado a criança em processo de alfabetização, deslocando-o dos “erros” que indicavam o que ainda faltava à essa criança, para evidenciar os aspectos positivos do conhecimento.

Ferreiro e Teberosky (1999), constatam, a partir de seus estudos, a existência de cinco diferentes níveis pelos quais a criança passa no processo de apropriação da língua escrita em função das hipóteses que faz a respeito dela. Os níveis 1 e 2 são conhecidos como pré-silábicos e possuem características em comum, como o fato de não existir ainda a compreensão de que no SEA se representa a pauta sonora, não sendo estabelecida, portanto, a relação entre a representação escrita e os sons da fala. Baseada nos dados apresentados por Ferreiro e Teberosky (1999), Azenha (1995) indica a percepção de, na escrita de crianças pré-silábicas, existir o registro de características físicas do objeto a que desejam fazer referência. Embora os dois primeiros níveis reúnam hipóteses em comum a respeito da língua escrita, ambos possuem particularidades que justificam sua diferenciação em dois níveis sucessivos.

A escrita característica de crianças no nível 1, pré-silábico garatuja, demonstra uma indiferenciação entre a grafia das palavras, que se dá em rabiscos e formas que elas associam a traços característicos da escrita. Por essa razão, nesse nível, ressaltam Ferreiro e Teberosky (1999), apenas a criança pode atribuir sentido à sua escrita e, ainda assim, o sentido é instável, podendo a mesma atribuir novos significados após algum tempo. A indiferenciação da escrita pela criança associada a não superação da hipótese que a escrita deve guardar características do objeto, a induz à utilização, como estratégia de diferenciação entre a grafia de palavras, de caracteres maiores/menores ou em maior/menor quantidade, dependendo do tamanho objeto em análise, num fenômeno intitulado Realismo Nominal, conforme sublinha Coutinho (2005). Observa-se através desse fenômeno que a criança “ainda tem a hipótese de que o tamanho do significante corresponde ao tamanho do objeto ou ser que ele designa. Se o boi é grande, a palavra que denomina deve ser grande, ter muitas letras” (SOARES, 2020, p. 72). Diante disso, a autora sublinha que, para se apropriar da escrita alfabética, é fundamental que a criança aprenda que o que vê escrito representa o que ela ouve ser lido.

No nível 2, pré-silábico, a criança, apesar de manter algumas suposições sobre a língua escrita semelhantes às do nível anterior, se atenta à organização quantitativa e qualitativa das letras. O que se observa na utilização de uma quantidade mínima de letras para que a escrita seja considerada de uma palavra (organização quantitativa) e na consideração da variedade de letras que compõem essa palavra, se atentando a repetição e a diferenciação (organização qualitativa), demonstrando a percepção da necessidade de se diferenciar a grafia de palavras distintas, conforme elucida Castro (2020). Com essa intenção a criança se utiliza de estratégias como dispor do mesmo conjunto de letras que compõem seu repertório, alterando, contudo, a ordem das mesmas.

O Nível 3, intitulado silábico, se caracteriza, segundo Ferreiro e Teberosky (1999) por uma mudança significativa na compreensão da criança com relação à língua escrita, pois a mesma supera a etapa de correspondência global entre a escrita e a expressão oral e passa a corresponder unidades menores da fala (sílabas) e da escrita (fonemas). Além disso, Ferreiro e Teberosky (1999) apontam, ainda, que é nesse nível que a criança manifesta a compreensão de que a grafia de uma palavra deve ter relação com a pauta sonora da mesma. Essa relação, contudo, é feita através da utilização de uma letra para representação de cada sílaba oral da palavra. Coutinho

(2005), ressalta que, inicialmente, essa relação pode ser feita considerando apenas o aspecto quantitativo, empregando a criança um número de letras correspondente à quantidade de sílabas orais sem, contudo, estabelecer uma correspondência entre eles. A partir do momento que essa correspondência se manifesta na escrita da criança, a mesma passa ao estágio qualitativo do nível.

Nesse nível a criança pode entrar em conflito devido à hipótese de um número mínimo de letras para escrever uma palavra, que ainda pode estar presente em sua mente. Na escrita de palavras monossílabas, por exemplo, a criança pode abrir mão da hipótese silábica para atender ao critério de quantidade mínima de letras, conforme sublinham Ferreiro e Teberosky (1999).

O nível 4, silábico-alfabético, pode ser compreendido como um momento de transição, pois a criança demonstra perceber que a sílaba não é a menor unidade da palavra oral, mas sim o fonema, e é capaz de relacioná-lo à menor unidade da escrita, o grafema. Mas, como ela ainda não superou totalmente a hipótese silábica, o emprego dessa relação grafema-fonema oscila dentro da escrita da palavra.

Quando a criança se mostra segura em sua compreensão de 'o que' a escrita representa e 'como' ela representa, pode-se concluir que a mesma alcançou o nível 5, último nível do processo de apropriação da língua escrita observado por Ferreiro e Teberosky (1999), denominado alfabético. Isso não significa que todas as dificuldades foram superadas, conforme ressaltam Ferreiro e Teberosky (1999). Se manifestam na escrita das crianças desse nível dificuldades referentes a ortografia, que podem, contudo, serem superadas com o ensino sistemático das regras gramaticais, como evidenciado por Azenha (1995).

Existem algumas possibilidades para se fazer o diagnóstico de em qual dos 5 níveis apresentados a criança se encontra. No contexto em que essa pesquisa foi realizada (CAp João XXIII/UFJF) é feita, com base na indicação dos autores que o corpo docente do colégio tem como referência, a escolha de realizar um ditado conceitual (chamado pelas professoras alfabetizadoras de "Sanfona do Desenho e do Grafismo"), no qual se solicita à criança escrever um conjunto de palavras e uma frase, de um mesmo campo semântico, que não foram ensinadas previamente e em seguida solicita que ela as leia. A partir da análise da escrita da criança, e baseado na pesquisa de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, é possível perceber as hipóteses que a mesma tem sobre a escrita. Cabe ressaltar que a escolha das palavras não deve ser aleatória, mas pensada de tal forma que as mesmas apresentem variação quanto a quantidade

de sílabas, compondo, então, o repertório palavras polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba. Além disso, nos ditados realizados no contexto em questão, observa-se que a frase contém uma das palavras anteriormente ditadas; o que permite analisar se a criança está segura em sua hipótese ao grafar (ou não) a palavra da mesma forma nas duas ocasiões em que é solicitada. Além da grafia das palavras e da frase, no contexto desta pesquisa, as crianças fazem um desenho que deve conter, ao menos, um dos elementos presentes no ditado e uma figura humana que pode ser ela mesma ou outro ser. Com o desenho, observa-se se a criança representa o corpo humano com suas feições e com seus membros e acompanha-se sua evolução nessas representações.

Identificar quais hipóteses a criança faz a respeito do SEA é fundamental para o processo de alfabetização, pois, para aprender a ler e a escrever, ela precisa participar de situações que a desafie, que coloque a necessidade da reflexão sobre a língua, pois é através da reflexão linguística que a criança se apropria do SEA. E é a partir da percepção das hipóteses que a criança faz a respeito da escrita que a professora alfabetizadora poderá planejar sua intervenção de forma a proporcionar situações nas quais o aluno entre em conflito com suas hipóteses, podendo, assim, avançar nelas.

No CAp João XXIII/UFJF, o trabalho também dá ênfase ao letramento. Dessa forma, considero importante tecer considerações sobre esse processo. Sendo assim, vou me dedicar, na próxima seção, às temáticas alfabetização e letramento, destacando ainda sobre a leitura, elemento muito presente no cotidiano observado.

## **2.2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Para além da apropriação do SEA, a alfabetização e o letramento compõem, de forma intrínseca, o trabalho realizado no CAp João XXIII/UFJF. E é com a intenção de melhor compreender esses processos, diferentes ainda que complementares, que este tópico será desenvolvido.

Até a década de 1980, os métodos de alfabetização dominavam as salas de aula. Coutinho (2005) afirma que, durante várias décadas, convivemos com três tipos de métodos: os sintéticos (que se organizam das partes para o todo), os analíticos (que partem de unidades de significados) e os analítico-sintéticos (que realizam atividades partindo tanto das unidades menores quanto de unidades maiores), que,

apesar de suas particularidades, se pautavam na memorização e na concepção de escrita e leitura como codificação e decodificação respectivamente.

Na década de 1980, contudo, com o surgimento de novos estudos a respeito do processo de aprendizagem da língua escrita, como as compreensões inauguradas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky no livro 'Psicogênese da Língua Escrita', e, também, estudos sobre o que a língua representa, trouxeram, conforme aponta Soares (2020), a compreensão de que a alfabetização se relaciona com a apropriação de um sistema de representação. Dessa forma, durante o processo de alfabetização, a aprendizagem da escrita alfabética se dá a partir de duas compreensões basilares: o que essa escrita representa e como ela o faz. Ou seja, a alfabetização envolve uma sistematização técnica do funcionamento do SEA, o que cria possibilidades de interação para criança, que se dariam através do texto, seja ele escrito ou oral.

Cabe ressaltar, conforme coloca Soares (2020), que a apropriação do SEA, por si só, não assegura a formação da criança enquanto sujeito leitor e produtor de texto, pois o ensino da técnica se dá de forma desarticulada aos usos e funções da escrita. Nesse sentido, surge a perspectiva, defendida, principalmente, por Magda Soares, de se aliar à alfabetização o processo de letramento, por ela definido como "o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais" (SOARES, 2004, p. 97). Assim, o letramento se relaciona ao desenvolvimento da capacidade de usar a escrita em diversas práticas sociais (através da leitura, interpretação e produção textos) e nos diversos gêneros em que ela circula socialmente. Com essa articulação, ao mesmo tempo em que se apropria da língua escrita, a criança desenvolve a habilidade de ler, escrever e interpretar, nos mais diversos gêneros textuais e para atingir diferentes objetivos. Nesse sentido, é importante compreender o conceito de letramento e refletir sobre como esse processo se dá.

Como dito anteriormente, o letramento se relaciona com os usos e as funções sociais da escrita. Dessa forma, e conforme afirmam Diogo e Gorette (2011), o letramento está intimamente ligado às práticas sociais, exigindo, assim, uma visão do contexto social em que o indivíduo vive. Contudo, na mesma medida o letramento pressupõe uma visão do contexto social, ele possibilita ao indivíduo a inserção no contexto social e cultural em que vive. Dessa forma, enquanto a alfabetização é uma prática mais centrada na individualidade de cada um, o letramento é uma prática mais

ampla e social, que, de acordo com Soares (2020), envolve diferentes habilidades, tais como:

capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos [...]; habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2020, p. 27).

Considerando o caráter social do letramento, Albuquerque (2007) esclarece que não se pode falar que um sujeito é iletrado, ainda que o mesmo não seja alfabetizado, pois tanto crianças quanto adultos se envolvem em práticas de leitura e escrita em alguma esfera de sua vida, mesmo que para isso necessitem da mediação de uma pessoa alfabetizada, e nessas práticas o sujeito desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam socialmente. Uma criança pequena, por exemplo, ainda que não saiba ler, é capaz de pegar um livro de literatura infantil e folheá-lo, “lendo” a história na linguagem que julga ser característica do gênero. Isso ocorre quando a criança escuta, com frequência histórias lidas por adultos. Diogo e Gorette (2011) elucidam, contudo, que existem diferentes níveis de letramento, em função da realidade cultural do indivíduo.

Magda Soares (2020) afirma que letramento é um conceito complexo, pois não diz respeito à uma única prática. A autora esclarece que as práticas sociais que envolvem textos são diversificadas e ocorrem em diferentes esferas da vida (no contexto familiar, escolar, na igreja, entre outros), o que exige adequação à suas especificidades. Nessa perspectiva, a autora defende o uso da expressão ‘letramentos’, abarcando, então, os múltiplos letramentos, dentro dos quais se encontra o letramento escolar, que envolve práticas de leitura e produção de textos. Sobre essas práticas, Santos e Albuquerque (2007) defendem que, nos momentos de leitura e escrita, seja oportunizado aos alunos “compreender a linguagem que se usa ao escrever os diferentes textos, ou seja, compreender as características textuais de cada gênero em razão das funções que cumpre na sociedade” (SANTOS e ALBUQUERQUE, 2007, p. 98). Para isso, é preciso que os alunos interajam com diversos gêneros textuais, baseados em diferentes contextos de comunicação, para que sua formação enquanto leitor e escritor competente se concretize, conforme

defende Albuquerque (2007). Dessa forma, a escola deve proporcionar ao aluno contato com diversos gêneros textuais, proporcionando ao mesmo experiências de leitura e a escrita de diversos textos para atender diferentes finalidades. Utilizando-se, sempre que possível, de contextos que considerem os usos e funções do gênero em questão e em situações reais de circulação do texto.

Santos e Albuquerque (2007) alertam, contudo, para a necessidade de, ao se criar essas situações de leitura e escrita dos gêneros textuais, para além das características do gênero, seja possibilitada, também, a apropriação da escrita utilizada na escrita desses textos, ou seja, a apropriação do SEA. As autoras afirmam que “não adianta muito o indivíduo saber identificar a que gênero o texto se refere e para que ele serve, se ele não é capaz de recuperar sozinho as marcas registradas no papel” (SANTOS e ALBUQUERQUE, 2007, p. 98).

Magda Soares (2004) já havia feito esse alerta sobre a possível perda da especificidade dos processos de alfabetização e letramento individualmente considerados, a partir da articulação ainda que relevante e necessária desses. Pois, conforme estabelecido anteriormente, a alfabetização, por si só, não basta; da mesma forma que o fato da criança viver imersa em uma sociedade letrada e em contato constante com textos, embora essencial, não garante que a mesma se aproprie da escrita. O processo de alfabetização não se dá de forma natural, mas possui especificidades e requer um trabalho sistematizado que possibilite uma reflexão do SEA.

Conclui-se, então, que alfabetização e letramento são processos distintos e devem, portanto, serem abordados e sistematizados em suas especificidades e de forma simultânea, tendo-se em vista que:

A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isso é, de leitura e produção de textos reais de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020, p. 27).

Um caminho possível para a articulação entre alfabetização e letramento sem que ocorra a perda das especificidades de cada um desses processos é a alfabetização a partir de uma diversidade de textos de uso social. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico pode/deve ser organizado de forma que sejam realizadas em sala de aula atividades que proporcionem experiências de leitura, atividades que

desafiem as crianças a refletir sobre a língua escrita e atividades de produção de textos orais e escritos dos mais variados gêneros.

Considerando, especificamente a leitura (muito presente no contexto em que a pesquisa foi desenvolvida), Soares (2020) ressalta que, embora o processo de alfabetização se desenvolva sobretudo a partir de atividades escritas, a leitura também precisa ser contemplada no processo e considerada em sua especificidade, pois apesar de se igualarem em alguns pontos, escrever e ler são duas funções distintas:

de um lado, para escrever, a criança precisa [...] identificar os sons da língua até o nível dos fonemas e representá-los com grafemas correspondentes aos fonemas; por outro lado, para ler, a criança precisa [...] relacionar as letras do alfabeto com os fonemas que elas representam. Assim, na leitura o processo parte dos grafemas para os fonemas, isto é, a criança precisa de identificar nos grafemas os fonemas que eles representam para chegar a palavra; na escrita, ao contrário, o processo parte dos fonemas para os grafemas, isto é, a criança precisa identificar os fonemas da palavra que deseja escrever e representa-los por grafemas (SOARES, 2020, p.193).

A autora afirma, ainda, que a leitura não pode ser reduzida a palavras, mas, sim, progredir para habilidade de ler um conjunto de palavras (formando uma frase) e um conjunto de frases (compondo um texto), atribuindo sentido à eles. Para que isso ocorra é fundamental que, durante os processos de alfabetização e letramento, a criança tenha oportunidade de ler textos nos mais diversos gêneros textuais, desenvolvendo, assim, fluência na leitura e sua capacidade de interpretação de textos. Apesar das diferenças apontadas, ler e escrever não são aprendizagens independentes, elas se desenvolvem de forma simultânea. Mesmo quando o foco é direcionado a apropriação da língua escrita, a leitura, se estimulada, também se desenvolve.

Pensando no desenvolvimento da leitura, um importante instrumento utilizado no contexto em que a pesquisa foi realizada é a literatura infantil. Nesse sentido, o próximo tópico será dedicado à literatura e, principalmente, a sua articulação com os processos de alfabetização e letramento.

### **2.3. A PRESENÇA DA LITERATURA EM SALA DE AULA**

A presença da literatura infantil perpassa todo o ensino no 1º ano do Ensino Fundamental do CAp João XXIII/UFJF, estando presente tanto com o objetivo de

proporcionar reflexões sobre a língua escrita quanto para estimular o imaginário das crianças. Nessa perspectiva, julga-se relevante para este trabalho compreender as possibilidades da literatura na infância.

Saraiva (2020) afirma que:

A escola assume a responsabilidade de iniciar a criança no processo de alfabetização e de, paulatinamente, aperfeiçoar sua leitura, de modo a garantir-lhe o domínio de uma prática cuja finalidade não se esgota em si mesma. Assim, embora o processo de alfabetização se dirija a apropriação das operações de um código – a língua escrita, com seus mecanismos de leitura e escritura, complementares entre si –, a preparação do leitor efetivo passa pela adoção de um comportamento em que a leitura deixe de ser atividade ocasional para integrar-se a vida do sujeito como necessidade imperiosa, de que decorrem prazer e conhecimento. Conseqüentemente, cabe à escola mais do que alfabetizar e possibilitar a seus alunos o domínio de um código e, através desse, a convivência com a tradição literária: dela se espera a formação do leitor (SARAIVA, 2020, p. 22).

Diante disso, ao se pensar em alfabetização e letramento, é preciso considerar uma diversidade de tipos e gêneros textuais. Considerando o contexto em que a pesquisa foi realizada, julga-se importante discorrer, ainda que brevemente, sobre a literatura infantil, visto sua significativa presença em sala de aula.

Parreiras (2009) define literatura como “a arte das palavras”, na medida em que propicia a manifestação de sentimentos, sensações e impressões, apresentando-se como um “instrumento de criação de sentidos” (PARREIRAS, 2009, p. 48), pois se manifesta como algo aberto, para o leitor entrar e dar forma. A literatura infantil, em suas diferentes formas, proporciona ao leitor imergir em seu imaginário, acessar seu interior e estabelecer relações com o mundo exterior, se expressar e explicar o mundo onde vive. Saraiva (2020) afirma que os textos literários provocam reflexões tanto de natureza afetiva quanto cognitiva.

No que diz respeito aos processos de alfabetização e letramento, a literatura tem grande potencial para iniciar reflexões e até projetos interdisciplinares que têm muito a contribuir para os processos de ensino e aprendizagem. Pensando na apropriação do SEA em si, a literatura infantil possui, igualmente, grande potencial, pois na diversidade de obras existentes, encontram-se aquelas cujo texto são excelentes suportes para uma reflexão sobre o funcionamento da língua escrita. É possível, a partir da leitura de um livro, fazer uma análise do texto como um todo, das frases que o compõem e das palavras, dando ênfase a sua composição. Além disso, os livros de literatura infantil são excelentes para que a criança exercite a leitura e

descubra algumas relações entre a fala e a escrita. Por todas essas razões a presença da literatura infantil em sala de aula se faz necessária.

Cabe ressaltar, contudo, a importância de se manter em mente toda a potencialidade da literatura, tendo cuidado de proporcionar momentos que priorizem todas as vivências possíveis com os textos literários, inclusive a leitura pelo prazer de ler e imaginar. É importante considerar também uma curadoria adequada. Júnior (2020) alerta para a necessidade de se fazer uma cuidadosa escolha daquilo que o autor denomina “objetos culturais para mediação literária”. Segundo ele, escolher uma obra literária é um processo complexo e exige uma intencionalidade clara da educadora, pois são muitos os critérios a serem considerados: autores, nacionalidades, gêneros, autorias, editoras, suportes e mídias para mediação literária. Além disso, o autor destaca como condição fundamental para que a presença da literatura em sala de aula contribua ativamente para o trabalho educativo é que a professora seja uma leitora e admiradora dos textos literários, pois isso gera um comprometimento e um encantamento genuíno que reflete na leitura de cada palavra.

Tendo em vista as observações anteriores, para além da curadoria das obras, é importante que sejam criados momentos diversos de interação com a literatura: momentos de leitura conduzidos pela professora, onde as crianças exercitam a interpretação de texto, momentos de sistematização do funcionamento da língua escrita a partir de palavras e frases retiradas do livro, momentos de leitura coletiva por prazer e momentos de leitura individuais, onde a criança tem a oportunidade de tocar o livro, passar as páginas, exercitar sua leitura e, mais que tudo, imergir na fantasia.

É baseado nas compreensões apresentadas nesta seção e na anterior, de alfabetização articulada ao letramento, com espaço para leitura de obras literárias, interpretação e produção de textos em diversos gêneros, que o trabalho desenvolvido nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF é desenvolvido. E é esse trabalho que será analisado a seguir.

#### **2.4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO JOÃO XXIII/UFJF**

O Colégio de Aplicação João XXIII, instituição na qual foi realizada essa pesquisa, é uma unidade acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora, e é referência em educação pública de qualidade na cidade de Juiz de Fora/MG, onde se localiza. Em 2021, o Colégio contava com cerca de 1350 alunos, matriculados em 24

turmas de Ensino Fundamental e 09 turmas de Ensino Médio, além de 08 turmas atendendo a alunos do Curso de Educação de Jovens e Adultos e duas turmas dos cursos de especialização. Esta pesquisa se deu a partir do acompanhamento de uma das quatro turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, cujo foco do trabalho são os processos de alfabetização e letramento. Então, para melhor compreender esse trabalho é necessário, em primeiro lugar, conhecer o trabalho realizado no 1º ano do Ensino Fundamental do CAp João XXIII/UFJF.

O ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental do CAp João XXIII/UFJF, assim como para os demais anos e demais etapas de ensino, se dá a partir de sorteio, onde são disponibilizadas 75 vagas à serem preenchidas. Os alunos contemplados no sorteio são organizados em quatro turmas. Uma importante característica do colégio, contudo, é a coletividade do trabalho. Então, mesmo estando em turmas diferentes, todos os alunos realizam atividades planejadas pela equipe de professoras e professores que atuam no ano em questão, sendo feitas adaptações de forma a respeitar o ritmo e as especificidades de cada turma. Cabe destacar que as crianças recém ingressadas no colégio estão, em sua maioria, em processo inicial de apropriação da leitura e da escrita e não têm um vínculo estreito com o colégio. Nesse sentido, apesar do foco da aprendizagem ser a alfabetização e o letramento, parte significativa do trabalho envolve acolher essas crianças e contribuir para o surgimento de um sentimento de pertencimento a esse espaço, que fará parte de suas vidas por muitos anos.

O trabalho de alfabetização e letramento no CAp João XXIII/UFJF se caracteriza pelo caráter indisciplinar, sendo possível observar um trabalho de reflexão sobre a língua escrita, de leitura, interpretação e significação textos, de produção de textos escritos e orais articulados aos campos de conhecimento da língua portuguesa, história, geografia e ciências, todas incluídas no termo cotidianamente utilizado para referenciá-las dentro do colégio: Linguagens. Tendo cada uma das turmas do 1º ano uma professora de referência responsável pela disciplina Linguagens, ainda que as quatro trabalhem de forma articulada.

Além do caráter interdisciplinar, é importante enfatizar que o trabalho ali realizado tem as experiências infantis como foco central da aprendizagem, ou seja, parte-se do que a criança sabe para avançar. Nesse sentido, a leitura de mundo das crianças, seus conhecimentos, experiências e vocabulário, são valorizados e estimulados a, acrescidos dos conhecimentos sistematizados pela humanidade, se

ampliarem, ganhando um caráter crítico. Ademais, estando a criança no centro do processo, seu ritmo de aprendizagem é respeitado e considerado no planejamento de atividades e intervenções pedagógicas, de modo a assegurar a todos a possibilidade de avançar em seus conhecimentos referentes a língua escrita e oral e suas funções sociais, assegurando, assim, a materialização do direito à uma educação de qualidade a todas as crianças, independentemente de sua vida escolar anterior. Esse é um aspecto importante a ser considerado, pois, devido ao método de ingresso no colégio, as crianças vêm de diversas realidades socioculturais e econômicas e com experiências múltiplas com a língua escrita e com práticas de letramento, cabendo ao colégio e a equipe de professoras e professores perceber essas especificidades e criar condições para que todas possam participar ativamente das atividades e evoluir em suas hipóteses e conhecimentos.

Outro importante aspecto do trabalho realizado junto as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental do CAp João XXIII/UFJF, é o esforço empreendido para trazer significância ao contexto educativo, o que é possível porque a criança está no foco do processo, e, estando elas como sujeitos do processo, junto com as professoras, existe a possibilidade de compartilhamento e valorização dos saberes mútuos. Estando, também, os conhecimentos e interesses das crianças presentes em todas as reflexões e conhecimentos partilhados e construídos. Dessa forma, é incorporado no planejamento, elementos da realidade das crianças, do espaço de onde vêm e de sua cultura.

A aproximação com a criança e a possibilidade de conhecê-la melhor, acontece antes mesmo das aulas se iniciarem, pois, terminada a etapa do sorteio, a equipe pedagógica do 1º ano agenda uma entrevista com as crianças sorteadas com o objetivo de conhecê-las antes do período letivo no que diz respeito ao processo de construção da escrita e da leitura, dos conceitos matemáticos e seu modo de ser. De modo a, desde o primeiro dia de aula, fazer com que essa criança esteja no foco do processo e, tendo suas necessidades e especificidades acolhidas e consideradas, se sinta pertencente e a vontade naquele espaço que lhe é nada familiar. E essa preocupação em proporcionar experiências significativas e construtivas para o grupo específico de crianças que compõem as turmas do 1º ano permanece ao longo de todo ano letivo.

Pensando no processo de alfabetização, especificamente, é realizado mensalmente uma avaliação diagnóstica como forma de dimensionar as

compreensões que as crianças têm a respeito da língua escrita. Essa avaliação consiste no ditado de quatro palavras dentro de um mesmo campo semântico e de uma frase que contenha uma das palavras anteriormente ditadas e, em seguida, a realização de um desenho que se relacione a pelo menos um dos elementos presentes no ditado. Essa abordagem permite às professoras o planejamento de algumas intervenções pedagógicas pensadas especificamente para as hipóteses das crianças a respeito do funcionamento da língua escrita, de forma a possibilitar condições de avanço. Além disso, o conjunto dessas avaliações realizadas compõe a “Sanfona do Grafismo”, que é um dos instrumentos utilizados pelas professoras para avaliarem o desenvolvimento das crianças. Vale ressaltar que a avaliação é processual e realizada em diversos momentos e situações, planejadas e/ou espontâneas, como, por exemplo, em diálogos com as crianças, na interpretação de textos e imagens, em escritas (coletivas e individuais, solicitadas e espontâneas), na leitura, conto e reconto de histórias, dentre outras muitas situações que emergem no cotidiano da sala de aula e permitem observar diversas compreensões, dúvidas e avanços das crianças.

No que diz respeito a práticas de letramento, as crianças interagem constantemente com textos nos mais diversos gêneros textuais e nos mais diversos suportes, sempre em momentos que se aproximem o máximo possível de situações reais de circulação desses textos. Uma das muitas formas através das quais as práticas de letramento ocorrem são os projetos, coletivos e específicos da linguagem, que articulam todas as áreas de conhecimentos incluídas na disciplina de linguagem e proporcionam às crianças ricos momentos de interação com seus pares e com toda a comunidade escolar, momentos de compartilharem e exercitarem sua oralidade e momentos construção de conhecimento de forma lúdica e divertida. Alguns tendo, inclusive, origem em situações reais protagonizadas pelas crianças e presenciadas pelas professoras, que têm sensibilidade para perceber as possibilidades das interações e comprometimento com a formação das crianças e conhecimento para elaborar um projeto a partir dessas situações. Esses projetos são, em sua maioria, iniciados a partir da leitura de uma obra literária (em alguns casos mais de uma) que se relaciona de alguma forma ao tema do projeto ou ao gênero textual escolhido como norteador do mesmo.

Isso leva à outra importante dimensão do trabalho realizado no contexto estudado: a presença da literatura. A literatura infantil tem uma presença significativa

nos processos de alfabetização e letramento desenvolvidos no CAp João XXIII/UFJF, estando presente em diversos momentos e nas suas múltiplas possibilidades: a leitura por prazer, para iniciar projetos, a leitura autônoma das crianças e aquelas conduzidas pela professora, o texto literário como instrumento de alfabetização, na medida em que possibilita à criança relacionar a fala e a escrita e uma reflexão sobre a composição do texto em frases e palavras, a literatura como forma das crianças acessarem a cultura do nosso país, e, não menos importante, a literatura como forma da criança imergir em seu imaginário.

Com base no exposto até aqui, percebe-se que um elemento primordial ao trabalho realizado nas turmas de 1º ano do CAp João XXIII/UFJF e que possibilita o frutífero trabalho ali realizado, é a proximidade física. As interações diretas ali estabelecidas e as experiências práticas ali realizadas contribuem para a significância dos processos de alfabetização e letramento. Em 2020, no entanto, o Brasil começou a sofrer diretamente os impactos da pandemia da Covid-19 e, com isso veio o cancelamento das aulas presenciais diante da indiscutível necessidade de se manter o distanciamento social diante da crise sanitária causada pelo coronavírus para preservar vidas. Esse cancelamento impossibilitou essa interação tão basilar ao processo educativo. Diante disso, vem os questionamentos: é possível realizar os processos de alfabetização e de letramento de forma remota? Como tornar esse processo significativo quando todas as interações se dão através de uma tela?

É buscando encontrar respostas a esses questionamentos que essa pesquisa se realiza, através do acompanhamento de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental do CAp João XXIII/UFJF ao longo do ano de 2021. No capítulo seguinte serão descritas a organização e as ações promovidas pelas professoras ao longo do ano em questão, acompanhadas de um esforço da minha parte para responder os questionamentos acima.

### **3. O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CAP JOÃO XXIII/UFJF**

#### **3.1. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: A DINÂMICA ADOTADA NO CAP JOÃO XXIII/UFJF NO ANO DE 2021**

O ano de 2019 terminou com a alarmante notícia de que a Organização Mundial de Saúde (OMS) havia recebido o alerta sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa de coronavírus, nunca identificada antes em seres humanos, que estava gerando um surto e viria a ser declarado, em janeiro do ano seguinte, como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional pela OMS. No final de fevereiro de 2020 o vírus que, até então, era uma notícia preocupante na TV se torna real para a população brasileira com a identificação da primeira contaminação pelo novo coronavírus, que na Europa já registrava centenas de casos. A declaração de transmissão comunitária no país veio em março, mês em que também foi registrada a primeira morte pela doença, evidenciando que se iniciava ali um período conturbado na história do Brasil, e na da humanidade como um todo (considerando que se trata de uma pandemia), que afetaria à vida dos brasileiros em todas as suas dimensões, demarcando mudanças e incertezas, também, no que diz respeito ao direito à educação de muitos brasileiros.

Em março de 2020 o Conselho Superior (Consu) da Universidade Federal de Juiz de Fora decidiu, diante da significativa mudança no quadro epidemiológico da cidade, suspender emergencialmente as atividades presenciais da universidade, incluindo as atividades do Cap João XXIII/UFJF, por um período inicial de 15 dias, havendo a possibilidade de prorrogação a qualquer tempo, conforme orientação do Comitê de Monitoramento e Orientação de Conduta sobre o coronavírus; possibilidade essa que se confirmou diante do constante agravamento do quadro epidemiológico do município e da constatação da necessidade de se manter o distanciamento social diante da crise sanitária causada pelo coronavírus para preservar vidas.

Inicialmente, o Consu, através da resolução 10/2020 (mesma que estabeleceu a suspensão das atividades presenciais) vetou a substituição do ensino presencial por qualquer outra modalidade à distância tanto no âmbito do Ensino Superior quanto na Educação Básica. Em julho do mesmo ano, contudo, após monitoramento e discussões constantes de comissões instituídas pela UFJF para apresentação de propostas e deliberações referentes às ações acadêmicas e administrativas no

contexto da pandemia, é publicada a resolução 27/2020 que autoriza, em caráter excepcional, a realização de atividades de Ensino Remoto Emergencial no CAp João XXIII/UFJF.

Diante do cenário apresentado, pode-se afirmar que o ano de 2020 foi desafiador e marcado por uma constante busca em compreender a realidade dos alunos do colégio e encontrar formas de se estabelecer um ERE que garantisse que todos os estudantes tivessem seu direito a educação assegurado, garantindo, também, que os profissionais da educação do colégio tivessem condições e o apoio necessário para realizarem seu trabalho em um contexto atípico e mediado por plataformas e tecnologias, até então, utilizadas como forma de aprimorar e dinamizar o trabalho e que, durante o ERE, se tornou basilar para a realização de seu trabalho e para conexão com seus pares e seus alunos. Visando atingir ao modelo de inclusivo de ERE apresentado, diversas ações foram promovidas pelo CAp João XXIII/UFJF, como, por exemplo, o acionamento da comissão de Inclusão Social e Digital para suprir uma possível ausência de equipamentos para empréstimo a alunos e professores.

Além das medidas referentes ao acesso dos estudantes ao ERE e à criação de condições adequadas para os profissionais do colégio exercerem suas funções, é preciso considerar que o João XXIII é um Colégio de Aplicação da UFJF e, nesse sentido é, também, espaço de formação para estudantes do ensino superior que buscam, ali, aprimorarem sua formação através de bolsas de Treinamento Profissional (TP). Vale ressaltar nesse trabalho que o vínculo e o cuidado com a formação desses estudantes da graduação foi mantido. Para os bolsistas do 1º ano do Ensino Fundamental orientados por professoras de Linguagens, por exemplo, foi elaborado, antes mesmo do estabelecimento do ERE, um Plano de Trabalho Remoto (PTR), realizado em etapas, que, numa perspectiva formativa e reflexiva, propunha o estudo de textos e, a partir disso, a criação de jogos e outros materiais pedagógicos com o objetivo de proporcionar experiências significativas de alfabetização e letramento. Todas as reflexões e materiais provenientes dos PTR's culminaram em um evento voltado a comunidade acadêmica e a professores do CAp João XXIII/UFJF intitulado “Alfabetizando Alfabetizadores – Reflex(ação) sobre leitura e escrita em tempo de distanciamento físico”, no qual foram compartilhados pelos bolsistas as aprendizagens e elaborações desenvolvidas nesse período.

Com toda a mobilização e esforço empreendidos por toda comunidade escolar do colégio no ano de 2020, em 2021, ano no qual foi realizado o acompanhamento que origina este trabalho, o ERE já estava, de certa forma, estabelecido e se deu, principalmente, através de dois meios: a plataforma Moodle, na qual eram postados conteúdos quinzenalmente, e encontros síncronos, realizados duas vezes na semana, via Conferência Web, sendo que esses dois ambientes trazem em si a possibilidade de explorar outros espaços e recursos virtuais, que serão melhor explorados nas seções seguintes.

Cabe ressaltar que, ao longo do ano letivo de 2021, muitas foram as atividades propostas, tanto na plataforma Moodle quanto nos encontros síncronos, objetivando o desenvolvimento das crianças, não apenas no que diz respeito aos processos de alfabetização e letramento, mas também a ampliação das habilidades socioemocionais, principalmente considerando as incertezas e dificuldades do período pandêmico. Nesse sentido, não é viável, nem a intenção deste trabalho, esgotá-las aqui. Faz-se, então, a escolha de trazer uma seleção de atividades com o objetivo de exemplificar as estratégias utilizadas para reconstruir as práticas de alfabetização e letramento para o ERE. As atividades apresentadas na sequência foram escolhidas, principalmente, a partir de dois critérios: 1. Atividades que trabalhem elementos centrais dos processos de alfabetização e letramento desenvolvidos no CAp João XXIII/UFUF, dentre as quais destaco aquelas que proporcionam reflexões sobre o SEA, atividades que envolvam a literatura e atividades em torno de gêneros textuais; 2. Atividades que exemplifiquem a apropriação do ambiente virtual de aprendizagem e de suas ferramentas para tornar as atividades postadas e os encontros síncronos dinâmicos, interativos e significativos para as crianças.

### **3.1.1. PLATAFORMA MOODLE**

O Moodle é uma plataforma digital que pode ser compreendida como uma sala de aula virtual onde o aluno tem a possibilidade de acompanhar atividades do curso pela internet. Através da plataforma, inicialmente pensada para estudantes de graduação, o aluno tem acesso, com uso de uma senha pessoal, aos conteúdos disponibilizados pelos professores, além de postar atividades, debater o tema em fóruns de discussão, tirar suas dúvidas via mensagens, entre outros recursos. Durante o ERE, contudo, os alunos da Educação Básica do CAp João XXIII/UFJF passaram

a, junto com a alunos da graduação e pós-graduação dessa mesma instituição de ensino superior, também utilizarem o Moodle, que pode ser acessado em qualquer dispositivo com Internet e possibilita uma organização de conteúdos que o torna, com a mediação de um adulto, acessível a crianças.

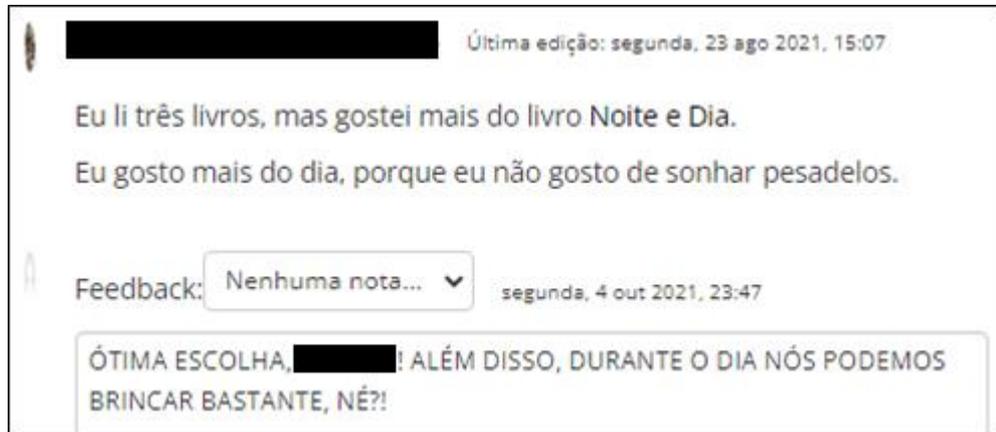
Para as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental eram postados, quinzenalmente, cadernos com atividades referentes às disciplinas de Linguagens, matemática, música, artes e educação física. Neste trabalho, cujo foco são os processos de alfabetização e letramento, serão analisadas as atividades propostas na disciplina “Linguagens”.

Ao acessar a plataforma Moodle o usuário se depara com uma página inicial que lhe permite acessar ao caderno orientado, nesse primeiro momento, pelo mês em questão. Selecionado o mês, o usuário verá os dois cadernos referentes ao mesmo, sendo que o acesso ao segundo será liberado apenas na segunda quinzena do mês. Cada caderno é composto por três capítulos: 1. Abertura, com uma mensagem da coordenação Ensino Fundamental I acolhendo os estudantes, descrevendo de forma breve o tema e os conteúdos a serem trabalhados na quinzena e trazendo sempre uma orientação a respeito da necessidade de se criar uma rotina de estudos; 2. Atendimento/Aulas online, capítulo que traz os horários das aulas síncronas, orientações sobre como acessá-la e o link de acesso; 3. Disciplinas, local onde o aluno irá, de fato, acessar as atividades propostas por disciplina.

Um primeiro elemento a ser destacado na plataforma Moodle é a utilização desse espaço para estimular o contato com a literatura infantil que, como dito anteriormente, tem uma presença significativa nos processos de alfabetização e letramento desenvolvidos no CAp João XXIII/UFJF, estando presente em diversos momentos e nas suas múltiplas possibilidades. E essa era uma presença que se fazia através de todos os sentidos, especialmente no toque e no virar das páginas que impõe o ritmo da leitura e da apreciação. O ERE trouxe uma série de limitações, que ainda serão abordadas neste trabalho, dentre elas o não acesso a livros físicos. Ainda assim, compreendendo a importância da presença da literatura como instrumento de alfabetização e letramento, como forma das crianças acessarem a cultura do nosso país e como forma da criança imergir em seu imaginário, e aproveitando as possibilidades da plataforma Moodle, cada caderno trazia uma biblioteca virtual com uma seleção de cinco livros de literatura infantil para criança ler e apreciar, havendo

sempre o incentivo para que ela compartilhasse sua apreciação com os colegas nos fóruns e diários de leitura, conforme ilustra a figura abaixo (figura 1).

Figura 1 - Diário de leitura de um aluno da turma do 1º ano 'A'.



Fonte: plataforma Moodle (2021).

Além da leitura individual, era frequente na plataforma Moodle, também, a presença de vídeos com contação de histórias que seriam, posteriormente, utilizadas em jogos, dentro da própria plataforma, com o objetivo de fazer a criança identificar os elementos que compõem a capa de um livro e buscar algumas informações na história, suprindo, assim, parte da limitação trazida pela ausência de uma mediação feita diretamente com o livro em mãos e proporcionando, ainda, a construção de estruturas para interpretação de texto. Um exemplo de atividade nesse sentido foi a proposta em torno do livro “A mala maluca da vovó Zenilda”, de autoria de Ellen de Paula Moreira Abreu, na qual após a leitura do livro, as crianças deveriam responder a algumas perguntas, transpostas para imagem que segue (figura 2).

Figura 2 - Atividade de interpretação da história "A mala maluca da vovó Zenilda".

1. QUAL É O TÍTULO DO LIVRO QUE VOCÊ LEU?

VOVÓ ZENILDA MALUQUINHA.

A MALA MALUCA DA VOVÓ ZENILDA.

A MALA DA VOVÓ.

2. QUEM É A AUTORA DA HISTÓRIA?

IGOR MOREIRA DE ABREU.

ELLEN DE PAULA MOREIRA ABREU.

ANA MARIA MACHADO.

3. QUEM É A PERSONAGEM PRINCIPAL DA HISTÓRIA?

A MALA MALUCA.

VOVÓ ZENILDA.

OS NETOS.

4. VOVÓ ZENILDA VIAJOU PARA QUÊ?

PARA VISITAR SUA IRMÃ.

PARA PASSAR AS FÉRIAS NA CASA DOS NETINHOS.

PARA TRABALHAR.

5. QUAL É O NOME DA **CIDADE** PARA ONDE VOVÓ ZENILDA VIAJOU?

JUIZ DE FORA.

RIO DE JANEIRO.

CABO FRIO.

Fonte: plataforma Moodle (2021).

Outra possibilidade da plataforma Moodle muito explorada pelas professoras do 1º ano é a estrutura H5P, uma estrutura de colaboração usada para criar conteúdo interativo dos mais simples, como testes, jogos, atividades de arrastar e soltar a recursos mais elaborados com muitas possibilidades de interação e direcionamento que se mostrou imprescindível ao trabalho no ERE. Dentre as muitas possibilidades do H5P uma em especial tornou o trabalho de alfabetização e letramento mais efetivo, ao permitir que, em uma mesma atividade, crianças com diferentes compreensões a respeito do SEA fossem desafiadas: o trabalho em equipes. Devido ao fato de ser

uma estrutura interativa, o H5P possibilita a criação de jogos que direcionam as crianças para desafios diferentes. No contexto desta pesquisa as crianças eram agrupadas em dois times em função de compreensões semelhantes sobre a língua escrita e as professoras alfabetizadoras desenvolviam dois conjuntos de atividades e desafios, para os quais as crianças eram direcionadas ao clicarem em seu nome (figuras 3a e 3b). Dessa forma, todas se deparavam com desafios que as estimulavam a avançarem na apropriação do SEA.

Figura 3 (a) e (b) - Trabalhando em equipes.



(a)



(b)

Fonte: plataforma Moodle (2021).

Ao clicarem nos desafios de seus times as crianças eram direcionadas à jogos na plataforma Wordwall, que é projetada para criação de atividades personalizadas e o acesso para realizar os jogos e desafios é livre, bastando o usuário fazer um registro no site, informando apenas o nome, ou logar com uma conta Google. A plataforma Wordwall permite a criação de diversos modelos de jogos, todos interativos, como, por exemplo, palavras cruzadas, forca, questionários, desembaralhar palavras em

frases, dentre muitos outros. Um modelo de jogo proposto para as crianças é o questionário que, com a habilidade e disposição de quem o cria, ganha um aspecto dinâmico e extremamente visual, permitindo a utilização de imagens e cores. Segue um exemplo da atividade “Com que letra começa?”, pensada para equipe vermelha (figura 4).

Figura 4 - Jogo "Com que letra começa?"



Fonte: plataforma Wordwall<sup>1</sup> (2022).

Além de atividades interativas dentro da própria plataforma, os cadernos disponibilizados no Moodle traziam, ainda, indicações de atividades do livro didático, entregue no começo do ano letivo, sempre com uma contextualização prévia e a disponibilização de um gabarito e, também, a proposição de atividades que envolviam os familiares em brincadeiras que exploravam o ambiente domiciliar que, durante o ERE, se caracterizou como uma extensão da sala de aula. Nesse sentido, eram propostas atividades como o ‘Desafio de palavras’, que é uma atividade realizada em dupla onde a criança e seu parceiro devem escolher cinco objetos pela casa e colocá-los em uma caixa de sapato ou sacola (desde que a mesma não seja transparente) e, num determinado momento, ambos os jogadores escolhem um objeto de sua caixa e dizem seu nome em voz alta, contando quantos pedacinhos (sílabas) a palavra possui. Vence o jogador que escolheu o objeto cujo nome possui mais sílabas. A atividade foi proposta junto à um vídeo em que uma das professoras alfabetizadoras do CAp João XXIII/UFJF realiza o desafio junto a seu filho, explicando detalhadamente a atividade e mostrando como o desafio pode ser divertido.

<sup>1</sup> Disponível em <https://wordwall.net/play/5056/856/993>.

Observa-se ainda nas atividades postadas na plataforma Moodle um esforço para que, mesmo de forma remota, as crianças tivessem a oportunidade de refletir e exercitarem a escrita de palavras, mantendo sempre o caráter dinâmico e interativo adotado na plataforma. Um exemplo de atividades cujo foco era a grafia das palavras foi o 'Desafio do Alfabeto' (figura 5), onde as crianças deveriam, a partir de um alfabeto ilustrado, escolher uma letra por vez e escrever, usando o alfabeto móvel, o nome do desenho que está na letra escolhida. Ao final do desafio era disponibilizado um gabarito para que a criança pudesse comparar sua escrita com a escrita convencional e havia, ainda, o convite para que ela compartilhasse com seus colegas e sua professora como foi o desafio, dizendo a palavra que achou mais fácil e a que achou mais difícil.

Figura 5 - Jogo "Desafio do alfabeto"

A		B		C		D		E	
F		G		H		I		J	
K		L		M		N		O	
P		Q		R		S		T	
U		V		W		X		Y	
Z									

DEPOIS, COMPARTILHE LÁ NO FÓRUM "DESAFIO DO ALFABETO" QUAL FOI A PALAVRA QUE VOCÊ ACHOU MAIS DIFÍCIL E A QUE ACHOU MAIS FÁCIL.

 [FÓRUM "DESAFIO DO ALFABETO"](#)

 [PARA VER O GABARITO COM AS PALAVRAS CLIQUE AQUI](#)

 [SE QUISE BAIXAR OU IMPRIMIR A FICHA COM AS IMAGENS CLIQUE AQUI](#)

Fonte: plataforma Moodle (2021).

O 'Desafio do Alfabeto' traz em si todas as dimensões pensadas pela equipe pedagógica do 1º ano do Ensino Fundamental do CAP João XXIII/UFJF, pois trata-se de uma atividade dinâmica, que promove a reflexão sobre o SEA e ainda convoca os alunos a registrarem e compartilharem sua experiência, trazendo o sentimento de pertencimento à uma turma, o que se perde em alguns momentos dado o distanciamento físico.

Vale ressaltar que, apesar da compreensão de que a plataforma Moodle não é um ambiente tranquilo para uma criança navegar com autonomia, foi feito um esforço

constante de tornar esse espaço o mais acolhedor possível, trazendo sempre áudios explicando de forma carinhosa e compreensível para criança todas as instruções e informações que estavam em texto na página. Além de atribuir certa autonomia à criança, esse recurso também humanizava a interação entre professoras e alunos, deixando as atividades mais atrativas, pois a orientação/o comando vinha de uma professora, não de um texto em uma tela.

Para reforçar ainda mais essa sensação de que, mesmo através da plataforma Moodle, a relação entre pessoas era estabelecida, as crianças eram, constantemente, convidadas a interagirem nos bate-papos, inclusive com seus colegas, e a postarem, em determinados momentos, as atividades que haviam realizado seja em forma de texto ou através de fotos e vídeos. Todo esforço teve resultado, principalmente, considerando que as atividades na plataforma Moodle eram realizadas de modo concomitante com os encontros síncronos, nos quais os nomes na tela ganhavam voz, ganhavam um rosto, e o encontro transbordava afeto e conhecimento. E são esses encontros que serão abordados na seção seguinte.

### **3.1.2. ENCONTROS SÍNCRONOS**

Como dito anteriormente, o ERE no CAP João XIII/UFJF se deu, além dos materiais postados na plataforma Moodle, através de encontros síncronos semanais realizados através da ferramenta de videoconferência ConferênciaWeb, que integra a ‘Rede Nacional de Ensino e Pesquisa’ (RNP). O sistema RNP é uma rede brasileira para educação, pesquisa e inovação que inclui diversas instituições de educação, dentre elas a Universidade Federal de Juiz de Fora.

Nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental as aulas foram organizadas com diferentes cargas horárias semanal, em função da disciplina. Esta pesquisa se baseia no acompanhamento das aulas de Linguagens na turma do 1º ano ‘A’, que ocorriam duas vezes na semana, às terças e quintas-feiras.

O acesso dos estudantes à sala de aula virtual se deu a partir da plataforma Moodle, que trazia em todos os cadernos uma página com o horário das aulas e com um link de redirecionamento para as quatro turmas de 1º ano, cabendo ao aluno acessar o link daquela em que estava matriculado. Compreendendo que essa é uma plataforma com a qual os estudantes e seus responsáveis não estavam familiarizados, havia, também, na página de redirecionamento orientações didáticas e imagéticas

sobre o passo-a-passo do acesso, de forma a tornar esse processo mais tranquilo para todos.

Além dessas orientações e reforçando a postura adotada pelo colégio de engajar o maior número possível de alunos a participarem de forma ativa do ERE, os primeiros encontros síncronos foram dedicados a apresentações da equipe pedagógica do 1º ano e das possibilidades da nova sala de aula virtual. Para isso, foi elaborada uma apresentação voltada às crianças e seus responsáveis sobre como navegar por esse novo espaço. As orientações envolviam como ativar e desativar a câmera e o microfone, como participar do bate-papo, como ampliar ou reduzir os slides em exibição e como manifestar sua vontade de falar usando a opção de levantar a mão da videoconferência. Como a turma não estava habituada a utilizar o ambiente virtual essas orientações eram retomadas sempre que necessário.

Os encontros síncronos eram, de uma forma geral, marcados pela alegria do encontro que se manifestava nas expressões das crianças e nos diálogos, considerando que, inicialmente, os primeiros minutos das aulas eram destinados a uma breve interação. Esse diálogo, no entanto, se apresentou como um desafio, pois exigia certo esforço para trazer as crianças para proposta da aula quando a necessidade de interagir com seus pares se fazia urgente. Nesse sentido, foram utilizadas duas estratégias: a ambientação inicial com uma canção e o combinado de, ao final de todas as aulas, ter um tempo reservado para as crianças abrirem as câmeras e dialogarem. Dessa forma, as aulas se iniciavam com a ambientação, seguida da fala da professora que, de forma afetuosa, cumprimentava todos os alunos da sala pelo seu nome, o que, a meu ver, trazia para as crianças o sentimento de pertencimento a uma turma, sentimento esse fácil de se perder quando não existe uma proximidade física.

Todas as aulas contavam com o suporte de um slide elaborado pelas professoras da disciplina Linguagens a partir do planejamento coletivo. Independentemente do tema e/ou da reflexão a respeito do SEA propostos para aula, todos os materiais iniciavam com a agenda do dia, na qual os alunos acessavam e registravam em seus cadernos a data e os pontos que seriam trabalhados na aula em questão. Esse registro foi fundamental para criança se localizar na aula e para suprir parte da ausência da escrita nos cadernos que é fundamental para crianças em fase de alfabetização pois trazem a possibilidade de exercitar gestos e aspectos técnicos do SEA como, por exemplo a forma de se segurar o lápis e o fato que, no nosso

sistema de escrita, se escreve da esquerda para direita e de cima para baixo. Esses aspectos não são naturais, eles precisam ser sistematizados a partir da prática da escrita em si.

Pode-se afirmar que os slides cumpriram, em certa medida, a função de quadro. Isso foi possível porque, com os recursos da plataforma ConferênciaWeb, além de projetarem um material previamente preparado, os slides aceitavam intervenções da mediadora da conferência que podia escrever sobre ele com o teclado do computador ou à mão livre (utilizando o *mouse*). Essa ferramenta de edição foi fundamental ao permitir melhor adaptação do material à turma, fazendo alterações em função das necessidades imediatas das crianças. Além da edição do material pronto, essa ferramenta possibilitou a realização de atividades que contavam com a ajuda das crianças na construção/elaboração. Como no caso da proposta de reconto da história 'A bruxa Beleza-pura' de autoria de Béatrice Garel e Muzo.

Na atividade em questão as crianças construíram de forma coletiva um reconto a partir dessa história que eles já haviam acessado na biblioteca virtual da plataforma Moodle. Para que todos pudessem participar da escrita coletiva os alunos eram chamados em pequenos grupos de três, em alguns trechos da narrativa quatro, integrantes que observavam as imagens do livro projetadas na tela (em um enquadramento que não incluía o texto verbal) e elaboravam parte da narrativa que era registrada imediatamente pela professora no próprio slide. Isso foi possível devido à ferramenta de edição da plataforma e à forma como o slide foi construído intercalando imagens da obra e slides em branco, de tal forma que o registro do reconto pudesse ser feito diante das crianças, oportunizando, inclusive, a edição do texto quando necessário. Ao final da história, e baseados no rumo que a narrativa tomou, os alunos deram um título ao seu reconto. O reconto criado pela turma 'A' foi intitulado "A poção da bruxa que virou uma linda princesa".

Essa atividade de reconto proporcionou uma experiência muito rica, pois, além de permitir a autoria das crianças na produção do texto coletivo, ela ainda criou uma oportunidade de interação entre as quatro turmas do 1º ano. A turma acompanhada criou seu reconto e, em seguida, o enviou para turma 'B' juntamente com um bilhete que continha uma mensagem carinhosa. Observa-se aqui um excelente exemplo de prática de letramento contextualizada. Para enviar o bilhete os alunos precisaram, em primeiro lugar, compreender como esse gênero textual se organiza e quais são suas características. Nesse sentido, houve um trabalho prévio sobre o gênero bilhete, e nas

trocas do reconto os alunos tiveram a oportunidade de acionarem esses conhecimentos e colocá-los em prática em uma situação real de comunicação.

Essa experiência como um todo reafirma o esforço empreendido pela equipe do 1º ano do Ensino Fundamental do CAp João XXII/UFJF de, mesmo com o distanciamento físico, criar oportunidades de interação entre as crianças e entre as turmas. E esse reforço foi recompensado, considerando que a interação, ainda que pontual, aconteceu de fato. Evidência desse fato é a resposta enviada pela turma 'B' à turma 'A' diante do recebimento do bilhete e do reconto. Segue um registro do bilhete de agradecimento elaborado pela turma 'B' com a mediação de sua professora, profa. Dra. Rita de Cássia (figura 6).

Figura 6 - Trabalhando com o gênero textual 'Bilhete'

OI TURMA 1A, TUDO BEM COM VOCÊS?  
 MUITO OBRIGADA PELO BILHETE E PELO LIVRO.  
 GOSTAMOS MUITO DA HISTÓRIA QUE VOCÊS  
 FIZERAM. NÓS TAMBÉM FIZEMOS UMA HISTÓRIA E  
 ACHAMOS QUE VOCÊS VÃO GOSTAR MUITO. FIZEMOS  
 COM MUITO CARINHO!  
 ESTAMOS ENVIANDO COM MUITO AMOR,  
 ESPERAMOS QUE GOSTEM.  
 UM BEIJO ESPECIAL DA TURMA 1B. TCHAUZINHO!

Fonte: acervo de registros das aulas síncronas (2021).

O reconto da história 'A bruxa Beleza-pura' foi uma das múltiplas formas através das quais a literatura, que, como já afirmado, é parte importante dos processos de alfabetização e letramento desenvolvidos no colégio, esteve presente no ERE. Mesmo com as limitações impostas pelo distanciamento físico as crianças foram constantemente estimuladas a lerem e refletirem sobre obras nos mais diversos gêneros textuais. A biblioteca virtual da plataforma Moodle foi fundamental para esse contato com as narrativas e proporcionou uma experiência enriquecedora, mas não havia ali a mediação da professora. Mediação, essa, que é fundamental para sistematizar com as crianças os movimentos presentes na leitura de uma obra literária: análise dos elementos pré-textuais, a leitura da narrativa em si e o momento final de confrontar a expectativa com o desfecho da narrativa e gerar significados a partir disso.

Nesse sentido, os momentos de leitura mediados pela professora se iniciavam com a exploração da capa do livro. Assim, eram apresentados às crianças e indicado com o *mouse* o título do livro, os nomes do(a) autor(a) e do(a) ilustrador(a) e a editora, além de uma análise das ilustrações. A partir dessa exploração inicial era feito um levantamento das hipóteses das crianças sobre o desenvolvimento da narrativa, bem como uma observação dos seus conhecimentos prévios e dos sentidos, inicialmente, atribuídos à obra. Em seguida, a professora realizava a leitura do livro, que era feita de uma forma dinâmica e convidativa para os alunos observarem e absorverem os elementos textuais e visuais. Após a leitura da obra as crianças tinham a oportunidade de trazer suas impressões sobre a narrativa.

Muitos eram os desdobramentos possíveis após a leitura e breve diálogo sobre a obra, inclusive um exercício de interpretação de texto que, no ERE, ganhou uma possibilidade introduzida pela plataforma utilizada para as aulas síncronas: a enquete.

Seguindo a lógica de se apropriar da sala de aula virtual, utilizando todos os seus recursos para tornar os encontros síncronos mais dinâmicos e trazer sentido às atividades, a enquete se tornou uma aliada do trabalho educativo, principalmente em exercícios de reflexão sobre narrativas lidas. Para essa atividade era previamente preparado um material com questões referentes à narrativa de determinado livro e algumas alternativas. A ferramenta enquete, quando ativada, permitia aos alunos selecionarem, dentre as opções apresentadas, a que era coerente com a obra.

Como forma de exemplificar a utilização da ferramenta enquete para atividades de interpretação de texto, segue algumas imagens do material elaborado para reflexão sobre o texto 'Gigi', de autoria de Santuza Abras adaptado por Editora Lê (figura 7). Cabe ressaltar que o texto em questão não tem um livro como suporte, então os movimentos de leitura apresentados anteriormente não se aplicam à essa atividade em sua totalidade. Mas a título de ilustração das possibilidades da plataforma ConferênciaWeb, especificamente da ferramenta enquete, e de como as professoras articularam a atividade de interpretação de texto, o texto 'Gigi' se qualifica como um bom exemplo.

Figura 7 - Texto "Gigi", de Santuza Abras adaptado por Editora Lê



Fonte: acervo de slides elaborados para o ERE (2021).

Figura 8 (a) e (b) - Material elaborado para enquete sobre o texto 'Gigi', de Santuza Abras adaptado por Editora Lê



(a)

(b)

Fonte: acervo de slides elaborados para o ERE (2021).

A partir das imagens apresentadas é possível observar que as questões propostas iam de elementos simples, como a identificação dos personagens principais (figura 8a) à percepção de informações que não eram dadas de forma direta na narrativa (figura 8b).

É importante reafirmar que tanto as obras que compuseram a biblioteca virtual na plataforma Moodle quanto as utilizadas/apreciadas nos encontros síncronos foram cuidadosamente selecionadas de forma a possibilitar o acesso das crianças à textos de qualidade, com projetos gráficos variados, temas significativos e pluralidade de gêneros.

Considerando o exposto até aqui, observa-se o potencial da plataforma ConferênciaWeb no que diz respeito à disposição de ferramentas que proporcionam

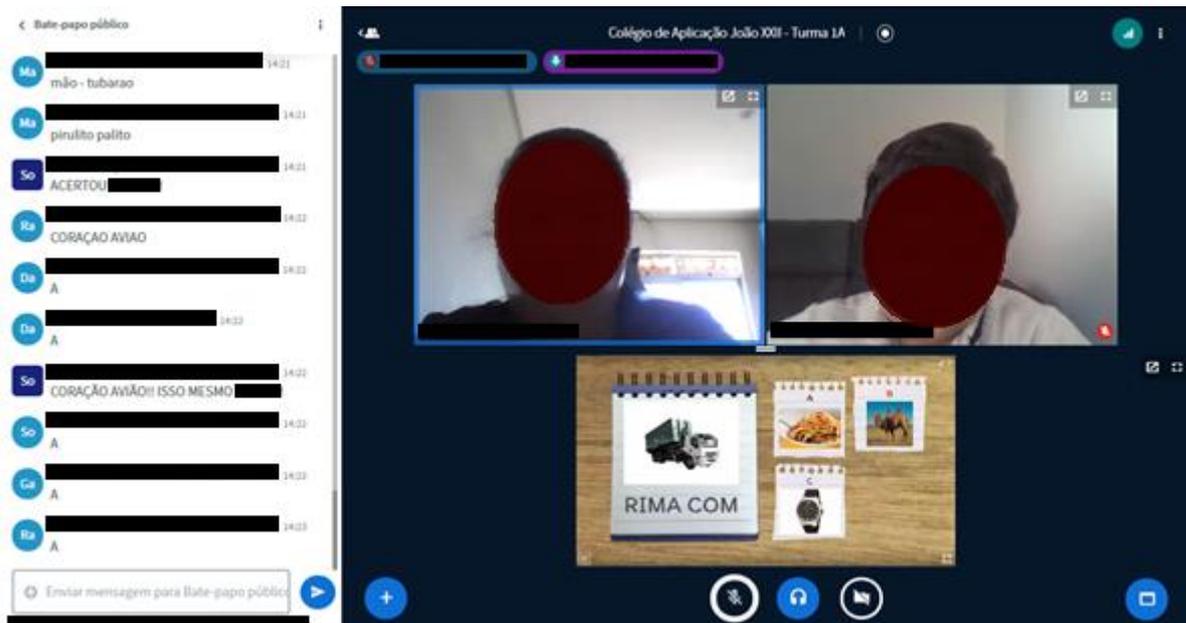
a dinamização das aulas e a interação com os alunos. A plataforma, contudo, não se esgota em si e traz, ainda, a possibilidade de apresentar outros materiais da internet a partir da URL e da projeção da tela do mediador da sala de aula que detiver a apresentação no momento. Essa opção foi fundamental para vinculação da plataforma ConferênciaWeb com a plataforma Wordwall, já apresentada neste trabalho, trazendo para os encontros síncronos jogos interativos que proporcionaram experiências divertidas de reflexão sobre a língua escrita.

Essa articulação entre as plataformas possibilitou atividades como o jogo das rimas. Cabe destacar que atividades com rimas são fundamentais para apropriação do SEA, pois proporcionam uma reflexão sobre as unidades sonoras das palavras e a compreensão de que esses sons estão presentes em diferentes palavras, ou seja, essas sílabas orais compõem diferentes palavras. Consequentemente, e considerando que no nosso SEA a escrita é baseada na representação da pauta sonora, isso implica em diferentes palavras grafadas com uma mesma sílaba.

O jogo em questão se apresentava, inicialmente, em uma tela com 22 blocos, cada um deles com um desafio de rima diferente. Os alunos, um a um, eram chamados e orientados a escolher um bloco e responder ao desafio nele contido. Para assegurar que todas as crianças participassem da atividade, a professora se orientava pela lista de participantes da videoconferência, localizada na lateral esquerda da tela. Essa orientação foi, inclusive, uma estratégia adotada ao longo de todo o ano letivo.

Após o aluno selecionado abrir sua câmera e indicar o bloco de sua escolha, o jogo era direcionado para o desafio em si, que consistia em encontrar dentre três imagens aquela cujo nome rimava com o nome do objeto representado na imagem em destaque. No registro abaixo (figura 9) vê-se um aluno realizando o desafio de encontrar a rima da palavra 'caminhão'.

Figura 9 - Registro da atividade 'Jogo das rimas'



Fonte: acervo de registros dos encontros síncronos (2022).

É interessante observar a movimentação do bate-papo enquanto o aluno interagia com a professora. Nota-se que os demais alunos também responderam ao desafio no bate-papo, o que era constantemente estimulado pela professora. Alguns, inclusive, foram além ao propor novas rimas, como 'mão-tubarão' e 'coração-avião'.

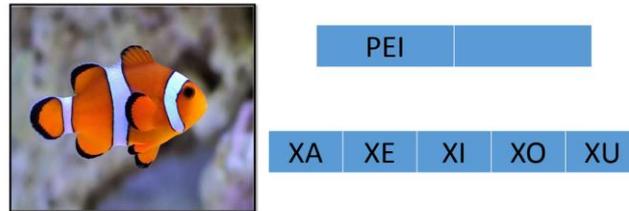
Essas manifestações são muito significativas, pois o bate-papo é um espaço que foi, inicialmente, pouco explorado pelas crianças. Mas, com o incentivo constante para que as crianças o utilizassem para se manifestarem, elas rapidamente se apropriaram dele, respondendo a solicitações da professora, se aventurando na escrita de palavras e frases e, até mesmo, interagindo com os colegas. Dada essa apropriação, julga-se relevante trazer uma breve análise de sua utilização.

Para isso serão transcritas as conversas de duas aulas junto com uma contextualização dos temas trabalhados nelas. Na primeira transcrição, o foco da análise será a manifestação das crianças durante a realização de uma atividade que revela suas hipóteses sobre o funcionamento do SEA. Na segunda, evidencia-se o estabelecimento de vínculos entre as crianças, que se conheciam apenas através da sala de aula virtual.

O primeiro diálogo a ser analisado se desenvolveu em uma aula cujo objetivo era refletir sobre a composição das palavras, refletindo sobre as sílabas e as letras que as formam. Para isso, os slides de apoio traziam a imagem de um animal e os

alunos, organizados em pequenos grupos, deveriam falar qual sílaba completava o nome do animal em questão e, em seguida, apontar o número de sílabas e de letras que o compunham (figura 10).

Figura 10 - Slide elaborado para aula de reflexão sobre o SEA



Fonte: acervo de slides elaborados para o ERE (2021).

Como em todas as atividades realizadas, os alunos que não formavam o grupo convidado a abrir a câmera e o microfone naquela rodada eram incentivados a participarem pelo bate-papo. E foi nesse contexto que se desenvolveu o seguinte:

ALUNO 1: Xe

ALUNA 2: xe

ALUNA 3: XE

ALUNO 4: xe

ALUNA 5: peixe

ALUNA 6: DOIS

ALUNA 3: 2

ALUNA 6: XE

ALUNA 7: PXe XI

ALUNO 8: PEIXE

ALUNA 7: PXEXE

ALUNA 6: PEIXE EU AMO♥️☐

ALUNA 2: eu tbm

ALUNA 6: EU VOU TER DOIS

ALUNA 5: eu ja tive dois

É possível observar no trecho acima o movimento da aluna 7 que, ao escrever o nome do animal no bate-papo, utiliza apenas a letra 'P' para representar a sílaba 'PEI'. Apesar de a grafia de uma única palavra não ser o suficiente para afirmar as hipóteses que a criança faz sobre o SEA, temos, nessa escrita, uma demonstração do movimento característico de crianças silábicas que fazem correspondência entre as sílabas orais e a menor unidade da escrita, fonemas, empregando, assim, uma letra para representar uma sílaba oral. A aluna demonstra, ainda, um conflito sobre a última sílaba da palavra 'PEIXE', que, apesar de ser grafada na forma 'XE', soa como 'XI'. A partir disso, é seguro afirmar que ela manifesta a compreensão de que a grafia de uma palavra deve ter relação com a pauta sonora da mesma.

Esse mesmo conflito sobre a maneira como pronunciamos uma palavra é observado na fala do aluno 1 com relação à grafia da palavra 'MORCEGO', que vem na sequência dessa mesma atividade, porém, com uma proposta de reflexão que abrangia os fonemas. Nesse caso, contudo, o aluno demonstra a compreensão de que nem sempre somos fieis aos fonemas na pronúncia das palavras.

ALUNO 1: Professora o som do o no morcego e de u eu acho

E, no momento em que a professora explica que, sim, ao pronunciarmos a palavra 'MORCEGO' geralmente soamos como se a última sílaba oral fosse composta pelos fonemas /g/ e /u/, mas que isso se devia à uma característica da fala típica da nossa região, ele demonstra que sua intenção era apenas compartilhar sua observação e não uma dúvida em si ao responder no bate-papo:

ALUNO 1: Eu sei

Como observado nessa aula, o bate-papo foi espaço fundamental para que as crianças pudessem manifestar seus conflitos e suas compreensões sobre o SEA. E, mais que um espaço de manifestação da criança, esse foi um espaço de observação ativa da professora que, percebendo essas manifestações, interagia com as crianças e acolhia as dúvidas e os comentários considerando-os em sua aula.

A segunda interação a ser analisada ocorreu durante uma contação de histórias, atividade que se manteve ativa durante o ERE. Em alguns momentos

significativos do ano, a bibliotecária Lívia circulava pelas salas de aula virtual contando suas histórias e encantando as crianças e seus familiares. Na primeira semana de outubro estava programado um encontro logo após a aula síncrona, e, enquanto as crianças aguardavam sua entrada na sala de aula virtual foi estabelecido um diálogo no bate-papo. Para melhor compreender a conversa, é importante esclarecer que uma das alunas, aqui identificada como aluna 2, sempre foi frequente e participativa nos encontros síncronos, mas havia faltado aos últimos por uma questão de saúde. Informação, essa, que foi passada para as crianças. Nesse momento ocorreu a seguinte troca:

ALUNA 2: entrei agora  
 ALUNA 5: agora  
 ALUNA 5: nossa  
 ALUNA 2: e  
 ALUNA 2: #####  
 ALUNO 9: melhorou jade  
 ALUNA 2: sim  
 ALUNA 5: vai ter o comto de hestoria  
 ALUNO 10: OBRIGADO!!!!  
 ALUNO 9: que bam  
 ALUNA 5: denata

O diálogo entre as crianças continua se desenvolvendo no bate-papo, mas o recorte acima exemplifica o fato de que, mesmo sem nunca terem se visto pessoalmente, as crianças da turma criaram um vínculo e um senso de grupo a ponto de se preocuparem com o bem-estar uns dos outros. A ausência da aluna 2 foi notada pelos colegas e alegria de seu retorno foi compartilhada naquele momento. É interessante observar, também, o cuidado em explicar à colega, que estava acessando a sala virtual após a aula síncrona, a atividade que seria realizada na sequência. Tem-se, dessa forma, no bate-papo um espaço para o estabelecimento de vínculos e para o diálogo.

Observa-se, em ambas as situações descritas, que a escrita das crianças, além de manifestarem na própria grafia das palavras a forma com que se apropriavam da língua escrita, é atravessada pela linguagem típica da internet. Era comum no bate-

papo a utilização de abreviações de palavras como ‘tbn’ (também) e ‘n’ (não). Além disso, uma vez que os alunos aprenderam a utilizar os emojis (ideogramas usados em mensagens eletrônicas) dentro da plataforma em que aconteciam os encontros síncronos e compartilharam essa nova aprendizagem com seus colegas, aqueles tornaram-se presença constante nas aulas. Em alguns momentos a utilização dos emojis era contextualizada e eles cumpriam com uma função comunicativa. Já em outros, era observada uma utilização apenas pelo prazer e pelo divertimento de compartilhar esses símbolos coloridos e divertidos. Independentemente da função é fato que a escrita das crianças durante o ERE foi mediada, em grande parte, pelos emojis.

Como evidenciado pelas análises acima, o bate-papo foi fundamental para o exercício da escrita. Compreende-se, contudo, que esse espaço, por si só, não é suficiente para a apropriação da técnica da escrita. Por essa razão, os alunos eram constantemente estimulados a escreverem em seus cadernos, desde registros simples como forma de sistematizar determinada reflexão feita em sala à escritas mais elaboradas.

Com relação a escrita para sistematização do conteúdo trabalhado na aula, um bom exemplo pode ser observado na atividade de rimas já descrita neste trabalho. Após todos os alunos participarem do jogo, eles foram orientados a registrarem em seus cadernos a data, o enunciado da atividade e duas rimas diferentes.

Já para o registro mais elaborado, tem-se um bom exemplo na atividade proposta para as férias a partir da leitura do livro ‘Diário de uma minhoca’, de autoria de Doreen Cronin. Nessa atividade, as crianças deveriam manter um diário de férias para registrar seu dia-a-dia e compartilhar com seus colegas de turma quando as aulas retornassem.

Além de motivar a proposta da escrita do diário de férias, esse livro foi, também, base para uma atividade de reflexão sobre a composição das palavras, sendo a sílaba o foco da análise nessa atividade em específico. Dessa forma, foi elaborado um material no qual a partir da palavra ‘MINHOCA’ foram analisadas diversas palavras que contém a sílaba ‘CA’ em diferentes posições. Atividades como essa são essenciais para a compreensão de que as palavras são formadas por sílabas que possuem sons específicos. Assim, uma mesma sílaba pode aparecer em diferentes palavras mantendo seu som e, combinadas com outras sílabas, formam diferentes palavras.

Nessa atividade as crianças eram chamadas em pequenos grupos e a professora solicitava à elas que lessem as palavras no slide e, em seguida, sugerissem outras palavras que possuem a sílaba 'CA' na mesma posição da indicada na tela. Ao final da atividade foi solicitado às crianças que registrassem no caderno palavras constituídas pela sílaba 'CA' no começo, no meio e no fim.

As atividades descritas nesta seção são apenas uma pequena parcela de todo o trabalho desenvolvido nos encontros síncronos ao longo do ano de 2021 junto as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental do CAP João XXIII/UFJF. Foi desenvolvido pelas professoras um intenso, porém dinâmico trabalho pensado de forma a proporcionar o desenvolvimento pleno das crianças tanto no que diz respeito a alfabetização e ao letramento, incorporando, nesse sentido, atividades de reflexão sobre o SEA, atividades de leitura, produção de texto, apreciação de obras de literatura e interpretação de texto, quanto no que diz respeito ao desenvolvimento emocional e afetivo, tão afetados nesse período pandêmico. Pensando nessa segunda dimensão, foram propostas atividades que ajudavam as crianças a lidarem com as emoções geradas e/ou intensificadas pelo distanciamento social e pelas incertezas desse ano.

É importante ressaltar ainda que todo o trabalho desenvolvido nas aulas síncronas se articulava com as atividades propostas na plataforma Moodle. Nesse sentido, era fundamental que as crianças participassem de forma ativa tanto dos encontros síncronos quanto das atividades propostas no Moodle. Assim, o aproveitamento delas seria maior e as atividades teriam mais significado, visto que em alguns momentos as atividades realizadas em ambas as plataformas se complementavam. Dessa forma, as crianças construiriam com mais propriedade suas hipóteses e conclusões a respeito do SEA.

No entanto, mesmo com assiduidade nas aulas síncronas e realizando todas as atividades propostas na plataforma Moodle, em uma turma com 22 estudantes são muitos os ritmos de aprendizagem e alguns alunos demonstraram a necessidade de maior estímulo. A partir disso, e compreendendo que todas as crianças têm o direito de se desenvolverem e se apropriarem do SEA independentemente de seu ritmo, foram propostos alguns encontros extras com aquelas que tinham dúvidas que demandavam mais que dois encontros síncronos por semana e as atividades do Moodle para avançarem em suas hipóteses a respeito do funcionamento da língua escrita.

Os encontros extras aconteciam às quartas-feiras, e deles participavam cerca de cinco estudantes. Nos encontros eram privilegiadas atividades de reflexão sobre o SEA, principalmente jogos que contribuíssem para o desenvolvimento da consciência fonêmica das crianças. Como o grupo era reduzido, os alunos tinham a oportunidade de interagirem mais vezes e eram desafiados em suas hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita. Com a mediação da professora direcionada às suas especificidades eles eram estimulados a avançarem em suas compreensões.

Percebe-se, mais uma vez, nessa ação o esforço significativo empreendido no sentido de incluir todos os alunos do colégio no ERE de forma ativa através do acesso à plataforma Moodle e aos encontros síncronos. Apesar desse esforço, contudo, e por razões que em grande parte ultrapassam o âmbito escolar, nem todos os estudantes conseguiram se inserir nesse modelo. Para assegurar o direito à educação desses alunos foi pensada uma alternativa que independesse de recursos tecnológicos: o envio de material impresso, que será brevemente abordado a seguir.

### **3.1.3. MATERIAL IMPRESSO**

Como dito anteriormente, apesar dos esforços empreendidos pelo CAp João XXIII/UFJF, nem todas as crianças conseguiram acessar o ensino remoto através das plataformas digitais. Para essas crianças foi elaborado e entregue pela equipe pedagógica do 1º ano um material impresso, disponibilizado quinzenalmente.

Aos responsáveis dessas crianças foram apresentadas duas possibilidades para acessar o material: buscá-lo, já impresso, na escola ou recebê-lo em um arquivo de computador para ser impresso. É importante ressaltar que a maioria dos responsáveis, mesmo aqueles que buscavam o material já impresso na escola, optavam por recebê-lo, também, por e-mail ou aplicativo de mensagens. Isso é devido ao fato de o material, apesar de adaptado, indicar alguns links para vídeos e jogos, e, dessa forma, o acesso era mais fácil.

De uma forma geral, o material impresso ia ao encontro do planejamento das atividades postadas na plataforma Moodle e daquelas propostas nas aulas virtuais. No entanto, algumas adaptações eram necessárias, visto que as atividades planejadas para as aulas síncronas e assíncronas eram interativas e, no caso específico das aulas síncronas, contavam com a mediação da professora. Nesse sentido, as atividades impressas traziam, além das orientações à respeito da atividade

em si, orientações sobre como criar um ambiente de estudo que favorecesse a concentração e o envolvimento da criança na atividade, como, por exemplo, criar um cantinho de estudo organizado e confortável onde o estudo pudesse ser realizado e fazer uma atividade por dia de forma a não sobrecarregar a criança tornando a realização da atividade uma tarefa mecânica.

Após realizar as atividades, os responsáveis deveriam fazer um registro dessas, através de fotografias ou digitalização, e enviá-las à professora via aplicativo de mensagens ou e-mail. As atividades eram, então, corrigidas e as crianças recebiam um retorno com observações e correções, quando necessário.

Nesse sentido, as crianças que aderiram ao ERE através desta possibilidade, tiveram uma limitação no que diz respeito a interação com seus pares e com a professora. Isso foi um desafio, porque os momentos de encontro síncronos, ainda que breves, foram fundamentais para que fossem estabelecidos vínculos e diálogos nos quais as crianças manifestavam, intencionalmente ou não, suas compreensões a respeito do funcionamento do SEA. Dessa forma, os momentos de interação eram, também, momentos que permitiam à professora observar os conhecimentos já sistematizados pelos alunos e aqueles que demandavam maior reflexão. Com o material impresso, no entanto, esse diálogo não era frequente.

Com base nisso, foi fundamental que, além da avaliação processual, houvessem momentos destinados à uma avaliação sistematizada, conforme descrito na seção seguinte.

### **3.2. AVALIAÇÃO NO ERE**

No ERE, assim como no ensino presencial, as crianças eram avaliadas de forma processual e em diversos momentos: em diálogos, nas respostas dadas em atividades de interpretação de textos e imagens, nas atividades postadas na plataforma Moodle, nas participações no bate-papo, solicitadas e espontâneas, na leitura de textos contidos nos slides e em outras situações que surgissem nas aulas e permitissem à criança expressar-se. Além desses momentos, no entanto haviam também as avaliações sistematizadas, realizadas individualmente ao longo do ano letivo. E é essa avaliação sistemática que será abordada nesta seção.

No tópico 2.4 deste trabalho é apresentado a forma como a avaliação do nível de compreensão que as crianças fazem a respeito do SEA é feita, para além das

situações que emergem no cotidiano da sala de aula, bem como o acompanhamento de seu desenvolvimento: a sanfona do grafismo, que é composta por ditados conceituais realizados mensalmente. No ensino remoto, contudo, essa avaliação sofreu algumas alterações devido às limitações impostas pelo ERE, mas também em função das possibilidades introduzidas pelas plataformas de videoconferência.

A primeira avaliação foi feita numa perspectiva diagnóstica, para que as professoras conhecessem as crianças e dimensionassem as compreensões que elas tinham sobre o SEA. Esse primeiro contato, assim como os demais, foi feito de forma individual em uma reunião na plataforma Google Meet, em data e horário previamente marcados e disponibilizados aos responsáveis, que foram orientados a estarem presentes, mas não interferirem na avaliação, visto que a intenção não era fazer um julgamento de valor sobre os conhecimentos da criança, mas perceber o que concretamente ela sabia para propor atividades que possibilitassem seu desenvolvimento.

No sentido das adaptações necessárias, o ditado conceitual, anteriormente mensal, foi feito três vezes durante o ensino remoto e foi mediado pelo uso de slides, que adicionaram um elemento visual, transformando-o em um autoditado de quatro palavras e uma frase, ambos indicados a partir de imagens projetadas na tela. Apresentada a imagem, a professora ditava a palavra a ela relacionada. Além da escrita, nessa adaptação as crianças eram avaliadas também em sua habilidade de leitura e de atribuir sentido ao texto lido. Para isso, foram projetadas na tela, num primeiro momento, algumas palavras, com diversas composições silábicas, para que a criança lesse. À título de ilustração, seguem algumas palavras contidas no slide: oi, uau, pau, fino, sacola, foguete, dinheiro e tronco. Num segundo momento da avaliação das habilidades de leitura foram projetadas imagens e a criança deveria indicar, dentre algumas opções, qual palavra correspondia à imagem projetada e, na sequência dos slides, qual frase melhor descrevia uma cena registrada na tela, conforme as imagens abaixo (figura 11a e 11b).

Figura 11 (a) e (b) - Slide elaborado para avaliação das habilidades de leitura e capacidade de atribuir sentido ao texto lido



Fonte: acervo de slides elaborados para o ERE (2021).

Na parte da avaliação sistemática referente à escrita as crianças registravam em seus cadernos a grafia das palavras propostas e eram orientadas a, num momento posterior, fazer um desenho relacionado à elas e, em seguida, enviar uma foto do caderno no WhatsApp institucional para que a professora pudesse avaliar as hipóteses dessa criança sobre o SEA. Essa avaliação sistematizada foi fundamental para que durante o ensino remoto, da mesma forma que no ensino presencial, o foco dos processos de ensino e aprendizagem fossem as crianças. Nas respostas dadas às atividades propostas, os estudantes manifestavam suas compreensões sobre a língua escrita e suas necessidades e especificidades eram acolhidas e consideradas no planejamento das aulas. Dessa forma, eram proporcionadas experiências significativas e construtivas para o grupo específico de crianças que compunham a turma.

O fato de as avaliações serem individuais contribuiu para que a professora conhecesse melhor os alunos em sua subjetividade, considerando que durante as aulas síncronas essa interação mais direta nem sempre era viável. Isso porque o tempo de aula não era o suficiente para esse diálogo individual e também porque algumas crianças mais tímidas nem sempre se sentiam confortáveis em se manifestarem diante de toda a turma. Então, esses momentos de avaliação individual eram quando elas tinham a oportunidade de interagir com a professora no seu tempo e sem a preocupação de estar diante de outros alunos.

Como muitos responsáveis acompanhavam as crianças durante as avaliações, esse momento se apresentou, também, como uma oportunidade de diálogo com os familiares. Após cada avaliação foi perguntado aos responsáveis se eles tinham

alguma dúvida, dificuldade de acesso às plataformas Moodle e ConferênciaWeb ou informações importantes que gostariam de relatar. Na primeira avaliação realizada, especificamente, esse momento de diálogo foi fundamental para a organização e planejamento das aulas, pois aquele foi um primeiro contato síncrono com as crianças e seus familiares, e, assim sendo, informações importantes foram compartilhadas como atendimentos com profissionais, situação familiar e quem ficaria com a criança durante o encontro síncrono. Além disso, nesse primeiro encontro, a professora lembrou aos familiares de buscarem na escola os livros didáticos que seriam utilizados no ano letivo.

Esse contato com os familiares, principalmente durante as avaliações, apesar de essencial ao trabalho pedagógico, representou, em certa medida, um desafio para mediação das atividades. Isso porque muitos responsáveis que acompanhavam as crianças, num desejo genuíno de ajudar, intervinham respondendo pela criança, antes mesmo que essa tivesse a oportunidade de pensar, ou corrigindo uma fala antes que a professora tivesse a oportunidade de fazê-lo de forma construtiva.

O trabalho com a conscientização dos responsáveis sobre a importância de deixar a criança se manifestar de acordo com suas hipóteses, estando elas em acordo com o funcionamento do SEA ou não, foi apenas um de uma série de desafios enfrentados durante o ERE. Para além desses da ordem da mediação com adultos que não são da área da educação, existiram aqueles de ordem técnica. São esses desafios e limitações do ensino remoto que são abordados na sequência.

### **3.3. DIFICULDADES E LIMITAÇÕES DO ERE**

Como já estabelecido anteriormente, o ERE foi aprovado em caráter excepcional como forma de assegurar o direito à educação dos alunos e alunas do CAp João XXIII/UFJF durante a pandemia da COVID-19. Diante disso, este trabalho não tem a intenção de questionar sua adoção ou analisá-lo tendo como parâmetro o ensino presencial, visto que são modalidades diferentes e que aquela foi a estratégia possível. Não se pode negar, no entanto, que essa forma de ensino trouxe para o processo educativo alguns desafios e limitações que serão abordados neste tópico.

Uma das principais dificuldades enfrentadas durante o ERE foi com relação aos aparelhos eletrônicos. Ainda que a comissão de Inclusão Social e Digital tenha sido acionada assim que o ERE foi aprovado pelo Consu para suprir uma possível ausência

de equipamentos para empréstimo de alunos e professores, em muitas situações os encontros foram interrompidos ou prejudicados em certa medida por dificuldades tecnológicas. Sejam elas relacionadas à uma falta de familiaridade com esses equipamentos eletrônicos (fator humano) ou relacionadas à problemas dos próprios equipamentos, a questão é que não era incomum que os equipamentos travassem durante as aulas, prejudicando, assim, o andamento delas.

Além dos equipamentos, a instabilidade da conexão com a internet também era frequente nos encontros síncronos e prejudicava a comunicação entre os estudantes e a professora, interferindo no desenvolvimento de atividades que foram planejadas de forma a privilegiar a interação com as crianças que já era limitada devido ao distanciamento físico.

Para além de questões relacionadas à tecnologia, o ERE impôs limitações que interferem diretamente na apropriação do SEA, como, por exemplo, o exercício da escrita. Sobre isso, é importante retomar que, conforme citado na parte teórica deste trabalho, Magda Soares afirma que a apropriação do SEA envolve, também, o domínio de uma técnica que pressupõe, dentre outras coisas, a compreensão de que no nosso sistema de escrita se escreve da esquerda para direita e de cima para baixo. Além disso, pensando em práticas de letramento, o contato direto com textos em diversos gêneros textuais e em diversos suportes, como, por exemplo, textos literários em livros, sistematizam com a criança o movimento de orientação do virar da página. Esses aspectos técnicos são trabalhados no cotidiano da sala de aula em cada atividade realizada. No ERE, contudo, essa proximidade e a mediação material advinda dela foram comprometidas e como consequência, as crianças demonstravam uma desorientação diante da solicitação de algum registro no caderno.

Nessa perspectiva, o bate-papo foi estabelecido na seção anterior espaço fundamental para esse exercício da escrita. Cabe ressaltar, contudo, que, apesar desse espaço possibilitar esse treino, ele não substitui a utilização do caderno. Foi observado que as crianças apresentaram dificuldades quando solicitada uma escrita no caderno devido à pouca, em alguns casos nenhuma, experiência em manuseá-lo. Eram constantes, por exemplo, perguntas sobre em que caderno os registros deveriam ser feitos. Considerando que as crianças utilizavam apenas um caderno para todas as disciplinas, isso sinaliza uma possível falta de familiaridade com o material escolar e com manuseio do caderno, o que era reafirmado pelo fato de que

na sequência da pergunta sobre qual caderno utilizar vinha uma sobre em que página escrever.

Sempre que situações assim ocorriam, havia um esforço da professora para orientar os alunos da melhor forma possível. Mas até essa mediação era um desafio, pois o ambiente virtual não favorecia intervenções imediatas da professora, que em alguns casos não conseguia ver esses conflitos das crianças, considerando que eles aconteciam fora do enquadramento da tela. Por essa razão, a presença de um responsável acompanhando as aulas era essencial. É preciso ter em mente, contudo, que esses responsáveis não eram profissionais da educação e, seu comprometimento e disposição em ajudar contribuía até certo ponto. Diante disso, era frequente a interferência de familiares que, na intenção de ajudar, pressionavam as crianças ou respondiam por elas, tirando assim delas a possibilidade de refletir sobre o tema trabalhado e estabelecer suas próprias relações, conforme apontado na seção anterior.

Esses foram alguns dos desafios que se apresentaram durante o ERE, sendo recorrentes ao longo do ano letivo. Para superá-los, a equipe pedagógica do 1º ano buscou manter uma proximidade com as crianças e seus familiares, de forma a compreender os arranjos que esses faziam para o acompanhamento das aulas, orientando e auxiliando na solução de problemas sempre que necessário. No que diz respeito a tecnologia, além do já citado acionamento da comissão de Inclusão Social e Digital, as professoras contaram com o suporte técnico do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora (Cead), que contribuía com a organização do material postado na plataforma Moodle, além de capacitar professoras e bolsistas para navegar por ela.

Reconhecer os desafios e as limitações do ERE é fundamental, pois os impactos desse período no emocional e na experiência escolar das crianças vão acompanhá-las pelos próximos anos, na continuidade de seu estudo. Sendo assim, é preciso compreender os limites do ensino remoto para acolher os alunos e promover oportunidades para que eles se desenvolvam e superem os desafios que virão.

#### 4. CONCLUSÃO

Com base nas experiências descritas ao longo deste trabalho, percebe-se que, considerando as especificidades, possibilidades e limitações do ambiente virtual, houve um esforço significativo de toda a equipe pedagógica do 1º ano do CAp João XXIII/UFJF em proporcionar às crianças experiências que privilegiassem os princípios tão caros ao trabalho educativo ali realizado, dentre os quais destaco o protagonismo da criança, a interação e imersão em experiências diversificadas.

Dessa forma, foram propostos jogos e atividades onde as crianças tiveram contato com textos em múltiplos gêneros textuais, refletindo, a partir deles, sobre a língua escrita, na perspectiva de leitores e escritores. Nesses momentos, foi possível observar as demonstrações das crianças de uma compreensão ou de um esforço para compreender como a língua escrita funciona, ficando evidente, a partir disso, que elas estavam avançando em suas hipóteses e se apropriando, assim, do SEA. Não se pode negar, contudo, que esses processos se deram num ritmo próprio, com mais desafios do que o observado no ensino presencial e que alguns aspectos, principalmente os técnicos, precisarão ser consolidados no retorno presencial.

Foi observado, ainda, que essa apropriação se deu num processo significativo, principalmente pelo esforço empreendido pela equipe do 1º ano em conhecer e se conectar as crianças e seus familiares. Havia uma intencionalidade clara nas professoras em entender como aquele momento histórico atípico estava afetando as famílias, emocional e financeiramente, promovendo, antes de tudo, o acolhimento das crianças, traduzido na preocupação de criar um contexto educacional ao qual todos pudessem se inserir e permanecer de forma ativa. Isso foi importante, porque o trabalho pedagógico foi organizado e reorganizado a partir do conhecimento dessas novas realidades que surgiram devido à pandemia da COVID-19.

Além disso, notou-se a criação de um ambiente de aprendizagem onde todos se sentiam pertencentes à uma turma, sendo convidados a participarem das atividades pelo nome e com as câmeras abertas. Isso foi fundamental para que elas se sentissem pertencentes àquela sala e compreendessem que sua participação era fundamental para que o processo educativo acontecesse. O que se mostrou eficaz, visto o vínculo criado pelos alunos, mesmo sem nunca terem se visto pessoalmente, e pela segurança que grande parte deles demonstravam ao compartilhar suas hipóteses sobre o funcionamento do SEA com os demais colegas e com a professora.

A partir do exposto, conclui-se que foi possível, sim, realizar os processos de alfabetização e letramento de forma remota, ainda que alguns aspectos do funcionamento do SEA precisem ser consolidados no ano seguinte, e que esses processos não apenas se provaram possíveis, mas também significativos, mesmo as interações se dando a partir de uma tela. Isso é devido à apropriação das possibilidades do novo ambiente virtual de aprendizagem e à percepção de que por trás das telas haviam pessoas vivendo uma situação nova e desafiadora e que estavam dando o seu melhor para contribuir com o processo educativo. Nesse grupo incluo as crianças, seus familiares, professoras e bolsistas. Foi com o acolhimento dessas pessoas, considerando suas especificidades nesse momento tão complexo da história, com o comprometimento com o direito à educação das crianças e com suporte técnico para domínio da tecnologia que foi possível promover a alfabetização e o letramento das crianças de forma dinâmica e significativa.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAS, Santuza. **Gigi**. Editora Lê (adaptação didática).

ABREU, Ellen de Paula Moreira. **A mala maluca da vovó Zenilda**. Araraquara: Letraria, 2018.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-22, 2007.

ASSIS, Solimar Quaresma Inacio. **Reflexões de uma residente docente sobre a prática educativa alfabetizadora nos encontros síncronos no Ensino Remoto Emergencial**. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização). Juiz de Fora: UFJF, 2021.

CASTRO, Catielen dos Santos. **A criança como ser pensante: reflexões e práticas acerca de uma alfabetização construtivista baseada na Psicogênese da Língua Escrita**. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização). Juiz de Fora: UFJF, 2020.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 46-70, 2005.

CRONIN, Doreen. **Diário de uma minhoca**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2004.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. Ática, 1994.

DIOGO, Emilli Moreira; GORETTE, Milena da Silva. Letramento e Alfabetização: uma prática pedagógica de qualidade. In: **X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE**, Paraná: Pontifícia Universidade Católica. 2011. p. 12192.

HISTÓRICO da pandemia de COVID-19. **Organização Pan-Americana da Saúde**. Disponível em < <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos>>. Acesso em: maio de 2022.

JÚNIOR, Clecio dos Santos Bunzen; DANTAS, Lucas. ESCOLHAS LITERÁRIAS E USO DE ANTOLOGIAS POÉTICAS NA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO. **EntreLetras**, v. 11, n. 3, p. 170-191, 2020.

MUZO, Béatrice Garel e. **A bruxa Beleza-pura**. São Paulo: Escala, 2006.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. RHJ Editora, 2009.

PRIMEIRO caso de covid-19 no Brasil completa um ano: Linha do tempo mostra enfrentamento da pandemia no país. **Agência Brasil**, Brasília, 26 fev. 2021.

Disponível em < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-02/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-completa-um-ano>>. Acesso em: maio de 2022.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 95-109, 2007.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Artmed Editora, 2009. Disponível em < [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=0frB7OEpmGkC&oi=fnd&pg=PA10&dq=%22literatura%22+na+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+&ots=dXxPNgAYOv&sig=dufiMdLgaLJ2Jgg9Y7G\\_KPWuV0c#v=onepage&q=%22literatura%22%20na%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=0frB7OEpmGkC&oi=fnd&pg=PA10&dq=%22literatura%22+na+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+&ots=dXxPNgAYOv&sig=dufiMdLgaLJ2Jgg9Y7G_KPWuV0c#v=onepage&q=%22literatura%22%20na%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o&f=false)>. Acesso em: novembro de 2021.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Porto Alegre**, 2004. Disponível em < <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: setembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. **São Paulo: Contexto**, 2020.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: setembro de 2021.

TEBEROSKY, Ana; FERREIRO, Emilia. Psicogênese da língua escrita. **Porto Alegre: Artmed**, 1999.

WORDWALL – crie atividades gamificadas a partir da associação entre palavras. **Programa Ciensinar**, Juiz de Fora, 17 jul. 2020. Disponível em < <https://www.ufjf.br/ciensinar/2020/07/17/wordwall-crie-atividades-gamificadas-partir-da-associacao-entre-palavras/>>. Acesso em: maio de 2022.