

TECENDO SABERES



Narrativas e experiências de
professores em tempos de pandemia

Organizadores

Cleide Maria Velasco Magno

Terezinha Valim Oliver Gonçalves

Iran Abreu Mendes

Maria Milena de Oliveira Abreu



**TECENDO SABERES: NARRATIVAS E
EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta publicação está licenciada sob [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Conselho Editorial

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

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof.^a. Dr.^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof.^a. Dr.^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof.^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

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

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof.^a Dr.^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Prof.^a Dr.^a. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.^a Dr.^a. Elane da Silva Barbosa-UERN

Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

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

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

Equipe RFB Editora

Organizadores

Cleide Maria Velasco Magno
Terezinha Valim Oliver Gonçalves
Iran Abreu Mendes
Maria Milena de Oliveira Abreu

**TECENDO SABERES: NARRATIVAS E
EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2024

© 2024 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2024 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
91985661194
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
Tv. Quintino Bocaiúva, 2301, Sala 713, Batista Campos,
Belém - PA, CEP: 66045-315

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Ramalho

Diagramação e capa

Worges Editoração

Revisão de texto

Organizadores

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos-CRB
8/9166

Produtor editorial

Nazareno Da Luz

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

T255

Tecendo saberes: narrativas e experiências de professores em tempos de pandemia /
Cleide Maria Velasco Magno, Terezinha Valim Oliver Gonçalves, Iran Abreu
Mendes, et al. – Belém: RFB, 2024.

Outra organizadora: Maria Milena de Oliveira Abreu

Livro em PDF
152p.

ISBN 978-65-5889-705-7

DOI 10.46898/rfb.cf383cd9-007d-484b-a3c1-9cf7586d550d

1. Formação de professores. 2. Docência. 3. Ensino. I. Magno, Cleide Maria Velasco
(Organizadora). II. Gonçalves, Terezinha Valim Oliver (Organizadora). III. Mendes,
Iran Abreu (Organizador). IV. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático

I. Formação de professores

A todos os professores e alunos que no período pandêmico da COVID-19 se superaram e mantiveram as escolas funcionando.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO 1	
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA CONTRIBUIÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL	11
Ellen Teresa Brito da Costa Cleide Maria Velasco Magno DOI: 10.46898/rfb.9786558897057.1	
CAPÍTULO 2	
ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: NARRATIVAS DOCENTES EM TEMPO DE PANDEMIA.....	29
Alcilene Dias Gonçalves Cleide Maria Velasco DOI: 10.46898/rfb.9786558897057.2	
CAPÍTULO 3	
O ENSINO REMOTO E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA	49
Edna Maria Dos Santos Da Silva Cleide Maria Velasco Magno DOI: 10.46898/rfb.9786558897057.3	
CAPÍTULO 4	
DIFICULDADES DE EXECUÇÃO DE ATIVIDADES IMPRESSAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA	71
Nádia da Silva Dória Cleide Maria Velasco Magno DOI: 10.46898/rfb.9786558897057.4	
CAPÍTULO 5	
COMPORTAMENTO DE ALUNOS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES: NOVOS DESAFIOS NO PERÍODO PANDÊMICO	99
Luane de Sousa Moraes Cleide Maria Velasco Magno DOI: 10.46898/rfb.9786558897057.5	
CAPÍTULO 6	
AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM : UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA	121
Jessica Guimarães do Nascimento Cleide Maria Velasco Magno DOI: 10.46898/rfb.9786558897057.6	
SOBRE OS ORGANIZADORES/AUTORES	145

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos esta coletânea de artigos intitulada “TECENDO SABERES: narrativas e experiências de professores em tempos de pandemia”. Em um período marcado por desafios sem precedentes na educação, este volume reúne uma rica variedade de reflexões e experiências compartilhadas por professores da escola básica. A pandemia da COVID-19 impôs mudanças rápidas e profundas ao cenário educacional, desafiando professores, gestores e alunos a se adaptarem a novas formas de ensino, aprendizado e interação. Neste contexto, as narrativas e práticas docentes assumiram um papel fundamental na busca por soluções criativas, na promoção da inclusão e no apoio ao bem-estar emocional dos estudantes.

Ao longo das páginas deste livro, somos convidados a mergulhar nas vivências, desafios e conquistas dos professores que se dedicaram durante o período pandêmico ao ensino remoto. Desde a adaptação das atividades para o ambiente virtual até as estratégias para manter o vínculo afetivo com os alunos, cada capítulo revela uma nova faceta do trabalho árduo e inspirador dos educadores. Mais do que um relato de dificuldades, “Tecendo Saberes” é um testemunho de resiliência, criatividade e comprometimento por parte dos professores. Em meio às incertezas e às limitações impostas pela pandemia, eles encontraram formas de reinventar a educação, de reinventar a si mesmos e de manter viva a chama do aprendizado.

Ao compartilhar essas narrativas e experiências docentes, nossa intenção é não apenas documentar este momento histórico, mas também inspirar e fortalecer a comunidade educacional em sua jornada rumo à construção de um futuro mais resiliente e inclusivo. Acreditamos que, ao aprender com as experiências uns dos outros, podemos transformar os obstáculos em oportunidades e criar ambientes de aprendizado mais dinâmicos, empáticos e eficazes.

Assim, é com imenso orgulho que apresentamos esta coletânea, na esperança de que ela possa inspirar novas reflexões, novas práticas e novos horizontes para a educação em tempos desafiadores como os que vivemos. Que este trabalho possa servir como um tributo à dedicação e à criatividade dos educadores em todo o mundo, e como um farol de esperança em tempos de incerteza, agora na pós pandemia. Que a leitura destes artigos inspire reflexões profundas, diálogos construtivos e ações transformadoras.

Por fim, expressamos nossa gratidão a todos os autores e seus colaboradores que tornaram possível a realização desta coletânea e convidamos a todos a uma boa leitura.

Os Organizadores,
Cleide Maria Velasco Magno
Terezinha Valim Oliver Gonçalves
Iran Abreu Mendes
Maria Milena de Oliveira Abreu

CAPÍTULO 1

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA CONTRIBUIÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ellen Teresa Brito da Costa
Cleide Maria Velasco Magno
DOI: 10.46898/rfb.9786558897057.1

RESUMO

Este trabalho apresenta a contação de histórias em atrelamento às narrativas orais no contexto do ensino fundamental. Traz experiências de professores com os alunos quando apresentados às narrativas contadas, considerando a importância das diversas expressões e emoções, as interpretam podendo resultar diversas modificações. Para tal pesquisa ressaltamos o seguinte questionamento: de que forma em narrativas orais professores do ensino fundamental expressam a contribuição da contação de histórias no processo de alfabetização? Dentro de uma perspectiva qualitativa com abordagem narrativa e contando com a colaboração de três professoras do ensino fundamental de uma escola pública municipal que disponibilizaram relatos sobre suas experiências em sala de aula com a contação de histórias. Com uso da análise textual discursiva associado a ferramenta de análise estatística IRAMUTEQ concluímos que, a inter-relação entre professor e aluno é importante para que se construa um ambiente de aprendizagem favorável a alfabetização. Desse modo, na concepção das professoras colaboradoras isso só é possível se professor conhecer sua turma e adotar um conjunto de procedimentos antes durante e após a contação de histórias: o planejamento, a contação propriamente dita e as atividades de alfabetização.

Palavras-chave: Contação de Histórias. Alfabetização. Pesquisa Narrativa.

1 INTRODUÇÃO

O processo de desenvolvimento dos meios de aprendizagem no âmbito do Ensino Fundamental se aprimora cada dia mais. É observado uma crescente preocupação com os usos que a escola faz do texto literário destinado às crianças, de maneira que, nas últimas décadas, vem crescendo o número de sujeitos e métodos envolvidos com os estudos e pesquisas nesse campo.

Segundo Oliveira (2015), no processo de formação e acúmulo de conhecimento sobre a literatura infantil e seu ensino, nos últimos 30 anos a disseminação no Brasil de uma compreensão a respeito desse fenômeno literário é baseada na ideia de sua literariedade,¹ em contraposição a uma produção de/e sobre literatura infantil denominada, a partir de então, didatista, pedagogizante e/ou com fins utilitários.

Desta forma, pode ser destacada a contação de histórias em atrelamento às narrativas orais no contexto do ensino fundamental. Os alunos ao serem apresentados às narrativas contadas, considerando a importância das diversas expressões e emoções, as interpretam podendo resultar diversas modificações.

Nessa perspectiva Oliveira (2015), menciona que a produção de literatura infantil e os estudos sobre esse gênero começaram a se desenvolver no meio acadêmico-universitário

¹ Qualidade do que é literário, relativo à literatura. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/literariedade/>. Acesso em: 07 abr. 2022.

brasileiro a partir de 1980, quando foram criados, no país, os primeiros cursos de pós-graduação em educação.

Dessa forma, o ensino fundamental brasileiro, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) com vista ao processo de desenvolvimento educacional e aprimoramento de técnicas para sua constante evolução, tem por finalidade a formação básica do cidadão, mediante a um conjunto de princípios e preceitos, entre os quais: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como base o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Desse modo, a prática pedagógica é apresentada como um processo de construção de saberes, fazeres e conhecimentos aprendidos e desenvolvidos pelos professores no contexto experiencial, com foco nos processos de alfabetização e letramento é baseado em dispositivos teórico, metodológicos e epistemológicos relacionados, a aprendizagem e ao ensino da leitura e da escrita nos espaços do cotidiano escolar (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, levantamos o seguinte questionamento: de que forma em narrativas orais professores do ensino fundamental expressam a contribuição da contação de histórias no processo de alfabetização? Para isso, traçamos como objetivo geral identificar e compreender o uso da contação de histórias em práticas de professores alfabetizadores e como objetivos específicos procuramos identificar as características da prática docente com a contação de histórias como instrumento no processo de alfabetização e ainda explicitar na concepção de professores alfabetizadores as contribuições desse instrumento para alfabetização.

A pesquisa é qualitativa com abordagem narrativa, ancorada em Clandinin e Connelly (2015), para os quais “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p.18).

Participaram como colaboradoras da pesquisa três professoras do ensino fundamental de uma escola pública municipal que disponibilizaram relatos sobre suas experiências em sala de aula com a contação de histórias, estes foram gravados em áudios via *whatsapp*² e constituíram o *corpus* de análise da pesquisa. Os quais foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi.

² É um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a *internet*. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>. Acesso em 14/04/2022.

O presente trabalho está organizado a partir da Introdução nas seguintes seções: Aporte Teórico: o processo de alfabetização da língua materna, a contação de histórias como instrumento para alfabetizar; Metodologia: o caminho percorrido; Resultado e Discussão: tecendo compreensões de práticas com uso de contação de histórias e Considerações Finais: a contação de história como prática alfabetizadora.

2 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA LÍNGUA MATERNA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

No contexto da alfabetização Soares (2017) destaca que, este é um processo que vai além da leitura e escrita, é um processo permanente que se estende por toda a vida. Aprender a ler e a escrever não é apenas codificar e decodificar, é promover a inclusão do sujeito sob os aspectos do convívio social, cultural, linguístico, cognitivo e entre outros, proporcionando assim a transformação da vida do sujeito.

Todavia, o processo de alfabetizar possui sua própria especificidade que deve ser levado em consideração para garantir a aquisição da leitura e escrita, conforme o trecho de Soares (2017) a seguir.

Etimologicamente o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de 'levar à aquisição do alfabeto', ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade," (SOARES 2017: p.16).

Nesse sentido, a alfabetização em sua especificidade é codificar e decodificar a língua materna em que o aluno está imerso, porém ler e escrever significa apreensão e compreensão de significados (ler), expressos em língua escrita ou compreensão e expressão de significado da língua materna (escrita). Em continuidade, sobre a mesma temática a autora problematiza as questões inerentes à ortografia do português brasileiro, ampliando o conceito proposto anteriormente definindo a alfabetização como:

[...] a aprendizagem de um sistema de representação que se traduz em um sistema de notação que não é um "espelho" daquilo que representa, uma vez que é arbitrário - a relação entre as notações (as letras) e aquilo que representam (os fonemas) não é lógica nem natural - e é um sistema regido por normas - por convenções e regras. (SOARES, 2016, p. 328).

Entretanto, para Soares não basta alfabetizar é preciso considerar o letramento, como um processo indissociável na aquisição de leitura e escrita, refere-se ao termo Letramento como um processo que diz respeito à relação das pessoas com a cultura escrita, ou seja, para autora letramento é:

resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2009, p. 39).

Dessa maneira, as especificidades da alfabetização e do letramento são mencionadas por ela como um modo de aquisição de escrita e leitura que interligam ambos os processos dentro de um contexto de uso social de forma simultânea, isso fica evidente no excerto a seguir.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2017: 44-45).

Desse modo, a base para que as produções e interpretação de textos se tornem cada vez mais fluentes e aprimoradas com significados é necessário alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. Portanto, falando sobre essa correlação Soares (2017) reafirma no trecho a seguir no que consiste o termo alfabetizar letrando.

Não são processos independentes [alfabetização e letramento], mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2017: 45).

Nessa direção, é importante que alunos em processo de alfabetização sejam apresentados à cultura letrada por meio de histórias escritas, oralizadas, inventadas, vivenciadas em contextos reais ou imaginários.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

As experiências vividas são contadas como uma forma de manter viva na memória os momentos, fatos, pessoas, situações, além de causos imaginários, fictícios e entre outros e contribuem para o entretenimento, mas também, para ensinar e aprender. Assim, narrar histórias é uma ação que caracteriza a humanidade, faz parte da vida das pessoas desde a infância e permanece em todas as fases do desenvolvimento humano.

De acordo com Dias e Pinto (2019) no trecho a seguir:

Narrar histórias é um dos atos mais antigos da humanidade; desde o século XVII para o XVIII, as histórias já faziam parte da vida das crianças, mas de uma maneira diferenciada, pois os adultos expressavam através das histórias suas próprias experiências (DIAS; PINTO, 2019, p.4).

A contação de história é um instrumento que aproxima o ouvinte do mundo da leitura. Ao ouvir uma história, entre outras coisas, a criança pode se identificar e visualizar semelhanças com o mundo real no qual vive. Segundo Abramovich (2004) no excerto a seguir, a leitura de histórias contribui para desenvolver o senso crítico das crianças.

Ao ler (ouvir) uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, perguntar, questionar [...] pode se sentir inquietada, cutucada querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião (ABRAMOVICH, 2004, p.143).

Nessa direção, a contação de história é uma arte performática que trata de disseminar os contos da forma como foram originados, por meio da voz, corpo e gesto, como performance “designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes nesse ato de maneira imediata.” (ZUMTHOR, 2000.p.59).

A contação de história consegue acessar a imaginação, a criatividade, desenvolve a oralidade, a vontade de ler e ajuda na formação da personalidade, nas relações sociais e afetivas da criança. Diante da temática Freire (1994) menciona que a criança cresce fazendo a leitura do mundo que a cerca, de modo que:

[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não uma manipulação mecânica das palavras, mas uma relação dinâmica que vincula a linguagem e realidade [...] (Freire 1994, p.07).

Nesse sentido, a contação de história tem um papel relevante na formação do indivíduo no mundo letrado, cabendo a escola fazer uso desse instrumento na alfabetização de crianças. Ao fazer uma contação de história o professor, precisa além do domínio e o conhecimento da história, conhecer alguns elementos necessários para a realização dessa atividade.

Segundo Farina (2016, p.30), esses elementos são: a utilização da voz; iniciativa e protagonismo na aprendizagem da leitura; escolha das histórias narradas; utilização de acessórios; o uso de expressões faciais e corporais e forma de interação com a turma.

A utilização da voz diz respeito observação da dicção e exploração da voz, do professor ao ensinar e dos alunos para o exercício de contação, pois existem variadas tonalidades, velocidades e tipos de vozes, entre as quais: tranquila, aterrorizante, delicada, diferentes, de animais, bebês, aguda, grave, alta, baixa, lenta, veloz, compassadas etc., que podem ser empregadas na contação de histórias. Assim como, também é importante considerar o tempo/espaço em que ocorre a história, pois estas representam e expressam experiências vividas, mesmo que sejam inventadas, tem sempre como plano de fundo as

vivências humanas. Tais características proporcionam, segundo Farina (2016) a iniciativa e protagonismo na aprendizagem da leitura, além da desenvoltura em falar em público e para a comunicação.

A escolha das histórias narradas e a relevância em escolher as histórias a serem contadas, conforme Farina (2016) passa por aquilo que o contador *gosta* e a intenção que possui. Também deve ser destacado, de acordo com Rosa, (2015), a faixa etária do ouvinte, a atemporalidade ou longevidade, a linguagem (expressão inusitada e/ou metafórica), a inesgotabilidade (diferenciadas e infindáveis leituras de uma mesma narrativa), o valor histórico e documental, a magia, o vínculo com a ancestralidade e a capacidade de fazer pensar, encantar o leitor e, ao mesmo tempo, torná-lo mais culto, mais perspicaz, mais inteligente, mais curioso.

A utilização de acessórios é um elemento que valoriza e enriquece a narrativa, facilitando a entrada do ouvinte no mundo da história. Deve ser selecionado de acordo com a história, além disso, o tipo de material, a faixa etária e o nível de ensino, o formato, para que ele cumpra o papel de facilitador do processo de contação, bem como da aprendizagem intencionada. Segundo Silva (2021) existem muitos recursos que são fáceis de produzir e que podem enriquecer a história, como, por exemplo, fantoches, palitoches, avental de histórias, caixa de histórias etc. São matérias que chamam muito a atenção das crianças e que são de fácil acesso e de fácil uso em sala de aula.

O uso de expressões faciais e corporais é outro elemento muito importante para desenvolver a interação com os ouvintes, pois ao contar histórias o contador é transmissor de emoções. Assim sendo para Rosa destaca que:

A característica mais forte dos contos maravilhosos é a abordagem de temas humanos, como o amor, e nele a inveja, o ciúme, as disputas e as violações e o medo - do abandono, da solidão, da crueldade e da morte, entre outros. Esses “temas”, tratados “de maneira intensa, original e múltipla” encantam, produzem o desejo de serem desvendados, desvelados desde tenra idade e por isso, merecem integrar o repertório para as crianças. (ROSA, 2015)

Rosa demonstra confiança e consciência do que seria importante nas atividades o uso de acessórios para atrair e manter a atenção das crianças. Desse modo passamos a metodologia.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa qualitativa com abordagem narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015) pois consideramos ser esta modalidade coerente com a proposta de trabalhar com a temática contação de histórias na prática de alfabetizadores no ensino

fundamental. Nosso objetivo geral é compreender o uso da contação de histórias em práticas de professores alfabetizadores e como objetivos específicos é identificar as características da prática docente com a contação de histórias como instrumento no processo de alfabetização e ainda explicitar na concepção de professores as contribuições desse instrumento para alfabetização com intuito de responder de que forma professores do ensino fundamental compreendem o uso da contação de histórias no processo de alfabetização?

A pesquisa narrativa deve ser entendida como uma forma de compreender a experiência humana. Trata-se de um estudo de histórias vividas e contadas, pois “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p.18).

Segundo os autores, como método de estudo, o papel do pesquisador na pesquisa narrativa é interpretar os textos e, a partir deles, criar um texto novo. As informações podem ser coletadas de forma oral e/ou escrita, cabendo ao pesquisador decidir qual delas se adequa mais ao perfil de seu estudo. Dessa forma, essas informações são na verdade histórias vividas e narradas, pois, no ato de contar histórias novamente revivem e fazem viver de forma nova a experiência. No trecho destacam que:

As pessoas vivem histórias e ao contar essas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam-se novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém pesquisadores em suas comunidades. (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 27).

Em vista disso, o material escolhido para produzir o *corpus* da pesquisa foram os depoimentos de três professoras do ensino fundamental menor de uma escola municipal, cujas identidades foram preservadas, sendo nomeadas de: *Estrela*, *Lua* e *Terra* e seus perfis descritos a seguir.

- *Estrela* é radiante, com uma carreira brilhante por mais de 30 anos dedica-se ao seu fazer docente, iniciou seu trabalho em uma escola privada e depois em escola pública. Com o tempo, brilhou o seu lado de contador de histórias no Ensino Fundamental menor. Segundo *Estrela*, essa contação de histórias, na verdade, é só um grande raio, entre tantos outros, como as situações da nossa vida de professor, da nossa existência, porque a gente se expressa através dos personagens que algumas vezes a gente se identifica.
- *Lua*, serena e majestosa, clareia a vida na escola pública por 9 anos, sempre lecionando em turma do 1º ano do ensino fundamental. A contação de histórias faz parte de suas atividades em sala de aula. Segundo *Lua*, isso ajuda a desenvolver

a imaginação, a criatividade, a leitura, a produção textual e também a oralidade dos alunos.

- *Terra*, poderosa e vibrante, trabalha em escola pública há 10 anos, lecionando em turma do 2º ano do ensino fundamental menor, é importante ressaltar que antes de conhecer a contação de história, faço atividades anteriores a contação, mostrar a capa do livro, pedir que eles façam inferências observando as ilustrações sobre o que será tratado naquele livro, para explorar o autor, ilustrador, editora, apresentação gráfica, essas coisas, depois entramos na parte da contação da história, usando vários recursos disponíveis.

Deste modo, destacamos que durante a presente pesquisa ainda vivenciamos a pandemia da COVID 19³ e o isolamento social, ainda é uma prescrição para as escolas. Logo para levantar as experiências das professoras em sala de aula com a contação de histórias foi utilizado o aplicativo do *WhatsApp*, para interagir com as professoras colaboradoras, tanto para enviar e como para receber informações.

Assim, foi enviada uma carta convite para as três professoras com uma pequena história baseada na carta de Márcio Vassallo (2015), intitulada de: A Professora Encantadora, como meio para acessar suas memórias sobre experiências em sala de aula com contação de histórias. Assim, as vivências de *Estrela*, *Lua* e *Terra* foram gravadas via celular (*WhatsApp*) individualmente, com tempo de aproximadamente uma hora de gravação.

Dessa maneira, o procedimento de análise ocorreu em duas etapas: a primeira iniciou após as gravações e transcrições dos depoimentos das três professoras, e diz respeito ao uso da ferramenta IRAMUTEQ, a qual foi desenvolvida por Pierre Ratinand em 2009 para fazer análises estatísticas de textos, oriundos de pesquisas qualitativas. Assim o termo IRAMUTEQ significa: *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* e funciona de forma gratuita.

Desse modo, para a preparação do *corpus* da pesquisa para processamento, os depoimentos transcritos das três professoras foram codificados e organizados em um único texto, sem pontuação, acentuação, alinhado à esquerda e salvo em notas de texto. Em seguida, esse *corpus* textual foi processado na ferramenta IRAMUTEQ e os resultados foram analisados segundo a ATD de Moraes e Galiazzi, discutidos com a literatura pertinente, os quais apresentamos no tópico a seguir.

³ É uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Disponível em: <https://aps.saude.gov.br/noticia>. Acesso em: 11 de maio de 2022.

5 TECENDO COMPREENSÕES DE PRÁTICAS COM USO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Os resultados do processamento na ferramenta IRAMUTEQ, estão representados nas figuras 1 e 2 a seguir. Na figura 1, apresenta-se de forma geral as seguintes informações: quantidade de textos processados, (textos que formaram o *corpus textual* da pesquisa) número de segmentos de textos⁴ que foi partido o material processado, a quantidade de ocorrências de palavras, bem com os lemas⁵, formulários ou formas ativas e suplementares ou adicionais⁶, a frequência que ocorreram, o número de classes⁷ e o percentual de aproveitamento.

Figura 1 – Resultado Geral de Processamento no IRAMUTEQ

```

+-+--+--+--+--+
|I|R|A|M|U|T|E|Q| - Dom 10 abr. 2022
01:10:28
+-+--+--+--+--+
Número de textos: 3
Número de segmentos de texto: 41
Número de formas: 583
Número de ocorrências: 1665
Número de lemas: 434
Número de formas ativos: 338
Número de formas suplementares: 67
Número de formas ativas com a frequência >= 3:67
Média das formas por segmento: 40.609756
Número de classes: 6
39 segmentos classificados em 41 (95,12%)
#####
Tempo: 0h 0m 8s
#####

```

Fonte: do processamento do corpus textual no IRAMUTEQ

Na figura 2 a seguir, encontra-se o grafo da análise de similitude resultante do processamento, feito por meio de apresentação *Reingold*, escore de coocorrências com comunidades e *halo*.

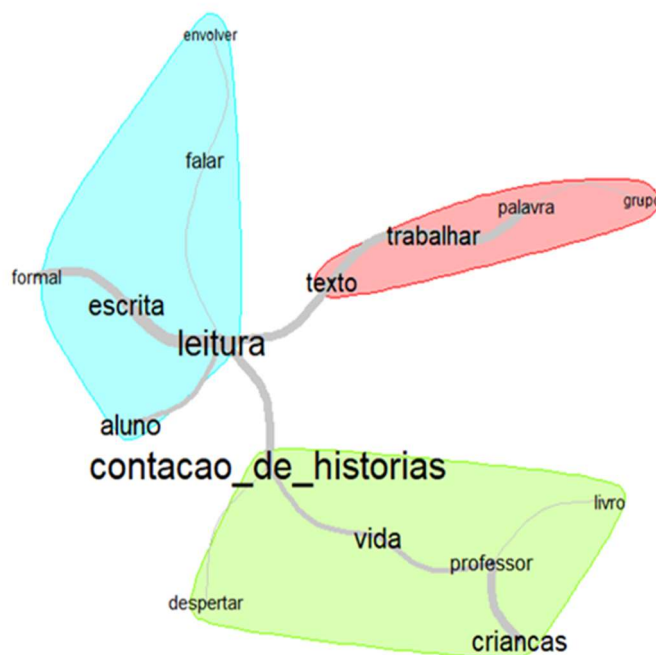
4 Seguimentos de textos são fragmentos de texto, na maior parte das vezes, do tamanho de três linhas, dimensionadas pelo próprio software em função do tamanho do *corpus*.

5 O lema é a palavra sem flexão (ex.: em - gato, gatinho, gatos - o lema é *gat*).

6 São palavras encontradas no corpus. As principais são as ativas: os verbos, adjetivos, advérbios, substantivos e aquelas não encontradas no dicionário, as demais são suplementares ou adicionais.

7 os segmentos de texto são classificados de acordo com seu respectivo vocabulário e o conjunto de termos é particionado de acordo com a frequência das raízes das palavras.

Figura 2 – Resultado da Análise de Similitude



Fonte: do processamento do *corpus* textual no IRAMUTEQ.

Observamos no grafo as palavras que formaram as comunidades coloridas de significados e suas respectivas ocorrências e coocorrências, as quais possibilitaram a categorização para posterior análise com ATD. São elas:

- Comunidade Verde: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS (10), vida (8), crianças (8), professor (4), livro (4), despertar (3);
- Comunidade Turquesa: LEITURA (10), aluno (8), escrita (6), falar (4), formal (3), envolver (3)
- Comunidade Rosa: TRABALHAR (7); palavra (6), texto (5), grupo (3).

Dessa maneira, conforme as comunidades formadas, com as lentes da ATD as categorias foram nomeadas de: i) A contação de história e a inter-relação professor e aluno; ii) A contação de história e o processo de leitura, escrita e oralidade. Sobre as quais faremos discussões a seguir.

i) A contação de história e a interrelação professor e aluno

Nessa categoria, a interrelação entre o professor e o aluno é importante para que se crie um ambiente de aprendizagens. O professor com a intenção de ensinar precisa, inicialmente, preparar esse ambiente, de modo que o aluno se sinta confiante, seguro e queira

aprender, pois do contrário a falta pode acarretar dificuldades de aprendizagem e até levar o aluno a não se interessar pelas propostas feitas pelo professor.

Nesse sentido, Silva (2021), destaca no trecho a seguir que o ambiente de troca proporciona a partir da história.

Um ambiente seguro de troca, sem exposição direta, que permite, se assim for criada a atmosfera, debater, compartilhar pontos de vista e questionar novas vivências. Entrando no mundo mágico que a contação de histórias proporciona, a criança amplia seu vocabulário conhecendo novas palavras, trabalhando em novos significados, conhecendo novas maneiras de se posicionar e usar as palavras e contextos (SILVA, 2021, p.2).

Dessa forma, a contação de histórias para além do entretenimento, pode favorecer a criação desse ambiente à aprendizagem, contudo, se faz necessário que o professor conheça e tenha uma intenção definida com essa metodologia, como menciona Dias; Pinto (2019) no trecho a seguir.

Nas escolas, durante muito tempo, a arte de contar histórias era utilizada como uma maneira de entreter, relaxar e acalmar as crianças, infelizmente até os dias atuais isso ainda acontece em algumas escolas, pois por falta de conhecimento muitos professores não utilizam essa metodologia como recurso educacional para o desenvolvimento dos seus alunos e utilizam esse método sem atrativos, que não desperta o interesse da criança (DIAS; PINTO, 2019, p.4).

Nesses termos, podemos observar nos excertos das professoras colaboradoras as suas concepções sobre o uso desse instrumento em suas práticas. *Estrela* menciona que, inicialmente ao usar a contação de histórias, sua intenção não era para ensinar e sim proporcionar uma descontração, um lazer para os alunos. Para *Estrela*, “a contação de histórias, sempre surtiu efeito para as crianças. Inicialmente eu contava histórias como diversão, como lazer e como relaxamento”. Entretanto, ela percebeu uma mudança em sua concepção durante seu desenvolvimento profissional, tal qual menciona no excerto a seguir:

Percebi que a contação de histórias deixava as crianças no mesmo nível pedagógico, sensorial motor e emocional, porque as expressões que eles fazem, a atenção, a concentração envolve a mesma magia da história, eles são tomados por sensações que a história provoca e são envolvidos pela situação [...] os olhos falam, a boca expressa. [...] quando eu olho para eles na verdade eu me deslumbro (ESTRELA).

Nesse sentido, é perceptível como *Estrela*, conhece seus alunos e sabe como usar a contação a seu favor, ou seja, cria o ambiente favorável e consegue que os alunos respondam com envolvimento e participação, reagindo de forma positiva a sua proposta de ensino. Inclusive “os adolescentes especiais [...] isso que me fascina na contação de história, todo mundo é igual, nesse momento não tem diferença”. E conclui afirmando que “eu trilhei meu trabalho nessa perspectiva”.

Enquanto *Terra*, deixa implícito como prepara o ambiente para a contação e deixa evidente que o conhecimento do uso da contação como instrumento ajuda nisso, pois ela

antes de começar o ato de contar, propriamente dito, apresenta o livro de onde veio a história que vai contar, como forma de envolver os alunos e despertar neles a vontade de ouvir a narrativa e ainda valorizar o suporte que guarda o registro daquela história. Vejamos o trecho de seu depoimento no qual enfatiza a questão.

Antes de começar a contação de histórias, eu faço atividades anteriores para envolver os alunos e despertar neles a vontade de participar, assim vou conversando, mostrando a capa do livro, os autores, o ilustrador [...]. Peço que eles façam inferências, que falem sobre o tema, observem as ilustrações e sobre o que vai ser tratado e o que esperam da história e depois entramos na parte da contação das histórias (TERRA).

Nesse sentido, para alcançar seus objetivos *Terra* desenvolve com seus alunos uma interação favorável, cria um ambiente agradável e motivador para os alunos, com característica de uma relação amigável e de confiança, propícia a aprendizagem dos alunos.

Lua, a seu turno, apesar de mencionar que não é uma boa contadora, deixa implícito seu envolvimento e experiência com a contação de histórias por meio de dois momentos de sua infância em que ouvia histórias: o primeiro foi um programa de rádio chamado *abracadabra* e o segundo em suas férias, pois tinha uma tia que era contadora de histórias. No excerto a seguir ela diz que esses momentos eram mágicos.

A paixão pelas histórias teve início na minha infância, eu não tinha acesso a livros infantis na minha casa, nem na minha escola, eu aguardava ansiosa por dois momentos, o domingo, para ouvir o programa de rádio *Abacadabra* e, nas férias, pois tenho uma tia que mora no interior que é contadora de histórias e para mim esses momentos eram mágicos (LUA).

Nesse sentido, essa mágica que é enfatizada por *Lua*, diz respeito ao fascínio que as histórias produzem naqueles que as ouvem, que as transportam para dentro dos ambientes ou para além deles, no sentido do que significam ou representam. Desse modo, nos parece que ela também quer proporcionar aos seus alunos a mesma magia. Vejamos o excerto a seguir.

Não sou tão boa contadora de histórias quanto minha tia, mas busco proporcionar aos meus alunos o mesmo encantamento [...] os incentivos a recontarem as histórias que eles ouviram em sala de aula ou que eles ouviram em casa da vovó, do vovô, ou de uma tia (LUA).

Observamos que *Lua* ilustra em seu depoimento a questão da ancestralidade, da atemporalidade e das influências que recebeu ao longo de sua vida desde sua infância, corroborando com Silva (2021, p. 1) quando destaca que, “as histórias despertam emoções, interesses e expectativas, ouvir e contar histórias representa cultura, valores e conhecimentos que muitas vezes são passados de geração para geração”.

Nessa direção, Rosa também destaca a questão quando menciona sobre a escolha de uma obra para a contação de histórias:

A presença da magia ou de um elemento mágico, a necessidade da imaginação ou faz-de-conta, a ancestralidade ou pertencimento, a localização geográfica e temporal indefinida ou tempo/espaço inexistente, a literariedade ou linguagem metafórica e a ludicidade ou mentira/verdade é um forte critério para a escolha de uma obra para crianças (ROSA, 2015, p.3).

Assim, fica implícito que as colaboradoras *Estrela*, *Terra* e *Lua* apresentam um inter-relacionamento com os alunos, com a contação de histórias e seu fazer pedagógico que favorece a alfabetização e para além dela o desenvolvimento sociocultural.

ii) A contação de histórias na prática e o processo de leitura, escrita e oralidade

No contexto da alfabetização, a contação de história é um instrumento que exige do professor conhecimentos específicos para seu uso. Rosa (2015) apresenta elementos importantes para que o professor alcance os objetivos das aprendizagens por meio da contação de histórias (a utilização da voz; iniciativa e protagonismo na aprendizagem da leitura; escolha das histórias narradas; utilização de acessórios; o uso de expressões faciais e corporais e forma de interação com a turma). Estes, também, contribuem para o desenvolvimento da leitura e oralidade. Isso se reflete na fala de *Lua* e *Estrela* quando menciona as razões de incentivar seus alunos, vejamos os excertos a seguir.

Acredito que a contação de histórias ajuda a desenvolver a imaginação, a criatividade, a leitura, a produção textual e, também a oralidade, por isso incentivo meus alunos a recontar as histórias que eles ouviram (LUA).

A contação para mim sempre foi possibilitar, primeiro a emoção [...] o fascínio, a magia e trazer para criança o mundo que ela não conhece e a partir daí despertar a curiosidade [...] e desencadear a leitura e a escrita, um aprendizado formal, mas também despertar a imaginação, a criatividade, pois todos são capazes de aprender (ESTRELA).

Nos relatos de *Estrela* e *Terra* ficam explicitadas as formas como elas desenvolvem suas práticas, como escolhem os temas, os recursos para a contação de histórias, isso é importante em seus relatos, pois, Silva (2021, p.1) afirma que “os recursos para contar histórias são bastante amplos, porém existem muitos profissionais que não utilizam e aproveitam estes, e acabam utilizando sempre as mesmas técnicas ou nem utilizando-as; muitas vezes, acabam somente lendo as histórias para os educandos” desse modo elas expressam da seguinte forma.

A minha contação de história acontece no dia a dia, a partir das coisas que ocorrem em sala de aula, das coisas que eu passo, que acontecem na minha vida, na vida das pessoas que eu presencio ou que eu fico sabendo. É nesse sentido (ESTRELA).

Após a contação de histórias eu faço uso de vários recursos disponíveis, como por exemplo o próprio texto com apresentação em *data show*, uma leitura mais elaborada e de fato a contação de histórias, com fantoches ou outro objeto, exploro as imagens, os elementos textuais (TERRA).

No que diz respeito aos conteúdos de alfabetização no que tange a leitura e escrita, os excertos que seguem deixam evidente como ocorre esse processo. Como é essencial o professor ter uma intencionalidade quando pensa ou desenvolve atividades de alfabetização com uso da contação de histórias como instrumento. Vejamos como *Terra e Lua* expressam a questão nos excertos a seguir.

[...] tiramos do texto da contação de histórias os elementos para o processo de leitura e escrita. Então, no glossário colocamos palavras que se encontram no texto, as vezes trabalhamos grupos semântico diferentes e variados, tudo depende do objetivo e da habilidade que queremos alcançar com aquela atividade (TERRA).

Conforme meu objetivo, eu vou trabalhando as palavras, por exemplo, para trabalhar as dificuldades ortográficas eu faço atividades para completar com as vogais ou consoantes, enfim, faço várias atividades, porque eu tenho um contexto. Não são palavras Estrelas, eu trabalhei o texto da contação de histórias (LUA).

Contar histórias para crianças é considerada uma forma de construir conhecimento, um momento que estimula a criatividade, imaginação, interação e diversas outras aprendizagens como a leitura, escrita e a oralidade no ensino fundamental.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, analisamos depoimentos de professoras alfabetizadoras para identificar em suas concepções as características de práticas referentes ao uso de contação de histórias e suas contribuições no processo de alfabetização de alunos do ensino fundamental. Nosso intuito era responder de que forma professores do ensino fundamental compreendem o uso da contação de histórias no processo de alfabetização? Assim, a partir de duas categorias criadas por meio do processamento no software IRAMUTEQ e sob a lente da análise textual discursiva concluímos que, a inter-relação entre professor e aluno é importante para que se construa um ambiente de aprendizagem favorável a alfabetização.

Desse modo, na concepção das professoras colaboradoras isso só é possível se professor conhecer sua turma e adotar um conjunto de procedimentos antes durante e após a contação de histórias e quanto as características da prática docente apresentadas, elas formam um tripé no qual: O planejamento da atividade com a contação deve ocorrer com intencionalidade, como por exemplo a escolha da narrativa a ser contada, o livro, o tema entre outros e deve ser pensado especificamente para aquela turma. A contação propriamente dita é o segundo elemento do tripé, no qual os professores devem assumir passos importantes como a utilização da voz; iniciativa e protagonismo na aprendizagem da leitura; escolha das histórias narradas; utilização de acessórios; o uso de expressões faciais e corporais e forma de interação com a turma para que ocorra a aprendizagem dos alunos. E o terceiro elemento do tripé são as atividades da alfabetização, na qual os professores desenvolvem

as especificidades do alfabetizar letrando de forma contextualizada a partir da temática da história contada. Portanto a contação de histórias é um instrumento potencializador das aprendizagens da alfabetização.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei N° 9.394/1996** – Lei 4.024/1961. Brasília-DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. 2021. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriellen-portugais>. Acesso em: 20. ago. de 2023.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e História na Pesquisa qualitativa. Minas Gerais: EDUFU. 2015, 248 p.

DIAS, Érica; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **Educação e Sociedade. Ensaio**: avaliação de políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, 2019.

FARINA, Tatiane de Fátima. A contação de histórias e sua contribuição no desenvolvimento da criança. **Anais [...]**. Seminário em Ciência da Informação: fenômenos emergentes na Ciência da Informação (VI SECIN). Londrina, Paraná. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do hábito de ler em três artigos que se completam**. 1994.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016, 264 p.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. **História do ensino da literatura infantil na formação de professores no estado de São Paulo (1947-2003)**. [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. 353 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/8q7yj/pdf/oliveira-9788579836688.pdf>. Acesso em: 22 set. 2023.

ROSA, Cristina Maria. Emancipar meninas? A leitura literária para adolescentes. **Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad**, v. 5, ed. especial, abr., 2019, p. 1-13. e-ISSN: 2525-7870. Disponível em: <file:///C:/Users/Milena/Downloads/brunomarcellino,+Cristina+Maria+Rosa+1%20.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do Aplicativo IRAMUTEQ** (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3). Planaltina, mar. 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SILVA, Emanoela Cargnin da. Uma boa história, um bom contador, uma criança e a imaginação: características da contação de histórias. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 22, jun. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/22/uma-boa-historia-um-bomcontador-uma-crianca-e-a-imaginacao-caracteristicas-da-contacao-de-historias>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016, 377 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017. 192 p.

VASSALLO, Márcio. **A professora encantadora**. São Paulo: Jaguatirica, 2015.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção. Leitura**. São Paulo: EDUC. 2000.

CAPÍTULO 2

ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: NARRATIVAS DOCENTES EM TEMPO DE PANDEMIA

Alcilene Dias Gonçalves

Cleide Maria Velasco

DOI: 10.46898/rfb.9786558897057.2

RESUMO

Esta é uma pesquisa qualitativa com abordagem narrativa, cujo objetivo geral foi conhecer e compreender as práticas de alfabetização desenvolvidas no período pandêmico, além de identificar, analisar e explicitar as concepções sobre esse processo por meio dos depoimentos, de duas professoras alfabetizadoras de uma escola pública do Município de Moju/PA, captados virtualmente por meio do aplicativo digital *WhatsApp*. Para análise do *corpus* da pesquisa fizemos o uso da Análise Textual Discursiva - ATD associado ao *software* IRAMUTEQ. Dos resultados do processamento com a ferramenta IRAMUTEQ selecionamos o grafo de similitude para com as lentes da ATD construir categorias analíticas, a partir das quais concluímos que no período pandêmico nas concepções das professoras os desafios enfrentados para alfabetizar foram relacionados ao precário acesso das famílias às tecnologias, o suporte familiar é essencial no processo e as questões da profissionalidade docente devem ser consideradas. Portanto para alfabetizar no período pandêmico o professor deve reinventar suas práticas, a responsabilidade de alfabetizar é do professor, da família e do governo e o profissional professor deve ser respeitado.

Palavras-chave: Alfabetização. Concepções de professores. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças constantes no campo científico e tecnológico no mundo contemporâneo tem provocado à sociedade reflexão e reconstrução de seu papel diante da realidade que se apresenta cada vez mais fugaz. No campo da educação, com a disponibilização constante de informações em tempo real, os alunos têm acesso a conteúdo que antes era a escola que garantia.

Nesse sentido, no período pandêmico vigente, essa questão ficou em evidência, pois perceber a importância do uso das tecnologias, não elimina os desafios, ainda maiores nesse contexto, tanto para os alunos como para os professores. A partir do ano 2020, tendo em vista os diferentes níveis de formação, a escola precisou se adaptar ao ensino remoto, repensar seu papel, assim como o professor suas atitudes e concepções teórico-práticas para alfabetizar crianças e adultos de forma significativa.

Para Soares (2020, p.21) alfabetização é o processo de apropriação da “tecnologia da escrita, isto é, do conjunto de técnicas procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas [...]”. Vale salientar que para autora esse processo não acontece dissociado do letramento – “processo que envolve os usos da leitura e da escrita em práticas sociais”. Todavia, embora estes processos sejam da ordem cognitiva e linguística, essa pesquisa trata apenas da alfabetização, por compreendermos que estes processos são complexos e necessitam de tempo para aprofundamentos.

Em continuidade, Diogo e Gorette (2011, p.1), definem que “alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita”. Lopes (2010) a respeito dessa temática menciona que:

O fracasso ou o sucesso da alfabetização depende de entender o nível de evolução conceitual da criança. É importante para o educador alfabetizador conhecer os caminhos que a criança percorre, para estabelecer e compreender o processo de construção do sistema, intervindo de modo a levá-la a refletir sobre suas hipóteses (LOPES, 2010, p.8).

Nessa direção, Lopes (2010, p. 8-10) a seguir, retoma os quatro níveis de evolução da escrita de Ferreiro e Teberosky (1999) que permitem aos alunos avançarem com capacidade de interpretar (ler) e reproduzir (escrever) símbolos gráficos no processo de alfabetização.

Nível pré-silábico: a criança não diferencia o desenho da escrita, e não dá nenhum significado ao texto. [...] começa a produzir riscos ou rabiscos. [...] Se a forma básica for letra de imprensa, fará rabiscos separados, com linhas retas e curvas; se for a letra cursiva o modelo com que ela tem contato, fará rabiscos ondulados.

Nível silábico: [...] se traduz num dos mais importantes esquemas construídos pela criança, durante o seu desenvolvimento. Pela primeira vez, ela trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala, porém, com uma particularidade: cada letra vale por uma sílaba. Assim, utiliza tantas letras quantas forem as sílabas da palavra.

Nível silábico-alfabético: [...] transição entre o nível silábico e o nível alfabético. Diante dos conflitos da hipótese silábica, a criança descobre que o esquema de uma letra para cada sílaba não funciona e, assim, procura acrescentar letras à escrita da fase anterior.

Nível alfabético: [...] é capaz de fazer uma análise sonora dos fonemas das palavras que escreve. [...] A partir daí, surgirão os problemas relativos à ortografia, entretanto, trata-se de outro tipo de dificuldade que não corresponde ao do sistema de escrita que ela já venceu.

Desta forma, para que os alunos avancem os níveis sem dificuldades e possam assim fazer uso de seu aprendizado em qualquer contexto, faz-se necessário que os professores desenvolvam habilidades que correspondam às demandas que se apresentam no seu dia a dia em sala de aula. Porém, diante do isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19¹ A questão ficou evidenciada, em consequência do isolamento social e modelo de ensino que foi adotado pelas intuições escolares, como por exemplo, as aulas remotas, onde os alunos não tinham acesso às tecnologias digitais tais quais, celulares e sinal de internet e os professores precisaram adaptar suas práticas para atender a todos.

Diante do exposto, levantamos o seguinte questionamento: em que termos de práticas de alfabetização no ensino fundamental são expressas em narrativas de professoras no período pandêmico? Para responder à questão, tivemos como objetivo geral: conhecer e compreender as práticas de alfabetização desenvolvidas nesse contexto e, como objetivos

¹ A COVID-19 é uma doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, que assolou o mundo desde março de 2020 com uma pandemia sem precedentes, matando milhares de pessoas ao redor do mundo. Para conter a disseminação desse vírus entre tantas soluções adotadas, o isolamento social e o uso de máscaras foram utilizados. Atualmente a luta contra o vírus continua, mas sem tantas restrições por conta da vacina.

específicos: identificar, analisar e explicitar as concepções sobre esse processo por meio de narrativas de professoras alfabetizadoras.

Esta é uma pesquisa qualitativa com abordagem narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), cujo *corpus* foi constituído a partir de narrativas de duas professoras do 1º e 3º ano do ensino fundamental, coletadas virtualmente por meio do aplicativo digital *WhatsApp*² e o material foi analisado com base na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2016) com apoio da ferramenta IRAMUTEQ para o auxílio no processamento das informações (SALVIATI, 2017).

O texto após a *Introdução* está organizado nas seguintes seções: *Aporte teórico; Procedimentos metodológicos, Resultados e Discussão; Considerações Finais e Referências*, sobre os quais passamos a discorrer a seguir.

2 APORTE TEÓRICO

Na aprendizagem inicial da alfabetização, as práticas utilizadas parecem ser muitas vezes, baseadas na junção de sílabas simples, memorização de sons, decifração e cópia, tais práticas faz com que a criança se torne um espectador passivo ou receptor mecânico de conhecimentos dados e prontos, na qual ela não participa do processo de construção do conhecimento.

Em relação ao processo de alfabetização, para Ferreiro (2015) a leitura e escrita são sistemas construídos como um processo. Por esta razão, as primeiras escritas feitas pelos educandos no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor, porque de alguma forma os seus esforços foram colocados nos papéis e representam suas aprendizagens.

O que é alfabetização?

A alfabetização é o primeiro passo para a escolaridade; todo esforço baseia-se em dar condições para que os alunos aprendam a ler e escrever com propriedade e sejam capazes de utilizar os diferentes gêneros textuais como suporte de apoio ao longo da vida. Smolka (2012) ao se referir sobre a alfabetização destaca que existem implicações para além da escola.

Nesse sentido, Pereira (2022) sobre a questão, menciona que esse processo se dá de diferentes maneiras para cada indivíduo, torna-se um desafio para o professor, que precisa

² é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>. Acesso em 20/04/2022.

estar preparado para lidar com tais situações. Assim, é conveniente que ele tenha um bom conhecimento do sistema oral e gráfico da Língua Portuguesa, para acompanhar e interagir com os alunos, tendo como objetivo buscar se adaptar ao ambiente de trabalho, com propostas inovadoras a fim de envolver o aluno no processo de alfabetização, respeitando os limites de cada um.

Na história da alfabetização no Brasil, as escolas públicas e privadas apresentam as mesmas dificuldades, problemas como aprendizagem precária, grande número de reprovações e a evasão escolar são exemplos. É esta situação que leva a escola falhar naquilo que é seu papel, conduzir os alunos ao domínio da leitura e escrita. Em busca de sanar a questão, o governo planeja metas, tais quais aquelas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), onde consta entre as 20 metas traçadas a “Erradicação do analfabetismo” (na 5ª meta), de modo que seja necessário:

Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. Atualmente, segundo dados de 2012, a porcentagem de crianças do 3º ano do ensino fundamental com aprendizagem adequada em leitura é de 44,5%. Em escrita, 30,1% delas estão aptas, e apenas 33,3% têm aprendizagem adequada em matemática (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, tais metas podem ser alcançadas desde que exista uma sistematização no trabalho a ser desenvolvido, levando-se em consideração a melhoria da qualidade da formação inicial e continuada dos professores, bem como políticas públicas adequadas para isso. Um dado de extrema relevância disponibilizado no observatório³ do PNE/2014 é que 77,8% das crianças do 3º ano demonstraram-se com insuficiência na leitura e na matemática, apenas 42,9% dos alunos têm aprendizado suficiente, havendo variações por região.

Soares (2019) em uma entrevista ao portal Desafios da Educação, nos convida a fazermos uma análise histórica dos resultados da alfabetização no Brasil em avaliações nacionais e estaduais que evidência, desde as estatísticas de índices de aprovação e reprovação dos anos 1960-1970 até as atuais avaliações com base em provas de larga escala, um reiterado baixo nível de leitura e escrita na aprendizagem inicial da língua escrita.

Dessa forma, as crianças que não conseguem aprender a ler e escrever, como resultado desse processo de alfabetização escolar, são explicitamente discriminadas, excluídas e com isso caladas, como se não tivessem um saber próprio em função da necessidade de aprender o saber da escola. Soares, (2019), faz um alerta que enquanto considerarmos que ensinar a ler é uma questão de métodos e de atividades de interpretação de textos, continuaremos fracassando em alfabetizar e letrar adequadamente nossas crianças.

³ Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 20/04/2022.

No começo da década de 1980 pesquisadores brasileiros começam a ter acesso aos primeiros resultados dos estudos de Emília Ferreiro sobre os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares argentinas e mexicanas, indagando os métodos de alfabetização existentes. E a partir deste trabalho muitos pesquisadores desenvolveram suas pesquisas sobre os processos de aquisição da escrita das crianças, e passam a argumentar sobre o modo de conceber alfabetização como processo discursivo, e como um processo político-pedagógico da alfabetização no contexto escolar.

Pois, segundo Rojo (1998, p. 66) é necessário que “um método de alfabetização que leve em conta o processo de aprendizagem deve deixar um espaço para que o aluno exponha suas ideias a respeito do que aprende”. Conforme abordado, entendemos que o método escolhido precisa oferecer oportunidade para que o aluno apresente suas ideias, participando das aulas de maneira produtiva. A seguir discorreremos de o porquê alfabetizar.

Por que alfabetizar?

Falar sobre a alfabetização é refletir sobre os problemas e as discussões dos métodos utilizados em sala de aula. Para Soares (2017, p.32) “aprendizagem inicial da língua escrita é um fenômeno extremamente complexo: envolve duas funções da língua escrita - ler e escrever”. Pois, não existe uma fórmula pronta para ler e escrever e mais importante que os métodos, independentemente se são tradicionais ou novos é a maneira que será utilizado, e isso vai da experiência e a criatividade do professor que avalia o conteúdo que irá ensinar, quando, como e de acordo com cada aluno ao colocar tudo isso em prática, ele terá seu próprio método, o professor alfabetizador deve a todo momento pensar no ato de alfabetizar para que seus alunos se tornem realmente escritores e leitores e descubram o valor deste aprendizado. Segundo Soares (2017), os métodos sempre foram problemas a enfrentar na alfabetização, conforme destaca no trecho a seguir.

Uma reflexão sobre a *questão* dos métodos de alfabetização evidencia que as causas de que os métodos tenham sido, e continuam sendo, uma *questão* é, cada um deles privilegia determinada função, determinada faceta, determinados pressupostos teóricos ignorando ou marginalizando os demais. Toma-se uma *parte* do objeto como se fosse o *todo* [...] (SOARES, 2017, p.32).

Conforme Valle (2013), existem três tipos de métodos: analítico, sintético e misto. O método o sintético é o que estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e a escrita, através do aprendizado letra por letra, sílaba por sílaba e palavra por palavra, primeiro dar significado a parte para depois ser capaz de analisar o todo. Já o analítico, é aquele que leva o aluno a analisar o todo para chegar às partes que o compõem,

tem por objetivo, fazer com que as crianças compreendam o sentido de um texto; enquanto o método misto faz uso ao mesmo tempo do sintético-analítico (VALLE, 2013, p.55).

Porquanto, não basta apenas trazer textos para serem lidos na sala de aula ou fazer atividades de escrita de palavras com seus alunos. É necessário que as atividades contemplem os usos sociais da leitura e da escrita e relacionem a realidade vivenciada, assim fazendo a ligação com o cotidiano, a interação com diferentes gêneros textuais do dia a dia é uma oportunidade de lidar com a linguagem oral e escrita.

Para Soares (2006) apesar de a alfabetização e letramento serem duas ações diferentes, não podem ser separados, visto que os indivíduos precisam se tornar simultaneamente alfabetizados e letrados. Conforme apresentado, não basta apenas saber ler e escrever, é necessário entender a finalidade e utilizá-las socialmente, interpretá-las de maneira que possa posicionar-se criticamente diante dela.

Concordamos com Soares, (2003) a seguir, quando diz que se faz necessário a integração dos processos de alfabetização e letramento, pois não um não se faz separada outra, pois cada uma tem sua especificidade, como mencionado em seção anterior, por esta razão é preciso conhecer as técnicas da alfabetização para se alcançar os objetivos das aprendizagens.

É preciso pensar em reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a integração entre alfabetização e letramento, sem perder a subjetividade de cada um desses processos, o que implica reconhecer a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro (SOARES, 2003. p. 13).

A autora faz reflexões sobre o ensino, que por muito tempo a ênfase se dava na linearidade e unilateralidade, onde o professor era aquele que possui o saber e transmitia a quem não tinha. Esse contexto perdurou e, de certa forma, ainda perdura, pois, muitas pessoas foram formadas nesse quadro, onde a exclusão de conhecimentos estava presente, o professor ignorava qualquer conhecimento que viesse de fora, o que valia era o que se ensinado pela escola, ou seja, pelo professor.

Assim sendo, é necessário a busca de alternativas inovadoras para o processo de alfabetização, a partir da análise e questionamento da atual função do professor dentro do sistema escolar de ensino e de que forma envolver os alunos nos processos de escrita com significado e enfatizando os saberes que eles possuem sem esquecer de suas individualidades, uma vez que o ensinar e aprender são permeados por negociações, diálogos e conversas; portanto, cada vez mais os alunos e professores são autores do processo alfabetizador.

Por que alfabetizar em tempo de pandemia?

A pandemia da COVID-19 causou a quebra, de certa forma, a alguns paradigmas e forçando mudanças no cenário da educação e nos métodos de ensino, tal como na postura de professores e alunos.

Nesse sentido, sabemos que o uso das tecnologias digitais foi tão importante nesse processo de ensino-aprendizagem, como uma ferramenta principal de integração das partes envolvidas proporcionando assim a troca de informações, mas também verificamos a importância do professor nos processos educacionais. Porém, é preciso avaliar, não somente o sucesso ou insucesso do aluno, mas principalmente as práticas pedagógicas remotas, as metodologias adotadas nesse período, os recursos utilizados entre outros aspectos que podem influenciar o processo de formação do aluno.

Visto que, a escola tem papel relevante na mobilização para a inserção dessas novas práticas, que possibilitaram ao aluno a formação para a vida, para a cidadania e para ação reflexiva das informações. O período, também oportunizou aos professores novos procedimentos com uso da tecnologia, uma vez que orientações institucionais orientaram atividades remotas para atender as demandas dos alunos. Entretanto, para Ferreira, Ferreira e Zen (2020) isso exigiu do professor mais dedicação, conforme destacam a seguir.

A realização do trabalho vai requerer ainda mais dedicação, pois, para alguns professores manusear os artefatos tecnológicos necessários ao ensino remoto é uma situação totalmente nova e, neste momento tão delicado, é única forma disponível para interagir com os alunos [...] pois além do domínio do artefato tecnológico, há um conjunto de saberes pedagógicos, específicos da modalidade *online* que não é de domínio de todos os professores (FERREIRA; FERREIRA; ZEN 2020, p.7).

Diante do exposto, as práticas pedagógicas, devem ser entendidas como medidas para a melhorar a aprendizagem dos alunos, assim as atitudes e as condutas dos professores devem tornar o processo educativo mais enriquecedor, para isso a busca de formação tecnológica é necessária, mas não só, somados às habilidades de uso dos instrumentos tecnológicos, a construção de um ambiente que expresse uma interação harmoniosa entre professor e aluno é possivelmente a chave para o sucesso na alfabetização.

Aquelas constatações relativas ao movimento complexo da história da alfabetização no Brasil indicam ainda a necessidade de também se considerar que a face mais visível do processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e escrita [...] se manifesta na relação específica de ensino-aprendizagem que se estabelece entre professor e alunos na sala de aula. (MORTATTI, 2010, p.331).

A construção de um ambiente que familiariza a criança com a escrita, propicia um convite para se trabalhar a alfabetização de forma lúdica com a criança, podendo ser uma

proposta a contação de histórias por meio de contos, poemas, notícias, adivinhas, parlendas, travas línguas em formato de vídeos, áudios e mesmo com leitura mediada pelo professor.

No entanto, é preciso considerar as plataformas digitais de acesso livre para o atendimento dentro das condições familiares dos alunos e como apoio ao professor no período emergencial, no qual se estabeleceu o ensino remoto de forma rápida e não estruturada. Conforme o trecho de Ferreira, Ferreira e Zen (2020) a seguir.

A modalidade online, quando realizada de forma responsável e comprometida pode promover situações significativas de aprendizagem para os alunos, mas nunca poderá dar conta de todos os aspectos envolvidos na modalidade presencial. A cultura escolar, por exemplo, é a única de cada escola e jamais poderá migrar para o *online* (FERREIRA; FERREIRA; ZEN 2020, p.8).

O professor precisa também ter o compromisso com o papel de ser mediador nas aprendizagens dos alunos que estão em processo de alfabetização, principalmente nessas condições, pois a realidade das escolas brasileiras não é atrativa e isso contribui para que eles se distanciem das práticas de leitura e escrita que deve ser em contexto real e significativa para eles. Diante do exposto apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos da presente pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa qualitativa na abordagem narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015) na qual se destacam termos como *pessoal e social* para tratar da interação; *passado, presente e futuro* para desenvolver a noção de continuidade e *lugar* para marcar a situação. Estes elementos se constituem no espaço tridimensional da investigação. O objeto de estudo da pesquisa narrativa são as histórias vividas e narradas. As pessoas precisam ser compreendidas como indivíduos que estão sempre em interação e inseridas em um contexto social.

Desse modo, o objetivo geral da investigação foi conhecer e compreender as práticas de alfabetização desenvolvidas nesse contexto. E os objetivos específicos foram captar depoimentos de professores alfabetizadores; identificar, analisar e explicitar as concepções sobre esse processo por meio de depoimentos de professoras alfabetizadoras para responder a seguinte questão: em que termos práticas de alfabetização no ensino fundamental são expressas em narrativas de professoras no período pandêmico?

A pesquisa foi feita em uma escola pública do ensino fundamental no município de Moju-PA. As colaboradoras da pesquisa foram duas professoras, nomeadas de forma fictícia de Maria e Ana para proteção de suas identidades e cujo perfis se encontram no quadro 1 a

seguir. A constituição do *corpus* de análise foi feita a partir dos registros em diário de campo das observações em sala de aula e dos depoimentos das professoras, registrados de forma escrita por meio do aplicativo virtual *WhatsApp* com suporte de perguntas norteadoras.

Quadro 1 - Perfil das Colaboradoras

MARIA	Professora do 1º ano e EJAI, 24 anos de profissão, formação acadêmica em Pedagogia
ANA	Professora do 3º ano, 27 anos de profissão, acadêmica em pedagogia

Fonte: elaborado pela autora.

A professora Maria tem 24 anos de profissão, sua metodologia é ilustrativa com uso da ludicidade e tem domínio das tecnologias com isso procura motivar os alunos por meio de contos, histórias entre outras coisas, a fim de que eles se interessem mais pelas atividades, apesar da pandemia e das dificuldades acarretadas por distanciamento.

A professora Ana tem 27 anos de profissão. Em sua metodologia de ensino procura com que os alunos compreendam o que está sendo ensinado para a turma, busca a melhor forma de motivar os alunos para que eles não fiquem com dúvidas, mas façam perguntas promovendo sempre o diálogo na turma.

Para análise do material sistematizado, adotamos a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016), associado ao software IRAMUTEQ (SALVIATI, 2017), pois entendemos que essa associação contribui com o tratamento e análise dos materiais no que diz respeito ao tempo e a caracterização dos processos analíticos. A ATD trata as informações a partir dos seguintes procedimentos: desmontagens de textos (unitarização), estabelecimento de relações (categorização), captando o novo emergente e o processo auto-organizado (metatextos) (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.11-12).

No que diz respeito ao software IRAMUTEQ, faz de análises estatísticas, a partir das ocorrências e lematização das palavras do *corpus textual*, contribuindo com os primeiros ciclos dos procedimentos da ATD, como por exemplo a *unitarização* e *categorização* para que seja facilitada a interpretação das informações do *corpus* textual analisado.

Desse modo, os procedimentos realizados foram: sistematizar as observações registradas em diário de campo e captação dos depoimentos das duas professoras, para serem processados no IRAMUTEQ. O tratamento ocorreu a partir organização desse material em um único documento, no qual foram retirados os sinais de pontuações, acentuações, alinhados à esquerda e salvos em bloco de nota. Só após esse procedimento que foram processados na ferramenta. Os resultados estatísticos possibilitaram a categorização segundo a ATD e posterior análise cujos resultados apresentamos na seção seguinte.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As professoras alfabetizadoras são desafiadas a pensar e planejar atividades na modalidade de ensino remoto, pois os alunos constroem sentidos diversos a partir das interações que possuem para além dos muros da escola. Observamos que cada professora alfabetizadora tem sua própria metodologia, constituindo-se assim profissionalmente, pois tudo que o professor faz influência no desenvolvimento e na apropriação do conceito de alfabetização.

Nesse sentido, em buscar respostas para a pesquisa processamos o *corpus* textual, os resultados desse processamento na ferramenta IRAMUTEQ, estão representados nas figuras 1 e 2. Nelas constam as informações resultantes do processamento, como a quantidade de textos processados (3), número de segmentos de texto, resultante da partição do corpus textual processado; a quantidade de ocorrências de cada palavra do texto, bem como os lemas que são palavras reduzidas ou a lematização, como explica Camargo e Justo (2021) a seguir.

Lematizar significa transformar as várias flexões (de números, de gênero etc.) ou lexemas de uma palavra no seu lema ou base comum. Exemplos: as palavras “corpo” e “corpão” tornam-se “corpo”; as palavras “preciso”, “precisamos”, “precisou” são reduzidas a “precisar”. Neste software os substantivos são reduzidos ao masculino singular, os verbos no infinitivo e os adjetivos ao masculino singular (CAMARGO, JUSTO, 2021, p.13).

Assim como, também apresentam, as formas ativas (verbos, substantivos e adjetivos), as formas complementares (numeral, advérbio, artigo definido, pronome indefinido e proposição), a frequência que ocorreram, o número de classes e o percentual de aproveitamento. Todas essas informações estão sintetizadas na figura 1.

Figura 1. Resultado Geral de Processamento no IRAMUTEQ

```

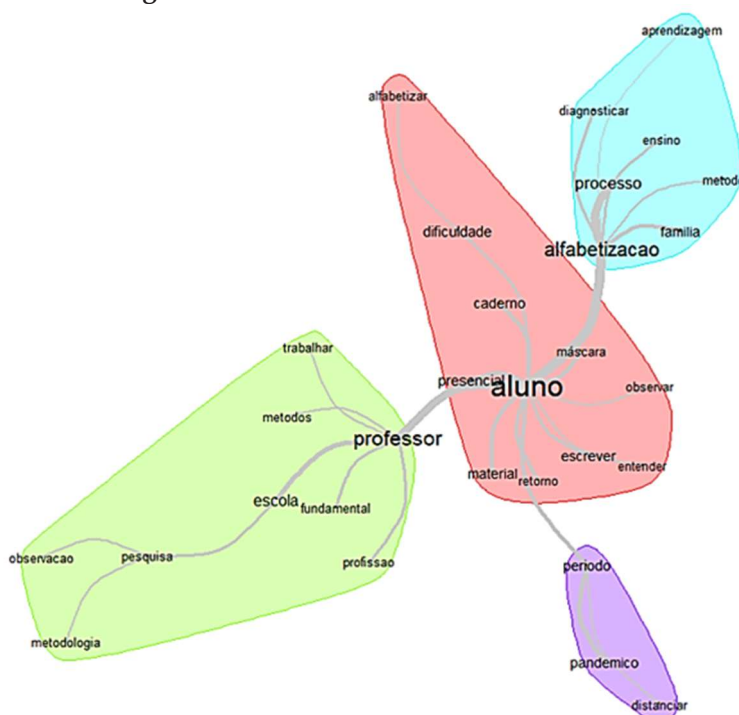
+-+--+--+--+--+
|I|R|A|M|U|T|E|Q| - Dom 1º maio 2022 10:55:42
+-+--+--+--+--+
Número de textos: 3
Número de segmentos de texto: 44
Número de formas: 601
Número de ocorrências: 1776
Número de lemas: 458
Número de formas ativos: 387
Número de formas suplementares: 63
Número de formas ativas com a frequência >= 3:96
Média das formas por segmento: 40.363636
Número de classes: 7
39 segmentos classificados em 44 (88,64%)
#####
Tempo: 0h 0m 9s
#####

```

Fonte: processamento do corpus textual no IRAMUTEQ

Enquanto a figura 2 apresenta o resultado de mais uma análise representada por meio do grafo de similitude onde observar-se as comunidades de significados, as quais possibilitam a categorização para análise com ATD. Observam-se três categorias: ALUNO com 46 ocorrências; PROFESSOR com 22 ocorrências e ALFABETIZAÇÃO com 18 ocorrências. Estes termos formam uma rede de significados por meio da coocorrência com outras palavras em grupo, aparece também um outro elo na árvore de similitude representado pelas palavras: PERÍODO - PANDÊMICO - DISTANCIAR, o qual indica o período em que se realiza a investigação, portanto não será considerado como categoria.

Figura 2- Resultado da Análise de Similitude



Fonte: do processamento do corpus textual no IRAMUTEQ

Dessa forma, essas comunidades foram nomeadas considerando a similitude, as coocorrências, além dos significados relacionados a temática desse estudo, da seguinte forma:

Categoria 1 - Desafios na alfabetização

Criada a partir das coocorrências das palavras: ALUNO (46) - Presencial (7) - Máscara (7) - Dificuldade (6) Caderno (5) - Escrever (5) - Remoto (5) - Material (5) - Observar (4) - Entender (3) - Alfabetizar (3). As quais por meio da Análise textual discursiva chegamos ao tema principal a dificuldade de alfabetizar o aluno no período remoto, segundo as percepções das professoras Maria e Ana.

Nesse sentido, tanto Maria como Ana, mencionam o acompanhamento das famílias no processo de alfabetização como um desafio a ser enfrentado. Vejamos nos trechos que seguem o que dizem ao referir-se sobre a questão. Elas evidenciam que o diálogo com a família foi um fator de enfrentamento.

Geralmente as dificuldades em alfabetizar está na falta de acompanhamento familiar, mas, também, há os casos de deficiência que muitas vezes a família não aceita o diagnóstico e conseqüentemente o auxílio especializado. Nesses, busco auxílio da coordenação pedagógica e da professora de educação especial para encaminhar as possíveis soluções junto à família e com o auxílio do professor especialista (MARIA)

Por isso a alfabetização dos alunos durante as aulas não presenciais no período pandêmico ficou muito difícil, pois as crianças dependiam da ajuda dos pais, e muitos pais não conseguiam ajudar os filhos isso foi uma das dificuldades nesse período (ANA).

Diante do que comentaram as professoras nesse cenário, Ferreira, Ferreira e Zen (2020), também afirmam que para alfabetizar no ensino remoto existe uma dificuldade, uma vez que o trabalho requer a proximidade do professor e aluno, vejamos o trecho a seguir.

É consenso a dificuldade existente para realizar o trabalho docente na alfabetização no contexto do ensino remoto. Além de difícil, esse trabalho, tão específico, que carece de uma presença e de uma proximidade, é narrado como sendo complicado. (FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2020, p.12)

Outro ponto que as professoras demonstraram em suas falas diz respeito a avaliação diagnóstica dos alunos quando retornou as aulas presenciais. Segundo as professoras, era tudo muito corrido na forma remota e agora no presencial isso dificultou ainda mais, pois o tempo para avaliar foi curto. Vejamos nos excertos a seguir, como as professoras expressam suas concepções.

Não consegui fazer uma avaliação diagnóstica dos alunos no retorno das aulas presenciais devido o tempo ser muito corrido, não tivemos tempo de fazer uma avaliação dos alunos nem no presencial, porque tudo parou rapidamente e nem durante e agora parece mais complicado, pois parece que eles desaprenderam (regrediram) a olhos vistos (MARIA).

Não foi feito uma avaliação diagnóstica dos alunos no retorno das aulas. O retorno das aulas foi muito rápido, fiz uma só pequena observação, pois percebi que alguns alunos não conseguiram progredir durante a pandemia (ANA).

Nesse sentido, sabemos que uma avaliação é essencial para saber se alunos estão avançando ou não e assim pensar e buscar soluções para os seus possíveis problemas na aprendizagem. Na mesma direção, os autores supracitados, confirmam essa dificuldade que apresentaram as professoras, pois “no que tange ao acompanhamento das crianças, as professoras indicam a dificuldade de identificar o que sabem as crianças sobre a escrita neste contexto” (FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2020, p.12).

É notório que tanto Maria como Ana sabiam das dificuldades dos alunos, principalmente no que diz respeito a tecnologia empregada para que o ensino remoto ocorresse, pois

o precário acesso das famílias ficou evidente em suas falas. Maria menciona os pacotes de internet e Ana comenta a solução que a escola adotou para o enfrentamento desses desafios, vejamos os excertos.

No período pandêmico foi difícil alfabetizar pois muitos alunos dependiam do celular dos pais e, portanto, só tinham acesso à noite. Além disso, os pacotes de Internet eram limitadíssimos. Quanto às dificuldades podemos citar a falta de recursos tecnológicos e de Internet (MARIA)

Nem todos os alunos conseguem alfabetizar durante o ano letivo, a solução para alcançar o máximo possível de alunos foi preparar aulas e oferecer como recurso atividades para eles estudarem em casa com ajuda dos pais (ANA).

Os alunos estavam em diversos níveis da alfabetização, a maioria no nível pré-silábico. Nesse nível, a criança não tem correspondência com o som, registra garatujas, desenhos sem configurações e mais tarde, desenhos com figurações [...] percebe que as letras servem para escrever, mas não sabem como isso ocorre (VALLE, 2013, p. 43).

A turma tinha 24 alunos e no retorno das aulas, foi dividida em dois grupos A e grupo B, sendo que as aulas eram alternadas com duas semanas para cada grupo. A professora Ana, referindo sobre a questão do tempo dizia não conseguir contextualizar os assuntos, porque “só passo o tradicional para os alunos, porque é pouco tempo e não tenho como dar um assunto contextualizado para os alunos”.

Conforme Ferreiro, Ferreiro e Zen (2020), o professor precisa ter muita responsabilidade, dedicação e criatividade para que os alunos sejam incentivados a permanecer na escola. Ele é o mediador e incentivador de cada aluno e, o bom relacionamento, preocupação e carinho com os alunos ajudam no seu desenvolvimento intelectual, incentivando-os a continuar frequentando as aulas. Portanto, criatividade, solidariedade e confiança são essenciais na relação entre o professor e o aluno.

Categoria 2- Família como suporte no processo de alfabetização

Essa categoria emergiu a partir do conjunto das palavras: ALFABETIZAÇÃO (18) – Processo (13) Família (5) – Método (5) – Ensino (4) – Diagnosticar (4) – Aprendizagem (3). Elas foram analisadas para compreendermos a similitude entre elas o que nos levou a criar a categoria na qual no processo de alfabetização a família é suporte.

Diante do exposto, percebemos qual a concepção expressa pelas professoras em direção a essa questão, pois as famílias no período pandêmico foram acionadas a contribuir de forma efetiva com as aprendizagens dos alunos. Dória (2022) trata a questão do acompanhamento familiar nas atividades impressas justificando o pouco interesse dos familiares, vejamos o trecho de seguinte.

No que diz respeito ao acompanhamento familiar, nas atividades impressas, ficou evidente, nesse período pandêmico, que estes familiares poucos se envolvem nas atividades dos alunos, não apenas por questões socioeconômicas, mas também porque os horários de trabalho dos responsáveis não permitiam que estivessem em casa para essa função, além do grau de instrução dos mesmos (DORIA, 2021, p.27).

Entretanto, as professoras Maria e Ana nos excertos a seguir, manifestam a importância do papel familiar no ensino e aprendizagem na alfabetização das crianças.

O papel da família no processo de alfabetização dos alunos acredito que é fundamental. Já dizia Paulo Freire 'Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa'. Por isso aprendemos sempre, embora eles não tenham tempo (MARIA).

O papel da família no processo de alfabetização dos alunos é muito importante, pois a família é a primeira que trabalha com a criança, é ela que observa seus primeiros avanços, desde o modo como ela tem o contato com objeto de escrita como lápis, ou objeto de leitura como livros. O papel ativo dos pais, é incentivar e acompanhar o processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança, mas quando passa para a escola as coisas não saem muito bem (ANA).

Nesse sentido, ao observar em sala essa questão, percebi o retorno das aulas na pandemia, ocorreu de forma irregular, pois uma hora as voltariam e logo depois fechava de novo e quando final voltou foi muito difícil para as professoras, mas conseguiram dar continuidade as atividades escolares de forma remota.

No entanto, para alunos sem acesso à tecnologia digital os pais tinham que buscar o material impresso na escola durante a semana, logo que começaram a entregar as atividades os professores davam o prazo da entrega em três dias, ficou muito puxado para os alunos, era muito conteúdo e pouco tempo pra resolver.

Para Dória (2022, p.37), o auxílio dos responsáveis pela realização das atividades em casa é indispensável, pois o aluno em tempos normais já precisava desse apoio, muito mais agora nesse momento pandêmico". O dever de cuidar da educação de seus filhos e a escola é um parceiro nessa jornada.

Depois teve a reclamação dos pais que passou a ser uma semana quem pegava o material na segunda-feira, tinha que devolver na próxima segunda, por fim ficou de mês a mês, alguns pais tiveram dificuldade de ajudar os filhos nas tarefas.

O resultado que se tem obtido nesse processo de alfabetizar no ensino remoto está diretamente relacionado ao apoio que as crianças têm recebido no contexto familiar. Assim, ao contrário da contradição posta pelo parecer (5/2020), as famílias têm um papel fundamental na continuidade da escolarização dos alunos no contexto pandêmico (FERREIRA, FERREIRA, ZEN, 2020, p.13-14).

Observei que para os alunos que receberam material não houve aula presencial, mas o aluno continuou fazendo atividade em casa, essas atividades logo de início eles estavam um prazo muito curto de uma semana, quando vinha entregar já levava outro, depois

ficou de um mês, assim ficou melhor para os pais, que tinham dificuldade de ajudar os filhos. Alfabetizar situando no texto a aprendizagem do sistema alfabético de que os alunos precisam apropriar-se para que se tornem capazes, eles também, de ler e escrever textos.

Categoria 3 – A profissionalidade do professor alfabetizador

Na terceira categoria, do conjunto de palavras em destaque: PROFESSOR (22) - Escola (8) - Trabalhar (4) - Fundamental (4) - Profissão (3) - Pesquisa (4) - Métodos (3) emergiu a questão da profissionalidade do professor alfabetizador. Diante da questão, a profissão do professor é trabalhar nas escolas de ensino fundamental com métodos e pesquisas que garantam as aprendizagens dos alunos, porém é preciso considerar entre outras coisas os contextos.

Nesse sentido, Ferreira, Ferreira e Zen (2020) afirmam que é preciso reinventar a docência nesse período, como expressa no trecho.

Os professores das instituições de ensino precisam sim se reinventar, reinventar a docência em meio a essa mudança de cenário. O que é preocupante nesse momento são as condições em que essa reinvenção precisa acontecer. A aprendizagem dos alunos tende a se dar, rodeada por um texto de crise, de perdas e de incertezas. É nesse contexto que se impõe que a alfabetização (FERREIRA, FERREIRA, ZEN, 2020, p.15).

A profissionalidade docente, diz respeito aquilo que é específico da atuação do professor. Para Guimarães (2004, p.29) é, “o conjunto de comportamento, conhecimento, destrezas, atitudes e valores que constituem a especialidade de ser professor”. As experiências e vivências em sala de aula produzem no dia a dia aspectos e traços próprios do seu fazer profissional, são referentes ao trabalho que desenvolve como professor. Nos excertos a seguir, as professoras Maria e Ana manifestam os modos e os valores que advêm de suas experiências profissionais que indicam como trabalham e evidenciam a busca de métodos adequados para atender os seus alunos.

Os métodos utilizados durante o processo de alfabetização no período pandêmico, mas utilizei vídeos ilustrativos e explicativos, livros, arquivos em PDF, áudios explicativos a alfabetização dos alunos (MARIA)

Essa atividade permitiu observar como estava a compreensão e interpretação de texto. Além disso, a produção do desenho representando o personagem do conto de fadas possibilitou ver o desenvolvimento motor e emocional dos alunos (MARIA)

o processo de alfabetização de meus alunos com um teste de sondagem para saber como está o nível de aprendizagem da turma, avaliando cada criança. O teste é o ponto de partida para todas as atividades realizadas. Quando não alcanço o objetivo desejado, na alfabetização procuro outro método que possa suprir a necessidade proposta (ANA).

No pouco tempo que passei em sala com as professoras, percebi que a professora Ana em algumas vezes usava o método tradicional, trouxe as questões em um caderno,

escreveu no quadro e os alunos copiaram depois explicou para os alunos em seguida completou no quadro. Outras atividades foram impressas, coladas nos cadernos dos alunos para resolverem em sala de aula. Todavia em outras ocasiões ela buscava se adequar, principalmente quando percebia que os alunos não avançavam.

Enquanto, nas ações da professora Maria foi perceptível o esforço para continuar atuando, apesar das circunstâncias provocados pela pandemia. Isto confirma que o mundo passa transformações e a educação nesse contexto procura novos modos para continuar exercendo sua função. As tecnologias de informação e comunicação digitais, adotadas no período pandêmico acelerou este processo exigindo da comunidade escolar como um todo (gestores, coordenadores e professores, pais e responsáveis) se reinventarem para dar continuidade do processo educacional (BARROS, VIEIRA, 2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é a fase que a criança aprende e passar a compreender os diferentes usos sociais da leitura e da escrita. Esse processo é realizado na escola, através da interação com o professor, que ensina o que é específico desses dois processos que são diferenciados, mas não dissociado. A criança não chega na escola sem saber nada, traz consigo saberes adquiridos em suas vivencias diárias com a família, amigos e da cultura em que está inserida.

Nessa pesquisa, buscamos compreender em termos são expressos em concepções de professoras do ensino fundamental o processo de alfabetização no período pandêmico. Tempo este que toda a sociedade foi provocada a buscar outros meios para continuar suas atividades. Por meio dos depoimentos de duas professoras alfabetizadoras, apresentamos as seguintes conclusões, organizados em três pontos a seguir.

i) concluímos que os desafios encontrados no processo do ensino da alfabetização foram: o precário acesso das famílias às tecnologias, como celular e pacote de internet, associado a questões econômicas; o domínio da tecnologia, pois uma professora tinha e outra não; a questão da avaliação, pois o tempo para esta tarefa foi muito curto para as professoras; a relação professora e alunos, pois o ensino no remoto não permitia uma boa interação. Entretanto, diante da solução encontrada para o enfrentamento da situação, por meio de tentativas erros e com foco nas aprendizagens dos alunos, as professoras reinventaram suas práticas, o que se mostrou eficaz para alfabetizar crianças nesse período.

ii) Concluímos que o suporte familiar, tão importante em período normal, agora na pandemia se mostrou mais que essencial, pois o envolvimento da família na formação básica da criança começa bem antes da entrada na escola e é da responsabilidade dos pais

e responsáveis acompanhar o trajeto da aprendizagem escolar da criança, pois é função da escola ensinar os aspectos formais da língua materna para que o aluno faça uso social da leitura e da escrita e participe como um cidadão crítico e atuante no mundo letrado em uma perspectiva de transformação social.

iii) Concluimos que no período pandêmico a profissão do professor ficou em evidência e na concepção das professoras isso se mostrou não só, por meio do esforço e dedicação de ambas as professoras, quando estas buscavam o aprimoramento de suas práticas, diante dos desafios que enfrentaram e ainda enfrentam, o que se tornou um grande aprendizado. Fica claro que os professores não sabem tudo e estão em constante aprendizado, entretanto a responsabilidade de alfabetizar as crianças não é só dele e preciso que todos assumam seus papéis, seja a família seja o professor e os órgãos governamentais.

Concluir que os desafios encontrados no processo de ensino da alfabetização, precisa melhorar muito. E o suporte familiar, é tão importante, não só no período pandêmico, assim como no período normal, pois o envolvimento da família é essencial. Que cada vez os professores continuem em busca de novas evidências para nossa educação. A pandemia mostrou a todos que o professor deve ser respeitado e valorizado como o profissional que é.

REFERÊNCIAS

BARROS, Fernanda Costa. VIEIRA, Darlene. Os desafios da educação no período de pandemia. In.: **Aspectos conceituais voltados para a educação** (pp. 173–197). Editora de Revistas Brasileiras. 2021. Disponível em: <https://www.mendeley.com/catalogue/1eb9604e-b25d-3ed1-ac0c-d550f68b7b64/>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Brasília 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/pne/linha-do-tempo>. Acesso em: 07 de nov. 2017.

CAMARGO, Brígida Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. e Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LAC-COS Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. 2021.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª ed. rev. Uberlândia: EDUFU. 2015. 250p.

DIOGO, Emilli Moreira GORETTE, Milena da Silva. Letramento e Alfabetização: Uma prática pedagógica de qualidade. X Congresso Nacional de Educação. I Seminário Internacional de Representações sociais, subjetividade e Educação. **Anais...** Curitiba, 2011. DÓRIA, Nádia da Silva. Dificuldades de execução de atividades impressas em contexto de pandemia. **TCC**. Universidade Federal do Pará. 2022.

- FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia; ZEN, Giovana Cristina. **Alfabetização em tempos de pandemia**: perspectivas para o ensino da língua materna. Fólio - Revista De Letras, v. 12, n. 2. 2020. P. 283-299. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/As-consequ%C3%A2ncias-da-Covid-19-para-a-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-Santana-Osti/06b797cd38e0b9a4d2c07b5abfa4f5a7540eb6e6>. Acesso em: 21 jan. 2021.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. Emília Ferreiro - 21ed. São Paulo: Cortez, 2015. 164p.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999. 304p.
- GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. 128 p. (Coleção entre nós professores).
- LOPES, Janine Ramos. **Caderno do educador: alfabetização e letramento 1**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 68 p.
- MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva** – Ijuí: Ed. Unijuí, 3. ed. rev. e ampl. 2016. – 264 p. – (Coleção educação em ciências). E-book ISBN 978-65-86074-19-2 (digital).
- MORTATTI, Maria do Rosário. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.
- PEREIRA, Lucila Conceição. Aprendizagem. **InfoEscola: Navegando e aprendendo**, 2022. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/aprendizagem/>. Acesso em: 18/04/2022.
- ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**: Perspectivas Linguísticas. Mercado das letras. São Paulo. 1998.134p.
- SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do Aplicativo IRAMUTEQ**, 2017. Disponível em <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 20/08/2021.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13º ed.- São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, Magda. **A alfabetização e o letramento no Brasil**. Revista Pátio Ensino Fundamental, 22 ago. 2019. Entrevista. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/alfabetizacaoetrato> Acesso em: 15 maio. 2021.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e a questão dos métodos**. Editora Contexto.2017. 377p.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352p.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 26^a Reunião Anual da ANPED. GT **Alfabetização, leitura e escrita**. poços de Caldas, v. 7, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VALLE, Luciana de Luca Dalla. **Metodologia de alfabetização**. Curitiba: Intersaberes, 2013, 196p.

CAPÍTULO 3

O ENSINO REMOTO E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Edna Maria Dos Santos Da Silva
Cleide Maria Velasco Magno
DOI: 10.46898/rfb.9786558897057.3

RESUMO

No contexto atual da educação, com a mudança brusca da forma de ensino que passou do presencial para o ensino remoto, é necessário que se investigue as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas de professores da rede pública de ensino. Nesse sentido, levantei a seguinte questão: em que termos os professores expressam percepções em relação às suas práticas educacionais em tempos de pandemia? O objetivo foi compreender as percepções sobre as práticas de professores nesse cenário, além de explicitar as práticas educacionais no período da pandemia, as dificuldades encontradas e as soluções adotadas. Assumo a Pesquisa Narrativa, tendo como objeto, os depoimentos de três professores da Educação Básica da rede municipal de ensino de Belém, manifestada por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas via aplicativos digitais. Tais entrevistas constitui o *corpus* da pesquisa que foi analisada por meio da análise textual discursiva. Nas percepções dos professores o ensino remoto, como o ensino presencial, só pode ser desenvolvido na sua totalidade com o contato direto entre alunos e professor, e que essa falta de contato aliada a um déficit de acesso a tecnologias digitais (smartphone e internet), contribuíram para a regressão no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino Remoto. Práticas Docentes. Educação Básica. Pesquisa Narrativa.

1 INTRODUÇÃO

Em meados de dezembro de 2019, em Wuhan, na China, surgiu um vírus (SARS-CoV-2), que provocou uma doença logo denominada de COVID-19 que deixou o mundo em alerta. Cerca de três meses depois, tornou-se uma pandemia sem precedentes, deixando perplexo o mundo. Na tentativa de conter a disseminação desse novo vírus, popularmente chamado de Novo Coronavírus, medidas foram tomadas em todos os países. No Brasil, o governo federal baixou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020) com medidas para o enfrentamento dessa doença, entre elas o fechamento das instituições de ensino.

Na sequência, pensando em diminuir os impactos na educação do país, foi expedido pelo Ministério da Educação (MEC), o Parecer CNE/CP Nº 5/2020, que previa a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de computar as atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária em razão da pandemia da COVID-19 já estabelecida, definindo assim o que seriam essas atividades.

As atividades não presenciais são aquelas a serem realizadas a distância pelas instituições de ensino com estudantes quando não for possível a presença física deste no ambiente escolar [...] visando evitar o retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono (BRASIL, 2020. p.8).

O parecer traz normas a serem seguidas, ficando a cargo das Secretarias de Educação de cada estado, qual critério adotar para amenizar o impacto sofrido na educação em nosso país. Entre os modelos possíveis está o Ensino Remoto, que difere do Ensino de Educação a Distância (EAD) pelos seguintes aspectos.

O Ensino de Educação a Distância (EAD), é uma modalidade de ensino educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem, ocorrem com a utilização dos meios de tecnologias digitais de informação e comunicação. Já o Ensino Remoto, propõe-se excepcionalmente, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes nos ambientes escolares. Podendo ou não ser mediado por tecnologias digitais de informação e comunicação principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível (BRASIL, 2020. p.10).

O termo Ensino Remoto, é definido por Cunha, Silva e Silva (2020) como “ensino emergencial desenvolvido de forma não presencial, por mediação ou não das tecnologias digitais, no contexto da pandemia”. Nesse aspecto, outro termo muito utilizado nesse período tem sido “Ensino Híbrido”, que também difere dos tipos de atividades anteriormente mencionadas. Moran (2015) citando Christensen; Horn e Staker (2013) apresenta a seguinte definição.

Ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo de estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (apud MORAM, 2015. p.56).

É percebido, então, no âmbito desse cenário educacional, o importante papel do professor para o sucesso dessa nova modalidade de ensino. Sua função é, a princípio, analisar qual a melhor estratégia a ser usada, avaliando a necessidade de cada aluno, quanto aos meios que este disponibiliza para desenvolver suas aulas e alcançar seus objetivos. O Parecer CNE/CP nº 5/2020 orienta como devem ocorrer as atividades, conforme o excerto a seguir.

A realização de atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançadas através dessas práticas (BRASIL, 2020. p. 11).

Nesse sentido, é de fundamental importância o aprimoramento das práticas docentes, principalmente no que diz respeito às tecnologias digitais, que vem ocupando cada vez mais espaço no âmbito educacional. Bacich (2018, p. 253), destaca que “o papel do professor, ao fazer uso das tecnologias digitais com base nos objetivos de aprendizagem que pretende atingir, supõe uma análise de abordagem mais adequada a ser utilizada”.

Diante desse contexto, a presente pesquisa pretende responder: em que termos os professores expressam percepções em relação às suas práticas educacionais em tempos de pandemia? Para isso, foi traçado como objetivo geral compreender as percepções sobre suas práticas diante desse cenário e como objetivos específicos explicitar as práticas docentes nesse contexto, além dos desafios enfrentados e as adaptações adotadas pelos professores para alcançar os objetivos de aprendizagens.

Nesta investigação, assumi a Pesquisa Narrativa de Clandinin e Connelly (2015) e, tive como colaboradores três professores do ensino fundamental de escolas públicas, que forneceram informações por meio de entrevistas semiestruturadas que constituíram o *corpus* de análise da pesquisa. Busquei ancoragem em documentos institucionais que orientam as escolas, tais como: resoluções, pareceres (BNCC, 2018; LDB, 2020; CNE, 2020; Brasil, 2020) dentre outros. Para a discussão com a literatura pertinente, dialoguei com autores que tratam do tema, tais quais: Tardif (2005); Moran (2015, 2018, 2021); Christensen; Horn e Staker (2013); Bacich; Moran (2018); Cunha; Silva & Silva (2020); Clandinin e Connelly (2015); Freire (1996); Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015); Conte; Martini (2015); Pinto (2019); Alves; Minho; Diniz (2019) que me ajudaram a construir compreensões sobre práticas de ensino e aprendizagem que permeiam as salas de aulas e que precisaram ser de alguma forma, adequadas para uso no momento presente de pandemia. O material produzido foi analisado segundo a análise textual discursiva de Moraes; Galiazzi (2016).

Desse modo, o texto está organizado em seções: base teórica, metodologia, resultado e discussões e considerações finais. Na sequência apresentamos a Base Teórica.

2 PRÁTICAS E TENDÊNCIAS DE ENSINO EM PERÍODO DE PANDEMIA

Podemos dizer que as práticas docentes são resultadas de saberes constituídos ao longo da formação. Todavia, não me refiro somente à formação acadêmica, mas àquela que foi constituída ao longo de toda a vivência docente e que deve permanecer durante toda a sua vida, pois, o professor como um ser em constante processo de aprendizagem, busca sempre qualificação para atuar perante as constantes mudanças no cenário educacional no qual está imerso.

Para Tardif (2005), a prática docente é um conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar. Freire (1996) cita que um dos saberes indispensáveis, é o docente assumir-se como sujeito formador de produção do saber, e que se convença de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e construção.

Desse modo, o docente deve propor atividades que possibilitem o processo ensino-aprendizagem, no qual aos educandos possam pensar e argumentar de forma crítica, desenvolver aprendizado mútuo, troca de saberes entre professor e aluno, tal qual Freire (1996, p. 13) cita “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa”, mas o professor e o alunos precisam estar abertos a interação.

Dessa forma, conforme Tardif (2005), o saber docente é uma prática social caracterizada por sua identidade profissional, que por outro lado, faz parte de sua identidade, o que concorda com Freire (1996) quando menciona que o professor é ser social e histórico que pensa e se comunica, porém é essencial que se admite como tal. Mas Tardif (2005) ainda atribui à noção de saber, um sentido amplo que engloba conhecimentos, habilidades e atitudes do docente, correspondente ao que já foi chamado de saber conhecer, saber fazer e saber ser.

Na constituição de saberes, o docente desenvolve habilidades que vão ajudá-lo dentro de sala de aula no desenvolvimento de suas atividades, ou seja, “os saberes servem de base para o ensino, tais como são vistos pelo professor, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado” (TARDIF, 2005, p. 61).

Dessa forma, o docente não deve se limitar ao que já conhece ou sabe fazer dentro de uma sala de aula. Ele tem que estar sempre em busca de inovar as suas práticas, criando estratégias que possam contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, tornando-os seres pensantes, argumentativos e críticos em relação ao meio em que vivem e à sociedade que ele está inserido, por isso a importância da formação continuada para os professores.

Freire (1996) especifica que o momento fundamental da formação continuada de professores, é a reflexão crítica sobre a prática, pois segundo ele, para se pensar a própria prática se faz necessário pensar criticamente na prática de ontem. A busca por novas formas de ensino deve ser constante na prática dos docentes, não que tudo aquilo que ele aprendeu durante toda sua jornada profissional seja deixado de lado, mas é importante se abrir para o novo e acompanhar os modelos de aprendizagem que estão sendo inseridos no contexto educacional. Freire (1996) salienta a seguir:

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação e próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (FREIRE, 1996, p. 19).

Nesse sentido, é preciso inovar, porém sem deixar de lado suas práticas já consolidadas. O professor possui conhecimentos plurais e diversificados, propícios a mudanças na forma de ensinar e aprender, pois ele é um ser mutável em constante transformação, que passa por dificuldades, mas que está sempre em busca de solucionar as adversidades encontradas na profissão. Na educação, com a necessidade de um novo modelo de ensino durante o período emergencial, evidenciaram-se tendências educacionais com o intuito de contribuir para a não estagnação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos matriculados na rede pública e particular. Assim, discuto, a seguir, algumas tendências que têm contribuído para a manutenção do processo ensino aprendizagem no cenário educacional do Brasil e que podem permanecer no pós-pandemia: o ensino híbrido; as tecnologias educacionais; o ensino não presencial e a gamificação.

Ensino Híbrido

O ensino híbrido apesar de ganhar mais destaque durante a pandemia, já era bastante usado no cenário educacional. Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015, p.74) trazem a concepção de Clayton Christensen Institute sobre o ensino híbrido como sendo, “um programa de educação formal no qual um aluno aprende por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e/ou o ritmo do estudo, e por meio do ensino presencial, na escola”. Enquanto, na concepção de Moran (2021) este ensino é uma modalidade pedagógica que mistura possibilidades de combinar atividades em sala de aula com atividades em espaços digitais para oferecer as melhores experiências de aprendizagem a cada estudante. Percebe-se que existem diferenças entre as concepções, no que diz respeito apenas ao controle das atividades.

Todavia, a BNCC em suas orientações destaca que este processo vem ocorrendo entre os jovens, como no trecho a seguir.

“Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação midiática e multimodal e de atuação social em rede que se realizam de modo cada vez mais ágil” (BRASIL, 2018. p. 63).

Diante do exposto, é fundamental que a comunidade escolar tenha conhecimento das diversas modalidades para um melhor desenvolvimento do ensinar e do aprender e possam fazer parte dessa cultura digital no qual todos estão inseridos. Mas a realidade de muitas instituições de ensino, o acesso às tecnologias e a internet, ainda é muito escassa, apesar de ser fundamental para lidar com as exigências da nova modalidade de ensino que se configura no presente, para que os alunos se tornem sujeitos ativos e protagonistas de suas aprendizagens, se faz necessário que os professores revejam e incorporem novas

formas de ensinar ao seu modelo de ensino, assim, as suas ações serão determinantes para o sucesso de ambos.

Nessa perspectiva, Moran (2021, p.2) menciona que “o ensino híbrido implica em repensar o currículo rígido, as metodologias ativas, adaptação e diversificação dos espaços, o uso intensivo das tecnologias digitais e a melhoria da avaliação”. O que remete ao professor a acompanhar as dificuldades e evolução de cada aluno, conforme as suas necessidades frente às tecnologias digitais, buscando outras formas de promover a educação dos alunos, como mediador do processo de aprendizagem, visando o protagonismo dos estudantes em sua própria aprendizagem.

O ensino híbrido apresenta alguns modelos que podem ser seguidos conforme as necessidades e condições das escolas, dos professores e dos alunos e, estão baseados em metodologias ativas que norteiam o protagonismo dos alunos, possibilitando uma aprendizagem pela descoberta, investigação e resolução de problemas. As metodologias ativas segundo Moran (2021) proporcionam o desenvolvimento das aprendizagens nas seguintes perspectivas.

Procuram criar aprendizagens nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem, construir conhecimentos sobre conteúdos envolvidos, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas que realizam; fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, e explorar atitudes e valores pessoais (MORAN, 2021. p. 3).

Mas o que são as metodologias ativas? Para Moran (2018, p.2) “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. É esse ensino ativo que torna o aluno protagonista no processo de aprendizagem e o professor um mediador, que com o apoio da tecnologia consegue visualizar, construir e analisar dados sobre as aprendizagens dos alunos de forma simples e precisa.

Dentre os modelos de ensino híbrido destacamos: o *Modelo de Rotação*, onde há um revezamento de atividades realizadas de acordo com um horário fixo ou orientação do professor, que envolvem discussões em grupo, com ou sem a sua presença, tarefas de escritas, leituras, e, necessariamente, uma atividade *online*. Há propostas que também podem ser bastante utilizadas nesse contexto educacional que nos encontramos como: *a sala de aula inversa* (aula invertida), onde a teoria é estudada em casa, no formato *online*, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, dentre outras propostas (BACICH; TANZI NETO E TREVISANI, 2015).

Para Moran (2018), aula inversa é uma estratégia ativa e em modelo híbrido, que otimiza o tempo do aprendiz e do professor, onde o aluno é detentor do conhecimento básico e o professor o curador, faz uso de técnicas como: a utilização de vídeos, em que os alunos podem assistir a seu tempo e ritmo, solicitando se necessário, a colaboração dos pais ou colegas.

Existe ainda, a *Rotação Individual*, onde cada aluno tem uma lista de propostas que devem contemplar sua rotina para cumprir os temas a serem estudados, (BACICH, TANZI NETO E TREVISANI, 2015). Pode-se observar nessa proposta, as dificuldades e as facilidades dos alunos de forma individual, tendo esse como foco central. Já o *Modelo Flex*, é outra estratégia na qual os alunos têm uma lista a ser cumprida com ênfase no ensino *online*. Esse modelo, segundo Bacich; Tanzi Neto e Trevisani (2015) é disruptivo e assemelha-se à rotação individual, com plano personalizado, mas sua organização não é por séries ou anos, mas com uma junção de séries diferentes, trabalhando em conjunto em um único projeto.

Outro modelo apresentado por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) é o modelo *à La Carte*, onde o estudante é responsável pela organização de seus estudos, de acordo com os objetivos gerais a serem atingidos, organizado em parceria com o educador. É feito de forma inteiramente *online*, apesar do suporte e da organização compartilhada com o professor, podendo ocorrer em qualquer lugar onde o aluno possa ter acesso à internet. Finalmente o *Modelo Virtual Enriquecido*, que é realizado por toda a escola, no qual os alunos dividem seu tempo entre a aprendizagem *online* e a presencial, a cada disciplina. Nesse caso, os alunos podem ir presencialmente à escola uma vez por semana, por essa razão é considerado disruptivo segundo Bacich; Tanzi Neto e Trevisani (2015).

Tecnologias Educacionais

Já inseridas na Educação a Distância (EAD), as tecnologias educacionais tornam-se agora protagonistas no cenário atual da educação, tem o compromisso de auxiliar o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de educandos em todos os níveis escolares. Conforme Cunha Silva e Silva (2020) no trecho a seguir, elas podem ir além.

A educação mediada por tecnologia digital pode ir além da instrução quanto à realização de tarefas e o contato com conteúdo prescritos, evoluindo para uma forma de interação que produz, coletivamente, sentidos, significados e aprendizagem (CUNHA; SILVA E SILVA, 2020, p. 2271).

Para obter sucesso nessa nova fase de ensino, os professores devem estar preparados para proporcionar o desenvolvimento educacional do seu alunado, não se está dizendo que eles devem ser expert em tecnologias, mas como cita Conte e Martini (2015) “não existem

professores capazes ou incapazes de trabalhar com tecnologias, mas apenas educadores bem ou mal formados para interlocuções cotidianas dependentes das conexões com o mundo”, ou seja, ele precisa ter o mínimo de conhecimento tecnológico para propor a seus alunos, atividades pedagógicas que possam atingir objetivos que promovam o desenvolvimento educacional dos mesmos. Neste sentido, além do professor ir à busca de aprimorar seus conhecimentos tecnológicos, é preciso que ele tenha apoio institucional para desenvolver uma educação ativa.

Nessa perspectiva, Moran (2018) diz que as tecnologias digitais trazem inúmeros desafios, distorções e dependências que devem ser parte do projeto pedagógico de aprendizagem ativa e libertadora. Assim, dentro das tecnologias educacionais, cito a seguir algumas plataformas que irão nortear a forma de ensino dos professores na contemporaneidade.

- *Google classroom*¹ (google sala de aula), é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do *Google Apps* para a área de educação e foi lançado para o público em agosto de 2014. Essa plataforma digital é ideal para a organização de disciplina e de cursos de aula online, é um serviço grátis para professores e alunos;
- *Google meet*², é um aplicativo de videoconferência baseado em padrões que usa protocolos proprietários para transcodificação de vídeo, áudio e dados. Possibilidade de participar de reuniões pela Web ou por meio do aplicativo Android ou iOS, de convocar reuniões usando um número de discagem; Agenda para reuniões; Compartilhamento de tela para apresentação de documentos, planilhas ou apresentações; entre outras;
- *Google drive*³. É um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos que foi apresentado pela Google em 24 de abril de 2012. *Google Drive* abriga agora o *Google Docs*, um leque de aplicações de produtividade, que oferece a edição de documentos, folhas de cálculo, apresentações, e muito mais. É uma ferramenta de criação de arquivo de recuperação que serve para armazenamento de arquivos nas nuvens e permite compartilhamento de arquivos simultâneos a várias pessoas ao mesmo tempo;

¹ Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Classroom. Acesso: 07 de jun. 2021.

² Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Meet Acesso: 07 jun. 2021.

³ Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Drive Acesso: 07 jun. 2021.

- **YouTube**⁴. É uma plataforma de mídia social e compartilhamento de vídeos *online* de propriedade do *Google*. Serve para transmissão de aula, o professor pode criar seu canal para interagir com seus alunos;
- **WhatsApp**⁵, é uma multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. O que proporciona uma excelente interação entre professores e alunos.

O ENSINO NÃO PRESENCIAL

Esse ensino não pode e não deve ser confundido com a Educação a Distância (EAD), pois, não é uma modalidade de ensino, e sim um método de ensino adotado em situação emergencial durante o período pandêmico pelo qual estamos passando. Esse método está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2020, p. 24) nos seguintes termos: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

Sendo assim, visando promover o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de seus alunos nesse período, o ensino é realizado por meio de plataformas digitais, utilizando ferramentas tecnológicas, redes sociais e também por meio do uso de materiais impressos, já que existem dificuldades em dispor de aparatos tecnológicos e acesso à internet pela grande maioria dos educandos e também das instituições de ensino. A prática de orientação de leitura, projetos, pesquisas e exercícios indicados em materiais didáticos, também se faz necessária, conforme o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) que serve como orientação para a educação durante a pandemia da COVID- 19.

Gamificação

A gamificação é uma tendência educacional que se intensificou durante a pandemia e que tende a permanecer, podendo ser enriquecedor no processo de ensino e aprendizagem de alunos, desde que tenha como proposta o objetivo de tornar o aprendizado mais dinâmico, interativo, construtivo e de fácil assimilação para os alunos, pois, segundo Lyceum (2019) “seu processo pedagógico propõe adoção de regras, lógica e design de jogos (analógicos e/ ou digitais), tornando o aprendizado atrativo, motivador e enriquecedor” visto que crianças e jovens dessa geração estão habituados a esse tipo de entretenimento, pois estão imersos

⁴ Disponível em <https://en.wikipedia.org/wiki/YouTube> Acesso: 07 jun.2021.

⁵ Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp> Acesso: 07 jun.2021.

na cultura digital, desde muito cedo. A respeito da tendência, Alves, Minho e Diniz (2014) mencionam que:

A gamificação surge como uma possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens como foco na aprendizagem, por meio de práticas com sistemas de ranqueamento e fornecimento de recompensas (ALVES, MINHO E DINIZ. 2014, p. 83).

Do mesmo modo, ao fazer uso do *design* de jogos, que é a estratégia na construção de jogos com o objetivo de desenvolver competências e habilidades dentro do ambiente escolar e aprofundar conceitos que o jogo desenvolve nos participantes, Lyceum (2019) destaca que:

Ao utilizar o *design* de jogos em atividades pedagógicas, a sala de aula passa a ser um ambiente atraente e desafiador na busca pelo conhecimento haverá aumento na participação, melhora na atividade e autonomia, promoção do diálogo e foco na resolução-problemas (LICEUM, 2019. p. 3).

Tal perspectiva vem de acordo com as ponderações feitas de Alves, Minho e Diniz (2014) sobre a criação de espaços de aprendizagem, mediados por desafios, prazer e entretenimento ao dizerem:

Compreendemos espaços de aprendizagem, como distintos cenários escolares e não escolares, que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, memória, atenção, entre outros), habilidades sociais (comunicação, assertividade, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) e habilidades motoras. (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p.76-77).

Nesse sentido, é percebido que a utilização de jogos para promover o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos, não precisa ser necessariamente dentro de um ambiente escolar. Entretanto, o professor quando planeja uma estratégia pedagógica com a utilização de jogos em aula, deve fazer uma associação entre o conteúdo e os desafios que quer propor aos alunos, para que eles possam interagir e se tornar protagonistas do próprio aprendizado, sendo sujeitos ativos e autônomos na construção de suas identidades.

Dessa forma, Lyceum (2019) apresenta um conjunto de elementos que os professores devem levar em conta na hora de construir jogos analógicos e/ou virtuais a saber: o estilo de narrativa; regras; controle de jogador sobre a jogada estipulada; descoberta e exploração; interação; restrição de tempo; *feedback* do jogador; habilidades de lidar com perdas e vitórias. Outras características como; os desafios; as metas; os *feedbacks*; a premiação, e as práticas colaborativas e cooperativas também são importantes, pois para Alves, Minho e Diniz (2014) possibilitam a imersão e engajamento das pessoas nos jogos.

Diante do exposto, passo a discorrer sobre o caminho metodológico desenvolvido na pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho foi desenvolvido por meio da Pesquisa Narrativa, pois entendo ser esta modalidade coerente com o que proponho, pois busco a expressão de experiências nos depoimentos de professores de escolas públicas municipais de ensino de Belém, para saber e compreender os sentimentos, expectativas e percepções sobre suas práticas no atual contexto da educação.

A Pesquisa Narrativa “é uma forma de experiência narrativa” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p.49). Os elementos dessa modalidade de pesquisa são expressos por termos, como por exemplo: pessoal e social para tratar da interação; passado, presente e futuro para desenvolver a noção de continuidade e lugar com a finalidade de marcar situação, os quais se constituem no espaço tridimensional para a investigação em curso.

Para fins de análises na pesquisa, fez-se necessário o uso da Análise Textual Discursiva, que segundo Moraes e Galiuzzi (2016,) “é uma abordagem de análise de informações que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são; a análise de conteúdo e análise de discurso”.

Foram utilizados como instrumentos, a elaboração de entrevistas semiestruturadas para coleta de depoimentos de três professores da Rede Municipal de Educação de Belém, por meio do aplicativo *WhatsApp*. Os professores foram convidados para a pesquisa via *WhatsApp* e mostraram interesse em compartilhar suas experiências. Desta forma, em outra ocasião receberam O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, em outro momento, após conversa virtual (chamada de vídeo) responderam algumas perguntas chaves referentes aos objetivos da pesquisa, que serviram como ativador de memória para a produção dos relatos de suas experiências no contexto da pandemia, os quais dois foram feitos de forma escrita e enviados em PDF, e outro em gravação de áudio, que a *posteriori* foi transcrito. Os depoimentos versaram acerca de sua formação acadêmica e profissional, bem como de suas experiências de ensino em sala de aula. Os depoimentos constituíram o *corpus* de análise dessa pesquisa.

Os colaboradores da pesquisa foram identificados por nomes fictícios conforme o quadro a seguir.

Quadro 01: perfil dos professores

Nome	Idade/ (anos)	Formação Acadêmica	Tempo de serviço (anos)	Nível de ensino Atual
Nelson	52	Licenciado Pleno em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, com habilitação em Administração Escolar. Especializado em Gestão Escolar pela Faculdade CESUPA.	26	Coordenador Pedagógico Professor 3º ano
Léa	37	Graduada em Pedagogia-Universidade Luterana do Brasil. Especializada em Gestão Educacional pela Faculdade Ipiranga, e Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz-FACIBRA.	9	Professora 1º ano
Mira	34	Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará-UEPA. Especializada em Psicologia Educacional com ênfase em Psicopedagogia Preventiva pela Universidade Estadual do Pará-UEPA, e Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz-FACIBRA.	9	Professora EJA (2ª Totalidade) Educação infantil ao 5º ano (Projeto de Leitura)

Fonte: Notas de campo (2020/2021).

Ao realizar o contato com os professores, coletei informações que foram organizadas e reorganizadas para as análises por um processo de unitarização, dos quais emergiram categorias que versaram sobre as percepções e sentimentos, dificuldades e soluções encontradas para as práticas abordadas, avaliação da modalidade de ensino e da aprendizagem dos alunos e a participação das famílias diante novo cenário educacional, sobre as quais passamos a discutir conforme os resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que diz respeito às percepções e sentimentos diante da realidade do ensino remoto no ano de 2020, os professores pontuaram a importância do contato presencial entre professor e aluno. Em suas falas tanto o professor Nelson, quanto a professora Mira consideram que para o desenvolvimento no processo de ensino/aprendizagem “a relação direta presencial entre o professor e o aluno é fundamental para o sucesso do processo ensino-aprendizagem (Nelson)”, e que é muito complicado ter contato sem ser presencial (Mira).

O período emergencial começou em março de 2020, as medidas de isolamento nas escolas ocorreram logo no início do ano letivo, portanto alguns professores não puderam conhecer melhor os alunos, a não ser aqueles que no ano anterior tivessem sido seus alunos. Este foi o caso da professora Léa que conhecia os seus alunos, por esta razão ela afirma que “não houve estranhamento quanto à afetividade e aproximação com a turma”.

Freire (1996), relaciona esse fato às práticas educativas que estão no “campo afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança”, o que se concretiza com a afirmação de Cunha; Silva e Silva (2020), “para os alunos a ausência dos colegas e especialmente do professor no processo, ainda mais tão subitamente, pode afetar significativamente o rendimento deles”.

Tardif (2005), também considera a importância dessa afetividade quando diz “a persistência na profissão é uma importante relação afetiva com as crianças”. Entende-se, pois, que a afetividade faz parte do processo de profissionalização dos professores e acontece muito antes de entrarem na sala de aula.

Concordo com os autores quanto à afetividade, pois faz parte do processo de ensino esse contato e é necessário para o desenvolvimento de ambos, aluno e professor, no ensinar e no aprender, assim como, para se saber os níveis e as dificuldades cognitivas de cada aluno com a intenção de encontrar soluções adequadas para o seu progresso, pois, desde o primeiro momento, é preciso criar vínculos para transmitir segurança, confiança e criar um ambiente propício para aprendizagens e isso é possível no ambiente virtual no ensino remoto. O vínculo entre professor e aluno é muito importante, seja no ensino presencial ou a distância, o que fica evidente no depoimento de Léa que conhecia seus alunos, quando ela diz que “não houve tanto estranhamento quanto à afetividade e aproximação”.

Existe uma preocupação em relação à aprendizagem dos alunos que é unânime entre os professores. Segundo os colaboradores, a regressão na aprendizagem dos alunos aliada a outros fatores é um fato, pois há escassez ou ausência de meios tecnológicos e dificuldades de acesso ao sinal de comunicação, como a internet, dificultando as interações entre professor, aluno e família. Esses são fatores que causam sofrimento às crianças e por esta razão sua aprendizagem fica comprometida.

Moran (2021, p.1), faz um alerta quanto à falta de acesso às tecnologias não só pela família do aluno, mas também da escola e do professor. “Essa desigualdade inviabiliza que se tenha projetos de educação híbrida em larga escala para a maioria dos estudantes, que são pobres e não têm condições objetivas de estudar remotamente em casa”. Cunha; Silva e Silva (2020), pensam da mesma forma, pois para eles os alunos sem de aparelhos celulares

de qualidade que naveguem por meio de aplicativos e plataformas indicadas para o ensino remoto, não poderão acompanhar o ensino proposto, isso explicita a existência de vários níveis de exclusão. Verifica-se claramente essa percepção no excerto de Nelson a seguir.

O sentimento é de tristeza por que, por todo esse período o processo ensino-aprendizagem, particularmente o da aprendizagem, foi prejudicado e, eu não tenho um estudo científico, mas creio que possa afirmar que muitas crianças sofrem, ou passam por um processo de regressão, mesmo com todas nossas forças de trabalho (Nelson).

Dessa forma, em relação aos sentimentos dos professores durante esse período, no geral exprimem um sentimento de negatividade, de desesperança e de inadequação frente a esse contexto, na qual não estavam preparados para enfrentar, principalmente por não ter como evitar a regressão no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, nesse período pandêmico e ainda sofrer cobranças, sem receber o apoio adequado.

Para Nelson, o ensino remoto pegou a todos de surpresa, comparou a situação com um voo de avião nos seguintes termos.

É como se estivéssemos num avião, que de repente entrasse em pane e tivéssemos que dar conta do conserto mecânico desse avião em pleno voo. Foi isso que aconteceu de tal maneira, que ainda hoje nós temos muitas dificuldades para garantir a aprendizagem das crianças de forma remota (Nelson).

Concordo também, que a regressão cognitiva dos alunos se dá em parte pela carência digital e tecnológica, que se configura na falta de poder aquisitivo das famílias e pelo abandono do governo que nos rege, pois, isso está demonstrado na falta de estrutura das escolas, na falta de assistência às famílias e aos professores, aliados ainda, às dificuldades dos familiares em auxiliar os filhos em casa na realização das atividades, pois diversos fatores estão envolvidos que vão do analfabetismo à negligência dos pais. Afirimo, desse modo que essa regressão está diretamente associada à exclusão dos educandos e à negação de direitos aos estudantes. Conforme), sobre a questão justificam, dizendo:

tal organização do ensino brasileiro é excludente e agrava a qualidade da educação pública e a desigualdade educacional, em razão de não garantir a aprendizagem, a qualidade e o direito e/ou a igualdade de acesso à educação para todos os estudantes (CUNHA; SILVA E SILVA , 2020, p.1)

Com relação às dificuldades encontradas, as mais pontuadas foram: o acesso à internet e a equipamentos eletrônicos (*smartphones*) em que os alunos pudessem ter acesso às atividades enviadas pela escola; encontrar uma metodologia adequada; o engajamento dos alunos e da família; a falta de apoio por parte das instituições escolares quanto à formação continuada/oficinas voltadas para as tecnologias digitais para os professores, conforme os excertos de suas falas a seguir.

Encontrar uma metodologia no cenário pandêmico, eu não possuía familiaridade com as tecnologias digitais, mas por considerar importante, busco junto com os

colegas uma formação, por iniciativa própria; O engajamento familiar já era precário antes da pandemia e agora diminuiu mais ainda (Nelson).

Fazer com que as crianças participassem das atividades. Dificuldade com a internet; O engajamento precário familiar, os responsáveis perdem a paciência e fazem as atividades (Léa).

Foi a participação de fato das crianças e responsáveis na realização das atividades remotas; O engajamento familiar era parcial, uns mandavam as atividades, outros eu não conseguia nenhum retorno (Mira).

Quando se fala das dificuldades enfrentadas nesse período, a unanimidade se repete nas falas dos professores ao apontarem a falta de engajamento das famílias nesse processo. Refiro-me, aqui, à fala do professor Nelson, “o engajamento familiar já era precário antes da pandemia e agora diminuiu mais ainda”. É conhecido de todos a necessidade da participação das famílias no espaço escolar e o quanto ela se faz necessária nesse momento, porém, Cunha; Silva e Silva (2020), atribuem essa falta de engajamento a dois motivos a falta de tempo dos pais/familiares trabalhadores e a falta de instrução deles em razão de possuir baixa ou nenhuma escolaridade, ou seja, estão ligados a fatores econômicos e sociais, já existentes e que foram agravados com a pandemia.

Outro ponto em comum nas análises da entrevista relacionada às dificuldades nas práticas educacionais dos professores, foi a falta de formação continuada/oficinas pedagógicas voltadas para as tecnologias digitais, por parte das instituições de ensino. O que Conte e Martini (2015, p.1197), deixam claro a respeito desse fato, é que “os educadores precisam ter uma formação intelectual muito mais ampla e aprofundada do que vem sendo feito até agora. É necessário que esta nova formação contemple os problemas e complexidades do mundo virtual”. É possível acrescentar/reforçar essa compreensão, buscando apoio na afirmação de Freire (1996), ao dizer que o ensino sem o aprender e vice-versa’. Foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. Diante do exposto, fica evidente a importância de se manter uma formação contínua para os professores, principalmente nesse contexto em que a educação está situada, ao que Conte e Martini (2015) definem como uma alternativa para o conhecimento, uma vez que:

As tecnologias apresentam uma alternativa ao processo de formação educativa, ao coincidirem com criar e emancipar, para além de todas as possíveis atividades especulativas, considerando sua conexão necessária com a socialização do conhecimento (CONTE e MARTINI, 2015, p.1202).

Para que os professores possam desenvolver suas práticas, e contribuir de forma satisfatória para o progresso na aprendizagem dos alunos nesse momento, faz-se necessário que as instituições de ensino aliadas ao poder público, se façam presentes. Essa necessidade se faz urgente, pois fica evidente na fala do professor Nelson quando ele relata que “a minha

experiência com as tecnologias digitais de 0 a 10 era próxima de 2 e com o advento da pandemia isso aumentou muito e só recebemos algum treinamento agora em 2021”.

Diante desse novo cenário desafiador, adequações também foram necessárias por parte da comunidade escolar, procurando uma forma de dar continuidade ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Dentre as opções que estavam ao seu alcance, foi unanimidade o uso do aplicativo *WhatsApp* pelos professores no desenvolvimento do seu trabalho, até mesmo “para além dos fins de informações” (Mira). Além, do uso de materiais impressos e livros didáticos.

A comunidade escolar teve que se reinventar diante desse novo cenário, procurando uma forma de dar continuidade ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos. A dificuldade em se adaptar, está em geral nas condições de trabalho dos professores, na sua maneira de pensar e olhar para as tecnologias e se abrirem para o novo, usando as tecnologias digitais ao seu favor no desenvolvimento de atividades pedagógicas que tragam uma ressignificação na forma de ensinar e aprender, conforme Conte e Martini (2015), destacam nos seguintes termos:

Na medida em que transformamos nossas práticas em exercício reflexivo e criativo e estivermos em abertura para a comunicação, tentando não apenas dominar as tecnologias virtuais como simples ferramentas, mas como maneiras de ensaiar novas experiências culturais, participaremos de um novo tipo de aprendizagem social, a aprendizagem interativa que mimetiza formas reais por meio das virtuais (CONTE e MARTINI, 2015, p. 1193).

Essa abertura ao novo é notada nos relatos analisados dos professores ao fazerem uso do *WhatsApp* não apenas como um aplicativo de relacionamento, mas também como uma ferramenta de aprendizagem, sem deixar de usar materiais impressos e, também, dos livros didáticos. É como diz o ditado popular “se abrir para o novo sem desprezar o velho”, ao que Freire (1996, p. 13), descreve como “o velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo e continua vivo”.

O esforço dos professores para conseguir manter o vínculo do aluno com a escola é notório e merece ser reconhecido, fazendo uso de ferramentas digitais para aprimorar suas aulas, mas também fazendo o uso de materiais impressos e dos livros didáticos, para poder abranger o maior número possível de alunos, alcançando aqueles que são excluídos digitalmente, como ressalta Cunha; Silva e Silva (2020), ao dizer que a garantia do fornecimento de material impresso para quem não acesso virtual é importante.

Quanto ao que se refere à avaliação da modalidade de ensino remoto, para a aprendizagem dos alunos, os professores avaliaram como negativa e prejudicial, pois “não resolve os problemas concretos que ocorrem nas escolas” (Nelson), “não tem como saber o nível de

cada aluno” e prejudica a aprendizagem dos alunos, e tanto Mira quanto Léa consideram que “a aprendizagem dos alunos é mascarada”.

As falas dos professores carregam em si um sentimento de negatividade. Eles apontam principalmente a falta de infraestrutura das escolas, para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, como bem salienta Moran (2018), que esse tipo de escola é deficiente na interação com o digital, visto que estamos em uma era, em que estamos sempre conectados virtualmente. É necessário que os ambientes escolares recebam um olhar diferenciado e voltado para a construção de um saber que acompanhe a evolução na forma de ensinar e aprender.

Para acompanhar essa evolução, é necessário que as escolas estejam abertas a mudanças principalmente no currículo, assim como manter ativo o projeto de formação continuada para professores, para que estes se sintam motivados e inspirados a contribuir ainda mais para o processo de ensino e aprendizagem, como propõe Moran (2018, p.71), que haja “uma mudança na configuração do currículo, da participação de professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos”.

No que se refere à avaliação na aprendizagem dos alunos, essa negatividade se deve ao fato de segundo os professores colaboradores, as atividades estarem ‘mascaradas’ ou ainda, pela falta de contato físico entre professor e aluno. Acredito, que além do fato de não possuir experiência com as tecnologias digitais para desenvolver estratégias de ensino, e por não saber avaliar o desenvolvimento dos alunos de outra forma que não for presencial, os colaboradores encontraram dificuldades nesse fato, mas que segundo Moran (2018, p.50), acontece da mesma forma “os alunos demonstram na prática o que aprenderam, com produções criativas e socialmente relevantes que mostram a evolução e o percurso realizado”. A *mascaração* relatada pelos professores é devida à não realização das atividades pelos alunos e sim, pelos pais, que não percebem que ao fazer as atividades de seus filhos, em vez de ajudá-los estão prejudicando o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos, levando-os a uma regressão cognitiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado se mostrou valioso, por demonstrar como os professores estão se sentindo em relação ao desenvolvimento de suas práticas educacionais na situação de pandemia, em que foi instituído mesmo que de forma temporária, um novo contexto educacional, no qual adaptações foram necessárias, para tentar manter o nível de aprendizagem dos estudantes brasileiros. Um novo modelo de ensino chamado de Ensino Remoto

Emergencial foi implantado, que aliado com tecnologias digitais, foi uma possibilidade de se alcançar o objetivo educacional.

Compreendi que para os professores envolvidos na pesquisa, as suas práticas só podem ser desenvolvidas em sua totalidade, se for dentro do ambiente físico de sala de aula, com o contato direto entre alunos e professor, e que essa falta de contato aliada a um déficit de acesso a tecnologias digitais (smartphone e internet), contribuíram para a regressão no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

A falta de apoio aos professores por parte das instituições e de políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores na área das tecnologias com tendências educacionais, os problemas de infraestrutura da comunidade escolar e a falta de instrução e interesse dos pais (familiares) contribuem para a situação de insatisfação e negatividade que esses profissionais vivem atualmente.

Os desafios enfrentados pelos professores, vão além das dificuldades já encontradas no ambiente escolar, pois agora necessitam ainda mais do apoio das famílias dos alunos no desenvolvimento das atividades, o que se concretizou como precário. A dificuldade de se familiarizar com a “nova” metodologia de ensino para esse momento mostrou a inadequação dos professores e o quanto precisam ser atendidos com oportunidades de formação continuada e permanente.

Como forma de manter a aprendizagem dos alunos, os professores adaptaram suas aulas fazendo uso do aplicativo *WhatsApp* para orientar os alunos em relação aos conteúdos necessários às suas aprendizagens, seja por meio de mensagens, áudios ou vídeos, embora necessitem de inovação e criatividade, para chamar a atenção e manter o interesse dos alunos. Além disso, fazem uso de materiais impressos e dos livros didáticos, ao que eles denominam como sendo ensino remoto e ensino híbrido, o que demonstra pouco conhecimento do significado de terminologias utilizadas nesse contexto, além das práticas que podem ser desenvolvidas para promover o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com segurança nesse contexto.

Estes são os termos que os professores colaboradores expressam suas percepções sobre o ensino e aprendizagem durante o período de pandemia da Covid-19 vivido até este momento. Compreendi que este registro poderá contribuir para que políticas públicas possam ser desenvolvidas para atender toda a comunidade escolar - escola, professor e família em prol da garantia do direito de aprender de todos os alunos. Esta situação exige vacina para todos e cuidados sanitários contínuos, além das melhorias tecnológicas no âmbito escolar e comunitário.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria *et al.*, (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 74-97. E-book (300p.), ISBN 978-85-66832-13-6 (PDF). 978-85-66832-12-9 (ePub). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/304011416>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ARNETT, Thomas. **Ensino Híbrido: Tendência para a vida pós-pandemia**. 2020. Disponível em: https://d18x18ggobud4h.cloudfront.net/wp-content/uploads/2020/10/ENSINO-HIBRIDO-TENDENCIA-PARA-VIDA-ESCOLAR_compressed.pdf. Acesso em 23 mar. 2021.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando Mello.– Personalização e Tecnologia na Educação. In: BACICH, Lilian.; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando Mello. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Ed. Penso. Porto Alegre, 2015, p. 67-93.

BACICH, Lilian. Formação Continuada de Professores para uso de Metodologias Ativas. In: BACICH, Lilian.; MORAN, José. (Org.) **Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Ed. Penso. Porto Alegre, 2018, p. 248-283.

BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC-Base Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4ª edição. Brasília. 2020.

BRASIL, Ministério da saúde. Portaria N° 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: **Diário Oficial da União**: Seção I, edição 24-A, 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em 12 jan. 2021.

CONTE, Elaine.; MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. **As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 40, n.4, p. 1191-1207, out. - dez. 2015.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª ed. rev. Uberlândia: EDUFU. 2015. 250p.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O Ensino Remoto no Brasil em Tempos de Pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista com censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/concenso/normas>. Acesso em: 22 de mar. de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a uma prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP N°5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf\&itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2021.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva** – Ijuí: Ed. Unijuí, 3. ed. rev. e ampl. 2016. – 264 p. – (Coleção educação em ciências). E-book ISBN 978-65-86074-19-2 (digital).

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org). **Ensino Híbrido-Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre, 2015. p. 40-65.

MORAN, José. Metodologias Ativas Para Uma Aprendizagem Mais Profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Org) **Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora: Uma abordagem teórico-prática**. Ed. Penso. Porto Alegre, 2018, p. 35-76.

MORAN, José. **Avanço e Desafios na Educação Híbrida**. Blog Educação Transformadora. São Paulo, 2021. Disponível em <https://www.moran10.blogspot.com./2021/01/avacos-e-desafios-na-edcacao-hibrida.html>. Acesso em: 20 mar. 2021.

LYCEUM. Gamificação na educação: tudo o que você precisa saber. Blog Lyceum. 2019. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/o-que-e-gamificacao-na-educacao/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

TARDIF, MAURICE. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5ª ed. Vozes. Petrópolis, 2005.

CAPÍTULO 4

DIFICULDADES DE EXECUÇÃO DE ATIVIDADES IMPRESSAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Nádia da Silva Dória
Cleide Maria Velasco Magno
DOI: 10.46898/rfb.9786558897057.4

RESUMO

No contexto pandêmico, as aulas presenciais foram substituídas por atividades não presenciais, para garantir a saúde de todos e o direito à aprendizagem dos alunos. Portanto, a nova realidade, exige o uso de tecnologias digitais e um maior comprometimento da comunidade escolar. As atividades impressas foram a estratégia encontrada para atender os alunos sem acesso às tecnologias digitais na rede pública de ensino. Diante desse contexto, questionamos: em que termos são expressas dificuldades de execução de atividades impressas do 3º ano do ensino fundamental no contexto de pandemia? Para isso, traçamos como objetivos: compreender as dificuldades de execução de atividades impressas, resolvidas e corrigidas, além de identificar e explicitar as possíveis causas de dificuldades na execução dessas atividades. A coleta de informações foi retirada de atividades impressas cedidas por uma professora colaboradora do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da periferia de Belém/PA, as quais constituíram o *corpus* da pesquisa, analisadas através da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2007). Concluímos que as dificuldades de execução podem estar relacionadas com dois pontos fundamentais para o aprendizado da criança que são: a organização do professor quanto ao material impresso e o ambiente familiar. Consideramos que uma reconfiguração nos modelos de atividades impressas, com indicações e orientações com características digitais, possa motivar aqueles alunos que de alguma forma, não possuem recursos para participarem de aulas em plataformas digitais.

Palavras-chave: Pandemia. Aulas Não Presenciais. Atividades Impressas. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual da educação, onde a comunidade escolar precisou também se afastar da escola por conta da realidade pandêmica, aulas presenciais precisaram ser substituídas por atividades não presenciais, dentre elas: vídeo, áudio/vídeo aulas, e conferências com uso de plataformas digitais, assim como, atividades impressas entregues presencialmente ou enviados por meio digital aos responsáveis, para garantir a saúde de todos e o direito à aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, portanto, a nova realidade, exigiu o uso de tecnologias digitais e o auxílio, ainda maior, dos responsáveis dos alunos para a execução das atividades necessárias às suas formações. Em contrapartida, sabemos das fragilidades existentes em nosso contexto educacional, uma vez que nem todos os alunos são amparados como deveriam por seus responsáveis. Além de que, a grande maioria, não usufrui de aparelhos tecnológicos para acompanhar os estudos. Assim “evidenciaram-se as desigualdades, os desafios e os problemas. Até mesmo o capitalismo deu sinal de esgotamento” (CUNHA; SILVA E SILVA, 2020, p. 28), ou seja, muitas famílias precisaram de auxílio emergencial para garantir a subsistência.

Nesse sentido, com a mudança do regime de ensino presencial para não presencial, as redes: municipal e estadual, desenvolveram atividades impressas, para acompanhar as atividades desenvolvidas remotamente, as quais deveriam ser feitas pelo aluno em casa. Essas atividades, também serviriam como uma das formas de avaliar as aprendizagens dos alunos.

Diante dessa realidade, levantamos o seguinte questionamento: em que termos são expressas dificuldades de execução de atividades impressas do 3º ano do ensino fundamental no contexto de pandemia? Para isso, traçamos como objetivo geral compreender as dificuldades de execução de atividades impressas de alunos do 3º ano do ensino fundamental diante do cenário pandêmico, para tanto, como objetivos específicos procuramos analisar os conteúdos, resolvidos e corrigidos de atividades impressas; identificar e explicitar estruturas e formas apresentadas das atividades para execução por parte dos alunos.

Para compreender esse contexto, assumimos a pesquisa narrativa Clandinin e Connelly (2015) e, tivemos como colaboradora uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, que nos forneceu o material impresso e documentos que constituíram o *corpus* de análise da pesquisa. Buscamos ancoragem em documentos institucionais que orientam as escolas, tais como resoluções, pareceres, dentre outros. Assim como, autores, tais quais: Santos Junior; Monteiro (2020); Lima (2013); Cunha, Silva, Silva (2020); Santos (2020); Alencar, *et al.*, (2020); Elias; Marturano (2016); Oliveira; Araújo (2020); Garcia, *et al.*, (2020) entre outros, que nos ajudaram a construir compreensões sobre práticas de ensino e aprendizagem que permeiam as salas de aulas e que precisaram ser, de alguma forma, adequadas para uso no momento presente de pandemia. O material produzido foi analisado segundo a análise textual discursiva de Moraes, Galiazzi (2006).

Desse modo, o texto está dividido em seções sobre as quais passamos agora a discorrer. Na sequência apresentamos o aporte teórico nos seguintes tópicos: A organização do trabalho escolar brasileiro no contexto da pandemia; Atividades impressas - planejamento, execução e avaliação; A rede de apoio: escola, família e a tecnologia; As dificuldades de aprendizagem e o ensino remoto.

2 DELINEANDO A TEMÁTICA

A organização do trabalho escolar brasileiro no contexto da pandemia.

A rotina de ir e vir dos alunos, assim como dos demais cidadãos, precisou passar por uma mudança brusca, mudança essa que restringe a presença dos mesmos na escola.

Essa é uma das medidas que foi tomada para impedir o ritmo e contaminação do vírus SARS-COV-2 que causa a doença COVID-19. Durante o tempo difícil que estamos passando, com a parada das atividades presenciais nas escolas públicas em todo país, a reorganização do trabalho escolar brasileiro foi fundamental para dar continuidade ao processo de educação.

Assim, com base no Parecer CNE/CP Nº: 5/2020 do Ministério da Educação - MEC (Brasil, 2020) “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19”, em março de 2020 no estado do Pará, foi possível reelaborar uma nova rotina de estudos para a comunidade escolar, ou seja, favorecer um sistema para o aluno continuar sua trajetória de estudos, sem que este fique prejudicado, como fica claro no trecho do parecer a seguir.

Em decorrência deste cenário, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais (BRASIL, 2020, p 1).

Portanto, considerando as orientações do MEC, a Secretaria Estadual de Educação do Pará, conforme a “Nota Técnica 001/2020 Conjunta CEE-PA/SEDUC” de 26.05.2020, alterada em 10.06.2020, tratando de medidas para o retorno às aulas, após suspensão das atividades escolares em decorrência da pandemia da COVID19, apresenta, por meio da Secretaria Adjunta de Ensino/SAEN, documento contendo conteúdos mínimos¹ (objetos de conhecimento) voltados aos níveis, modalidades e ofertas do ensino fundamental e do médio visando contribuir com o processo de planejamento pedagógico dos professores para atender alunos da rede estadual. A utilização vídeo, áudio e vídeo aulas, conferências e também atividades impressas, foram alguns meios imersos dentro do novo currículo escolar, como uma forma de complementar e suprir as atividades presenciais paulatinamente, conforme a Nota Técnica Conjunta Nº 01/21 CEE/PA-SEDUC de orientação para todas as redes- públicas e privadas, a qual foi sendo alterada ao longo do período.

Entretanto, não se levou em consideração as condições da escola e das famílias quanto à orientação desse novo modelo de aulas adotado. É conhecido que muitas famílias em condições precárias, sem uma renda fixa, vivem de auxílios governamentais e devido a esse fato, não possuem acesso à internet e equipamentos necessários para as atividades, tais quais: aparelhos celulares adequados e computador, até mesmo, existem dificuldades para a

¹ Memorando Circular 019/20 - GAB/SAEM de 18/09/2020 (Documento encaminhado aos gestores de USES e URES)

alimentação da família, uma vez que, muitas crianças buscam nas escolas a alimentação que às vezes falta em casa, ou seja, esse aluno vai em busca do aprendizado e da alimentação.

Dessa forma, esse novo modelo de atividades escolares, implementada pelo governo exclui automaticamente alguns alunos que não possuem equipamentos para aulas assíncronas/síncronas, alimentação para uma boa aprendizagem e até mesmo a devida atenção dos responsáveis para a elaboração das atividades impressas, pois estes em sua grande maioria não apresentam conhecimentos necessários para o acompanhamento de seus filhos, mas são cobrados por isso.

Do mesmo modo, a maioria das escolas estaduais não possui estrutura física e pessoal para atuarem em tal contexto, por exemplo, muitos professores não possuem formação adequada para uso de tecnologias, as escolas não possuem sinal de internet, nem mesmo máquinas copiadoras para fornecer as atividades impressas, nem insumos como papel, computadores e impressoras, ficando sobrecarregado para os professores e diretores de escolas que teriam que arcar com essas despesas e buscar formação necessária.

Atividades impressas: planejamento, execução e avaliação

Como as ferramentas digitais, as atividades impressas configuraram a nova modalidade de ensino escolar. Alunos da rede estadual receberam essas atividades gradativamente como parte de seus afazeres escolares. Quanto ao desempenho, além de suas participações em grupos virtuais de plataformas digitais, também foram avaliados por estas atividades. Sobre a questão, pontua Oliveira e Araújo (2020) a seguir.

O uso exclusivo de recursos digitais nem sempre é a estratégia mais adequada para trabalhar o ensino remoto, principalmente porque vivem-se tempos em que a desigualdade digital é uma realidade visível a todos os olhos. É preciso considerar que o ensino remoto também pode ser trabalhado com o envio de atividades impressas, especificamente para alunos que não dispõem de recursos tecnológicos exigidos para aula on-line (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2020, p. 5).

A rotina de envio de atividades “para casa” não é um método novo, pois é uma prática pedagógica antiga, na qual os alunos levam atividades impressas ou no caderno e em algumas situações ou eram enviadas por um colega para alunos em situações de ausências justificadas para serem feitas em casa com ajuda dos pais/responsáveis. Ressaltamos, que alguns alunos apresentavam dificuldades, principalmente quando não possuíam acompanhamento e também em virtude das características dessas atividades. Lima (2013) menciona que essas atividades se apresentavam do seguinte modo.

Marcados pelos extensos exercícios de repetição e tendo como objetivo principal a memorização dos conteúdos das aulas, o dever de casa é um recurso eficaz no que diz respeito à preparação do aluno para uma sociedade focada em resultados

quantitativos e exames classificatórios, mas também contribuiu em aspectos disciplinares e no estreitamento das relações entre família e a escola. (LIMA, 2013 p.8).

Todavia, destacamos que a novidade está na “transferência” de responsabilidade do professor para os pais/responsáveis. Antes, o professor ensinava em sala o conteúdo e com ajuda em casa o aluno reforçava, agora está invertido, o professor envia a atividade sem ter tido condição de ensinar e avaliar o conteúdo com equidade em razão da pandemia e as dificuldades nas aprendizagens só aumentaram.

Diante dessa realidade, os professores foram orientados a planejarem as atividades impressas, organizando cada material correspondente às unidades curriculares, em formato de cadernos ou blocos, envolvendo conteúdos e exercícios avaliativos. Esse material deveria ser entregue aos pais/responsáveis em dias marcados, conforme as orientações normativas apresentadas pelas autoridades educacionais.

Nesse sentido, o desenvolvimento dessas atividades, de responsabilidade dos professores, teria que seguir as normas das diretrizes para conteúdo mínimo (Memorando Circular 019/20 - GAB/SAEM) com seus devidos registros, tais quais:

- Escolher dentre os recursos disponíveis quais utilizar para estabelecer a mediação da aprendizagem com os estudantes, de forma síncrona (simultaneamente, como em um *chat*), e/ou de maneira assíncrona (cada um em seu momento, como em um fórum).
- Organizar e distribuir roteiros de atividades para nortear os estudos dos estudantes, por meios virtuais (*E-mail, chat, WhatsApp*) ou físicos (Atividades impressas/livros didáticos).
- Registrar quais foram as atividades não presenciais propostas como por meio de planilhas de registros a exemplo do recorte a seguir, contendo período, data de realização e data de entrega.

Figura 1. Registro de Acompanhamento das Atividades Não Presenciais.

Instrumento	CH	Status	Justificativa/ Observação	Data da entrega da atividade	Data da devolução da atividade
				___/___/___	___/___/___
1. Transmissão de aulas pelo google meet;		<input type="checkbox"/> realizado			
		<input type="checkbox"/> não realizado			
		<input type="checkbox"/> em andamento			
2. Uso de plataforma: oferta de vídeo aulas por disciplina, disponível em https://www.enempara.com		<input type="checkbox"/> realizado			
		<input type="checkbox"/> não realizado			
		<input type="checkbox"/> em andamento			
3. Seducast Pará é o podcast da Seduc que contém informações e atualidades para os professores e aluno, disponível no site: https://sites.google.com/escola.seduc.pa.gov.br/sed		<input type="checkbox"/> realizado			
		<input type="checkbox"/> não realizado			

Fonte: Memorando Circular 019/20 - GAB/SAEM.

A rede de apoio: escola, família e a tecnologia.

Diante do enfrentamento ao vírus pandêmico e a luta pelo direito à aprendizagem dos alunos na comunidade escolar, é de suma importância reconhecer o papel da tríade: escola, família e tecnologia, como suporte de apoio ao aluno. Infelizmente, não é de hoje que o direito à educação de boa qualidade é escasso no Brasil. “Sabe-se que historicamente e em situações normais esse direito já é negado a muitos pela desigualdade social marcante na sociedade brasileira” (CUNHA; SILVA E SILVA, 2020, p. 32).

É fato que o modelo pedagógico nas escolas sofreu alterações, essas escolas tiveram que adaptar-se às ferramentas disponíveis, como o meio digital e a prática de atividades impressas e que nem sempre estavam ao alcance de todos os alunos. Contudo, a comunidade escolar precisou auxiliar o aluno para que este tivesse mais incentivos em sua aprendizagem, dar continuidade em sua formação, não retroceder certos conhecimentos que foram construídos a longo prazo.

Para Santos (2020, p.46) baseado na sociedade que se quer formar “é preciso pensar a partir da totalidade, não desconsiderar a realidade do aluno, o meio social em que vive e nas condições deste realmente poder aprender, centrar nas necessidades do aluno do século XXI” seria o que deveria ser feito, mesmo em período emergencial como este que estamos vivendo.

Assim como em outras situações, o apoio da família é fundamental para junto com a escola e o suporte tecnológico, formar uma rede de apoio para auxiliar o aluno e garantir

seu direito de aprendizagem, pois, neste período de afastamento presencial, “recomenda-se que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares” (MEC, 2020, p. 8).

Para Santos Junior e Monteiro (2020), é real que a sociedade está passando por um amplo processo de transformação, sobretudo na evolução digital. Mas, apesar das tarefas que aconteciam de forma presencial não se realizarem mais sem a presença dos dispositivos digitais, de modo *online* ou não, é preciso considerar as situações diversas da comunidade escolar, principalmente das famílias.

Embora não se possa negar que a tecnologia é um instrumento essencial para ser utilizada nesse contexto, “antes, vista como algo que tirava o sujeito do convívio social tornou-se cada vez mais utilizada e pensada para benefício coletivo”. (SANTOS JUNIOR E MONTEIRO 2020, p.5). No entanto, o uso das ferramentas digitais na educação vinha caminhando a passos lentos, porém diante do cenário atual é preciso ser repensada como afirmam Santos Júnior e Monteiro (2020) a seguir.

Diante dessa evolução, a educação e suas relações de ensino-aprendizado vêm, a passos lentos, acompanhando as transformações sociais advindas dos impactos das tecnologias digitais. Alunos hiper conectados em sala de aula têm acesso agora a diferentes fontes de informação, sendo atualizados a cada momento sobre os acontecimentos que ocorrem no mundo. Neste sentido, é essencial repensar sobre a utilização das TICs em sala de aula como instrumento para mediação da aprendizagem (SANTOS JUNIOR, MONTEIRO, 2020, p.5).

Uma ferramenta comumente indicada, antes mesmo da pandemia, para uso em aulas não presenciais, é o *WhatsApp*², agora na atual circunstância se tornou o aplicativo mais acessível para o ensino remoto. Desse modo, os pais/responsáveis dos alunos, ou até mesmo os alunos, de posse de aparelho celular, com acesso à internet podem interagir com a escola e possibilitar a continuidade dos estudos, assim como para o professor se tornou um meio eficaz para o encaminhamento e desenvolvimento de atividades, como destaca Alencar, *et al* (2020) no trecho a seguir.

São inúmeras as utilizações do *WhatsApp* pelo professor, como por exemplo testar se o texto enunciado pelo aluno é de sua autoria. Além disso, o *WhatsApp* pode ser palco de debates, produção textual e aulas colaborativas, podendo assim ser um grande aliado quando se trata de educação à distância. (ALENCAR, *et al*, 2020, p. 789).

Dessa forma, tanto os professores como alunos são beneficiados, pois mesmo com atividades impressas para serem feitas em casa, o aluno recebe orientações via aplicativo

² Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. Foi desenvolvido pela empresa WhatsApp LLC em 2009. Em janeiro de 2021 passou a ser da empresa Facebook Inc. O que proporciona uma excelente interação entre professores e alunos. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>. Acesso: 07 jun.2021.

digital, mas isso seria o ideal, o que não é o caso da realidade da maioria das escolas públicas no Estado do Pará.

As dificuldades de aprendizagem e o ensino remoto

Para pensar a respeito da dificuldade de aprendizagem do aluno, a partir dos conteúdos escolares, é fundamental reavaliar todo o trabalho da prática pedagógica envolvida Petry e Tureck (2017). Entretanto, ainda se avaliam as aprendizagens baseadas apenas no desempenho de tarefas, como destacado por Elias e Marturano (2016, p. 124) “dificuldade no aprendizado é caracterizada como desempenho, em notas ou tarefas, abaixo de um nível esperado para a idade, habilidade e potencial de um indivíduo”.

Assim, cria-se um “rótulo” para explicar várias situações que estão por trás desse problema. Para Navarro *et al* (2016, p. 48) “as crianças que não têm bom desempenho escolar, por variados motivos, são, em geral, consideradas crianças com dificuldades de aprendizagem”. Todavia, a discussão sobre dificuldade de aprendizagem, é levantada a partir do aluno dentro da sala de aula, próximo do professor e interagindo com os colegas de turma. Mas, com o afastamento social exigido nesse período, que dificuldades podem ser encontradas? Será que são da mesma natureza? e as avaliações? Será que se agravou essa problemática durante o momento pandêmico, onde um “novo normal” foi estabelecido?

Para Cunha, Silva e Silva (2020, p. 34), “a ausência dos colegas e especialmente do professor no processo, ainda mais tão subitamente, pode afetar significativamente o rendimento dos alunos”, pois o contexto pandêmico, trouxe consigo essa ausência, ou certa substituição do professor pelos pais ou responsáveis apenas no fazer das tarefas. De outro modo, Petry e Tureck (2017, p.10), também apresentam a preocupação ao afirmarem que “a simples relação entre sujeito e objeto não garante a aprendizagem”, ou seja, a relação entre o que o aluno tem que aprender e as suas tarefas, não ocorrem sem a presença de alguém com mais conhecimentos e técnicas para ensinar. Este processo necessita de intervenção do professor, pois não ocorre espontaneamente, é resultado da interação do sujeito com outros sujeitos no processo ensino-aprendizagem.

Oliveira (2003, p.59) com base no pensamento Vygotskyano menciona que “há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo”. Portanto o novo modelo apresentado requer muito esforço tanto dos professores, dos pais e principalmente dos alunos, conforme exposto por Cunha, Silva e Silva (2020) a seguir.

Seja por televisão, internet ou até via material impresso, essa assincronia requer dos estudantes práticas de auto-estudo e auto-aprendizagem próprias do desenho didático e instrucional dos modelos de EAD, a Educação à Distância, com a qual não estão acostumados, pois estavam há até pouco tempo imersos numa dinâmica diferente e pouco digital, o ensino presencial (CUNHA; SILVA E SILVA, 2020, p.34).

Porém, Rondini *et al* (2020), fundamentado em Hodges (2020), afirma que existe uma diferença entre ensino remoto e modalidade de Educação à Distância (EAD), já que por meio de diferentes mídias em plataformas *on-line*, a EAD é estabelecida a partir dos recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, enquanto o ensino remoto, segundo o autor, tem o intuito de ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente.

Para Cunha, Silva e Silva (2020) o ensino remoto é considerado como o ensino emergencial que se desenvolve de forma não presencial, através de mediação ou não das tecnologias digitais, no contexto de pandemia. Assim, espera-se a mesma rotina da sala de aula, independentemente da localização do sujeito.

Porém, é notório certas dificuldades que estão diante de uma parcela dos estudantes e até mesmo professores para com acesso ao ensino remoto, pois ele requer recursos e habilidades para manuseio. Essas questões poderiam não estar no cotidiano escolar atual, mas infelizmente uma das dificuldades que o aluno e o professor enfrentam é a falta de preparação para lidar com o meio tecnológico desde as aulas presenciais, pois muitas escolas ainda preservam, quando se tem, laboratórios de informática fechados para evitar danos aos computadores e aos materiais digitais ou não existe um professor habilitado para atender essa demanda. Assim, o que não se pode deixar de ressaltar é que a desafiante mudança do ensino presencial para o ensino remoto foi inevitável.

Nesse sentido, para Santos *et al* (2020) “Os (as) professores (as), rapidamente, tiveram que se deslocar e deslocar-se de um cotidiano moderadamente estável de preparação, realização e acompanhamento de aulas para uma configuração de ensino e aprendizagem bastante diferente que é o ensino remoto”. Corroborando com o autor, exemplificamos o ano letivo de 2020, pois o professor sem preparo algum, teve que se “reinventar” para continuar sua “missão” como se fosse um sacerdote. Garcia *et al.* (2020) sobre a atuação do professor afirmam o seguinte.

A atuação do professor, seja ela em que ambiente aconteça, é sempre um desafio. A sala de aula convencional pode ser comparada a um campo de futebol onde as equipes de jogadores, técnicos e juízes serão sempre surpreendidas com situações inesperadas e desafiadas a propor soluções. Da mesma forma é o ensino remoto. A tática do jogo [estratégias e métodos] será diferente, mas os componentes curriculares, os conteúdos, a avaliação e a interação entre as pessoas estarão presentes igualmente. (GARCIA *et al.*, 2020, p. 8).

Essa desafiante *missão* do professor sempre será visível, pois a desvalorização os permeia cotidianamente em ambientes presenciais e principalmente agora com a implantação do ensino não presencial, pois muitos professores foram vistos como quem *não faz nada* e diante de tantos *achismos*, a educação foi freada, mas continuou com muita dificuldade, graças à vontade própria, coragem e esforços de muitos profissionais docentes dedicados e que amam o que fazem.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho assumo a Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), pois considerei ser esta modalidade coerente com aquilo que me propus. Compreendi que nesse momento da história está se construindo um capítulo novo em todas as áreas. A educação passa por um processo de mudança radical, o qual precisa ser contado em suas nuances e singularidades.

Os elementos da Pesquisa Narrativa são expressos por termos, como por exemplo: pessoal e social para tratar da interação; passado, presente e futuro para desenvolver a noção de continuidade e lugar com a finalidade de marcar situação, os quais se constituem no espaço tridimensional para a investigação em curso.

Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida a partir da análise de atividades impressas desenvolvidas por uma professora³ da rede pública estadual de uma turma de 3º ano do ensino fundamental, as quais foram disponibilizadas aos alunos durante o período de atividades não presenciais, conforme recomendação das secretarias de educação em todo o país para garantia das aprendizagens durante o enfrentamento da pandemia.

Foi traçado como objetivo geral compreender as dificuldades de execução de atividades impressas de alunos do 3º ano do ensino fundamental diante do cenário pandêmico, para tanto, como objetivos específicos procurei analisar os conteúdos resolvidos e corrigidos de atividades impressas; averiguar o planejamento dessas atividades, identificar e explicitar estruturas e formas apresentadas dos itens para execução por parte dos alunos.

O intuito, foi responder o seguinte questionamento: em que termos são expressas dificuldades de execução de atividades impressas do 3º ano do ensino fundamental no contexto de pandemia? O *corpus* da pesquisa foi constituído de informações retiradas das atividades impressas, além de documentos orientadores institucionais. As análises foram feitas com base na Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2007) que buscou a construção de um novo emergente, os quais passaram pela unitarização, categorização e a

³ A professora colaboradora se dispôs a conversar sobre as atividades pelo aplicativo *WhatsApp*.

escrita de metatextos, os quais constituíram o texto final da pesquisa que foi constantemente reorganizado e reescrito durante a investigação.

Nesse sentido, foram selecionados quatro blocos de atividades, de 7 alunos de uma turma com 16 alunos matriculados, do período letivo de 2020/2021. Os blocos foram resolvidos e devolvidos à professora regente e colaboradora da pesquisa. Os alunos foram identificados por nomes fictícios, representados no quadro 1 a seguir.

Quadro 01 - Blocos de atividades devolvidas

Alunos	Bloco 01	Bloco 02	Bloco 03	Bloco 04
Ana	Entregou	Entregou	Entregou	Entregou
João	Entregou	-----	Entregou	-----
Gil	Entregou	Entregou	Entregou	-----
Tiago	-----	Entregou	-----	Entregou
Bento	Entregou	Entregou	Entregou	-----
Rosi	Entregou	Entregou	Entregou	-----
Manuele	Entregou	Entregou	Entregou	-----

Fonte: Nota de campo (2021).

Para a organização dos dados, no primeiro momento os blocos foram reunidos e descritos (quadro 2), de formas que foram selecionadas as atividades, na qual foi levado em consideração aquelas que foram realizadas e devolvidas para a correção da professora, de modo que compuseram o corpus da pesquisa e foi sobre essas atividades que incidiram as análises em um segundo momento.

Quadro 02 - Descrição dos Blocos de Atividades

Descrição	Bloco 01	Bloco 2	Bloco 3	Bloco 4
Itens	73	7	6	16
Componente Curricular	Língua Portuguesa e Matemática	Língua Portuguesa e interdisciplinar (Matemática e Língua Portuguesa)	Matemática	Geografia, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática
Habilidades	(EF01LP04)	(EF03MA05)	(EF03MA01)	(EF35LP21)
Número De Alunos Que Entregaram	7	5	6	2
Itens Seleccionados Das Atividades	2	2	1	2

Fonte: nota de campo (2021).

Portanto, no segundo momento, os itens selecionados por blocos foram analisados e os resultados foram ilustrados e discutidos. Na próxima seção serão apresentados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o distanciamento social entre professores e alunos, o contato passou a ser por meio de plataformas digitais, para suprir a ausência das aulas presenciais, tendo em vista que o foco do ensino aprendizagem é fazer com que as crianças passem a continuar estudando. Em seu estudo, Oliveira e Araújo (2020) apontam que um dos principais desafios são os recursos digitais e o acompanhamento pedagógico. Contudo, as atividades impressas mostram-se eficazes para aqueles alunos sem acesso a esse tipo de tecnologia e um grande aliado do professor para que seus alunos não perdessem o ano letivo e progredir no conhecimento. Diante do exposto, passamos a apresentar os resultados encontrados a partir dos blocos selecionados para as análises.

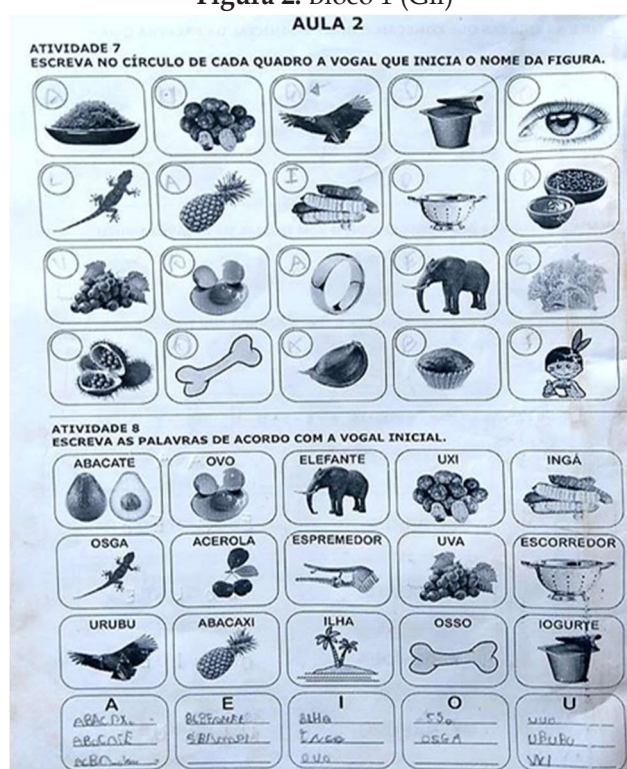
O bloco 01, ilustrado pela figura 2, foi constituído de 73 itens, no qual 55 foram do componente curricular de Língua Portuguesa e 16 Interdisciplinares (Ciências e Língua Portuguesa), das quais selecionamos uma atividade, com 2 itens de Língua Portuguesa, que tinha como objetivo o desenvolvimento das seguintes habilidades conforme a BNCC ⁴:

4 BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 01 jun.2021.

distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos (EF01LP04)⁵ e reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala (EF01LP05)⁶ respectivamente.

Entretanto, essas habilidades não são do 3º e sim do 1º ano, porém ela foi desenvolvida com a intenção de se fazer uma diagnose dos alunos, segundo a professora regente. França (2014), ressalta em seu estudo sobre diagnose, que a ideia da avaliação mediadora, parte da observação individual de cada estudante como base para intervenções colaborativas. Dessas atividades (itens 7 e 8) os sete alunos as devolveram, sendo que seis alunos resolveram as questões, um resolveu parcialmente e um entregou em branco. Trago a seguir a atividade do aluno Gil resolvida em seguida analisada.

Figura 2: Bloco 1 (Gil)



Fonte: acervo professora regente colaboradora (2021).

*Resposta do aluno

ATIVIDADE 7

Nomes das figuras: arroz, uxi, **urubu**, iogurte, olho / **osga**, abacaxi, ingá, **escorredor**, açai / **uva**, ovo, aliança, elefante, **alface** / **urucum**, osso, alho, **empada**, índio.

Resposta do aluno: A, U, B, D, O / L, A, I, P, A / V, P, A, E, S / U, O, A, B, I

ATIVIDADE 8

A) ABACPX, ABacATE, AcBAovdc; E) BLBsnef, sBRmpi; I) 8LHO, iNGa, ovo; O) oSSo, oSGA; U) uvo, UBUBU, VXI

(Tradução da Pesquisadora)

⁵ O código alfanumérico (EF01LP04) refere-se ao ensino fundamental, primeiro ano, Língua Portuguesa, habilidade quatro (BNCC).
⁶ O código alfanumérico (EF01LP05) refere-se ao ensino fundamental, primeiro ano, Língua Portuguesa, habilidade cinco (BNCC).

Avaliei que os alunos Ana, João, Tiago, Bento e Rosi conseguiram concluir a atividade 7, aparentemente sem nenhuma dificuldade, de acordo com o enunciado da questão, ou seja, conseguiram escrever no círculo do quadro a vogal inicial do nome das figuras. Na atividade 8, os alunos também conseguiram transcrever as palavras que estavam como apoio ilustradas pelas figuras, a partir da vogal inicial. Já o Gil não concluiu adequadamente a atividade, segundo o parecer da professora o aluno se encontra em nível silábico-alfabético.

No nível silábico-alfabético, a criança passa a entender que existe uma correspondência entre as letras e o que é falado. Para ela, existe um traço representando o que é falado, mesmo que não pareça correto a escrita da palavra em Língua Portuguesa. Para crianças neste nível, cada sílaba representa uma letra. Soares (2020) menciona que existe uma transição entre os níveis que ela destaca nos seguintes termos.

Na transição entre escrita silábica com valor sonoro e a escrita alfabética, a criança já percebe a possibilidade de segmentação de algumas sílabas em unidades sonoras menores (fonemas) e usa mais de uma letra para representá-las: sua escrita alterna entre silábica e alfabética, e é, por isso, considerada no nível silábico-alfabético. (SOARES, 2020, p. 109).

Assim suponho que no item 7, o qual pedia para escreverem a vogal inicial da figura, o aluno Gil trocou algumas vogais por consoantes, e no item 8 seguintes, mesmo com o apoio das palavras, das ilustrações e a vogal inicial, o aluno não conseguiu concluir adequadamente o item. Desta forma, ao analisar as respostas inferimos que o aluno Gil ainda se encontra em nível de transição entre silábico e silábico alfabético.

No nível silábico a criança conta os pedaços sonoros, usa uma letra para representar cada correspondência sonora, que pode ser maiúscula ou minúscula, no entanto na transição ela começa a diferenciar letras e números, desenhos e símbolos, ou seja, começa a perceber que as letras servem para escrever, mas ainda não sabe como isso ocorre (DALLA VALLE, 2013, p. 43-44), de formas que pode escrever a palavra “abacaxi” como Gil escreveu “ABACPX”, entretanto, ao perceber que as pessoas têm dificuldade em ler o que escreve ela entra em processo de reflexão e comparação da sua própria escrita, entrando assim em nova fase, a fase silábica - alfabética.

Aparentemente, o item 7 não apresenta um grau de dificuldade elevado para o nível dos alunos (3ºano), porém a atividade envolvia o sistema de repetição, assim como uma quantidade excessiva de imagens e palavras. Esse sistema, pode não ser tão eficaz para escrita, “a criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita” (SOARES, 1999, p. 61).

Todavia, crianças nesse nível com auxílio (mediação) conseguiriam facilmente desenvolver a atividade, o que deixa um questionamento do porquê esse aluno não conseguiu? Provavelmente por não ter apoio, ou o responsável não apresentar esse conhecimento para auxiliá-lo. As atividades, nesse período, podem ser entendidas como o “dever para casa”, para Lima (2013), esse dever para se fazer em casa se trata de um convite à família para participar e se envolver na educação da criança. Talvez, na escola, o aluno também apresentasse essa dificuldade, por conta da quantidade das imagens e palavras, sem contextualização, mas teria o apoio do professor.

Essa característica do ensino remoto, no que diz respeito ao acompanhamento familiar, nas atividades impressas, ficou evidente, nesse período pandêmico, que estes familiares poucos se envolvem nas atividades dos alunos, não apenas por questões socioeconômicas, mas também porque os horários de trabalho dos responsáveis não permitiam que estivessem em casa para essa função, além do grau de instrução deles.

O Bloco 2, ilustrado pelas figuras 3 e 4, continha 7 itens, do qual cinco eram de Língua Portuguesa e dois interdisciplinar (Língua Portuguesa e Matemática) e tinha como objetivo o desenvolvimento das seguintes habilidades: utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito, inclusive os convencionais, para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais (EF03MA05)⁷ e reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala (EF01LP05)⁸ respectivamente. A atividade contendo os itens a seguir, foi selecionada para essa análise (Figura 3), da qual apenas seis alunos dos sete entregaram à professora regente.

⁷ O código alfanumérico (EF03MA05) refere-se ao ensino fundamental, terceiro ano, Matemática, habilidade cinco.

⁸ (EF01LP05) Só encontramos esse código alfanumérico correspondente ao item trabalhado e refere-se ao nível do primeiro ano, ensino fundamental, primeiro ano, língua portuguesa, habilidade cinco.

Figura 3: bloco 1 (Ana)

AUTOTESTE DE LEITURA MATEMÁTICO

RESOLVA AS CONTINHAS DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO E COPIE A PALAVRA QUE ESTÁ NO NÚMERO CORRESPONDENTE AO RESULTADO DE CADA OPERAÇÃO.

1+2= 5+5=

2+2= 4-2=


9+0= 3-3=

2+3= 7-6=

4+4= 9-3=

3+4=

QUADRO DE PALAVRAS

0 xarope	1 xale	2 roxo	3 abacaxi
4 lixo	5 xadrez	6 luxo	7 xerife
8 xarope	9 ameixa	10 peixe	

• COPIE DO QUADRO DE PALAVRAS:
DOIS NOMES DE FRUTAS:

UM NOME DE ANIMAL:

Fonte: acervo da professora regente colaboradora (2021).

Desta forma, conforme a figura 3, o comando do primeiro item solicitava que os alunos resolvessem contas de adição e subtração, porém, ao encontrar o resultado, ele teria que corresponder ao numeral (resposta) com a palavra que estava em um quadro abaixo. Enquanto a segunda questão pedia para que os alunos escrevessem algumas palavras que estavam também nesse quadro, para isso, os alunos teriam que apresentar compreensão de leitura.

Observei que os alunos João, Gil, Bento e Rosi assim como a Ana, resolveram a atividade em comum. Eles conseguiram resolver as operações, mas não colocaram a palavra que correspondia com o resultado. Percebemos que a professora regente corrigiu a primeira operação escrevendo a palavra (abacaxi) ao lado do numeral, que seria a resposta conforme o comando, no entanto isso não ficou claro, possibilitando com isso outras respostas pelas crianças.

Na próxima questão, quase todos alunos copiaram do quadro de palavras dois nomes de frutas e um nome de animal, apenas o Gil deixou em branco, ou seja, nessa atividade fica explícita a dificuldade de Gil com relação à leitura e a escrita, como citado acima, isso ocorreu, por que ele se encontra no nível de transição entre o silábico e o silábico-alfabético, como já mencionado anteriormente ou outra situação.

Uma situação que pode ser observado para a não compreensão dos alunos ao desenvolver a atividade é, primeiramente, o comando que pede para os alunos resolverem as operações de adição e subtração, logo a criança pode entender que precisa armar a operação e resolver dentro do retângulo, prática muito comum nesse nível de ensino, sendo assim, não consideraram escrever as palavras correspondentes aos resultados das operações que estavam em outro item.

Outra questão pode estar relacionada com a posição do quadro de palavras, já que no comando não está dizendo que a palavra correspondente está dentro do quadro, dessa forma, provavelmente os alunos entenderam que o quadro seria utilizado somente para a segunda questão, já que no enunciado dessa questão fica mais explícito a utilização dele. Logo, a organização dos enunciados em uma atividade é fundamental para uma boa compreensão dos itens a serem respondidos. Contudo, Silva (2011) ressalta a seguir.

Um enunciado deve ser elaborado de maneira clara e objetiva, definindo claramente as tarefas solicitadas. Deve incluir todas as informações necessárias. A falta ou excesso de dados ou informações pode dificultar a compreensão do problema ou ainda, conduzir uma questão sem resposta. (SILVA, 2011, p.61).

Nesse sentido, em outra atividade, representada na figura 4 a seguir, ficou claro como a aluna interpretou de outra forma a primeira questão.

Figura 4: Bloco 2 (Manuele).

AUTOTESTE DE LEITURA MATEMÁTICO

RESOLVA AS CONTINHAS DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO E COPIE A PALAVRA QUE ESTÁ NO NÚMERO CORRESPONDENTE AO RESULTADO DE CADA OPERAÇÃO.

$1+2=$ <input type="text" value="3 - Três"/>	$5+5=$ <input type="text" value="10 dez"/>
$2+2=$ <input type="text" value="4 quatro"/>	$4-2=$ <input type="text" value="2 Dois"/>
$9+0=$ <input type="text" value="9 Nove"/>	$3-3=$ <input type="text" value="0 Zero"/>
$2+3=$ <input type="text" value="5 cinco"/>	$7-6=$ <input type="text" value="1 Um"/>
$4+4=$ <input type="text" value="8 oito"/>	$9-3=$ <input type="text" value="6 seis"/>
$3+4=$ <input type="text" value="7 Sete"/>	

QUADRO DE PALAVRAS

0 xarope	1 xale	2 roxo	3 abacaxi
4 lixo	5 xadrez	6 luxo	7 xerife
8 xarope	9 ameixa	10 peixe	

• COPIE DO QUADRO DE PALAVRAS:

DOIS NOMES DE FRUTAS:

UM NOME DE ANIMAL:

Fonte: acervo da professora regente colaboradora (2021).

Observei que Manuele ao ter que relacionar palavra e numeral no “Autoteste de leitura matemático” ela escreve o algarismo e escreve nome por extenso, talvez ela tenha compreendido que era pra escrever o nome do numeral, quando se pede para escrever a palavra que está no número correspondente. Já na segunda questão, ela consegue compreender ao identificar as palavras que estavam no quadro. Pode-se inferir que para o desenvolvimento de qualquer atividade, a leitura e compreensão são competências básicas, que requer do professor ao desenvolver uma atividade, conhecimentos básicos de competências de leitura. Outro ponto diz respeito à interdisciplinaridade que envolve os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Esse tipo de atividade que parece simples para um adulto alfabetizado é muito complexo para crianças do 3º ano e os pais e responsáveis talvez não consigam, pois exige a competência específica de um professor para ensinar.

Nesse sentido, Neis (1982, p. 52-53), destaca que “na leitura compreensiva, a hipótese fundamental é que as palavras e enunciados são percebidos globalmente no discurso e que reconstrução semântica se efetua a partir dessa percepção global de unidades linguísticas amplas”, ou seja, para o autor, o sentido do texto se deve à organização geral do mesmo, incluindo suas progressões pragmáticas.

Para Fazenda (1998, p.12), “a exigência interdisciplinar que a educação indica reveste-se sobretudo de aspectos pluridisciplinares e transdisciplinares que permitirão novas formas de cooperação, principalmente no sentido de uma policompetência”, ou seja, um passo interessante rumo a aquisição de uma prática interdisciplinar passa pelo abandono de práticas individuais, unidirecionais, intuitiva e sem rigor, permeadas de esquemas e conceitos sem consistência e disciplinares.

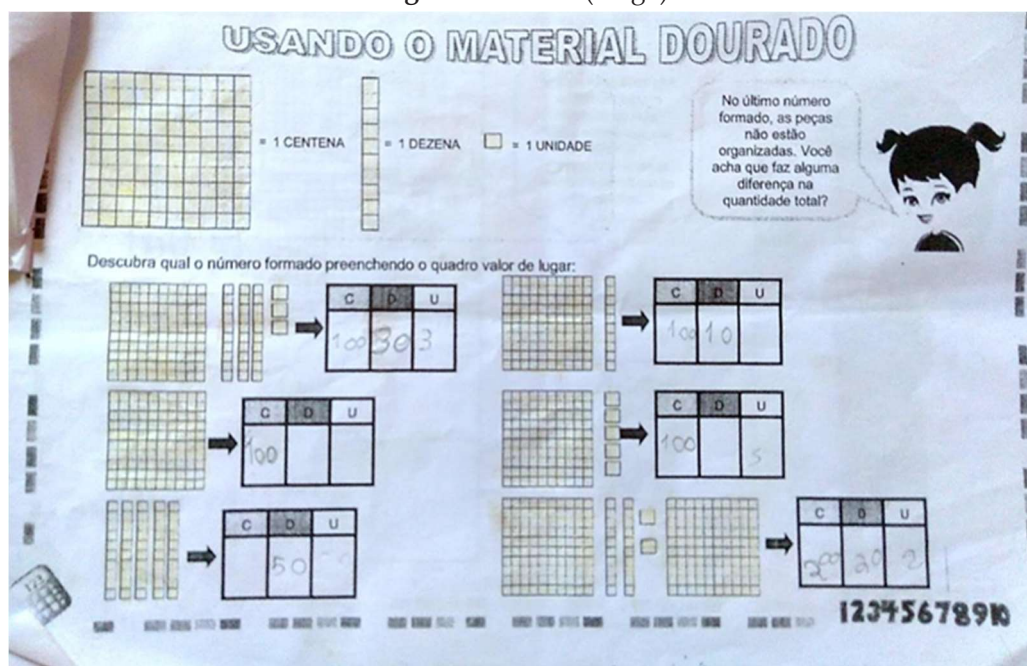
Esses tipos de atividades são comuns em sala de aula presencial, assim, certamente se a atividade tivesse sido desenvolvida de forma presencial, os resultados seriam outros, pois a professora teria mais aproximação com os alunos e teria a oportunidade de orientá-los corretamente, sem que estes dependessem apenas da compreensão da questão como ocorre em casa, por conseguinte, se antes no ensino presencial, o rigor no planejamento de uma atividade deveria ser considerado, muito mais se faz exigência no ensino remoto para atender os alunos.

O bloco 3, ilustrado pela figura 5, contém 6 itens, da unidade curricular Matemática, tinha como objetivo o desenvolvimento das seguintes habilidades: ler, escrever e comparar números naturais de até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna (EF03MA01)⁹ e identificar características do sistema

⁹ O código alfanumérico (EF03MA01) refere-se ao ensino fundamental, terceiro ano, Matemática, habilidade um (BNCC).

de numeração decimal, utilizando a composição e a decomposição de número natural de até quatro ordens (EF03MA02)¹⁰. A atividade foi entregue à turma, da qual apenas seis alunos dos sete devolveram à professora regente. As questões pediam para os alunos, através da ilustração do material dourado¹¹, que descobrissem qual número formaria ao preencher o quadro valor de lugar de: unidade, dezena e centena.

Figura 5: Bloco 3 (Tiago)



Fonte: Acervo professora regente colaboradora (2021).

Os alunos Ana, Bento e Rosi conseguiram resolver o item de acordo com o enunciado, assim formaram o número dentro do quadro usando o material dourado (ilustrativo). No entanto, a habilidade a ser desenvolvida seria até a unidade de milhar, (quatro ordens), o que não ocorreu, ou seja, o número formado foi de até centena, três ordens, portanto. Quanto ao João, Gil, assim como Tiago, ao desenvolverem a atividade (ilustrada na figura 5), compreenderam a quantidade de peças que estavam desenhadas, mas não conseguiram formar o número final, demonstrando que ainda não conhecem o valor posicional dos números. Assim, a representação da quantidade foi correta, porém, o número não correspondeu ao posicionamento de valor numérico, além do mais, eles deixaram itens em branco; O aluno João foi o que demonstrou mais dificuldade, não compreendeu que precisa contar os quadradinhos e colocar a quantidade no quadro de valor posicional.

Nesse aspecto, um problema que talvez tenha dificultado a compreensão dos alunos para com a atividade, pode estar relacionado com a falta do material concreto manipulável

¹⁰ O código alfanumérico (EF03MA02) refere-se ao ensino fundamental, terceiro ano, Matemática, habilidade dois (BNCC).

¹¹ Material Dourado é um dos materiais idealizados pela médica e educadora Maria Montessori. Ele tem como foco o trabalho com a matemática. Apesar de ter sido elaborado para o trabalho com aritmética, seguiu os mesmos princípios montessorianos sobre a educação sensorial. MATERIAL DOURADO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation. 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Material_Dourado. Acesso em 20 maio. 2021.

(material dourado), que auxiliaria os alunos a entender melhor a organização e a escrita no sistema decimal, conforme André (2009) em seu estudo enfatiza a seguir.

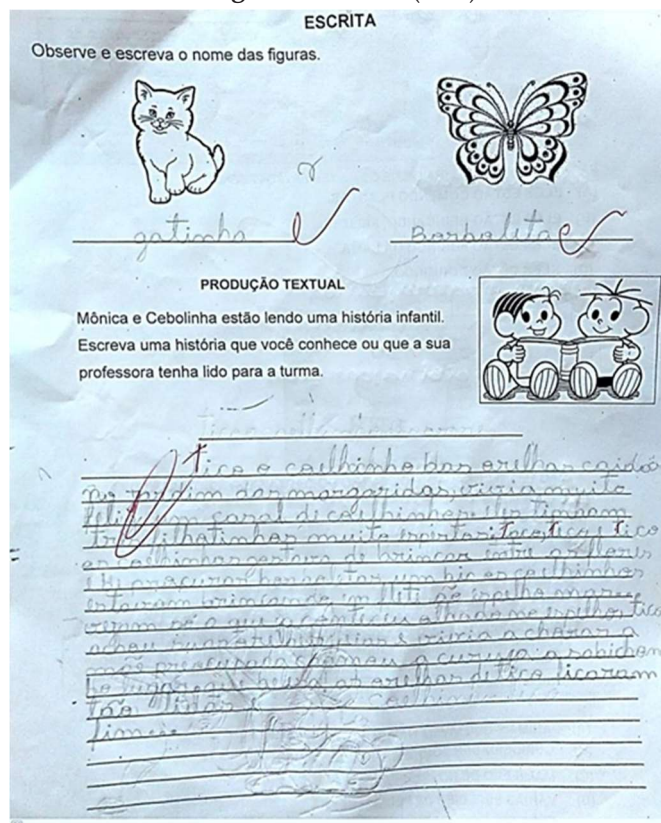
O sistema de numeração decimal é um conhecimento de natureza lógico matemática, por isso não pode ser compreendido apenas através da transmissão externa. Ele exige transmissão, mas também ação mental autônoma e raciocínio lógico, operações permitidas pelo uso do ábaco e do material dourado mediado pelo professor. (ANDRÉ, 2009, p 107).

Essa atividade que envolveu o material dourado, assim como as outras, foi desenvolvida em casa e o uso do material concreto facilitaria a abstração para conceitos matemáticos, se fosse sala, provavelmente a professora teria o material para uma aproximação e desenvolvimento do pensamento lógico matemático, facilitaria a solução de questões envolvendo valores posicionais e até mesmo a contagem da quantidade, composição e decomposição de números, etc. Sendo que os retiraria aos poucos, a fim de que os alunos avançassem para um nível maior de abstração. Porém, a distância entre professor e aluno impede esse tipo de descobertas. Santos et al. (2020) ressaltam que é desafiante a saída que os professores buscam para continuar seu ofício. Segundo conversa com a professora, “essas atividades precisaram ser programadas muito repentinamente, sendo assim trabalharam com o que tinham em mãos, procurando na Internet e reproduzindo a maioria das atividades”.

Concordo com Garcia, *et al.*, (2020) quando o mesmo fala que a atuação do professor sempre será um desafio. Pois o mesmo, sem condição no início do ano letivo de 2020 precisaram, de alguma forma, fornecer esses materiais, porém talvez, não tenham se dado conta a princípio, das dificuldades que seus alunos poderiam ter. O Bloco 4, continha 16 itens, dos quais 4 eram de Geografia, 3 de Ciências, 2 de Língua Portuguesa e 7 de Matemática. Da análise, ilustrada pela figura 6, apresentamos as atividades que envolveram o componente curricular de Língua Portuguesa, que tinha como objetivo o desenvolvimento das seguintes habilidades: ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores (EF35LP21)¹². A atividade foi entregue à turma, da qual apenas dois alunos dos sete devolveram à professora regente. Um item pedia para que os alunos escrevessem o nome de duas figuras ilustradas sem contexto e em seguida produzissem um texto que eles conhecessem ou que a professora já tivesse lido para eles (um reconto). Ao lado do comando também havia uma figura sem contexto.

¹² O código alfanumérico (EF35LP21) refere-se ao ensino fundamental, terceiro ao quinto ano, Língua Portuguesa, habilidade vinte e um.

Figura 6: Bloco 4 (Ana).



Fonte: Acervo professora regente colaboradora (2021).

Reescrita do texto da aluna Ana

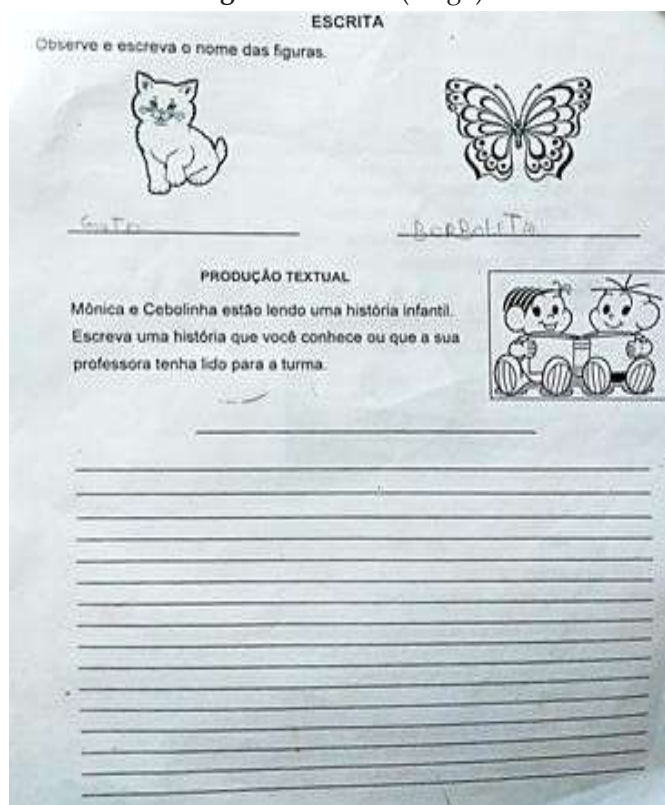
Tico coelho das orelhas caídas

No jardim das margaridas, vivia muito feliz um casal de coelhos. Eles tinham três filhotinhos muito espertos: Taco, Teco e Tico, os coelhos gostavam de brincar entre as flores e de procurar borboletas. Um dia os coelhos estavam brincando em frente ao espelho, mas... vejam só o que aconteceu! olhando no espelho, Tico achou suas orelhas feias e vivia a chorar a mãe preocupada chamou a coruja, a sabichona do lugar. Que beleza! As orelhas de Tico ficaram tão lindas, e fim...

(Tradução da pesquisadora)

Ana conseguiu escrever o nome das duas figuras e o texto sem nenhuma dificuldade na escrita, pois na produção textual é perceptível o título, começo, meio e o desfecho da história lembrada pela aluna. Ana conta uma história literária da autora Gerusa Rodrigues Pinto (Tico o coelho das orelhas caídas), a aluna lembrou alguns acontecimentos bem detalhados da história, o que demonstra um conhecimento prévio que possa ter vindo de ambientes familiares ou escolares.

Figura 7: Bloco 4 (Tiago).



Fonte: Acervo professora regente colaboradora, 2021.

O aluno Tiago não conseguiu concluir toda a atividade, ou seja, escreveu somente o nome das duas figuras ilustradas, deixando em branco a escrita da história. Pode-se pensar que a falta da conclusão da atividade do aluno pode estar relacionada com o nível silábico que ele se encontra, ou a falta de repertório de leituras e contações de histórias vindas do professor e da família ou ainda o apoio adequado do responsável para auxiliar o aluno nas atividades.

Fica explícito no comando da questão, que ele poderia recontar uma história já conhecida por ele, mas quais os hábitos literários desse aluno, dos pais/ responsáveis? Que contato ele teve na escola com a contação de histórias e mediação de leitura? Quanto à professora, ela relatou que não teve muito tempo com esse aluno e nem com a turma, pois no início do período letivo, só teve uma semana de contato com eles, por causa do isolamento social, portanto não teve tempo de contar ou ler histórias para a turma.

Para Costa (2021) a literatura tem demonstrado que a relação parental nas experiências de leituras das crianças vem ocasionando o bom desenvolvimento na linguagem e na literacia ¹³ das mesmas. Assim, concordo com o autor sobre o importante papel da família no contexto de alfabetização dos alunos, pois oferecer oportunidades para elas

¹³ COSTA (2021) compreende-se por letramento ou literacia o resultado da ação de ler e escrever, entendendo a linguagem como prática social. Desse modo, os sujeitos apropriam-se da escrita, criticamente, com a finalidade de interagirem e agirem nos diversos contextos sociais.

nesse campo, principalmente agora no período remoto, segundo Cunha, Silva e Silva (2020), requer mais participação dos pais/responsáveis, acompanhamento, orientação, e mediação das atividades escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do questionamento levantado sobre as dificuldades de execução de atividades impressas dos alunos do 3º ano do ensino fundamental no contexto da pandemia, conclui que podem estar relacionadas com dois pontos fundamentais para a aprendizagem da criança que são: a organização do professor quanto ao material impresso e o ambiente familiar.

A função do professor é ensinar presencialmente ou não, e para isso precisa conhecer seus alunos, seus níveis de aprendizagem, suas dificuldades e planejar aulas dentro dos currículos orientadores conforme os anos, com adaptações necessárias e avaliando suas aprendizagens, de forma que sejam considerados os diversos fatores que envolvem esse processo, além de interagir com eles com confiança e afeto.

A elaboração, a organização das estruturas das atividades impressas e as formas de como são apresentados para execução por parte dos alunos, precisam ser feitas com criterioso planejamento e pensado para haja equidade entre os alunos, ou seja, considerando seus níveis de aprendizagens e suas condições particulares. Esse é um grande desafio.

Contudo, o ensino remoto nos mostra que mesmo à distância é possível ensinar, mas é preciso que o professor, não só se atente para a organização quanto os itens que são entregues aos alunos, pois momento difícil que todos estão passando exige, que a cada dia, o professor se reinvente e tente buscar a melhor maneira de ensinar seus alunos e se fazer entender por eles que estão do outro lado da tela no computador, celular e também nos materiais impressos.

Entretanto, em aulas remotas, as atividades que o aluno faz em casa precisam de acompanhamento e o material adequado para alcançarem os objetivos das aprendizagens, uma vez que foi evidenciado que uma das principais dificuldades dos alunos na execução das atividades, se justifica pela falta de apoio e auxílio em casa, além do material didático planejado e adequado para a atividade a ser realizada.

O auxílio dos responsáveis para a realização das atividades em casa é indispensável, pois o aluno em tempos normais já precisava desse apoio, muito mais agora nesse momento pandêmico. Pais e responsáveis, mesmo que trabalhem, têm o dever de cuidar da educação de seus filhos e a escola é um parceiro nessa jornada. Quanto ao professor com criatividade

e afeto deve planejar suas atividades de modo que o aluno mesmo distante possa se sentir acolhido e perceber que sua atividade foi feita para ele de modo particular.

Para concluir, a partir das dificuldades de execução encontradas a respeito das atividades impressas, uma reconfiguração nos modelos dessas atividades, podem motivar aqueles alunos que de alguma forma, não possuem recursos para participarem de aulas em plataformas digitais. Assim, sugiro que as atividades impressas planejadas dentro do currículo de cada nível, em modelos digitais com indicações e orientações em imagens, figuras e fotografias das ferramentas digitais, chamem atenção dos alunos, além de aproximá-los de ferramentas tecnológicas das quais não possuem acesso, desse modo tais atividades podem ser inclusivas e potencialmente significativas, despertando um sentimento motivacional e de pertença no aluno, ao mostrar que mesmo à distância, sua participação é essencial.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Gécica Agripino; PESSOA, Maérico dos Santos; SANTOS, Ana Katarine de F. S; CARVALHO Solange R. R. de; LIMA, Hommel A. de. WhatsApp como ferramenta de apoio ao ensino. In: **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. 2015. p. 787.

ANDRÉ, Tamara Cardoso. O sistema de numeração decimal no ensino inicial de matemática: contribuições do ábaco e do material dourado. **Ideação**, v. 11, n. 1, p. 99-110, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP No: 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1450_11-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 fev. 2020.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ªed. rev. Uberlândia: EDUFU. 2015. 250p.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O Ensino Remoto no Brasil em Tempos de Pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista com censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal,

Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/concenso/normas>. Acesso em: 22 de mar. de 2021.

FAZENDA, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Sentidos da avaliação diagnóstica. **Música na Educação Básica**, v. 6, n. 6, 2017. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/issue/view/12>. Acesso 12 jan.2021.

GARCIA, Tania. Cristina Meira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz, ZAROS, Lilian Giotto,

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas**. 2020.

inadequacoes_em_formulacoes_de_enunciados_de_atividades_e_avaliacoes_escritas.pdf (facos.edu.br) . Acesso em 20 maio. 2021.

LIMA, Thais Ramos. Dever de casa: os diferentes pontos de vista. Departamento de Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (**Monografia**), Rio de Janeiro. 45p, 2013.

MARTURANO, Edna Maria; ELIAS, Luciana Carla dos S. Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. **Educar em Revista**, n. 59, p. 123-139, 2016.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva: processo Re-constutivo de múltiplas faces**. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2007.

NAVARRO, Lisienne; GERVAI, Solange, NAKAYAMA, Antônia, PRAD, Alice da S. A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E O FRACASSO ESCOLAR. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 46-50, 2016.

NEIS, Inácio Antonio. Competência de leitura. **Letras de hoje**, v. 17, n. 2, 1982.

OLIVEIRA, Jeffeson Miguel de; ARAÚJO, Zilda Tizziana Santos. **Desafios e estratégias do trabalho docente no cenário de pandemia**. 2020.

OLIVEIRA, Marta Koll de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento-um processo sócio-histórico. In: **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento-um processo sócio-histórico**. Ed. 4°. São Paulo. Scipione, 2003.

PETRY, Gilvane de Fátima; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. **Dificuldade de aprendizagem: fundamentando a prática cotidiana dos professores em pressupostos e reflexões teóricas**. 2017. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/19818.pdf>. Acesso em 28 maio. 2021.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. **Interfaces**

Científicas Educação, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>; Acesso em: 12.jan. 2021.

SANTOS JUNIOR, Veríssimo Barros dos; SILVA MONTEIRO, Jean Carlos da. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-15, 2020.

SANTOS, CLAITONEI SIQUEIRA. Educação escolar no contexto de pandemia. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 1, n. 30, p. 44-47, 2020.

SANTOS, Elzanir dos; LIMA, Idelsuite de Sousa, SOUSA, Nadia Jane de. “Da noite para o dia” o ensino remoto:(re) invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, 2020.

SILVA, Kátia Farias. **Inadequações em formulações de enunciados de atividades e avaliações escritas**. 2011. Disponível em

SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. **A magia da linguagem**, v. 2, p. 49-73, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

VALLE, Luciana de luca Dalla. **Metodologia da Alfabetização**. Curitiba. InterSaberes, 2013.

CAPÍTULO 5

COMPORTAMENTO DE ALUNOS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES: NOVOS DESAFIOS NO PERÍODO PANDÊMICO

Luane de Sousa Moraes
Cleide Maria Velasco Magno
DOI: 10.46898/rfb.9786558897057.5

RESUMO

Esta é uma pesquisa qualitativa com abordagem narrativa, cujo objetivo geral foi compreender na percepção dos professores os comportamentos e suas implicações no processo de aprendizagem dos alunos no retorno às aulas presenciais no período pandêmico que ainda vivemos. E como objetivos específicos o intuito foi explicitar dificuldades relacionadas ao engajamento e motivação nas aprendizagens, além de identificar estratégias adotadas pelos professores para contornar comportamentos inadequados em sala de aula, para responder o seguinte questionamento: em que termos são expressos em depoimentos de professores os comportamentos dos alunos no retorno às aulas presenciais no período pandêmico? Para análise do *corpus* da pesquisa fizemos o uso da Análise Textual Discursiva - ATD associado ao *software* IRAMUTEQ. Dos resultados do processamento com a ferramenta IRAMUTEQ selecionamos o grafo da análise de similitude para com as lentes da ATD construir duas categorias analíticas (Comportamentos de alunos em aulas presenciais no período pandêmico; e Estratégias para melhoria em comportamentos de alunos em aulas presenciais no período pandêmico), a partir das quais concluímos que comportamentos inadequados em sala de aula no período pandêmico são prejudiciais ao desenvolvimento dos alunos e que os professores devem levar em consideração tais manifestações, observando e planejando a melhor forma de atendê-los e que todos os envolvidos devem interagir de forma dialógica e humanizada para garantir o direito que os alunos tem em aprender.

Palavras-chave: Comportamentos de alunos. Estratégias de ensino. Concepções de professores. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade ainda vive em um período difícil, no qual passa pela pandemia da Covid-19¹, doença causada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2²) que iniciou em 2019 e se estende até os dias atuais trazendo consigo muitas perdas humanas, provocando mudanças de hábitos nas pessoas. Isso afeta a todos, pois o distanciamento e o isolamento se tornaram exigência para a prevenção contra a Covid-19, como pontua o Governo Federal no excerto a seguir.

Diante da emergência ocasionada pelo coronavírus SARS-CoV-2, o reconhecimento da pandemia pela OMS e a declaração de Emergência de Saúde Pública de Importância

1 A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

2 O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado bronco alveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero *Sarbecovirus* da família *Coronaviridae* e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos.

Nacional (ESPIN), o Ministério da Saúde tem estabelecido sistematicamente medidas para resposta e enfrentamento da covid-19. Entre as medidas indicadas pelo OMS, estão as não farmacológicas, como distanciamento social, etiqueta respiratória e de higienização das mãos, uso de máscaras, limpeza e desinfecção de ambientes, isolamento de casos suspeitos e confirmados e quarentena dos contatos dos casos de covid-19 (BRASIL, 2021, p.1)

Em decorrência disso, no dia 20 de março de 2020 segundo Agência Brasil, a Assembleia Legislativa reconheceu o estado de calamidade pública no estado do Pará, por isso foram decretados os fechamentos de órgãos públicos (BERALDO, 2020), entre eles as escolas que passaram a funcionar de modo remoto e tiveram que se reinventar e se planejar de maneira completamente diferente para poder desenvolver os conteúdos a serem estudados. Assim, o longo período de aulas remotas gerou grande impacto no engajamento das crianças com a escola e os estudos.

Desse modo, compreender as emoções que alunos e professores sentem agora no momento de retorno às aulas presenciais está longe de ser uma tarefa fácil, pois a empolgação é misturada com ansiedade, medo e insegurança. Enquanto alguns se sentem animados para rever colegas e a escola, outros estão mais apreensivos diante dos riscos de contaminação do vírus, sendo assim esse é mais um dos desafios que os professores têm que enfrentar (JARLICHT, 2020)

Nesse sentido, por conta da desigualdade social, nem todas as crianças tiveram acesso aos materiais que precisavam ser estudados durante o período de aulas remotas ou as aulas *online* e as plataformas digitais não foram uma realidade para todos. Isso fica explicitado, em uma reportagem para a BBC News Brasil³ na qual expressa a seguir.

O abismo digital, que já era preocupante, na pandemia vai piorar. (...) A falta de conectividade implica em deixar as crianças mais vulneráveis para trás”, diz à BBC News Brasil Ítalo Dutra, chefe de educação do Unicef (braço da ONU para a infância) no Brasil. Isso porque o grupo de alunos mais desconectados coincide com o grupo que tem renda per capita menor, mais incidência de pobreza e mais chance de abandonar a escola antes de concluir os estudos (IDOETA, 2020, p.4)

Diante da problemática no período de aulas remotas, as dificuldades são maiores para as famílias de baixa renda que não tem como comprar um aparelho tecnológico ou até mesmo pagar para ter acesso a um sinal de internet (*wi-fi*).

Dessa forma, nesta pesquisa tivemos como objetivo geral compreender na percepção dos professores os comportamentos e suas implicações no processo de aprendizagem dos alunos no retorno das aulas presenciais no período pandêmico. E como objetivos específicos explicitar dificuldades relacionadas ao engajamento e motivação nas aprendizagens, além de

³ BBC NEWS BRASIL, é uma subsidiária da British Broadcasting Corporation (BBC) no Brasil. Atuando como provedor mundial de notícias em língua portuguesa e agências de notícias, a BBC Brasil possui recursos como agência físicas instaladas em São Paulo e no Rio de Janeiro e equipe especialmente designada em Londres. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/BBC_Brasil. Acesso: 11/08/2022.

identificar estratégias adotadas pelos professores para contornar determinados comportamentos em sala de aula nesse período. Assim, o texto está organizado a partir da introdução nas seguintes seções: aporte teórico, procedimentos metodológicos, resultados e discussão, considerações finais e referências que passamos a discorrer.

2 APORTE TEÓRICO

A pandemia da Covid-19 e as escolas

A pandemia da Covid-19 trouxe ao mundo inúmeras consequências, além dos impactos na economia, na vida social, ressaltamos que as repercussões no cenário educacional foram imensas. Sobre a temática Honorato (2022) destaca a seguir o que foi necessário aos sistemas educacionais para o enfretamento da situação.

A crise inicialmente sanitária mostrou a profunda transformação que os sistemas educacionais e para se adaptar à realidade das escolas fechadas e ao distanciamento social e procurar solução para as aprendizagens dos estudantes no ensino remoto, contudo [...] um alerta para soluções improvisadas implementadas que ao adiar o problema podem colocar no ombro dos professores, estudantes e famílias o ônus de ter que continuar o ensino num ambiente não apropriado e que não atende aos aspectos tecnológicos de um ensino remoto, sob o prejuízo de não atingir a qualidade da aprendizagem do estudante (HONORATO, 2022, p.16).

Nesse sentido, Idoeta (2020) da BBC News Brasil diz que 18% dos alunos não tinham acesso às atividades escolares e que isso só foi acentuado com os problemas com a pandemia, sendo assim destaca a seguir.

A pandemia do coronavírus acentuou as desigualdades na educação e tornou mais comuns, pelo Brasil inteiro, as dificuldades de conectividade. Enquanto redes e alunos com mais estrutura avançaram no ensino remoto, uma parcela dos alunos e de locais mais carentes não conseguiu se manter conectada e foi perdendo tanto conteúdo quanto entusiasmo pelos estudos (IDOETA, 2020, p.3).

Assim, com o crescimento de casos da COVID-19 as escolas foram obrigadas a fechar as portas adotando o ensino remoto. Emergencial. Portanto, em março de 2020, o Ministério da Educação – MEC publicou a portaria 343 autorizando, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizam meio e tecnologias de informação e comunicação. Desse modo, a demanda foi de aproximadamente 47,9 milhões de estudantes, uma vez que este foi o resultado do censo escolar de 2019 para a Educação Básica, segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP⁴ (BRASÍLIA, 2020).

⁴ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Seu objetivo é promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional brasileiro, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_Nacional_de_Estudos_e_Pesquisas_Educacionais_An%C3%ADsio_Teixeira. Acesso 11 de Agosto de 2022.

Dessa forma, as escolas do Brasil, fecharam seus portões para enfrentar a pandemia e em 2022 abriram parcialmente, para receber, se não todos, quase todos os alunos de volta para as aulas. No entanto, a pandemia ainda não acabou, e “a prevenção à COVID-19 na volta às aulas depende da comunidade escolar” (LISBOA, 2022, p.1).

Para Lisboa (2022) todos são responsáveis por continuar a luta contra a pandemia, a família, a escola e as instâncias governamentais. Isso fica destacado no trecho a seguir.

A gente não pode esperar que o professor assuma todas as funções. As crianças aprendem muito pelo exemplo, com os pais usando máscara, álcool em gel e explicando o que é certo e errado nesse momento da covid. É claro que o professor tem essa função na sala de aula, mas é fundamental que a família faça seu papel nessa orientação (LISBOA, 2022, p. 1).

Nesse sentido, as regras ficaram mais flexíveis para o enfrentamento do vírus, entretanto para que não se espalhe, o uso da máscara, do álcool em gel entre outras coisas, ainda é importante e não devem ser desconsideradas. Para Lisboa (2022), “nada é 100% seguro ou 100% arriscado” tudo depende de como encaramos a pandemia. No excerto a seguir o autor supracitado dá ênfase ao que ele chama de “pilares” nessa luta.

É preciso entender que o risco é dependente de cinco pilares: estar ou não vacinado, estar ou não de máscara, estar ou não muito próximos uns dos outros, estar em ambiente fechado ou ventilado, e da higiene das mãos e do local. Baseados nesses princípios que vamos conseguir avaliar os riscos das aulas presenciais, afirma. As vacinas são uma ferramenta a mais de prevenção ((LISBOA, 2022, p. 2).

Por conseguinte, quando o novo período letivo recomeçou assim como os alunos, os professores enfrentam grandes desafios em aulas presenciais, tiveram e ainda têm que lidar com as consequências e lacunas nas aprendizagens deixadas por este longo período de ensino remoto.

De acordo com Ferraz e Hanna (2021) a retomada das aulas traz alívio para os pais, por outro lado os professores enfrentam dificuldades, já que os alunos estavam acostumados em outra rotina, uma vez que durante o ensino remoto 43% dos estudantes passavam a maior parte do tempo vendo TV e 37% em jogos em videogame ou em celular. Isso provavelmente é uma das consequências evidenciadas no nível de aprendizagem com que os alunos se encontram na atualidade.

Nesse sentido, as escolas que agora abrem as portas novamente veem com um novo olhar os métodos de ensino, pois os instrumentos tecnológicos utilizados durante o ensino remoto não irão desaparecer, pois se tornaram ferramentas valiosas para a aprendizagem dos alunos. Dessa maneira a educação vai caminhar para o modelo híbrido, a sala de aula não ficará para trás, assim como não serão desperdiçados os instrumentos tecnológicos. Agora a meta é recuperar o tempo perdido e avançar rumo ao novo tempo.

Todavia a pandemia também trouxe como consequência influência sobre o comportamento das pessoas. Isso ficou evidente no retorno às aulas presenciais. Barbirato (2022) sobre o comportamento dos alunos após a fase aguda da pandemia, menciona que crianças e jovens apresentam comportamentos difíceis, como agitação excessiva, agressividade e dificuldade de concentração.

Conforme o autor supracitado, foram entrevistados 1.308 responsáveis e 1.869 alunos de instituições de todo Brasil, os pais afirmam que além da dificuldade de controlar as emoções, 24% dos alunos se sentem sobrecarregados e 18% estão tristes ou deprimidos. A sondagem apontou que 40% dos alunos recebem algum apoio psicológico nas escolas (BARBIRATO, 2022).

Diante do exposto, isso é preocupante, pois nem todas as escolas possuem os aparatos materiais e humanos necessários para lidar com tamanha demanda de alunos, e suas especificidades de comportamentos, especialmente os professores em suas salas de aulas.

Tipos de comportamentos e suas relações com a aprendizagem

O comportamento dos alunos é crucial para que haja uma melhor absorção do conteúdo a ser aprendido. No entanto, com o distanciamento social nas escolas houve várias mudanças comportamentais no que diz respeito aos alunos, pois o ensino remoto como opção de formato de ensino provocou ou acentuou comportamentos que antes não eram considerados tão relevantes e muitas vezes era o que parecia comum de se encontrar em sala de aula. Isso se tornou no retorno às aulas presenciais um desafio para a comunidade escolar.

Nesse sentido, cabe aqui uma definição sobre o que seria comportamento ou os tipos que existem, sem, contudo, aprofundarmos a questão nesse estudo. De acordo com Cunha (1998) a definição de comportamento é explicitada no trecho a seguir.

Entende-se por comportamento qualquer ação do indivíduo que pode ser observada por outra pessoa [...]. Assim sendo, a descrição científica de um comportamento começa pela observação do próprio comportamento; ele deve ser definido de forma operacional, isto é, deve ser descrito cientificamente em termos observáveis e mensuráveis Cunha (1998, p.16).

Para tanto, existem técnicas criadas de observação e registro, no qual a partir delas se poderá classificar o tipo de comportamento, bem como criar estratégias de ensino para as mudanças de comportamentos indesejáveis. Cunha (1998) apresenta um quadro de registro (Figura 1) que facilita a visualização e análise de comportamentos em termos de frequência

e variação dos dados obtidos no tempo com objetivo de descobrir relações funcionais entre mudanças no ambiente e comportamentos socialmente importantes.

Figura 1 – Quadro de registro de observação de comportamento

TIPO DE REGISTRO	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
Registro de frequência ou evento	Contar o número de vezes ou a frequência em que o comportamento ocorre. O comportamento é registrado quando ocorre.	Contar o número de vezes que o cliente acende um cigarro; ou o número de vezes que um aluno pede para ir ao banheiro
Registro de resultados ou ocorrência	Observar o resultado do comportamento (e não o comportamento em si). O comportamento é registrado depois que ocorreu.	Indicar quantos cigarros o cliente fumou na sessão; ou se o aluno pediu para ir ao banheiro na aula.
Registro por amostragem de tempo	Registrar se o comportamento ocorreu ou não num período (intervalo curto) da observação.	Observar se o cliente acendeu cigarro em 5 intervalos de 10 min. de uma sessão de 50 min. de duração; ou se o aluno pediu para ir ao banheiro nos 6 intervalos de 10 min. durante uma aula de 1 hora.
	Registrar se o comportamento ocorreu ou não ao final de um segmento de tempo (maior de o intervalo acima) o comportamento só é observado ao final do intervalo.	De 10 em 10 min. o professor observa por 2 min. Se o aluno conversa com colegas.

Fonte: Cunha (1998, p.17)

Conforme a autora supracitada existem classes de comportamentos que influenciam positiva ou negativamente a estrutura social, entre estes o comportamento respondente e o comportamento operante explicitados a seguir.

O comportamento respondente entendido também como reflexo é geralmente involuntário e engloba a ação dos componentes físicos do corpo como glândulas ou músculos. A salivação, o reflexo palmar, os batimentos cardíacos são exemplos de comportamentos respondentes. O comportamento operante é voluntário e engloba a ação de músculos que estão sob controle espontâneo do indivíduo. Ações como comer, falar, andar, dançar são ilustrações de comportamentos operantes (CUNHA, 1998, p.17-18).

Desse modo, tais comportamentos são controlados por estímulos recebidos do ambiente em que a pessoa está inserida, sendo que apresentam respostas diferenciadas conforme o estímulo recebido, sendo assim “o comportamento respondente é sempre controlado pelos estímulos atinentes a sua apresentação e [...] os comportamentos operantes são emitidos espontaneamente e controlados pelo evento que ocorre após a sua

apresentação”, portanto a probabilidade de ocorrência, está relacionada com as consequências que ele (o comportamento) tiver tanto para o sujeito, quanto para o ambiente (CUNHA, 1998, p.18).

Por conseguinte, para Valle e Maia (2010) o ambiente escolar é um espaço pensado e planejado para possibilitar oportunidades de aprendizagem, sendo um lugar construído coletivamente por alunos e professores e todos os envolvidos nesse processo, entretanto as interrelações estabelecidas entre esses atores são condicionadas as variáveis dessas interações no próprio ambiente.

Diante do exposto, o comportamento tem ligação direta com as aprendizagens, associado a fatores diversificados e determinantes, como por exemplo barreiras culturais, mudanças de rotinas, metodologia pedagógica, problemas familiares, aspectos cognitivos, socioeconômicos, emocionais, ambientais entre outros. Portanto com o retorno às aulas os professores se deparam com comportamentos diferentes de antes da pandemia, que prejudicam o processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, os problemas de comportamentos escolares geralmente estão associados ao baixo rendimento escolar, todavia, no excerto a seguir Valle e Maia (2010) mencionam controvérsias quanto a essa definição, apresentando pelo menos duas vertentes para a terminologia “problemas de comportamento”.

Um estudo acerca da terminologia “problema de comportamento”, apontaram duas vertentes principais: o modelo médico ou biológico, que aborda o assunto prioritariamente em termos de sintomas, e, de outro lado, aqueles que compreendem a categoria mais funcionalmente, analisando-os em termos de déficit e excessos comportamentais. A partir dessa segunda compreensão, Bolsoni-Silva (2003) analisa os problemas de comportamento como prejudiciais à interação das crianças com pares e com adultos de sua convivência. (VALLE; MAIA, 2010, p.113-114).

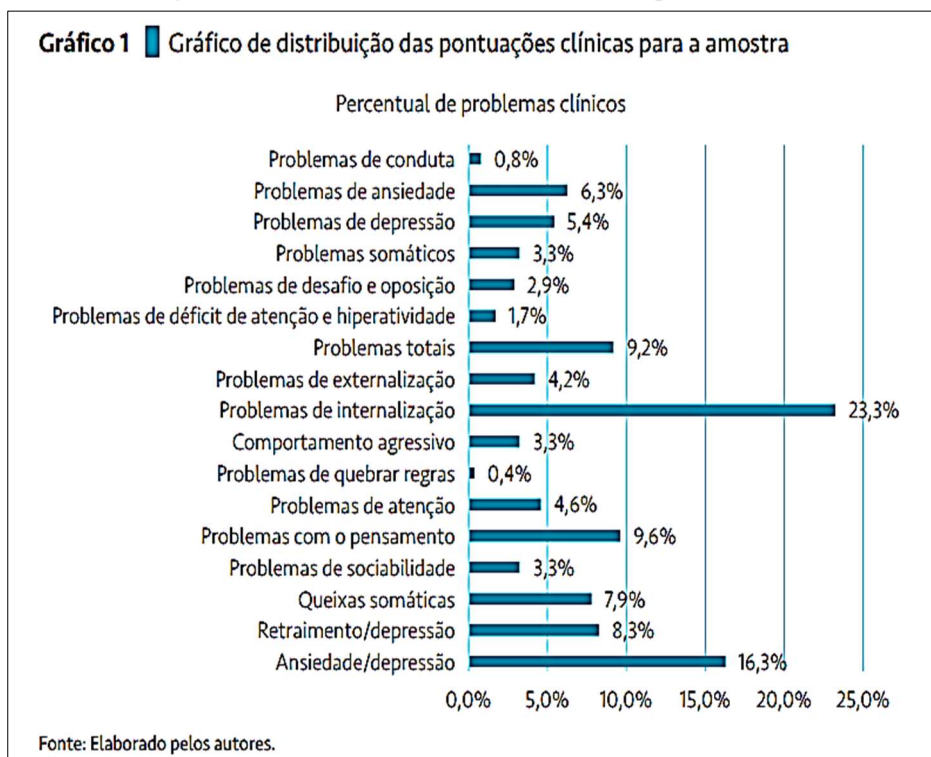
Dessa forma, determinados comportamentos podem dificultar as interações com possibilidades de novas aprendizagens e desenvolvimentos de habilidades como, por exemplo, aquelas da escola necessárias às aprendizagens dos diversos componentes curriculares. No que se refere à escola, o professor é um dos adultos mais importantes para o aluno. Segundo Valle e Maia (2010, p.116) a interação estabelecida entre aluno e professor e “a percepção que o docente tem acerca do processo de ensino aprendizagem, bem como a expectativa sobre o desempenho e o comportamento de seu aluno, podem influenciar o aproveitamento escolar”.

Outra definição é apresentada por Campos *et al.* (2022) em um estudo realizado sobre problemas emocionais e comportamentais em uma amostra de adolescentes brasileiros durante a pandemia da Covid-19. Para autores supracitados tais problemas são alterações percebidas pela frequência e intensidade excessivas e/ou deficitárias no repertório do indivíduo, os quais prejudicam seu desenvolvimento social e psicológico com impacto negativo em nível social, relacional e educacional.

O estudo de Campos *et al.* (2022), também menciona duas categorias de comportamentos que têm sido amplamente utilizadas e que estão incluídas no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5): a primeira diz respeito aos comportamentos internalizantes, tais quais, comportamentos individuais, introspectivos em nível privado e; a segunda refere-se a comportamentos externalizantes como por exemplo aqueles manifestos nas relações interpessoais e no ambiente.

Desse modo, conforme o estudo de Campos *et al.* (2022), o gráfico da Figura 2 apresenta os tipos Problemas Emocionais e de Comportamentos encontrados na amostra durante o período pandêmico entre os adolescentes como resultado do inventário feito.

Figura 2 - Problemas Emocionais e de Comportamentos⁵



Fonte: Campos *et al.* (2022)

5 Inventário dos comportamentos de crianças e adolescentes - 6 e 18 anos (Child Behavior Checklist - CBCL/6-18): desenvolvido por Achenbach e Rescorla (2001) para obter medidas padronizadas de problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes com base em relatos dos responsáveis. Contém 112 itens com afirmações, dispostas em escala Likert: "não é verdadeira" (0), "um pouco ou às vezes verdadeira" (1), "muito verdadeira ou muitas vezes verdadeira" (2) nos últimos seis meses. Campos *et al.* (2022, p.91-92)

A figura 2 consta o resultado do estudo de Campos *et al.* (2022) no qual os cinco problemas mais frequentes foram: problemas de internalização (23,3%), ansiedade/depressão (16,3%), problemas com o pensamento (9,6%), problemas totais (9,2%) e retraimento/depressão (8,3%). Destacamos que estes adolescentes ao retornarem à escola precisarão de um atendimento diferenciado daquele que recebiam antes da pandemia, no qual essas questões devam ser levadas em consideração.

Isso quer dizer que o professor é uma peça-chave para o alto ou o baixo rendimento do aluno, seja para seu desenvolvimento cognitivo ou para desenvolver relacionamentos interpessoais de qualidade com vista a sua integração social. Segundo Barbosa (2009) as exigências educacionais devem priorizar os alunos, com suas experiências cotidianas em seus processos de aprendizagens. Para tanto, as instituições devem como “opção pedagógica ofertar uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada, sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, uma instituição aberta à sociedade e à família” (BARBOSA, 2009, p. 8).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa qualitativa com abordagem narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), nesse tipo de pesquisa as histórias vividas precisam ser entendidas como uma forma de compreender a experiência humana, evidenciando os termos pessoal e social para tratar da interação; passado, presente e futuro.

Deste modo, as experiências vivenciadas e narradas são objetos de estudo nesse tipo de pesquisa, pois as pessoas precisam ser entendidas como indivíduos e inseridas em um contexto social, o que caracteriza o espaço tridimensional da Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Diante disso, nesta pesquisa tivemos como objetivo geral compreender na percepção dos professores os comportamentos e suas implicações no processo de aprendizagem dos alunos no retorno às aulas presenciais no período pandêmico que ainda vivemos. E como objetivos específicos nosso intuito foi explicitar dificuldades relacionadas ao engajamento e motivação nas aprendizagens, além de identificar estratégias adotadas pelos professores para contornar comportamentos inadequados em sala de aula, para responder o seguinte questionamento: em que termos são expressos em depoimentos de professores os comportamentos dos alunos no retorno às aulas presenciais no período pandêmico?

O *locus* da pesquisa é o município de Curuçá, pertencente ao Estado do Pará, que fica localizado na mesorregião do Marajó e sede da microrregião do Salgado. Localiza-se no

norte brasileiro na zona fisiográfica de Guajarina, com uma população de aproximadamente de 41093 habitantes. Em 2021 no ensino fundamental foram matriculados 6687 alunos, com 271 docentes atuando em 57 escolas (IBGE, 2021).

Desse modo, para constituir o *corpus* da pesquisa, foram utilizados depoimentos de 3 (três) professores do ensino fundamental de uma escola do município cujo perfil se encontra no quadro 01 a seguir.

Quadro 01 - Perfil dos colaboradores

NOMES FICTÍCIOS	CURSO	TEMPO DE ATUAÇÃO	ANO QUE LECIONA
Maria	Licenciatura em Ciências Naturais	20 anos	3° e 4°
Riba	Licenciatura em Matemática	17 anos	5°
Rosa	Licenciatura em Pedagogia	13 anos	1° e 2°

Fonte: elaborado pela autora

Os depoimentos dos professores foram obtidos por meio digital (*WhatsApp*)⁶ de forma escrita. Para a análise do *corpus* construído, utilizamos a Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016) associada ao *software* IRAMUTEQ, que é uma ferramenta de análises estatística que processa informações de forma objetiva (SALVIATI, 2017).

A ATD utiliza critérios para realizar as análises, são eles: desmontagens de texto (unitarização), estabelecimento de relações (categorização), captando o novo emergente (escrita de metatextos) e o processo auto-organizado (reescrita constante) (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 533). Enquanto o *software* IRAMUTEQ contribui com os primeiros ciclos dos procedimentos da ATD, quais sejam: a unitarização e categorização para que seja facilitada a interpretação das informações do *corpus* textual analisado.

Os resultados do processamento na ferramenta IRAMUTEQ, estão representados nas figuras 03 e 04 a seguir. Na figura 03, apresenta-se de forma geral as seguintes informações: quantidade de texto processado (3), número de segmentos de texto feito da partição do *corpus* textual, quantidade de ocorrências de palavras, formas ativas e suplementares, frequência de ocorrência, número de classes e percentual de aproveitamento.

⁶ WhatsApp é um aplicativo de mensagens instantâneas, chamadas de voz e vídeo, para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. Disponível em; <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>. Acesso em 30/07/2022.

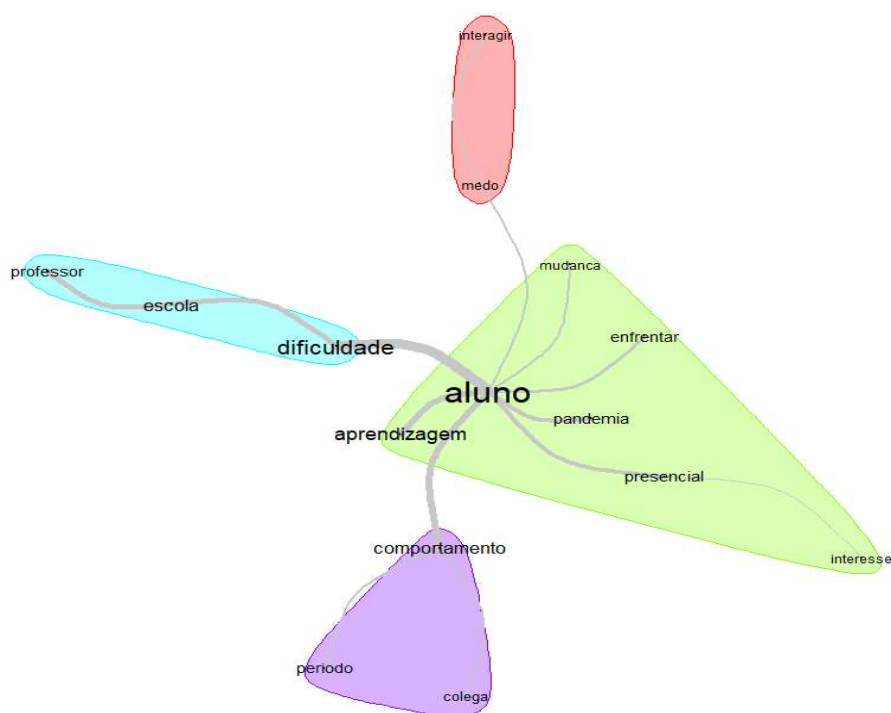
Figura 3 - Informações geradas pelo IRAMUTEQ

```
+--+--+--+--+--+--+
|I|R|A|M|U|T|E|Q| - Sex 5 ago. 2022 20:37:17
+--+--+--+--+--+--+
Número de textos: 3
Número de segmentos de texto: 28
Número de formas: 396
Número de ocorrências: 1114
Número de lemas: 326
Número de formas ativos: 262
Número de formas suplementares: 59
Número de formas ativas com a frequência >= 3: 59
Média das formas por segmento: 39.785714
Número de classes: 6
25 segmentos classificados em 28 (89,29%)
#####
Tempo: 0h 0m 8s
#####
```

Fonte: imagem do processamento do corpus no IRAMUTEQ

Destacamos que o IRAMUTEQ possibilita pelo menos cinco tipos de análises: Análise Estatísticas, Análise Fatorial de Correspondência (AFC), Correspondência Hierárquica Descendente (CHD), Análise de Similitude e Nuvem de Palavras. Dentre essas, utilizamos a análise de similitude, cujo resultado se encontra representado no grafo da Figura 4, gerado no processamento por meio de apresentação *Reingold*, escore de ocorrências de palavras em comunidades coloridas de significados e suas respectivas coocorrências, são elas:

- ALUNO (32), aprendizagem (9), pandemia (6), enfrentar (5), presencial (7), mudança (3), interesse (3),
- DIFICULDADE (16), escola (12), professor (6),
- COMPORTAMENTO (10), período (5), colega (5),
- MEDO (4), interagir (3).

Figura 4 - Grafo da Análise de Similitude gerado pelo IRAMUTEQ

Fonte: Imagem do processamento do corpus no *software* IRAMUTEQ.

Dessa forma, conforme análise do grafo de similitude, foi possível observar as comunidades formadas e com as lentes da ATD criar duas categorias de análise que foram denominadas de: i) Comportamentos de alunos em aulas presenciais no período pandêmico; ii) Estratégias de ensino para para melhoria em comportamentos de alunos em aulas presenciais no período pandêmico. De forma que na seção seguinte apresentamos os resultados e discutimos com os autores selecionados para a pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Comportamentos de alunos em aulas presenciais no período pandêmico

No período de ensino remoto os alunos tiveram muitas dificuldades sem o convívio direto com os professores, sendo o meio digital (*WhatsApp*) o principal meio utilizado por estes para acompanhamento, além da entrega de atividades para os alunos na escola de modo que estas eram entregues aos pais e responsáveis, segundo o que menciona a professora Maria a sua dificuldade foi em elaborar materiais para estas aulas remotas, pois não sabia em que níveis de aprendizagem os alunos se encontravam.

Ao mesmo tempo muitas escolas, e até mesmo professores de maneira independente, buscaram formas alternativas de manter o contato com os alunos durante a pandemia,

mas a falta de interação contribuiu para abrir um abismo entre a escola e o estudante, resultando entre outras coisas em uma grave regressão nas aprendizagens dos alunos, como cita a professora Rosa em seu depoimento, *“A regressão é evidente na maioria dos alunos eles se comportam na sala de aula como crianças do pré, ainda não estacionaram no fundamental”*. Fato que evidencia a preocupação dos professores em relação ao aprendizado e comportamento dos alunos.

Além dessa situação, os alunos do ensino fundamental que não possuíam objetos tecnológicos apropriados para o ensino remoto recebiam atividades programadas pelos professores que para fazer chegar até os alunos muitas vezes precisavam ir até a casa deles entregar. Em uma de suas falas a professora Maria cita *o desânimo e a falta de interesse dos alunos e até mesmo da própria família*. Por conta disso, hoje, com a volta às aulas presenciais, é evidente a regressão da maioria dos alunos.

Essa regressão ficou evidenciado, pois, muitos alunos perderam o gosto pelos estudos. No relato a seguir, a professora Maria fala sobre uma das razões dessa dificuldade como sendo *a falta de leitura e trabalhar os conteúdos de acordo com nível série/ano, por conta do déficit deixado pela ausência de aulas presenciais* (MARIA). Do mesmo modo, Rosa também menciona que *o desânimo e a falta de interesse dos alunos e até mesmo da própria família seria uma dessas razões* (ROSA).

Nesse sentido, o preparo do professor deve ser contínuo para que ele consiga trabalhar as diversas situações em sala de aula, seja no ensino remoto ou no ensino presencial. Nessa direção, Lima (2020) destaca que no ensino remoto por conta do distanciamento, o professor precisou se adequar para dar conta das atividades e manter os alunos motivados a aprender, sobre esse aspecto no trecho a seguir menciona qual seria o seu papel.

O professor, no ensino não presencial, precisa estar em constante preparo para exercer seu papel de mediador do conhecimento. Deve dar atenção ao aluno, se aproximar dele, saber elogiá-lo no momento adequado, acreditando sempre no potencial deste aluno. O carinho, a atenção, ou seja, todas essas ações favorecem a afetividade no ambiente virtual. A afetividade no ensino a distância é considerada fundamental para o processo de ensino-aprendizagem (LIMA, 2020, p.9).

Todavia, no ensino presencial se faz necessário as mesmas condições, ou seja, o carinho, a atenção e um ambiente adequado são primordiais para o desenvolvimento dos alunos, principalmente nesse retorno às aulas, após vivências de situações de insegurança na saúde de todos causado pela pandemia da Covid-19.

Sobre esse aspecto, Barbirato (2022, p.2) diz que *“39% dos estudantes do início do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano) estão com sérias dificuldades em avançar no processo de alfabetização e 6%, se quer estão avançando”*. Isso é o resultado de quase dois anos de

aulas remotas onde o ensino ocorreu por meio de telas e atividades criadas por professores para que os alunos não ficassem sem estudar. Assim os alunos não interagem com os colegas e com o professor, desenvolvendo suas atividades somente com a ajuda dos pais ou responsáveis.

Com tudo, segundo os professores, a maioria dos alunos que regrediram na aprendizagem, apresentaram dificuldades na leitura e na compreensão de comandos que exigem interpretação com nível de complexidade conforme o ano em que se encontram, ou seja, o avanço foi abaixo do esperado. A professora Rosa evidencia a questão nos seguintes termos; *a questão da regressão de aprendizagem é mais agravante, quando a turma é multisseriada pois eles estão em níveis diferentes e as coisas ficam mais complicadas (ROSA).*

Nesse sentido, Silva (2022) menciona que a distância entre as classes sociais no período pandêmico se acentuou, o que prejudicou ainda mais as pessoas desfavorecidas. Refletindo-se diretamente no processo de escolarização das crianças. Um ponto destacado foi o déficit de aprendizagem em crianças e adolescentes que não se alimentam adequadamente, causando um subdesenvolvimento intelectual. Outro ponto relacionado à questão da vulnerabilidade das famílias é a evasão escolar, na qual decorre das mudanças na rotina, a impossibilidade do acesso às aulas, o que resultou no baixo rendimento do aprendizado, por conta do isolamento social.

Sobre a questão o professor Riba demonstra no excerto a seguir os impactos das políticas adotadas para as famílias carentes durante a pandemia.

A regressão era algo esperado, principalmente com alunos de famílias mais carentes, que não conseguiram nesse período pagar aulas particulares para seus filhos, ou não tinham acesso a eletrônicos para somar na educação, no ensino das crianças, e ainda alguns pais ou responsáveis semi ou totalmente analfabetos, que tem um suporte educacional para seus filhos apenas dentro das salas de aula de uma escola (RIBA).

Dessa forma, após o longo período de ensino remoto os alunos apresentaram várias mudanças no comportamento entre eles: a perda de interesse nas aulas presenciais, falta de concentração, alguns comportamentos inadequados. Sobre esse aspecto, a professora Rosa destaca a seguir.

O comportamento mais visível é a dificuldade em absorver o conhecimento, devido a apatia e o desânimo da metade da turma. Entretanto, nem todos os alunos relataram medo, ou receio em interagir com os colegas, apesar da pandemia ainda continuar, eu acredito que é devido todos se conhecerem (ROSA).

Enquanto a professora Maria cita a seguir que as mudanças de comportamentos geradas pelo desinteresse e desconcentração em aprender levou os alunos a comportamentos agressivos.

Alguns alunos apresentaram mudança no comportamento com a volta às aulas presenciais depois de terem passado por um longo período com ensino remoto tais como perda de interesse nas aulas presenciais, falta de concentração, alguns comportamentos agressivos com os colegas etc. (MARIA).

Diante do exposto, é preciso utilizar uma pedagogia mais flexível, humanizada e voltada para o cuidado com o aluno, no intuito de promover interesse, socialização e comunicação no ambiente escolar. Nessa prática, o importante não é somente a transmissão de conhecimento, mas a construção da comunicação, uma vez que o professor também aprende à medida que problematiza a realidade com seu aluno.

Nesse sentido, isso corrobora com o pensamento de Freire (1992) no qual “o papel do educador não é o de encher o educando de ‘conhecimento’ de ordem técnica ou não”, antes ele deve proporcionar ao aluno por meio de ações dialógicas a organização de um pensamento correto que só pode ocorrer numa interação onde ambos se respeitam e valorizam o que sabem (FREIRE, 1992, p. 53)

Portanto, sobre o comportamento dos alunos em sala de aula foi citado pelas professoras que a reciprocidade entre os colegas e a interação social contribuem para as dificuldades de concentração nas aulas e consequências que o período de isolamento e ensino remoto trouxe aos alunos.

Estratégias de ensino para a melhoria de comportamentos de alunos em aulas presenciais no período pandêmico

A pandemia da Covid-19 trouxe para a educação inúmeras consequências, e com isso os professores precisaram se adaptar e criar estratégias para contornar comportamentos difíceis e agressivos dentro de sala de aula, bem como o desânimo, a regressão, a falta de interesse dos alunos dentre outros problemas.

No desafio dos professores para criar estratégias e converter a situação apresentada pelos alunos no retorno às aulas presenciais, eles mencionaram em seus depoimentos que o diálogo com os alunos e os seus pais dos alunos, foi a principal estratégia utilizada. De acordo com as professoras Maria e Rosa, o diálogo foi trabalhado durante as aulas para desenvolver uma boa relação com a turma e resolver situações entre eles por conta de determinados comportamentos. De forma que elas comentam nos seguintes termos.

Conversar em busca de compreender a razão do comportamento inadequado, primeiro com o aluno, e as partes envolvidas na situação e contornar se for algo dentro das minhas possibilidades de forma amigável é o que procuro fazer, se a situação exigir apoio da coordenação e direção tento fazer sem expor os envolvidos (MARIA).

Em situações de comportamentos inadequados, primeiro, procuro ter uma boa relação com a turma, peço ajuda do aluno que sabe mais, uso de material alternativo para leitura que foi criado pela professora, histórias curtas e evito falar muito, porém gosto de ouvi-los (ROSA).

No que diz respeito ao diálogo, os alunos são ricos em experiências e conhecimentos e precisam de espaço para manifestar seus pensamentos, sentimentos e conhecimentos. Ainda mais agora, depois de vivências tão dolorosas experienciadas na pandemia, eles precisam e querem ser ouvidos. Assim a sala de aula se apresenta como o lugar para o diálogo, pois tanto professores como alunos podem trocar experiências e além dos conteúdos disciplinares, partilhar a vida.

Freire (1980) denomina essa dinâmica de dialogicidade, na qual os processos de ensino e aprendizagem ocorrem com base no diálogo entre professor e aluno. Para o autor supracitado “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1992, p.69).

Nesse sentido, o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação e confirma o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual, ou seja, na interação seja com o objeto da aprendizagem ou entre o sujeito é que ocorre a aprendizagem (FREIRE, 1986).

Por sua vez, a seguir, o professor Riba menciona no excerto que utilizou a ludicidade para atender os alunos em situações de comportamentos indesejáveis.

Para motivar os alunos a estudarem, uso o lúdico, pois é sempre a forma mais eficaz de motivação, principalmente de alunos neste ciclo de aprendizagem, sair do corriqueiro com quadro e pincel, sempre faz bem para motivação dos discentes e para os alunos com mais dificuldades de aprendizagem (RIBA).

Diz ainda que, *a escola buscou de alguma forma ajudar os alunos com mais dificuldades, eles são acompanhados de forma especial com professor quase que exclusivo para eles (RIBA)*. Confirmando assim a fala da professora Maria quando diz que, *a escola buscou de alguma forma ajudar os alunos que estão com mais dificuldades de aprendizagem, pois há um projeto de letramento e alfabetização cujo objetivo é que eles tenham autonomia na leitura (MARIA)*.

Nesse sentido, Roloff (2010, p.2) enfatiza que “o lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa”, ou seja, a ludicidade contribui para que o aluno exercite maneiras de expressar seus pensamentos e sentimentos o que possibilita a aprendizagem.

Por outro lado, a professora Maria em seu depoimento pontua que *trabalhar com temas do cotidiano dos alunos e com a valorização de sua autoestima* foi uma das estratégias que utilizou. No trecho a seguir ela menciona que:

Para motivar os alunos a estudarem utilizo estratégias como usar temas atuais e dos contextos diários dos mesmos, para que eles tenham interesse em fazer as atividades; fazer com que eles se sintam importantes, expor suas produções, compartilhando e socializando com a turma, sempre que for possível chamar a coordenação e outros públicos para assistir suas apresentações (MARIA).

Dessa forma, a motivação é fator preponderante na atuação do professor para que o aluno com dificuldade ou não, com desvio de comportamentos ou não se encaminhe para uma aprendizagem prazerosa e que facilite o seu desenvolvimento. Para Luna (2010) a motivação do aluno é diretamente imbricada na motivação que recebe do professor e no ambiente escolar. No excerto a seguir destaca a questão.

O educando que encontra em seu educador o mecanismo que impulsiona seu crescimento e o desenvolvimento de suas habilidades, despertando nele sua inteligência cognitiva, resulta efetivamente, e crescentemente dentro do processo de ensino-aprendizagem. O discente quando submetido ao menosprezo de parte do seu educador, tende a manifestar apatia e adotar um comportamento displicente e muitas vezes agressivo dentro de sala de aula, comportamento esse que se manifesta diante da falta de recursos motivacionais e socioafetivos por parte da equipe docente, e das relações dentro do âmbito escolar. (LUNA, 2010, p. 1).

Desse modo, a relação afetiva entre aluno-professor e aluno-aluno no ambiente escolar é de fundamental importância, cabendo ao professor averiguar os comportamentos dentro deste âmbito também. Assim, segundo os relatos dos professores, a escola também buscou de alguma forma ajudar os alunos que estão com mais dificuldades de aprendizagem.

Já foram feitas duas avaliações diagnósticas e estamos organizando para o segundo semestre, plantão pedagógico para atender os alunos do fundamental que estão com dificuldades de aprendizagem, de comum acordo com professores da escola (ROSA).

Dessa forma, existem estratégias que podem ser utilizadas para ajudar na mudança de comportamentos em sala de aula contribuindo com as aprendizagens dos alunos como por exemplo: abordar assuntos de acordo com os contextos, fazer uso de discurso mais humanizado, de acordo com o nível de compreensão em dinâmica conforme a evolução, planejar conteúdos diferenciados e lúdico, primar pela reflexão e ação para que os alunos desenvolvam autonomia e criticidade, criar atividades com abordagens para desenvolver para desenvolver sentimentos de empatia e respeito ao próximo.

A professora Maria diz que as estratégias utilizadas para motivar os alunos a estudar é usar temas atuais e dos contextos diários dos mesmos, para que eles tenham interesse em fazer as atividades e que eles se sintam importantes, expor suas produções, compartilhan-

do e socializando com a turma. Sempre que for possível chamar a coordenação e outros públicos para assistir suas apresentações.

A professora Rosa diz o seguinte:

As estratégias que uso para motivar os alunos a estudar eu primeiro procuro ter uma boa relação com a turma, peço ajuda do aluno que sabe mais, uso de material alternativo para leitura que foi criado por mim com histórias curtas e evito falar muito e gosto de ouvir os alunos. Quanto às dificuldades de aprendizagem já foi feito duas avaliações diagnósticas e estamos organizando para o segundo semestre, plantão pedagógico para atender os alunos do fundamental que estão com dificuldades de aprendizagem, de comum acordo com todas professoras da escola (ROSA).

As estratégias utilizadas pelos professores e até mesmo pela escola atendem parcialmente as necessidades dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, mas ajuda a amenizar o déficit deixado pela pandemia. No entanto para que os professores não fiquem sobrecarregados e os alunos não saiam prejudicados é preciso de uma parceria entre escola família e governo.

Isso se encaixa na teoria dialógica freiriana, na qual o mundo é transformado na colaboração entre os sujeitos que se encontram em diálogo, que é sempre comunicação, fundando assim a colaboração que se realiza entre eles. Dessa forma, “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007, p.47).

Desse modo, os pais devem se aliar a escola, essa aproximação é fundamental para que tudo dê certo, tanto em relação aos cuidados para que a pandemia se mantenha controlada e as questões comportamentais e emocionais traduzidas em dificuldades de aprendizagem sejam trabalhadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período pandêmico que ainda estamos vivendo, o retorno as aulas trouxeram consigo novas realidades no que diz respeito às consequências que as experiências vividas deixaram. Nas crianças e adolescentes em fase escolar isso se manifesta em comportamentos inadequados que interferem nas aprendizagens.

Na presente pesquisa buscamos em depoimentos de três professores suas percepções sobre os comportamentos dos alunos em sala de aula para compreender as implicações que isso acarreta nas práticas docentes e por conseguinte nas aprendizagens dos alunos. Para tanto apresentamos as seguintes conclusões organizadas em dois pontos a seguir:

No primeiro foi possível elencar comportamentos como desânimo, falta de interesse, apatia, falta de concentração e comportamentos agressivos. Relatados pelos professores, pos-

sivelmente causados por dificuldades na leitura e na compreensão de comandos que exigem interpretação com nível de complexidade e ainda as dificuldades econômicas de famílias carentes sem acesso a eletrônicos para somar na educação no ensino das crianças, e ainda existência de alguns pais ou responsáveis semi ou totalmente analfabetos. Tais comportamentos provocaram nos docentes preocupação os desafiando a buscar estratégias para o enfrentamento com a finalidade de atender os alunos em suas aprendizagens.

No segundo ponto as estratégias adotadas pelos docentes para contornar comportamentos inadequados foram o diálogo, a ludicidade, o uso de temáticas dentro dos contextos e realidades que os alunos estão inseridos, além de promover a autoestima deles por meio de um bom relacionamento com eles e seus responsáveis, sendo estas estratégias utilizadas pelos professores para desenvolverem autonomia, criticidade, sentimentos de empatia e respeito ao próximo. Ambos os pontos contemplam os objetivos traçados na pesquisa e respondem a pergunta levantada.

Assim, concluímos que comportamentos inadequados em sala de aula no período pandêmico são prejudiciais as aprendizagens dos alunos e que os professores devem levar em consideração tais manifestações, observando-os e planejando a melhor forma de atendê-los e que todos os envolvidos devem interagir de forma dialógica humanizada para garantir o direito que os alunos têm em aprender.

REFERÊNCIAS

BARBIRATO, Fábio. **Pesquisa Datafolha:** estudantes estão com dificuldade de conter as emoções. 2022. Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/coluna/fabio-barbirato/pesquisa-datafolha-estudantes-estao-com-dificuldade-de-conter-as-emocoes/>. Acesso: 20 jun. 2022.

BARBOSA, Maria. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. **Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília. 2009.

BERALDO, Lílian. Covid-19: Decreto de calamidade pública vale até a meia-noite de hoje. **Agência Brasil.** 2020. Disponível em; <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/veja-medidas-que-cada-estado-esta-adotando-para-combater-covid-19>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Como se proteger?** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/como-se-proteger>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASILIA, INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica. 2019.** Resumo Técnico. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em 04 ago. 2022.

CAMPOS, Livia; SILVA, Natália; NOVAES, Rafael; ROCHA, Marina. Problemas emocionais/comportamentais entre uma amostra de adolescentes brasileiros durante a pandemia. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento.** São Paulo, v. 21, n. 2, p. 87-108. 2022.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FERRAZ, Ricardo; HANNA, Nathalia. Os desafios dos alunos e professores nas voltas às aulas em meio a pandemia. **Revista Veja,** 2021 Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/os-desafios-dos-alunos-e-professores-na-volta-as-aulas-em-meio-a-pandemia/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 11e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36e. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 2e. São Paulo: Olho D'Água, 1993b.

HONORATO, Hercules Guimarães. Os meandros da educação e da aprendizagem em meio à pandemia covid-19: os desafios e as lições. **REVES -Revista Relações Sociais,** Vol. 04. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/10278/6226>. Acesso em: 04 ago. 2022.

IDOETA, Paula Adamo. Sem 'wi-fi': pandemia cria novo símbolo de desigualdade na educação. **BBC News Brasil,** S. Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54380828?xtor=AL-73-%5Bpartner%5D-%5Bcorreiobrasiliense.com.br%5D-%5Blink%5D-%5Bbrazil%5D-%5Bbizdev%5D-%5Bisapi%5D>. Acesso em: 06 jun. 2022.

JARLICHT, Carla. Volta às aulas presenciais exigirá cuidado com emocional de alunos e professores. Entrevista concedida à **Revista Educação,** 2020 Editor: CARDIAL, Edimilson. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/07/09/aulas-emocional-de-alunos/>. Acesso em 07 jun. 2022.

LIMA, Mércia Rejane Lopes de. Relação afetiva entre professor e aluno: a concepção de professores antes e durante a pandemia de covid 19. Orientadora: Aurora Camboim

Lopes de Andrade Lula. **Monografia**. Graduação. UFPB/CE. 2020.

LISBOA, Vinícius. Prevenção a Covi-19 na volta as aulas dependem da comunidade escolar. **Agência Brasil**. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2022-02/prevencao-covid-19-na-volta-aulas-depender-da-comunidade-escolar>. Acesso em 02 jul. 2022.

LUNA, Maria Theresa Santos de. **A Importância da motivação e da afetividade no processo de construção do ensino aprendizagem**. Disponível em: <https://www.grupoescolar.com/pesquisa/a-importancia-da-motivacao-e-da-afetividade-no-processo-de-contrucao-do-ensino-apredizagem.html>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. 264 p.

ROLOFF, Eleana Margarete. A importância do lúdico em sala de aula. X Semana de Letras. **Anais...** v. 70, p.1-9, 2010. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.

SALVIATI, Maria Elizabeth. **Manual do Aplicativo IRAMUTEQ**, 2017. Disponível em <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elizabeth-salviati>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SILVA, Merian. Impactos da pandemia de covid-19 na aprendizagem de crianças e adolescentes. *Research, Society and Development*, v. 11, n.5. 2022.

VALLE, Tânia Gracy Martins; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo: Cultura Acadêmica. Editora UNIFESP. 2010. 258p.

CAPÍTULO 6

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM : UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Jessica Guimarães do Nascimento
Cleide Maria Velasco Magno
DOI: 10.46898/rfb.9786558897057.6

RESUMO

O trabalho monográfico é uma investigação centrada em professores com o objetivo geral de abordar a ideia da afetividade em sala de aula na relação professor-aluno, de forma que o ambiente escolar e sua interação influenciem no processo de ensino, aprendizagem e desempenho educacional dos alunos, em tempos de pandemia. A necessidade das mudanças emergentes fez com que os professores adaptassem sua mediação pedagógica, usando novas estratégias, como as tecnologias digitais. Os colaboradores da pesquisa são professores de turmas regulares do ensino fundamental da escola localizada no município de Cachoeira do Arari, na Ilha do Marajó-Pará, que precisavam utilizar a educação à distância emergencial para atender às necessidades de suas turmas, para que seu aprendizado não fosse prejudicado, devido à pandemia, causada pela COVID19. O objetivo específico na discussão sobre a importância da construção e da relação afetiva criada entre professor e aluno, influenciando seus processos de adaptações ao método de ensino, bem como seu envolvimento e progresso acadêmico durante a administração das aulas. O material coletado foi realizado por entrevistas semiestruturadas *online*, cujas informações foram feitas como base na Análise Textual Discursiva (MORAES E GALIAZZI, 2016). Os resultados da pesquisa evidenciaram que apesar das dificuldades encontradas no período pandêmico, a relação afetiva expressa pelos professores mostrou-se relevante para aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: aprendizagem; afetividade; ensino e pandemia; percepção de professores; tecnologia.

1 INTRODUÇÃO

O mundo passou por uma mudança emergente devido ao surgimento do vírus SARS - COV-2, então conhecido como Coronavírus, que ocasionou o colapso mundial com o surgimento da pandemia da Covid 19, trazendo adaptações nas mudanças sociais, em diversos ambientes, inclusive nas escolas.

Em relação às diferentes regiões do mundo que sofrem o impacto social em decorrência da pandemia, as localidades distantes das áreas urbanas, caracterizadas como carentes, são as mais afetadas. A Ilha do Marajó, apesar de sua riqueza cultural, variedade de recursos materiais para consumo e reprodução, algumas regiões ribeirinhas carecem de energia elétrica e saneamento básico, inclusive de recursos tecnológicos, o que, devido à nova metodologia adotada, tornou necessário que as aulas fossem desenvolvidas remotamente usando esses dispositivos.

Na adoção do ensino a distância, sendo uma alternativa na continuidade das aulas, o desenvolvimento do planejamento acadêmico é visto como desafiador e inovador. Para Rondini; Pedro e Duarte (2020), o período, embora desafiador possa ser visto como promissor, no contexto educacional, ampliando o uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino.

Entre as necessidades de adaptação pedagógica na prática vigente, a interação/ mediação tornou-se um dos pontos entre as preocupações da comunidade escolar durante o período acadêmico adotado, visto que o envolvimento entre professores e alunos marcados em aulas presenciais, muda de certo modo, para a interação pais e alunos intermediados pela escola, levantando questionamentos quanto à abordagem e práticas de ensinados adotados.

Diante disso, traçamos como objetivo geral buscar respostas que contribuam para a compreensão da relação afetiva construída, entre professor e aluno, investigando em que termos essa relação contribui para o desempenho acadêmico dos alunos e como se expressam as dificuldades nesse campo durante o ensino remoto, na percepção dos professores? Visto que, existe uma multiplicidade de compreensões que é possível construir um mesmo conjunto de significantes no espaço de ensino, tendo sua explicação nos diferentes pressupostos teórica que cada leitor utiliza em suas leituras (MORAES, 2003, p. 3).

2 APORTE TEÓRIO

Escolas, laços afetivos e pandemia

As formas de aprendizagem ocorrem na interação, a partir da roda de conversa e na realização das atividades individuais ou coletivas. A proposta político-pedagógica durante o processo de ensino e aprendizagem do aluno sendo um potencial em seu desenvolvimento subjetivo, com o objetivo de simplificar o processo de alfabetização. Trazendo assim um conceito de aprendizagem e uma linguagem questionadora, o qual a Smolka (2012), ressalta, sobre a necessidade da interação e interlocução dentro da sala de aula, sendo alternativa técnica e prática para ser utilizada.

Foi precisamente a necessidade de analisar o contexto, de pensar a alfabetização (ou o desenvolvimento/ ensino/aquisição da escrita) em termos de interação e interlocução, que fui evidenciando ao longo destes anos de trabalho - para situar essa tarefa pedagógica no seu âmbito técnico, prático, mas sobretudo teórico e político (SMOLKA, 2012, p. 35).

Professores e alunos do seu entorno condicionam os laços pedagógicos, a partir do momento em que trocam ideias e sugestões sobre pontos de como trabalhar na plataforma

digital, as possibilidades criadas para aproximação, buscando identificar avanços e alternativas nas dificuldades de acesso.

A disponibilidade do tempo e o conhecimento com o material tecnológico são mecanismos utilizados pelo professor para alcançar todos os integrantes à aula. Por conta disso o desenvolvimento de alternativas, como um caderno escolar, com assuntos e atividades, sendo entregues em data estipulada, permita a continuidade do progresso acadêmico, principalmente aos grupos com dificuldades no acesso.

Na perspectiva da gestão do plano de competências desenvolvido pela escola, sendo coletiva, evitando a classificação de favoritismo e disponibilize caminhos para os acessos. Sendo assim, como Freire (1996) ressalta a comunicação sendo fundamental no fornecimento de informações dentro da sala de aula, ou seja, através dela, o movimento comunicativo contribui para o compartilhamento de ideias, sugestões e possibilidades para ser adquiridos no acesso remoto, criando assim um ambiente propício a todos.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 1996, p. 60).

Consistente e ideal demonstrar a importância da comunicação e do bom relacionamento, o que resulta em avanços metodológicos e conhecimentos que o ajudarão ao longo de sua vida escolar. Durante a nova metodologia de ensino adotada, é propício que o aprendizado através da interação no contexto escolar, se encontre em espaços e modos diferentes, trabalhando dentro das dificuldades escolares.

O educador constitui seu vínculo afetivo com o aluno a fim de contribuir na aprendizagem, por meio da sua concepção sobre a subjetividade, fazendo assim um ser crítico para compreender e debater sobre as diversidades de assuntos presentes nas aulas, como também fora do ambiente escolar. As expressões de afeto auxiliam na transmissão de saberes durante a mediação, de modo que, atribuídas às condições de ensino, tornam o ambiente escolar um apoiador social. Desse modo, para Smolka (2012) a interação tem papel importante no processo de escrita e vice-versa.

A escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, como conhecimento humano (SMOLKA, 2012, p. 59-60).

Diante das restrições sociais e de saúde pública, por conta do avanço da Covid 19. Um pensamento tem sido corrente de que essas medidas adotadas estão prejudicando o processo de aprendizagem do aluno, dependendo, portanto, do educador, criar estratégias para o enfrentamento dessa realidade, como instrumentos de apoio em seu planejamento acadêmico, assim como repensar sua relação pedagógica vinculada à relação afetiva para o desempenho dos alunos no período pandêmico. Quanto ao uso de tecnologias digitais, necessárias nesse período, Trindade; Moreira e Ferreira (2020) mencionam que:

Necessário adotar diferentes metodologias e pedagogias, criando ecossistemas digitais de aprendizagem que sejam não só motivadores e propiciadores de ambientes férteis e dinâmicos, mas sobretudo que contribuam para a aquisição de conhecimentos e competências essenciais para o perfil de cidadão do século 21. Porém, “mais do que a utilização das tecnologias apenas pela sua utilização, a discussão tem de se centrar no seu impacto pedagógico e no que se depreende como “bom” ensino e como fatores de promoção da qualidade na aprendizagem (TRINDADE; MOREIRA; FERREIRA, 2020, p. 13).

O processo de aprendizagem é importante para a mente humana, pois se adapta a novos aprendizados, promovendo possibilidades e qualificações durante a evolução acadêmica. “A educação escolar ocupa lugar central em nossas vidas, seja como família de crianças e jovens, seja como estudantes, seja como profissionais que atuam nas escolas” (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020, p. 9).

A criação de laços afetivos para o desempenho intelectual do aluno é um auxílio que o educador possui para desempenhar o papel de inovador. De modo que, apesar das circunstâncias atuais devido ao surgimento da Covid 19 no mundo, é possível dar a continuidade ao planejamento escolar, através de novas ferramentas digitais e alternativas criativas para a interação social entre o corpo escolar com a família, progredindo assim as objeções pessoais e intelectuais do pensamento, em cada aluno.

A escola, não é apenas um ambiente com princípios governamentais instituídos através de sua gestão estrutural e financeira, com capacidade de acomodar vários alunos e professores em salas de aula. Sua finalidade vai além, pois tem a responsabilidade de construir um ambiente de socialização e interação para todo o seu corpo escolar.

Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora, nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 51).

O desenvolvimento do pensamento humano não se deve apenas às suas ferramentas sem critérios concretos, mas em argumentos relacionados aos seus hábitos de leitura e interpretação, que alimentam o seu conhecimento. Sabe-se que, a comunicação e a interação são pontos desafiadores, de modo que além da estrutura e recursos necessários no ambiente

escolar, o diálogo durante as aulas é propício para diagnosticar características de cada aluno, seja ela física ou psicológica, os quais, possivelmente, diferem dos demais.

Métodos e modos para a máxima interação, no agir, no ensinar e na aquisição oral e escrita do aluno são os pontos iniciais para a discussão nas aulas. Através de informações pessoais a aproximação de os acontecimentos do dia a dia sendo possíveis exemplos para a contextualização nas informações teóricas ensinadas dentro da sala de aula, ou seja, como ressalta Freire (1996, p.13), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando ‘blábláblá’ e a prática, ativismo”. Sendo assim, para o desenvolvimento da alfabetização em momentos discursivos são instrumentos essenciais na implicação da leitura e escrita dos alunos, onde as interações são a construção subjetiva desenvolvida por cada um, trazendo concretizações de opiniões para possíveis ocorrências durante seu cotidiano.

Nesse sentido, devido à pandemia e algumas adaptações nas mudanças sociais sugeridas pelos órgãos de saúde, como: o distanciamento social e ações básicas para a higienização das mãos, o uso de máscaras, a proibição em frequentar ambientes com circulação de pessoas, tais adaptações visaram diminuir a disseminação do vírus. Portanto, sabe-se que em ambientes diversos, como nas escolas, é complicado controlar o distanciamento entre alunos, professores e funcionários. Sendo assim, resultando no emergente fechamento das escolas e de suas atividades regulares, fazendo com que o ensino remoto emergencial fosse adotado, de forma a não prejudicar os alunos e tem perdurado desde março de 2020. Corroborando como os autores, também compreendemos que:

Não se pode obrigar a escola a migrar para o on-line. De certo, é imprescindível que respeitemos o distanciamento social físico como ação necessária à vida nesse momento. Nossa saúde em primeiro lugar! Assim como reconhecemos que o ensino remoto pode ser um caminho para a complementação da vida escolar dos brasileiros, de forma a manter contato, pensar em conteúdos interdisciplinarmente, em uma formação cidadã ou reforçar saberes. Não para a substituição completa do encontro com o diferente, em especial na educação básica. Jamais devemos esquecer que a escola é um lugar absolutamente insubstituível e que, independente da forma como aconteça, a educação é um espaço tempo de formação forjado em convivências e conversas (MARTINS; ALMEIDA, 2020, p. 5-6).

Dessa forma, foi necessário readaptar a mediação pedagógica do professor para permitir aproximação dos estudantes, durante a administração dos conteúdos, bem como na resolução das atividades, por meio da utilização de recursos digitais como suporte.

Os (as) professores (as), que, no caso brasileiro, somam 2,2 milhões, em 180,6 mil escolas (COLEMAX, 2020), são conclamados (as) a serem protagonistas nesta tarefa de retomada das atividades pedagógicas, mas, apenas como implementadores de ações, sem participação nas decisões e em moldes que, em muitas situações, sacrificam a característica principal do seu trabalho, assentada na mediação pedagógica, em face de que parte significativa dos (as) estudantes não tem como acessar as aulas on-

line. Muitos (as) desses (as) profissionais tiveram que, de forma repentina, conjugar tarefas domésticas, maternidade, cuidados de familiares e ensino remoto. Suas condições de trabalho foram, portanto, drasticamente modificadas e precarizadas (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020, p. 6).

A relação entre o professor e sua turma construída durante as aulas, possibilita amenizar as dificuldades presentes nas aulas à distância, pois conhecer o perfil de sua turma facilita o compartilhamento de opiniões e ideias, tornando a adaptação nas plataformas digitais utilizadas mais compreensíveis para serem trabalhadas.

Do mesmo modo, leitura e interpretação são essenciais, destacando as fases de descobertas e acontecimentos que proporcionam desafios na compreensão e identificação de resultados manifestados por fatos e acontecimentos, contextualizando a sua rotina com o conteúdo. Assim como, uma perspectiva de análise e compreensão em diferentes contextos, com o propósito de realização reflexiva para a análise da informação que vivem e conhecem, sendo importantes nesse processo de adaptação.

Questionar e explorar novas metodologias de ensino possibilita que o professor busque criar e inovar suas práticas. Além do domínio de conteúdos e materiais, a autonomia intelectual durante a produção do conhecimento é necessária para despertar o interesse do aluno, de modo que seja a base para a realização e organização desses dados intelectuais, a fim de trabalhar, através dos conteúdos e atividades, de modo demonstrativo, através das criações e compartilhamento de ideias. Segundo Freire, (1996, p. 13), “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”, buscando caminhos que abordam a relevância das práticas reflexivas de ações contextualizadas para se formar cidadãos críticos e intelectuais.

RELAÇÕES PEDAGÓGICAS E AFETIVAS

A interação social é a base para a transmissão de informações e ideias, bem como para o diálogo e a participação. Na sala de aula, a relação professor-aluno é fundamental, tornando o ambiente escolar propício para trabalhar a participação, a convivência e o saber ouvir e compreender o outro.

Analisar a questão na perspectiva da relação do professor para com os alunos, implica dar conta do modo como estes percebem a ação daquele no domínio do respeito (incluindo a capacidade de os escutar), no plano da competência (preocupação pelas aprendizagens efetivas de cada um), no plano da justiça relacional e da gestão dos poderes (ausência de favoritismos, ausência de exclusão, partilha de decisões e de iniciativas), e no plano pessoal (abertura aos interesses e problemas do aluno, cuidado e preocupação, valorização da sua liberdade e sentimentos, etc.) (AMADO; FREIRE; CARVALHO; ANDRÉ, 2009, p. 78).

A transmissão da segurança no diálogo fortalece o diagnóstico das características, gostos, dificuldades, aptidões do seu aluno, se têm sensibilidades ou não, obtendo assim dados que contribuem para alternativas de comunicação dentro da sala de aula, onde a partir dessas experiências atestam os resultados no processo de ensino e aprendizagem de cada aluno.

A interação se torna possível no desenvolvimento do processo de conhecimento do aluno, no aprendizado, como também para o educador ao ensinar. A escola inicia o processo de educação do aluno, desde o momento que acolhe, não apenas ele, mas toda a sua família, proporcionando confiança e afeto. De modo que, no momento de anormalidade dentro ou fora do meio escolar, o aluno conte com a gestão acadêmica que é constituída dentro de sua escola.

Hoje, com a pandemia e o seu colapso global, muitos alunos têm vivido esta preocupação, provocada pelo coronavírus, que ocasionou o fechamento de vários estabelecimentos, os quais muitos frequentados por diversas pessoas e seus grupos sociais, bem como as salas de aula. Sendo necessária a adaptação ao novo “normal”, o que resultou no distanciamento social de colegas e professores, como na utilização das plataformas digitais, auxiliando para o desenvolvimento das aulas à distância.

Segundo Nhantumbo, (2020, p. 13), “Nas aulas *online* a interação professor/aluno pode ser feita através de fóruns de discussão, nesse processo é possível o professor verificar as dificuldades e limitações dos alunos e daí prestar o devido apoio”. Apesar das diferentes emoções humanas, o processo de ensino e aprendizagem do indivíduo em sala de aula, se baseia na necessidade da mediação do professor com o aluno, de forma que a interação seja desempenhada para o processo de conhecimento com auxílio do outro, lidando com elas no dia a dia e proporcionando segurança para as aberturas de diálogos e debates contextuais sobre assuntos trabalhados nas aulas, no ouvir e no falar. Sendo assim, Amado *et al* (2009) alertam:

Esta combinação de subjetividades que torna fundamental a exigência de uma ética que mantenha o professor alerta para a sua responsabilidade como “mediador” na construção do “itinerário” do aluno, enquanto autoridade nos planos cognitivo, moral e afetivo (AMADO *et al.*, 2009, p. 77).

A mudança na metodologia no ensino, o lugar, o tempo, as limitações tecnológicas, foram transferidas no processo de adaptação do ensino regular para o ensino à distância, sendo desafio para o professor desenvolver esta construção no seu fazer acadêmico, adequando à nova metodologia de ensino adotada.

As dificuldades no aprendizado escolar podem ser decorrentes da relação do professor com seu aluno, família ou recursos da escola. Assim, “a superação das dificuldades de aprendizagem vai ser analisada por meio do movimento da subjetividade envolvido no processo de ensino e aprendizagem” (ROSSATO; MITJANS MARTINEZ, 2011, p. 71). Este referencial sinaliza que as dificuldades de aprendizagem não decorrem somente do cognitivo, consideram características mais abrangentes, como a história de vida dos aprendizes e os aspectos sociorrelacionais dos diversos contextos em que participam, incluindo a escola. Isso é uma construção feita coletivamente em sala de aula nas interações ali existentes e corrobora com o destaque feito por Amado *et al.* (2009) a seguir:

Uma das ideias centrais do pensamento de Vygotsky, contida no conceito de zona de desenvolvimento proximal, é a de que relações concretas entre pessoas estão associadas ao desenvolvimento das funções superiores, tornando-se assim fundamentais as atitudes de ajuda e apoio exercidas pelo professor (AMADO *et al.*, 2009, p. 78).

Nesse sentido, a constituição subjetiva de um aluno, permite um maior desenvolvimento na comunicação durante as aulas, de forma que, proporcione uma atuação nos diálogos com opiniões próprias, ajudando na identificação de situações que possivelmente se tornem problemas durante a sua aprendizagem, integrando um sujeito composto e íntegro na somatória para o seu desenvolvimento intelectual.

Consideramos que um estudante que apresenta problemas de aprendizagem necessita ser compreendido na integridade do sujeito que aprende. A compreensão de desenvolvimento integral do sujeito que defendemos supera o somatório linear de fatores diversos e assume a articulação entre o biológico, subjetivo, social, cultural e histórico (ROSSATO; MITJANS MARTINEZ, 2011, p. 72).

As emoções dos alunos interferem na relação entre todos em sala de aula, de modo que os espaços em que vivem e se relacionam são as dimensões que auxiliam nas suas expressões emocionais. Para Gonzalez Rey (2007, p.155), “uma produção humana, não uma internalização”, é para quando o professor as utilizar na identificação de dificuldades na aprendizagem através da subjetividade constituída.

Uma consequência do isolamento social obrigatório e do fechamento de escolas devido ao avanço da Covid 19, favorecendo para um bloqueio ou diminuição do rendimento escolar, devido ao enfraquecimento das emoções causado por inúmeros fatores, como o número de mortes que a pandemia provocou e as mudanças radicais dos modos de viver. Assim, com o retorno de forma remota, os professores foram convocados a assumir um papel muito importante no processo de acolhimento e atendimento dos alunos, pois além de garantir o seu direito a aprender, planejando e pensando como trabalhar em tais situações, precisam lidar com suas próprias emoções e a dos seus alunos.

Nesse sentido, ressaltando a importância do educador para o domínio neste novo sistema de ensino, Nhantumbo (2020, p. 568), menciona que “os professores são os principais agentes responsáveis pela aprendizagem dos alunos, para tal o aperfeiçoamento constante é indispensável de forma a desenvolver habilidades”, onde ele preserve e continue avançando em ações afetivas para conseguir dar continuidade ao seu planejamento acadêmico, para eficácia no processo de educar o seu aluno.

Para Amado *et al.*, (2009, p. 79), “A dimensão afetiva na gestão do currículo está associada a categorias do comportamento verbal e não verbal do professor; falamos de posturas não verbais, tais como a proximidade (deslocações do professor para junto dos alunos numa atitude de ajuda) e a receptividade (traduzida no esforço por olhar e ouvir o aluno)”. Associada aos comportamentos e posturas adotados pelo professor no seu espaço de ensino, consideramos que a dimensão afetiva contribui para a manifestação dos sentimentos e emoções expressos por cada aluno. Pontos complexos e ambíguos que se somam à ideia continuada de que a relação afetiva possibilita o desempenho acadêmico do aluno.

Estratégias de ensino

As tecnologias são respostas positivas às limitações impostas durante o período pandêmico, sendo assim, possibilidades pedagógicas para utilizar durante o período pandêmico, de forma que o uso dessas ferramentas são estratégias que possibilitam a comunicação e a relação professor / aluno / turma no ambiente virtual. No entanto, ainda existem diversas barreiras, onde muitos grupos sociais perdem espaço neste ambiente e o seu valor social, pois a condição de acesso ainda apresenta dificuldades, principalmente para as localidades mais pobres.

O contexto tecnológico atual proporciona mudanças nas metodologias de ensino. É preciso que o professor utilize sua criatividade e experimente outras possibilidades pedagógicas previamente organizadas para atividades presenciais ou não presenciais. (SILVA; ANDRADE; SANTOS, 2020, p. 12)

Destacando o conjunto de experiências alinhadas com a formação intelectual do aluno, a possibilidade de discutir vários eixos sobre essa condição, de ensino a distância, onde seja uma trajetória positiva, mesmo de acertos e fracassos, preservando o ritmo e o avanço no desempenho acadêmico do aluno, onde a interação é uma parcela afortunada para a continuidade acadêmica.

Para Wallon (1941), a sala de aula é um ambiente propício ao diálogo e à comunicação, onde está é considerado o elemento-chave no processo de formação do pensamento e da linguagem, realizado e aperfeiçoado a partir da boa convivência. A interação e realização

de atividades que aprimoram a prática da recreação são elementos gerenciais para o desempenho acadêmico do aluno. A transcrição da evolução conceitual desenvolvida em aulas é feita por meio de práticas avaliativas, pois a partir da análise e interpretação construtiva do aluno seja o plano de observação individual que auxilia na concretização de opiniões próprias para os possíveis debates.

A avaliação atribuída de diferentes formas e mecanismos, não apenas em provas e simulados, onde exige um caráter participativo dos alunos em todos os momentos das aulas, ou seja, para Bernini, Garcia e Costa Neto, (2012, p. 01), “uma proposta de ensino / educação a distância necessariamente precisa ultrapassar o limite de dispor de materiais institucionais e colocá-los à disposição do aluno”. As atividades construtivas, que requer uma atenção e recreação aprimorada e diferenciada por parte do aluno, tornando-o capaz de aprender brincando, como também sendo práticas de resoluções diferenciadas, são denominadas como atividades lúdicas.

O lúdico sendo uma ferramenta pedagógica auxilia o educador em sala de aula na apresentação dos conteúdos metodológicos ministrados, sendo além da prática, uma recreação. Para Vygotsky (2007) o papel dos jogos na aprendizagem das crianças, possui suma importância construtiva da atividade no desenvolvimento cognitivo dos alunos, também para a construção da sua linguagem. Já o jogo simbólico, definido por Piaget (1978), é a satisfação, onde é dada na atividade lúdica para desenvolver e transformar o seu ambiente real de forma que satisfaça os seus desejos, durante seu desenvolvimento, sendo assim, a junção do prazer e do esforço, de modo espontâneo como é ressaltado a seguir.

O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmos (TEIXEIRA. 1995, p. 23).

Na atividade lúdica o trabalho coletivo alimenta os resultados propícios para o desenvolvimento intelectual do aluno, de modo que, para que a socialização realmente aconteça, o ambiente escolar precise possibilitar aulas mais produtivas, e com a ludicidade se torna possível e alternativo. Na relação ensino e aprendizagem, o educador é observador, instigador e mediador pelo modo como busca esclarecer dúvidas, despertar curiosidades e observações importantes, sejam individuais ou coletivas, ajudando a selecionar e desenvolver a metodologia antes da aula, sobre determinado conteúdo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é qualitativa, pois procuramos compreender o processo ensino aprendizagem na concepção dos professores nesse período em que as escolas precisam garantir os direitos de aprender de todos os alunos. Esse tipo de pesquisa trata do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, ou seja, cuida das relações, dos processos e fenômenos não reduzíveis (MINAYO, 2001).

O desenvolvimento da pesquisa contou com colaboração de professores de turmas regulares, do Município de Cachoeira do Arari, da região marajoara, no Estado do Pará, para investigar seus planos estratégicos de ensino adotados para o desempenho acadêmico de seus alunos, levando em consideração a carência local de suporte tecnológico que precisava ser adotado neste período pandêmico, onde por meio de uma entrevista semiestruturada *online*, utilizando o aplicativo *Google forms*¹ para perguntas norteadoras, recolhendo e analisando as informações de forma, a construir o *corpus* dessa investigação, pois levantou-se a hipótese que a construção de interação afetiva em sala de aula é um fator importante para o rendimento escolar, como também na identificação e solução das dificuldades apresentadas frente a nova metodologia de ensino adotada.

As informações foram coletadas por meio de formulários *online*, tendo como direcionamentos questões semielaboradas, com foco no desenvolvimento estratégico do educador diante das possíveis dificuldades enfrentadas em sala de aula, principalmente no que diz respeito a aspectos subjetivos na interação em aulas.

Na construção da metodologia, destacam-se as interpretações e caminhos por eles percorridos, na elaboração de planos acadêmicos, a partir de teóricos que abordam a importância da relação e da construção subjetiva de cada aluno em sala de aula. Assim como também, o planejamento estratégico utilizado para dar continuidade no planejamento acadêmico de seu aluno no período pandêmico, que simboliza as ideias centrais do estudo.

O planejamento de ensino é um processo no qual devem ser considerados diferentes aspectos que envolvem o contexto e a realidade do aluno e do professor, no que se refere, entre outros aspectos, ao uso de estratégias didáticas e recursos tecnológicos (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2020, p. 6).

Desta feita, para fazer emergir as informações que buscamos, a partir das análises assumimos como instrumento a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016) no qual compreendemos ser compatível com a pesquisa conforme trecho destacado a seguir.

¹ Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e podem ser usados para questionários e formulários de registro. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Forms. Acesso em: 30 maio 2021.

Ao mesmo tempo há a percepção de um instrumento com grande potencial para fazer emergir a criatividade. Os mestres indicam que trabalhar com a análise textual discursiva exige disciplina e rigor, acarretando de modo simultâneo o prazer propiciado por um trabalho criativo e original. A construção do novo é sempre insegura, exigindo ao máximo a criatividade, processo ao mesmo tempo rigoroso, prazeroso e gratificante. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 4).

Para Moraes e Galiazzi (2016), a produção criativa, portanto, corresponde a um processo autônomo e organizado, composto de dois movimentos principais, apresentados a seguir.

O primeiro deles é de desconstrução, de desmontagem dos sentidos e conhecimentos existentes, de aproximação ao caos. O segundo é de reconstrução, de organização das unidades de sentido produzidas pela desconstrução, com emergência de categorias e textos expressando os novos entendimentos construídos no processo. Estes dois movimentos estão sempre acontecendo, embora possa se dedicar mais tempo a um e a outro em determinado momento da análise. A desconstrução é sempre uma reconstrução. Essas produções são sempre inacabadas, incompletas, solicitando constantes reescritas e aperfeiçoamentos. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 10).

Na elaboração das questões norteadoras, o principal fator foi voltar para as experiências vividas durante o ensino a distância, o planejamento estratégico, as dificuldades, as alternativas e soluções possíveis para ocorrências durante as aulas. As estratégias adotadas nas novas formas de abordagem em aulas remotas, bem como, na produção de materiais, a própria atuação para envolver os alunos nas atividades.

Os professores relataram suas experiências a partir do que está sendo discutido. O objetivo é que, por meio das falas deles, possamos fazer algumas reflexões e discussões de forma discursiva que se volta para o pensamento do movimento de produção e criação na construção da compreensão de situações que envolvem sujeitos e responder o seguinte questionamento: em que termos a relação afetiva construída entre professor e aluno contribui para o desempenho acadêmico dos alunos e como se expressam as dificuldades nesse campo durante o ensino remoto, na percepção dos professores?

Diante da disponibilidade selecionamos dois professores colaboradores, aqui denominados com nomes fictícios de Jota² e Mara³, após conversa *on-line*, um *link* foi enviado por aplicativo *WhatsApp*, onde continha o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e algumas perguntas-chave para a construção dos depoimentos (google forms). A única obrigatoriedade seja que os professores nas entrevistas sejam do ensino regular fundamental na Educação Básica, das localidades marajoaras do Município de Cachoeira do Arari.

Portanto, os professores que se disponibilizaram para a investigação, apresentaram o seu ponto de vista com base nos fatos que vivenciaram durante o período pandêmico

² Professor do Ensino Fundamental Regular. Licenciado em Pedagogia. Docente na Escola Estadual cuja localidade é em Cachoeira do Arari, Marajó - PA.

³ Professora do Ensino Fundamental e Médio Regular. Licenciada em Pedagogia. Docente na Escola Estadual cuja localidade é em Cachoeira do Arari, Marajó - PA.

investigado, no qual se encontravam trabalhando com mecanismos trazidos por eles para o planejamento estratégico na interface ambiente escolar, ambiente familiar e ambiente virtual.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na comunicação de ideias e produção de aprendizagem, o diálogo contribui para o movimento de ir e vir do pensamento teórico. Como resultado da pandemia, uma limitação no ambiente de sala de aula levantou questões sobre o planejamento estratégico adquirido para avançar o plano de ensino nas escolas.

Sabe-se que a produção do conhecimento em sala de aula é feita principalmente pela conjugação de pensamentos entre professores e alunos, pois exemplifica os acontecimentos do cotidiano e oferece uma criação de pensamento que retorna do teórico ao prático e vice e versa, de forma espontânea e confiável auxiliando assim o processo discursivo nas aulas. “A aprendizagem escolar é uma função do sujeito psicológico e a configuração singular de elementos que podem permitir de uma ou outra maneira o exercício dessa função constitui o foco de análise para as necessárias intervenções promotoras de aprendizagem” (ROSSATO; MITJANS MARTINEZ, 2001, p.75).

A metodologia adotada favoreceu aos professores liberdade de expressar suas experiências dentro do ambiente escolar durante o período pandêmico, agregando a partir das alternativas de ensino adotado, buscar resultados no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, entre professores e alunos, dessa forma, segundo Nhantumbo (2020, p. 8), “As estratégias introduzidas pelas Instituições de Ensino requerem uma reflexão constante de forma a se perceber a eficiência na sua aplicação”, através dessas estratégias seja notório o desempenho acadêmico do aluno.

Para os professores, fica claro que as dificuldades surgem principalmente devido ao fator social que a comunidade vivencia, e com ela é perceptível que as plataformas digitais utilizadas sejam auxiliadoras na administração dos conteúdos. “Acredita-se que estas plataformas quando bem utilizadas podem ajudar a organizar os conteúdos didáticos e manter uma boa interação professor/aluno” (NHANTUMBO, 2020, p. 12).

De certa forma, a maioria dos pais sendo autônomos e/ou produtores para o consumo familiar, sem condições econômicas para acessar as tecnologias e dar suportes suficientes para apoiar as aulas remotas de seus filhos, a família possui o papel de interlocutores nessa comunicação entre professor e aluno, principalmente para os que não possuem mecanismos digitais para o acesso nas aulas.

A família tem um papel, mas, embora esse seja o primeiro núcleo social em que a criança é inserida, não é o único. A escola, quando está atenta e sensível aos problemas do estudante, pode servir como refúgio, como espaço de valorização e reconhecimento das condições e capacidades desse estudante, minimizando as consequências dos possíveis danos familiares (ROSSATO; MITJANS MARTINEZ, 2001, p. 76).

Para a professora Mara, o período foi considerado desafiador e inovador, apesar de, utilizar as plataformas digitais por ela conhecidas e acessíveis para seus alunos. Como expresso no excerto a seguir.

Por ser um período desafiador, inovador, o educador sempre deve estar preparado para passar por situações que sejam além daquelas que estão acostumados, onde com a Covid 19, a utilização de diversas plataformas, poucas utilizadas, foi tomando conta do dia a dia do professor em tempos de pandemia, sendo uma experiência para mim positiva [sic] (Prof.^a Mara).

A interação social é a base para a transmissão de informações e ideias, bem como para o diálogo e a participação. A sala de aula é o local ideal para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, sendo possível interagir de forma positiva. O professor Jota se manifestou sobre a interação com seus alunos e as possibilidades de adaptações deles no ambiente virtual, como podemos observar na seguinte expressão:

Apesar das limitações no convívio, devido à internet, falta de dispositivos tecnológicos que levam muito para as limitações na educação durante esse período da pandemia, foi possível, por já conhecer o perfil de cada um aluno meu, onde através do laço de confiança que construí com eles antes do período da pandemia, pude prosseguir na adaptação deles dentro do novo normal para que eles não perdessem o interesse nos estudos [sic]⁴ (Prof. Jota).

Apesar das dificuldades e limitações expressas pelo professor, ele buscou ir além ao sentindo de envolver e despertar ainda mais o interesse dos estudantes nas aulas. “O ensinar e o aprender a ler e a escrever se deslocam e se diluem nas questões disciplinares. Assim sendo, o processo de alfabetização como interação e interlocução (convivência e diálogo) é totalmente desconsiderado”. (SMOLKA, 2012, p. 65). Na sala de aula, a relação professor-aluno é fundamental, pois é considerado o ambiente mais propício para trabalhar a participação, a convivência e o saber ouvir e compreender o outro. Comunicar não é apenas falar, é saber escutar, tirar as próprias conclusões e abordá-las quando preciso.

O desenvolvimento do pensamento humano não se deve apenas às suas próprias conclusões, mas também aos argumentos, leituras e interpretações dos outros, aprimorando assim, os seus conhecimentos. “A criança é capaz de aprender a ler e escrever. Desse modo, além do funcionamento da escrita, a professora trabalha o reconhecimento do outro, a interação, a relação com a criança” (SMOLKA, 2012, p. 57).

4 (SIC) Utilizada entre parênteses ou colchetes, são palavras para intercalar citação ou se pospõe a esta para indicar que o texto original está reproduzido exatamente.

A comunicação e a interação são pontos que desafiam o educador, para que ao diagnosticar algum tipo de diferença entre seus alunos, seja física ou psicológica, seja trabalhada por meio de métodos e modos, algo que permita o máximo de interação em sala de aula. Em vista disso, a professora Mara comenta sobre os “cadernões” disponibilizados aos alunos com dificuldade ao acesso e ao uso de tecnologia digital.

A possibilidade em vínculos e interações são limitadas durante as aulas a distância, pois nem todos os alunos possuem os aparelhos eletrônicos para assistirem aula e não existe uma comunicação em um horário onde estejam todos, devido a localidade que nem sempre possui a internet de qualidade para a transmissão, por conta disso é adotado a metodologia de distribuição semanal de “cadernões” para as crianças desenvolverem durante a semana [sic] (Prof. Mara).

Os desafios e possíveis soluções que no decorrer das fases no ensino remoto, manter o vínculo com seu aluno seja essencial. Desse modo, a comunicação, defesa, interpretação e conclusão são próprias do processo de desenvolvimento do pensamento humano. No entanto, esse processo não se dá apenas por meio de suas próprias conclusões sem fatos, mas também pelos argumentos obtidos em seus hábitos de leitura e interpretação, que ajudam cada vez mais em seu conhecimento.

Para Smolka (2012, p. 38) “a necessidade de distinguir entre a tarefa de ensinar e a relação de ensino. A relação de ensino parece se constituir nas interações pessoais. Mas a tarefa de ensinar é instituída pela escola”. Essa ideia vai de encontro com a fala do professor Jota quando afirma que “a escola é importante em diferentes pontos. Ela é o lugar onde estruturalmente se desenvolve a comunicação e criação do conhecimento, as abordagens e diálogos, que são meios para aprender e ensinar [sic]” (Prof. Jota).

Assim, a sala de aula para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, trabalhar a comunicação, a possibilidade interativa é essencial para a criação do vínculo afetivo como facilitador para a construção do pensamento intelectual. Posto isso, a resposta do Professor Jota deixa claro sua percepção sobre esse aspecto quando diz que: “Considero difícil continuar os laços afetivos, porque não temos um acompanhamento da evolução do aluno, da mesma forma que teríamos nas aulas presenciais... [sic]” (Prof. Jota).

Quanto a necessidade do ambiente de sala de aula presencial para o progresso acadêmico do aluno, conforme Amado (2009), “outros aspectos relacionados com a gestão das interações respeitam ao exercício do controlo disciplinar. O modo como professor exerce esse controlo é determinante para o (in) sucesso da relação pedagógica” (AMADO *et al.*, 2009, p. 79-80).

Diante das diversas emoções que professores e alunos manifestam durante o ano letivo e conhecendo que isso interfere no processo ensino-aprendizagem, a necessidade de

saber lidar com essas situações torna-se consistente, a importância da comunicação e do relacionamento afetivo positivo em sala de aula, possibilitando melhorar a convivência entre todos, resultando em um avanço metodológico e de conhecimentos que os auxiliarão ao longo da vida escolar. A preocupação do professor Jota com as comunidades ribeirinhas é justificada, pois muito mais complexa e evidente se apresenta a situação nesse período, segundo ele.

Os alunos estão passando por algo que nunca vivenciaram, trabalhar de modo à distância, como também estudar é algo não vivenciado, porém já estamos no segundo ano de pandemia e a necessidade em se adequar precisou ultrapassar a barreira da espera até tudo isso amenizar ou acabar. Mas por conta das questões sociais de muitos que vivem nas comunidades ribeirinhas, como no Marajó, o acesso limitado, faz com que a compreensão de conteúdos e a resolução das atividades sejam limitadas e muitas vezes não realizadas por conta do desânimo dos alunos [sic] (Prof. Jota).

Sendo aspectos interessantes reforçar sobre as questões das dificuldades e limitações do ensino remoto expresso pelo professor Jota, com a preocupação com os estudantes por não compreenderem o conteúdo ou pela dificuldade de acesso para o acompanhamento das atividades.

Na produção de conhecimento, os momentos compartilhados levados do teórico ao prático, são necessários que a escola seja a chave para a conquista da aprendizagem, onde auxilie os caminhos e possibilite ao aluno autonomia e criticidade, mas para que isso aconteça, o envolvimento e o ambiente de afeto, respeito e coletividade proporcionado pela interação, influencie positivamente todo o processo.

Nesse sentido, educar vai além de ser apenas o educador, com as funções de repassar as disciplinas aos seus alunos. Educar é saber ouvir e falar, compartilhar ideais e pensamentos, ou seja, a formulação e articulação de ideias compartilhadas constroem elementos para a constituição do sujeito na linguagem e no conhecimento individual, sendo um trabalho coletivo para o avanço acadêmico. Nesse aspecto, o professor Jota manifesta em sua fala: o desafio, o plano de apoio e a preocupação com o aluno.

A pandemia mudou a vida e a rotina de muitos, nós professores fomos desafiados a lidar além do colapso mundial, com o colapso da sala de aula, ainda mais em localidades onde a carência fala muito alto. Só que através de um plano de apoio para o desenvolvimento estratégico de apoio que um professor toma para construir caminhos que auxilie na transmissão das aulas, sem prejudicar seu aluno, fazendo o máximo para sempre priorizar o seu aluno [sic] (Prof. Jota).

Desse modo, a interação permite que o aluno construa sua visão social, desenvolvida a partir de vínculos e relações com as pessoas ao seu redor, criando assim uma relação social e individual para manifestações afetivas que o ser humano é capaz de produzir e

desenvolver. A manifestação afetiva do ser humano produz e desenvolve o pensamento cognitivo desde a sua infância, por meio de vivências familiares.

Portanto, a sala de aula deve ser considerada a segunda ou mesmo a primeira família, para a construção dessas experiências, de forma que o ensino e a aprendizagem sejam trazidos desde o primeiro contato, na observação e na construção do conhecimento, a partir do desenvolvimento do plano de ensino que será trabalhado, correspondendo às características apresentadas. “Do ponto de vista do construtivismo - do processo de estruturação do pensamento - piagetiano, o sujeito é o construtor do conhecimento”. (SMOLKA, 2012, p. 67).

Como criadores de sonhos e de futuros como um plano de fundo, as crianças se tornam ricas em observação, questionamento, exemplificação, para que tudo só seja possível, quando o educador for além de ser apenas um educador. A criação de vínculos afetivos emerge mostrar que o sucesso vai além do que temos hoje, o potencial é maior em tudo que o outro sonha. Assim posto, a linguagem define o indivíduo, na mediação e a interação que estão interligadas e o conhecimento satisfatório quando o aluno participa e contribui, quando o professor ouve e questiona, ensina e demonstra, construindo o sujeito com características e modos de agir próprios.

Acresce a todos estes aspectos da ordem do ‘saber fazer’ e do profissionalismo, a esfera das características pessoais do professor, em que sobressaem a disponibilidade (capacidade de ouvir e entender sem deixar de ser crítico), a aproximação amistosa e respeitosa (por exemplo, cumprimentar e falar com o aluno em contextos exteriores à escola e à aula) e, muito especialmente, a capacidade de criar um clima de bem-estar e de humor (onde o aluno se possa rir e, ao mesmo tempo, sinta incentivo para trabalhar (AMADO *et al.*, 2009, p. 79).

Por conta disso, utilizando essas ideias compartilhadas durante as discussões, cada vez mais se pode avançar e aperfeiçoar, além de abranger o tema entre as diversas áreas de ensino, através de suas próprias criações em atividades dinâmicas, colocando em prática o que foi ensinado. Desta feita, a necessidade de aprimorar e buscar novas formas de ajudar os alunos a compreenderem melhor o laço afetivo existente nas interações em aula, como fator preponderante para sua formação intelectual e humana, seja de suma importância.

Todavia, isso tem sido um ponto positivo nesse período pandêmico, pois cada vez mais a procura de abordagens que valorizem o relacionamento saudável em aulas remotas, na construção do conhecimento conjunto, no ciclo de alfabetização, tem sido observada, embora as escolas de modo geral, ainda tenham dificuldades em obter recursos reais para melhorar a aprendizagem dos alunos.

As plataformas tecnológicas têm vantagens positivas porque o conhecimento é compartilhado livremente e consumido por muitas pessoas de forma simultânea. Porém,

é necessário que o professor tenha o domínio de uso dessas plataformas de forma a desenvolver aprendizagem dos alunos (NHANTUMBO, 2020, p. 12).

Conseqüentemente, devido à falta de determinados produtos digitais, serviços tecnológicos, a ausência dos estudantes nas aulas foi constante. Nas comunidades escolares ribeirinhas além desses fatores, o acesso digital utilizado para a comunicação é escasso, entretanto, os esforços dos professores para levar o conhecimento através dessas novas metodologias de ensino adotadas foi imenso e merece ser registrado. Como menciona a professora Mara no excerto a seguir.

Muitas dificuldades no novo método de ensino adotado fizeram com que demorasse um pouco mais para adaptação e feedback do aluno. O planejamento de aulas tem sido baseado em recursos digitais limitados, o que torna ainda mais difícil o ensino adequado para todos, devido à dificuldade de acesso [sic] (Prof. Mara).

Vale ressaltar que o esforço de muitos educadores em sua profissão, onde mesmo com tantas dificuldades estudam para encontrar formas de substituir a ausência de algum meio, de algum produto, para não deixar seus alunos ausentes, sem conhecimento. “Trabalhar com plataformas online requer disciplina, compromisso, motivação, criatividade e vontade para a sua implementação” (NHANTUMBO, 2020, p. 10).

Durante o período do processo acadêmico do educador, antecedendo o início de suas atividades em sala de aula, muitas vezes são exemplificadas certas condições às quais estará sujeito enfrentar. Para isso é necessário à busca de alternativas que o auxiliem durante seu processo de ensino e aprendizagem para a alfabetização dos seus alunos, mais nada é comparado com o que estamos vivenciando durante o período pandêmico, como mostra a professora Mara a seguir.

A adaptação é complicada, pois a organização das atividades dentro das plataformas requer muita dedicação e tempo, foi uma das dificuldades encontradas ao entrar em contato com os recursos tecnológicos, tanto para mim, acredito também para maioria dos meus alunos. Com o auxílio de distribuição de cadernos com conteúdo e atividades, distribuídos semanalmente, pude me aproximar e analisar o avanço escolar de cada aluno [sic] (Prof. Mara).

Sendo interessante que mesmo com as dificuldades ela se mostra aberta a buscar estratégias para se aproximar dos estudantes e perceber seu desenvolvimento. Sabe-se que é difícil que o acesso chegue de forma igualitária para todos os alunos e também a incerteza de que eles estão realmente realizando as atividades e compreendendo o que vem sendo trabalhado. Quando falamos em ensino falamos em construção de conhecimento, pois é na conexão e interação espontânea e confiável que se constitui a sala de aula. “Percebe-se que a pandemia de COVID-19 coloca os professores a administrar modelos de ensino pelos quais têm pouca experiência de trabalho, situação que lhes constrange. Pois não importa ter tantas ferramentas digitais sem o domínio dos mesmos” (NHANTUMBO, 2020, p. 11).

Nesse sentido, considero que a importância do professor para a aprendizagem dos alunos, no momento em que o impacto da pandemia foi avassalador, demonstra que o diferencial dentro da sala de aula, onde através das linhas afetivas, da relação pedagógica positiva que auxilia o planejamento acadêmico, com o desenvolvimento estratégico adequado ou não, o professor é a peça-chave.

5 CONCLUSÃO

Ensino e aprendizado são resultados de um processo contínuo que precisa de um ambiente harmônico e interativo, para a comunicação entre o corpo escolar que visa buscar os conhecimentos teóricos para a construção do sujeito, sendo eles, a sala de aula e o corpo que compõe (professor/ aluno/ família). De modo que, com o avanço da Covid 19, foi necessária a renovação das metodologias de ensino, para que não fosse prejudicial para seus alunos, durante a ausência de aulas no período em que foi necessário o isolamento social.

Das divergentes formas encontradas para dar continuidade no planejamento acadêmico escolar, as dificuldades econômicas e falta de recursos tecnológicos dentro das escolas, se tornaram as principais barreiras encontradas pelo educador, como também o seu aluno e família que residem em localidades carentes, como nas comunidades da região marajoara, escolhida para o desenvolvimento da pesquisa. Com isso buscamos identificar as estratégias dos educadores para suprir as necessidades locais. Através disso, um desafio educacional que busca estabelecer métodos e modos para levar, de forma igualitária, o ensino para todos os alunos, onde o professor se dispõe a conhecer estratégias de ensino para construir seu planejamento pedagógico que engloba todos os seus alunos.

A alfabetização é o processo discursivo, de modo que, o diálogo é fator propício para o conhecimento humano, onde as ideias e opiniões compartilhadas constituem no caminho de interligar teórico com prático. Suas estratégias de ensino, baseadas em fixação de escrita e leitura, fazem dessas estruturas gráficos - sonoras, sendo didático e pedagógico. Especialmente, nas evidentes maneiras de trabalhar dentro de tecnologias para a continuidade no ensino da concepção da linguagem e aprendizado. Através das aulas remotas se permita a criação de oportunidades para o envolvimento familiar do seu aluno dentro do ensino – aprendizagem deles, envolvendo laços afetivos para se adquirir atenção, segurança e uma boa comunicação entre quem está aprendendo e quem está ensinando.

A vida social do aluno, suas ações e relações, oferecem para o desenvolvimento de sua subjetividade, mas não estão diretamente interligadas na dificuldade de aprendizagem. O papel da família é acompanhar os alunos e reconhecer os momentos de dificuldade e,

assim, possibilitar as condições que auxiliem a produção de alternativas para a criação de mecanismos no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Educar é a maior riqueza que o educador transmite para seu aluno, onde aprender é saber ouvir, compartilhar, compreender e se expressar. Nos diversos momentos cotidianos é possível estar aprendendo, como também estar ensinando, mas dentro da sala a construção conjunta proporciona ferramentas, as quais derrubam barreiras que são construídas devido às situações socioeconômicas que surgiram nos últimos anos, à pandemia.

Sendo assim, trazendo do ensino regular para o ensino a distância, condições adotadas para a relação pedagógica e a preservação da relação afetiva do professor com o seu aluno. Introduzindo através deles, o desenvolvimento pedagógico propício para o desempenho acadêmico, de modo igualitário e essencial, através da utilização de novos mecanismos de ensino possíveis para o processo do conhecimento do aluno.

A possibilidade de desempenhar o processo de ensino e aprendizado em tempos de pandemia faz com que o tipo de relacionamento que seu professor tem com o seu aluno, seja propício ou prejudicial no seu desempenho acadêmico. Por conta que, com o início da pandemia a relação afetiva construída, seja uma auxiliadora no desenvolvimento estratégico para o acompanhamento acadêmico do aluno, mesmo com a distância, devido ao colapso mundial vivenciado.

Estabelecer em torno do trabalho e elaboração, os conhecimentos adquiridos pelo aluno na repartição de aspectos fundamentais para o condicionamento e fundamentação teórica na construção do sujeito, possibilitando fragmentos relevantes para dimensões discursivas na sua alfabetização. A importância da afetividade na aprendizagem no meio acadêmico, bem como para a sociedade e para o professor, por ser considerado um incentivador do crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Durante a investigação, é perceptível que a relação afetiva dos professores com seus alunos e familiares foram formas de apoio para a ascensão acadêmica em um período considerado desafiador por nunca ter sido vivenciado por eles. Entendendo também que o objetivo da pesquisa foi alcançado, uma vez que o afeto e o aprendizado se tornaram estratégias de ensino em tempos de pandemia.

Aprendizagem e interação são pontos que, unidos em sala de aula, tornam-se mecanismos auxiliares para o desenvolvimento das propostas pedagógicas apresentadas durante as aulas. De modo que, o diálogo proporciona a interação social em uma perspectiva de fortalecimento que capacita à compreensão e escuta dos professores e seus alunos, diante dos desafios presentes, como o período pandêmico. Sendo analisada a partir das vivências

dos professores das localidades marajoara, que buscaram, a partir desses dois pontos, o início da reformulação em seu plano de ensino.

Portanto, o ensino remoto, na percepção dos professores, expressa que as dificuldades nesse campo são visíveis, mas por se tratar de um período histórico, pode ser o ponto de partida para a abertura de inovações pedagógicas, bem como a preservação dos laços afetivos em sala de aula. O envolvimento da família contribui para o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Assim, a formação do aluno se deu principalmente pelo fato de a afetividade na aprendizagem das crianças tornarem-se pontos essenciais para o seu processo de conhecimento, possibilitando a articulação de opiniões nos possíveis debates.

REFERÊNCIAS

AMADO, João; FREIRE, Isabel.; CARVALHO, Elsa; ANDRÉ, Maria João. O lugar da afetividade na relação pedagógica: contributos para a formação de professores. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 08, p. 75-86, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/135>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BERNINI, Denise; GARCIA, Solimar; COSTA NETO, Pedro Luiz Oliveira. Objetivos procedimentais, atitudinais e conceituais na avaliação da aprendizagem. *In: Anais Dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2012. Porto Alegre. Anais [...].* Porto Alegre, 1992, p. 1-10. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/1938/1698>. Acesso em: 02 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Uma fresta nos bastidores: investigando questões epistemológico-metodológicas na construção de uma pesquisa. *In: Encontro Nacional De Pesquisa em Educação em Ciências, 2.; 1999, São Paulo. Atas [...].* São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 1999. p. 1-11. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/ii-enpec/trabalhos/G52.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

GONZALEZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicol. educ.** [online], n. 24, p. 155-179. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-6975200700010001. Acesso em: 02 jun. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Plano estratégico para retomada das atividades acadêmicas decorrente da pandemia Covid 19**. Campus Bragança Paulista, 15 p. 06, out., 2020. Disponível em: <https://bra.ifsp.edu.br/calendarios-servidores/category/10-diretoria-adjunta-educacional?download=2604:plano-estrategico-para-retomada-das-atividades-academicas-decorrente-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 01 jun., 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo, n. 2, v. 9, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?lang=pt#>. Acesso em: 02 jun. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. 264 p.

NHANTUMBO, Telma Luis. Capacidade de resposta das instituições educacionais no processo de ensino-aprendizagem face à pandemia de covid-19: impasses e desafios. **Educamazônia: educação, sociedade e meio ambiente**, n. 02, v. 25, p. 556-571, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7851>. Acesso em: 02 de jun. 2021.

PIAGET, Jean. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978. 186p.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Revista Interface Científica - Educação**, v.10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>. Acesso em: 02 jun. 2021.

ROSSATO, Maristela; MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmem. (org.). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas (SP): Alínea, 2011.

SANTOS, Elzanir dos; LIMA, Ideusuite de Sousa; SOUSA, Nádia Jane de. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re) invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1632-1648, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9178>. Acesso em: 02 jun. 2021.

SILVA, Douglas dos Santos; ANDRADE, Leane Amaral Paz; SANTOS, Silvana Maria Pantoja dos. Alternativas de ensino em tempo de pandemia. **Research, Society and Development**, [s.l], v. 9, n. 9, p. 1-17. 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7177>. Acesso em: 02 jun. 2021.

SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

VIGOTSKY, Lev Semenovich.; COLE, Michael. (Org.). **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Rio de Janeiro: Andes, 1941. (Biblioteca do pensamento universal).

SOBRE OS ORGANIZADORES/AUTORES

Cleide Maria Velasco Magno



Doutora (2023) e Mestre (2017) em Educação em Ciências e Matemáticas formada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemáticas (PPGECM/IEMCI/UFPA); Licenciada (2014) em Educação Integrada em Ciências, Matemáticas e Linguagens (FEMCI/IEMCI/UFPA). Tem experiência na área de Ciências, Matemáticas e Linguagens, anos iniciais e EJA no ensino fundamental, e no ensino superior na Formação de Professores em graduação e pós-graduação. Desenvolveu atividades no Laboratório de Ensino de atividades lúdicas - LUDLAB/IEMCI/UFPA e entre os interesses estão a Formação integral e integrada de Professores, a Pesquisa Narrativa, o uso do Software IRAMUTEQ e Clubes de Ciências.

URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7428422346433907>

Terezinha Valim Oliver Gonçalves



Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000); Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (1981); Especialista em Ecologia Humana na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Licenciada em Ciências Biológicas e em História Natural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1975). É professora Titular da Universidade Federal do Pará, iniciou

carreira em 1979. Criou o Clube de Ciências da UFPA, em 1979. É pesquisadora na área de Educação em Ciências, atua na formação de professores, ensino de ciências, formação inicial, pesquisa narrativa e ensino com pesquisa. Coordenou o Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da UFPA (PPGECM), de 2002 a 2008. Foi Diretora Geral do Instituto de Educação Matemática e Científica (2003 a 2011). Coordenou o Polo Acadêmico da UFPA do doutorado em rede da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - REAMEC (2010 a 2016 e 2021). Foi coordenadora do Mestrado Profissional Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC) de 2014 a 2019. É docente e orientadora de mestrado e doutorado nos três Programas supracitados

URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0496932429575513>.

Iran Abreu Mendes



Bolsista Produtividade em Pesquisa Nível 1C do CNPq, Possui graduação em Licenciatura em Matemática e em Licenciatura em Ciências, ambas pela Universidade Federal do Pará (1983), Especialização em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará (1995), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1997), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2001) e Pós-doutorado em Educação Matemática pela UNESP/Rio Claro (2008). Atualmente é professor Titular do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (IEMCI), onde atua como pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. Tem experiência no ensino de Cálculo, Geometria Analítica e Euclidiana, História da Matemática, História da Educação Matemática, Didática da Matemática e Fundamentos Epistemológicos da Matemática. Desenvolve pesquisas sobre: Epistemologia da Matemática, História da Matemática, História da Educação Matemática, História para o Ensino de Matemática, Práticas Socioculturais e Educação Matemática, Diversidade Cultural e Educação Matemática. Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Socioculturais e Educação Matemática (GPSEM/UFPA).

URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4490674057492872>

Maria Milena de Oliveira Abreu



Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Pará (UFPA) no Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) em Belém-PA. Mestre em Biologia Ambiental (2005-2007) pelo Programa de Pós-Graduação em Biologia Ambiental (PPBA) do Instituto de Estudos Costeiros (IECOS/UFPA) em Bragança-PA. Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (2000-2004) pela UFPA em Bragança-PA. Foi professora substituta no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas modalidade regular (2008-2010) e tutora no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas na modalidade à distância na mesma instituição de ensino (2008-2010). É professora efetiva pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/PA) desde 2006. Atua na área de concentração em Educação em Ciências e linha de pesquisa Conhecimento Científico e Espaços de Diversidade da Educação em Ciências: formação de professores, educação científica, iniciação científica, projetos de investigação científica, divulgação científica, práticas investigativas, clube de ciências, feira de ciências, ensino com pesquisa, dentre outras.

URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9569812132011257>

Ellen Teresa Brito da Costa



Licenciada (2023) em Educação Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (FEMCI/IEMCI/UFPA); Ênfase na formação de professores alfabetizadores do primeiro ciclo de Alfabetizadores e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Licenciada (2023) em Pedagogia (UNAMA). Participou das atividades no Laboratório de Ensino de atividades

lúdicas-LUDLAB/IEMCI/UFPA e entre os interesses e estão a Formação de professores, a Pesquisa Narrativa, o uso do software IRAMUTEQ. Com experiência no ensino fundamental menor

URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0267585733820529>

Alcilene Dias Gonçalves



Licenciada (2023) em Educação Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (FEMCI/IEMCI/UFPA).

URL Lattes

Edna Maria dos Santos Da Silva



Licenciada (2023) em Educação Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens pela Universidade Federal do Pará (2021).

URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3362558874801127>

Nádia da Silva Dória



Possui graduação em Licenciatura integrada em Ciências em Matemática e Linguagens pela Universidade Federal do Pará (2017-2021), curso voltado para formação de professores alfabetizadores do primeiro ciclo de Alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos. Foi participante do projeto Núcleo de Práticas e Linguagens Docentes, que em 2018, teve reconhecimento na América Latina e Caribe como uma das 33 experiências inovadoras na Formação docente pela I Convocatória do PREDALC. Atualmente leciona na Rede Privada como professora alfabetizadora.

URL Lattes : <http://lattes.cnpq.br/5126076596447569>

Luane de Sousa Moraes



Licenciada (2023) em Educação Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (FEMCI/IEMCI/UFPA).

Jessica Guimarães do Nascimento



Licenciada em Educação Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens Ciências pela Universidade Federal do Pará. Curso Técnico em Administração pela ETEPA Prof. Anísio Teixeira. Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar pelo AVAMEC. Curso de Aperfeiçoamento em Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelo AVAMEC.

URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9601370938910662>

TECENDO SABERES: NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA

É com grande satisfação que apresentamos esta coletânea de artigos intitulada “ TECENDO SABERES: narrativas e experiências de professores em tempos de pandemia”. Em um período marcado por desafios sem precedentes na educação, este volume reúne uma rica variedade de reflexões e experiências compartilhadas por professores da escola básica. A pandemia da COVID-19 impôs mudanças rápidas e profundas ao cenário educacional, desafiando professores, gestores e alunos a se adaptarem a novas formas de ensino, aprendizado e interação. Neste contexto, as narrativas e práticas docentes assumiram um papel fundamental na busca por soluções criativas, na promoção da inclusão e no apoio ao bem-estar emocional dos estudantes. Fevereiro/2024.

Organizadores

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
91985661194
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
Tv. Quintino Bocaiúva, 2301, Sala 713, Batista Campos,
Belém - PA, CEP: 66045-315

