



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

ATA DE REUNIÃO

A T A Nº 08 DE 2024

Aos onze dias do mês de Julho de dois mil e vinte e quatro, às oito horas e trinta minutos, na sala das coordenações da Faculdade de Educação, reuniu-se, o Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, sob a presidência da Profª. Dra. Georgina Helena Xavier Lima, com a presença do Coordenador Adjunto Prof. Dr. Márcio Rodrigo Vale Caetano, do representante do Conselho Departamental, Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito e das seguintes professoras Coordenadoras/representantes das Linhas de Pesquisa: Profª. Dra. Neiva Afonso Oliveira (Linha 1); Profª Dra. Sigilia Pimentel Höher (Linha 2); Profª. Dra. Mara Rejane Vieira Osório (Linha 3); Profª Dra. Maiane Liana Hatschbach Ourique (Linha 4); e Profª. Dra. Madalena Klein (Linha 5). Registra-se a presença também dos representantes discentes Adriana da Silva Ferreira e Juliana Marques de Farias. Professor convidado presentes na reunião: Prof. Dr. Eduardo Arriada. Durante a Reunião, foram tomadas as seguintes decisões: **ITEM 1 - APROVAÇÃO DA ATA AD-REFERENDUM:** foi lida e aprovada a ata nº 07/2024 ad referendum (2662431), onde consta "Aos vinte e dois dias do mês de Maio do ano de 2024, a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Profª Drª Georgina Helena Xavier Lima, APROVA ad referendum: Homologação da tese da aluna Josiane Jarline Jäger (23110.013486/2024-80). Em acordo com a ata 08/2024- PPGE. Nada mais havendo a constar, foi lavrada a presente ata." **ITEM 2 - ASSUNTOS INTERNOS:** **2.1. HOMOLOGAÇÕES:** Foram homologadas as teses dos alunos: Andréia Texeira Leão (23110.014081/2024-69) e Daiane Leal da Conceição (23110.014178/2024-71) e as dissertações dos alunos Aline Gonçalves de Moura (23110.013272/2024-11); Gabriela Pereira Carvalho (23110.006439/2024-80); Messina Morales Medina (23110.011431/2024-35) e Suelen Borges Loth Correa (23110.009150/2024-12) . **2.2. PÓS-DOC:** Foi aprovado o pós-doutoramento dos pesquisadores Carmen Regina Gonçalves Ferreira, com bolsa CNPQ (2730841). **2.3. ESTÁGIO DOCENTE:** Foi aprovado o relatório de estágio da aluna Débora Wendler (23110.040268/2023-37). Foi aprovado o pedido de validação de atuação como professora substituta em substituição ao estágio de docência da aluna Simoni Costa Monteiro Gervásio (23110.016344/2024-74). **ITEM 3 - CALENDÁRIO ACADÊMICO 2024.2:** Foi discutido entre os presentes a proposta de calendário acadêmico que será apresentada na próxima reunião do colegiado para apreciação dos demais professores do programa. Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a reunião, da qual, para constar, o técnico administrativo em educação Guilherme Santos Machado, lavrou a presente Ata, que, lida e aprovada, vai por todos assinada eletronicamente.



Documento assinado eletronicamente por **GUILHERME SANTOS MACHADO**,
Assistente em Administração, em 11/09/2024, às 14:42, conforme horário
oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **GEORGINA HELENA XAVIER LIMA**, **Coordenador de Curso de Pós-Graduação**, em 11/09/2024, às 15:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **SIGLIA PIMENTEL HOHER CAMARGO**, **Professor do Magistério Superior**, em 11/09/2024, às 15:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Marques de Farias, Usuário Externo**, em 11/09/2024, às 15:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARCIO RODRIGO VALE CAETANO**, **Professor do Magistério Superior**, em 11/09/2024, às 15:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MAIANE LIANA HATSCHBACH OURIQUE, Professor do Magistério Superior**, em 11/09/2024, às 16:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MADALENA KLEIN, Professor do Magistério Superior**, em 11/09/2024, às 17:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ALVARO LUIZ MOREIRA HYPOLITO, Diretor, Faculdade de Educação**, em 11/09/2024, às 18:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **NEIVA AFONSO OLIVEIRA, Professor do Magistério Superior**, em 11/09/2024, às 18:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana da Silva Ferreira, Usuário Externo**, em 11/09/2024, às 22:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **EDUARDO ARRIADA, Professor do Magistério Superior**, em 12/09/2024, às 18:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARA REJANE VIEIRA OSORIO, Professor do Magistério Superior**, em 13/09/2024, às 22:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufpel.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2662442** e o código CRC **84F88477**.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carta de aceite

Venho, por meio desta, informar o aceite para a supervisão de projeto de pós-doutorado da prof. Dra. **Carmen Regina Gonçalves Ferreira**, intitulado *Um estudo sobre as estratégias docentes de recomposição das aprendizagens na alfabetização pós ensino remoto*, a ser desenvolvido de **01/06/2024 a 31/05/2025**, aprovado na chamada CNPq Nº 32/2023 - Pós-Doutorado Júnior - PDJ 2023, processo nº 172468/2023-0, com financiamento na modalidade bolsa de pesquisa. O plano de trabalho estabelece três metas: i) detectar os principais desafios enfrentados por docentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental após dois anos de ensino remoto emergencial, a partir da perspectiva de professoras da rede municipal de Pelotas (RS); ii) mapear as estratégias criadas por essas docentes para organizar a recomposição das aprendizagens e iii) verificar quais os subsídios teóricos e materiais que embasam o planejamento das ações pedagógicas dessas docentes a respeito da recomposição das aprendizagens dos alunos. Com produtos da pesquisa, pretende-se a elaboração e divulgação dos resultados na forma de artigos e trabalhos em periódicos e eventos científicos da área.

Pelotas, junho de 2024.

Documento assinado digitalmente

 MARTA NORNBURG
Data: 16/06/2024 10:08:24-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Profa Dra Marta Nörnberg
Docente Permanente - PPGE-UFPel



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PLANO DE TRABALHO

Venho, por meio deste, apresentar uma proposta de Plano de Trabalho para realização de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPel, no período de 01/06/2024 a 31/05/2025, sob orientação da professora Dra. Marta Nörnberg. As atividades de pesquisa envolvem o desenvolvimento do projeto intitulado *Um estudo sobre as estratégias docentes de recomposição das aprendizagens na alfabetização pós ensino remoto*, aprovado na chamada CNPq Nº 32/2023 - Pós-Doutorado Júnior - PDJ 2023, processo nº 172468/2023-0.

Durante o período do pós-doutoramento, pretendo investigar quais são os desafios e de que forma as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão organizando a recomposição das aprendizagens em um contexto pós ensino remoto emergencial. Tendo como metas: i) detectar os principais desafios enfrentados por docentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental após dois anos de ensino remoto emergencial, a partir da perspectiva de professoras da rede municipal de Pelotas (RS); ii) mapear as estratégias criadas por essas docentes para organizar a recomposição das aprendizagens e iii) verificar quais os subsídios teóricos e materiais que embasam o planejamento das ações pedagógicas dessas docentes a respeito da recomposição das aprendizagens dos alunos.

Participarei das atividades do grupo de pesquisa GEALE (UFPel), do qual a prof.^a Dra. Marta é vice-líder. Com relação às atividades de extensão pretendo vincular a minha pesquisa em ações de formação docente com as professoras vinculadas à minha pesquisa. Coloco-me, também, à disposição para participar das reuniões de docentes da Linha 4 e do PPGE-ampliada, auxiliando nas demandas que julgarem pertinente.

Destaco, por fim, que durante o período de realização do pós-doc coloco-me a disposição para colaborar com os processos de orientação e de bancas de mestrandos e de doutorandos do PPGE (UFPel), que tiverem relação com as áreas que tenho atuado e pesquisado ao longo da minha trajetória academia e profissional.

Pelotas, 15 de junho de 2024

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente
 CARMEN REGINA GONCALVES FERREIRA
Data: 15/06/2024 17:52:12-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Carmen Regina Gonçalves Ferreira
carmenreginaferreira@yahoo.com.br

Cel. (53) 981007091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA DE PÓS-DOUTORADO

**UM ESTUDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DOCENTES DE RECOMPOSIÇÃO DAS
APRENDIZAGENS NA ALFABETIZAÇÃO PÓS ENSINO REMOTO**

*Pós-Doutorado Júnior (PDJ/CNPq) a ser desenvolvido no
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas
vinculado à linha I de pesquisa:
Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas.*

Proponente: Dr^a Carmen Regina Gonçalves Ferreira

Supervisora: Prof.^a. Dr.^a Marta Nörnberg

Pelotas

2024

UM ESTUDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DOCENTES DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA ALFABETIZAÇÃO PÓS ENSINO REMOTO

Resumo: O foco do projeto de pesquisa a ser desenvolvido em nível de pós-doutorado (PDJ/CNPq) na Universidade Federal de Pelotas (PPGE-UFPel) é a alfabetização presencial após a reabertura das escolas. Assim, a problemática consiste em identificar as condições da alfabetização na volta ao presencial nas escolas públicas, após quase dois anos de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Parte-se da hipótese de que o retorno ao presencial tem apresentado diversos desafios para as professoras não apenas às alfabetizadoras, mas as pertencentes aos Anos Iniciais do EF, tendo em vista as inúmeras dificuldades geradas pela pandemia e a falta de políticas públicas adequadas para a implementação de um ensino não presencial, que considerasse as desigualdades sociais. Durante a vigência do ERE muitos alunos das classes populares não tiveram acesso às tecnologias digitais e internet, resumindo-se muitas vezes, à simples entrega de material impresso sem nenhum contato síncrono ou assíncrono entre docentes e discentes, situação que acabou comprometendo significativamente o processo de alfabetização nas escolas públicas. Nesse sentido, tem-se como objetivo investigar quais os principais desafios enfrentados e de que forma as professoras estão organizando a recomposição das aprendizagens em um contexto pós ensino remoto emergencial nos Anos Iniciais do EF. Esse estudo de cunho qualitativo situa-se no campo da formação de professores que por meio da metodologia pesquisa-formação analisará as narrativas e os planejamentos de um grupo de docentes do município de Pelotas (RS). Os resultados têm o potencial de diagnosticar a situação da alfabetização de crianças no contexto pós-pandemia no extremo sul do estado e servir de subsídios para ações no âmbito de políticas educacionais, bem como, somar-se aos dados da pesquisa nacional sobre os impactos do ERE na alfabetização. Além disso, o mapeamento das estratégias pedagógicas exitosas podem servir de subsídios para contextos de formação docente tanto na esfera local quanto nacional.

Palavras-chave: Alfabetização; Recomposição das Aprendizagens; Estratégias Pedagógicas

UM ESTUDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DOCENTES DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA ALFABETIZAÇÃO PÓS ENSINO REMOTO

1. Contextualização da proposta a partir da trajetória acadêmica e profissional

*“Somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos.
Somos a história de que participamos.
A memória coletiva que carregamos.” (Miguel Arroyo)*

A escolha da temática do projeto de pesquisa, posteriormente descrita, a ser desenvolvida como bolsista de pós-doutorado (PDJ/ CNPq) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), está relacionada a importantes momentos da minha trajetória acadêmica e profissional¹ que, primeiramente, busco deixar evidente para contextualizar os principais interesses que conduzem o presente trabalho.

Início ressaltando o quanto os caminhos que me levaram à docência desde a formação inicial são marcados pela coletividade. Foram diversas as experiências vivenciadas em diferentes espaços com inúmeras pessoas importantes que imprimiram-me a certeza de que a docência não se constitui de forma isolada. Nossa identidade docente é marcada pelo coletivo e pelas lutas constantes por uma educação pública, laica e de qualidade. Desta forma, relato dentre inúmeros episódios, os que ilustram a minha construção acadêmica e profissional, em especial, a partir da inserção em dois importantes grupos de pesquisa, a saber, GEALE(UFPel) e GEALI (FURG).

Minha formação em Letras (FURG) é anterior a de Pedagogia (UNINTER), mas foi nessa primeira graduação, como bolsista de iniciação científica na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que iniciei os meus primeiros estudos sobre a aquisição da escrita na alfabetização que foram significativamente ampliados ao ingressar no Mestrado em Educação (UFPel), sob a orientação da Prof.^a Dr^a. Ana Ruth Moresco Miranda. Desenvolvi como bolsista da Capes, um estudo a respeito das segmentações não convencionais na escrita de jovens e adultos em fase de alfabetização (EJA). Os dados foram amplamente divulgados em eventos nacionais e internacionais realizados no Brasil e em outros países como Espanha, Portugal e Chile. Esse estudo acabou resultou na publicação de um livro autoral, intitulado “*Os processos de segmentações na escrita de alunos de EJA: Aquisição da escrita de adultos em fase de*

¹ <http://lattes.cnpq.br/6807265265650477>

alfabetização”, no qual apresento as possíveis semelhanças e diferenças entre os dados de segmentação não convencional na escrita de alunos de EJA e os encontrados nos estudos sobre a escrita infantil.

Ao finalizar esse estudo alguns aspectos suscitarão-me inquietações como a problemática relacionada à instabilidade da noção de palavra que vai sendo construída pelo alfabetizando durante o processo de aquisição da escrita na alfabetização. Tal inquietação foi a grande motivação para ingressar no doutorado em 2016 (UFPel), também sob orientação da Prof.^a Dr^a. Ana Ruth Moresco Miranda e coorientação da Prof.^a Dr^a. Marta Nörnberg e novamente como bolsistas da Capes. Os resultados mostraram o percurso de conflitos cognitivos, que ganha novos vieses à medida que aspectos da fonologia, da semântica, da sintaxe e da ortografia se fazem mais presentes às crianças (FERREIRA, 2016). Assim como no estudo anterior, os dados foram apresentados em diversos congressos científicos e publicado em algumas revistas de linguística e da área da educação. Também resultou na publicação do meu segundo livro autoral pela editora Appris, em 2019, intitulado “*Uma palavra é o nome de cada coisa: concepções de palavra para crianças em idade escolar*”. Essa obra foi lançada no mesmo ano de sua publicação em dois importantes espaços, os quais faço parte como associada, ligados a alfabetização e a formação e professores: o IV Congresso Brasileiro de Alfabetização (IV CONBALf), em Minas Gerais, organizado pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) e o outro promovido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) no XII Seminário Nacional de Formação de Profissionais de Educação, na Bahia.

No mesmo período em que cursei o doutorado fui selecionada pela UFPel em 2013 para participar de uma importante política educacional, o PNAIC – Pacto Nacional pela Idade Certa. Integrei a equipe nos dois primeiros anos como professora formadora de Linguagem e Letramento Matemático e após por dois anos como supervisora de Linguagem e no último ano do programa como supervisora da equipe de formadores da Educação Infantil. Concomitante às formações do PNAIC, por meio do GEALE (UFPel), participei de um estudo sediado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, selecionado pelos editais do programa OBEDUC, coordenado pela Prof.^a Dr^a. Marta Nörnberg, com a proposta de realizar uma pesquisa de acompanhamento do processo de formação continuada dos professores vinculados às ações previstas pelo PNAIC-UFPel, intitulada: *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental)* (Obeduc-Pacto/UFPel) de 2013 a 2020. Dentro das ações desse projeto desenvolvi um estudo em que pesquisei as concepções sobre

alfabetização e letramento das alfabetizadoras participantes do curso que na época estavam em processo de formação no PNAIC, o qual presentei, em 2014, no IV Congresso Internacional da AILP, realizado pelo Departamento de Português da Universidade de Macau, na China.

Dentre as ações de pesquisa também participei da organização e coleta de materiais que constituiu um dos produtos do projeto Obeduc-Pacto (UFPel) que foi a criação e organização de dois bancos de dados: o BTP (Banco de Textos de Professoras) e o AMP (Acervo de Materiais Pedagógicos). Trata-se de um banco com formato físico e digital. O BTP é constituído por produções escritas de docentes participantes do PNAIC- UFPel e de professoras estagiárias do curso de Pedagogia da UFPel. O AMP é formado por produções variadas, como recursos e técnicas didáticas, elaboradas por docentes participantes do programa PNAIC-UFPel. Um segundo produto resultante foi o Sistema Vestígios² que teve sua programação iniciada durante a vigência do projeto Obeduc-Pacto. O Sistema Vestígios funciona como repositório e ferramenta de análise de textos que constituem o Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE) e o Banco de Textos de Professoras (BTP), ambos vinculados ao Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE-UFPel) como mencionado anteriormente. Como se pode observar a amplitude e potencialidade desse acervo reúne informações e materiais decorrentes de um processo de formação continuada de professores para muitos anos de pesquisa.

Outro grande marco na minha trajetória academia-profissional foi o meu ingresso no pós-doutorado em Educação na FURG em 2018, na linha de pesquisa formação de professores e práticas educativas, que me proporcionou a inserção no grupo de pesquisa GEALI - Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento³, (CNPq), coordenado pela Prof.^a Dr.^a. Gabriela Medeiros Nogueira, atualmente presidente da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). As ações desse grupo de pesquisa com foco na alfabetização e no letramento mantém parcerias de trabalho com pesquisadores no Brasil, Uruguai, Argentina, Estados Unidos e Nova Zelândia.

São inúmeras as ações que desenvolvo junto ao GEALI (FURG) há cinco anos atuando com pesquisa, ensino e extensão. Em relação à pesquisa de pós-doutorado que desenvolvi, consistiu em um estudo que teve por objetivo investigar os desafios e as perspectivas de alfabetizadoras em início de carreira e que ingressaram no magistério por meio de concurso público. Propusemos, por meio de um curso de extensão ofertado pela FURG em parceria com a Secretaria de Educação do município de Rio Grande – RS (SMEd) espaços de socialização

² <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/sistema-vestigios/>

³ <https://geali.furg.br/> Diretório acadêmico: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8487635620964312

de saberes, inquietações e dilemas vivenciados por essas professoras iniciantes na profissão. É nesse contexto de formação continuada que desenvolvi essa pesquisa com auxílio financeiro da Capes, que teve sua origem na experiência internacional da *Pasantías* realizada na Universidade Federal do Rio Grande- FURG em 2015 no âmbito do Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul (PASEM)⁴.

Desse modo, considerei ser relevante compreender como as alfabetizadoras iniciantes percebiam as experiências vivenciadas ao longo da sua trajetória na carreira e particularmente aquelas relativas à iniciação na docência (HUBERMAN, 1995). Tornou-se ainda mais importante investigar esse processo de inserção inicial na carreira docente frente ao ineditismo da implementação do ensino remoto emergencial (ERE) em 2020, que surgiu em função do distanciamento social imposto à sociedade pela pandemia da COVID-19⁵. Frente a esse novo cenário, esse estudo acabou vinculando-se a uma pesquisa mais ampla, a qual faço parte, intitulada *ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, que tem como um dos objetivos compreender de forma aprofundada a situação da alfabetização de crianças no Brasil durante a pandemia da Covid-19⁶. E como desdobramentos, cada instituição ou grupo de pesquisa tem aprofundado a investigação, buscando entender como foi o ensino remoto no seu contexto regional ou local. Em 2020 participei da produção técnica do relatório da pesquisa⁷ que apresenta alguns dados desse estudo nacional, assim como, tenho publicações em revistas com dados oriundos da minha pesquisa de pós-doutorado (PPGEU- FURG), a respeito dos impactos do ensino remoto na alfabetização.

Todas essas ações vivenciadas nos grupos GEALE (UFPel) e GEALI (FURG) foram e continuam sendo espaços que nutrem e ampliam as minhas experiências como pesquisadora, assim como, concepções e ações enquanto docente em espaços de formação inicial e

⁴ O PASEM é um Programa de ação conjunta do Mercosul com a União Europeia, cujo objetivo é contribuir para a melhoria da qualidade da educação, por meio do fortalecimento da formação profissional docente na Argentina, no Brasil, Paraguai e Uruguai. De acordo com a minuta que regulamenta as ações do referido convênio, está previsto “realização de missões de estudo de intercâmbio regional de curto prazo, a fim de concretizar a atividade de *Pasantía* estabelecida no PASEM” (Convênio PASEM/FURG/FAURG,2015, p.01)

⁵ Segundo o Ministério da Saúde (2020), a COVID-19 é uma doença causada pelo novo coronavírus que é um vírus que causa infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31 de dezembro de 2019, após casos registrado na cidade de *Wuhan*, na China.

⁶ Essa pesquisa é conduzida pelo coletivo ALFABETIZAÇÃO EM REDE, formado no primeiro semestre de 2020, constituído por 117 pesquisadoras(es) de 29 universidades, localizadas em todos os estados e regiões do país, sob a coordenação da professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei.

⁷ <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>

continuada. São saberes constituídos em um constante movimento de reflexão contínua sobre a prática que “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p.25).

Frente ao exposto, passo a apresentar a proposta de pesquisa a ser realizada como bolsista de Pós-Doutorado (PDJ/ CNPq) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que me instiga a continuar em um movimento de estudo e diálogo com e sobre a docência no contexto da alfabetização.

2. Considerações iniciais sobre a proposta de pesquisa para o pós-doutoramento

Diante da pandemia do novo coronavírus (Covid-19) e da necessidade de restringir o contato com outras pessoas, no âmbito da educação, substituíram-se as aulas presenciais pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma alternativa para dar continuidade ao ano letivo em 2020. No entanto, tal mudança trouxe diversos desafios para os docentes, em especial, para as professoras alfabetizadoras⁸, que precisaram reorganizar suas ações pedagógicas que anteriormente aconteciam apenas presencialmente, para serem desenvolvidas em casa, com o acompanhamento dos pais/responsáveis. Essas medidas, tomadas emergencialmente diante de um contexto crítico de saúde pública, originaram estudos e discussões importantes no campo educacional como o de verificar como essa mudança impactou professoras no contexto da alfabetização.

Frente a esse cenário, desenvolvi uma pesquisa longitudinal em nível de pós-doutorado (FURG), que acompanhou um grupo de alfabetizadoras do município de Rio Grande (RS) de 2020 a 2022, com o objetivo de investigar quais teriam sido os maiores desafios experienciados com a implementação do ensino remoto emergencial para quem está iniciando na alfabetização, bem como, os desafios do retorno ao ensino presencial. Esse estudo, integrou, como já mencionado, uma pesquisa nacional mais ampla⁹ conduzida pelo coletivo, AlfaRede, formado em 2020.

Foram foco de análise três diferentes períodos no contexto da alfabetização, o primeiro ano de pandemia em 2020 com a implementação do ERE. Em 2021 com a concomitância das crianças sendo atendidas de forma remota pelas docentes e a volta parcial de alguns alunos à

⁸ Neste texto o termo será utilizado sempre no feminino tendo em vista que docência na alfabetização é ocupada majoritariamente por mulheres.

⁹ Registrada na Plataforma Brasil, sob o código 36333320.0.0000.5151.

escola e, por fim, em 2022 o retorno inicial das crianças ao ensino presencial nas escolas no Rio grande do Sul. No entanto, ainda são escassos os estudos com foco em identificar os desafios do retorno ao presencial depois de quase dois anos de ERE.

Nesse sentido, a proposta de pesquisa que ora proponho em nível de Pós-Doutorado (PDJ/ CNPq) a ser desenvolvida na UFPel constituir-se na ampliação desse estudo que desenvolvi, ao propor investigar quais tem sido os desafios das professoras alfabetizadoras em criar ações pedagógicas que auxiliem as crianças em suas aprendizagens, frente a quase dois anos de ERE que gerou diversas lacunas em função das disparidades de acesso à educação durante o ensino não presencial.

Frente a isso, tem-se como questão de pesquisa: que estratégias tem sido mobilizadas pelas docentes para assegurar que as crianças tenham seu direito à alfabetização garantido, tendo em vista as possíveis lacunas de aprendizagens deixadas pela implementação do ERE? Investigar esse *tear pedagógico* pode suscitar dados importantes sobre o que ainda pode/deve ser feito em termos de políticas educacionais, bem como, de ações de formação docente considerando que Pelotas é um importante município da microrregião do Rio Grande do Sul.

Além disso, desenvolver essa pesquisa por meio de um importante grupo de pesquisa como o GEALE (UFPel), será uma grande oportunidade de continuar investigando sobre os impactos do ERE, tendo em vista, que o referido grupo também faz parte da pesquisa nacional do coletivo AlfaRede. Dessa forma, seria possível ampliar os estudos a respeito dessa conjuntura educativa inédita advinda do ERE, analisando, sobretudo, os impactos sobre o fazer pedagógico de professoras alfabetizadoras na região sul do estado do Rio Grande do Sul.

Apresentam-se, a seguir, os aspectos que reforçam a relevância da pesquisa proposta. Na sequência, os objetivos e pressupostos teóricos que a norteam, bem como, o percurso metodológico elaborado. Por fim, apresentam-se os resultados esperados e a proposta de um cronograma para operacionalizar o desenvolvimento da pesquisa, bem como, de ações a serem desenvolvidas enquanto bolsista de Pós-Doutorado (PDJ/ CNPq) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPel).

3. Justificativa

A proposta de pesquisa que ora proponho, tem por base, inúmeros estudos que apontam que o fazer pedagógico de docentes que trabalham com a alfabetização deve pautar-se no pressuposto de se “alfabetizar letrando” o que requer dessas profissionais da educação saber levar as crianças à apropriação do Sistema de Escrita Alfabetica (SEA) ao mesmo tempo em que envolvidas em situações do uso social da escrita, desenvolvam a capacidade de ler e

produzir textos com finalidades distintas. No entanto, em relação às especificidades da alfabetização, a simples imersão em um ambiente letrado, mediado por situações de leitura e escrita, não é o suficiente para que possam dominar esses processos com autonomia (SOARES, 2016).

Diversas pesquisas apontam (ABAURRE *et al.* 2003; GOULART, 2003; REGO, 1995; TEBEROSKY, 1994) que para conseguir ler com autonomia, as crianças necessitam dominar as relações letra-som, isso quer dizer que precisam desenvolver um automatismo tanto na leitura como na escrita de palavras, frases e textos. Isso significa dizer que *alfabetizar letrando* pressupõe um *saber* específico sobre cada um desses conceitos e um *saber fazer* que os articule para que ocorram de forma eficaz e simultânea. Essa tarefa depende, em parte, da forma como profissionais habilitados como as professoras alfabetizadoras, elaboram atividades pedagógicas que favoreçam tais conhecimentos (SOARES, 2016).

Embora, considere-se que essa não é uma tarefa simples, pois o desafio de tonar crianças alfabetizadas depende de outros fatores (afetivos, cognitivos, sociais, culturais e políticos), no que se refere ao compromisso profissional das alfabetizadoras, espera-se que promovam espaços em que a criança ao final da alfabetização consiga ler e escrever de forma autônoma nos mais variados contextos de letramento na sociedade. Porém, se por algum motivo esse processo de alfabetização não acontecer no período de entrada das crianças no Ensino Fundamental, inúmeros prejuízos podem ocorrer em aprendizagens futuras, correndo-se o risco de resultar em uma trajetória escolar marcada por reprovações, abandono e/ou evasão escolar.

Tais riscos aumentaram com a implementação do ERE na pandemia como resultado, principalmente, do contexto de desigualdade social que tornou essa proposta pouco ou mesmo nada eficaz, sobretudo, no âmbito da alfabetização para as classes populares. A esse respeito Soares (2020) salientou: "não tenho dúvidas sobre o efeito negativo dessa interrupção do processo de escolarização na qualidade, já precária, da alfabetização das crianças das camadas populares" (SOARES, 2020, p. 08).

Tendo em vista as dificuldades geradas pela pandemia e a falta de políticas públicas adequadas para a implementação de um ensino remoto que levasse em conta as desigualdades sociais, estudos apontam o quanto foi complexo promover ações que assegurassem a máxima de se alfabetizar letrando (FERREIRA; NOGUEIRA, 2022; BARROS-MENDES; SILVA; MOTA, 2022; TASSONI; BRITO, 2022). Na pesquisa realizada em todas as regiões brasileiras pelo coletivo AlfaRede (2020) com professoras alfabetizadoras, verificou-se o quanto foi difícil e até mesmo impossível de promover a alfabetização no período pandêmico em função da ausência de efetiva interação entre as docentes e seus alunos.

As crianças pertencentes às periferias ou escolas do campo foram as mais afetadas (FERREIRA; NOGUEIRA, 2022; EM REDE, 2020). Muitas vezes as ações de alfabetização nesses contextos foram reduzidas à entrega de material impresso sem nenhum contato síncrono ou assíncrono das crianças com a sua professora alfabetizadora (FERREIRA; NOGUEIRA, 2022). Quando havia contato, esse era realizado apenas pelo aplicativo *WhatsApp* que se tornou, em alguns casos, o maior meio de comunicação das docentes com os pais/responsáveis (EM REDE, 2020). “As crianças e suas famílias, por sua vez, enviavam, quando possível, um retorno dessas atividades (em torno de 30% das crianças não retornavam),” (MACEDO; PORTO, 2022, p. 2).

Frente a esse cenário complexo da implementação do ERE, principalmente, para as classes populares, verifica-se que o direito de se alfabetizar letrando não foi efetivamente garantido. Se antes da pandemia os índices de analfabetismos já eram alarmantes, com o insucesso do ERE tendem a agravar com alunos chegando aos 4º e 5º anos sem saber ler e escrever com autonomia. Embora essa responsabilidade pelo retorno não possa recair novamente sobre a docência, observa-se a ausência de um planejamento por parte do governo federal e a grande maioria das secretarias estaduais e municipais de educação para auxiliar nos desafios da alfabetização pós pandemia. Mais uma vez sozinhas, ou em alguns casos, em conjunto com seus pares, as professoras alfabetizadoras, bem como as dos anos demais dos anos iniciais, estão tentando amenizar as lacunas deixadas por quase dois anos de ERE. Assim, investir em pesquisas que tenham como objetivo investigar de forma aprofundada acerca do processo de alfabetização, procurando identificar as problemáticas atuais advindas do período de ensino remoto e analisar quais estão sendo as estratégias construídas por docentes para assegurar o direito às aprendizagens de seus alfabetizandos, é urgente e necessário.

A próxima etapa da pesquisa nacional do AlfaRede consiste em verificar como tem sido delineado esse retorno das crianças às escolas na alfabetização. Entender como as professoras alfabetizadoras estão lidando com os processos de ensino, como estão sendo organizadas e planejadas as ações pedagógicas após o ERE. Com base nessa próxima etapa da pesquisa educacional, proponho investigar de que forma as professoras alfabetizadoras estão organizando, em especial, a recomposição das aprendizagens em um contexto pós ensino remoto emergencial na rede municipal de Pelotas (RS). Trazer para o centro das discussões o fazer pedagógico pode contribuir para a compreensão de uma conjuntura educacional atual, que foi ou continua sendo afetada pela implementação de um sistema de educação inédito e falho, como foi o caso do ERE, para as classes populares.

Convém ressaltar que apesar de extinto o ERE carece de análise sobre seus efeitos, tendo em vista que outras situações de calamidade pública podem acontecer. Dessa forma, avaliá-lo com base em dados científicos pode-se evitar que os erros se repitam. E tal avaliação precisa partir dos atores diretos desse processo, os(as) docentes. A escolha por esses sujeitos de pesquisa é uma forma, sobretudo, de dar voz a quem foi emudecido na pandemia e inviabilizado nas políticas educacionais nos últimos anos. Nesse sentido, trazer os discursos docentes é valorizar e defender um ensino de qualidade não ‘para’ mas ‘com’ os(as) docentes.

Assim, realizar a pesquisa de Pós-Doutorado sob a supervisão da professora Prof.^a Dr^a. Marta Nörnberg, vice coordenadora do grupo de pesquisa GEALI (UFPel), cujo grupo faz parte da pesquisa nacional do coletivo AlfaRede, seria a possibilidade dar continuidade aos estudos sobre a temática e ampliá-los a partir dos dados oriundos da rede de Pelotas que é uma cidade maior em relação a Rio Grande. Podendo ainda ser possível buscar elementos analíticos entre as duas redes municipais que são próximas, para estabelecer, conjuntamente, determinadas políticas e ações de formação docente a partir das demandas apuradas nos dados coletados na pesquisa.

4. Objetivos

4.1 Objetivo Geral: Investigar quais são os desafios e de que forma as professoras dos Anos Iniciais do EF estão organizando a recomposição das aprendizagens em um contexto pós ensino remoto emergencial.

4.2 Objetivos específicos:

- a) Detectar os principais desafios enfrentados por docentes dos Ano Iniciais do Ensino Fundamental após dois anos de ensino remoto emergencial, a partir da perspectiva de professoras da rede municipal de Pelotas (RS).
- b) Mapear as estratégias criadas por professoras do 1º ao 5º ano do EF para organizar a recomposição das aprendizagens.
- c) Verificar quais os subsídios teóricos e materiais que embasam o planejamento das ações pedagógicas das docentes a respeito da recomposição das aprendizagens dos alunos.

5. Pressupostos teóricos

No final do ano de 2019 e o início de 2020 tomou-se conhecimento da contaminação do novo Coronavírus. Diante disso, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto causado pelo aparecimento do vírus (SARS-CoV-2) constituía “[...] uma emergência de saúde pública de importância Internacional – o mais alto nível de alerta da organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional”. O agravamento dessa situação fez com que em 11 de março de 2020, fosse caracterizada pela OMS como uma pandemia (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2020).

Considerando esse período mundial de incerteza vivenciado mundialmente em 2020 em função da pandemia de Covid-19, que provocou necessidade de isolamento físico e social, foi necessário reinventar os espaços e processos comunicativos e educacionais. As aulas presenciais foram substituídas, em caráter emergencial, pelo ensino remoto emergencial (ERE), como alternativa para evitar a disseminação do vírus e dar andamento ao cumprimento dos dias letivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96.

O ERE se constituiu em uma modalidade de ensino que pressupunha o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi implementado de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais. No entanto, diferente da educação a distância, pois tal proposta caracterizava-se pelo seu caráter emergencial que exigiu usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento, onde anteriormente imperava o ensino presencial (HODGES, *et al.*, 2020).

O grande questionamento realizado por pesquisadores, docentes e gestão escolar era se essa seria a melhor saída para todos as etapas da Educação Básica. A situação parece ter se tornado mais complexa quando se analisou o caso das crianças em fase de alfabetização em que a presencialidade física está relacionada a “aspectos da natureza psicológica, cognitiva e emocional das pessoas, constituintes do próprio desenvolvimento humano propiciado por atividades coletivas e conjuntas, face a face [...]” (GATTI, 2020, p.33) que em processos de ensino aprendizagem, em especial, para crianças pequenas, torna-se essencial. A Associação Brasileira de Alfabetização- ABALF (2020, p.1-2) emitiu um parecer sobre o que significaria a implementação do ERE para alfabetizandos considerando todos os fatores aqui elencados:

- 1) Como o docente irá planejar um ensino de emergência/remoto para as mais diversas realidades sociais de crianças, jovens, adultos e idosos, sobretudo aqueles cujo acesso à tecnologia inexistente ou é precário? 2) Como planejar e ressignificar as estratégias próprias de aulas presenciais, garantindo o acesso e a aprendizagem de todos? Alfabetizar exige afetividade, interação entre pares, jogos, brincadeiras, leituras, conversas, dramatizações, registros diversos, livros e outros materiais, portanto, como garantir que essas atividades ocorram de modo à distância? 3) Muitas dessas atividades, associadas às interações entre as crianças e entre as crianças e os professores,

requerem a observação, participação, complementação e intervenção dos professores, para se garantir e ampliar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a aula remota é um padrão que não permite este gerenciamento pedagógico e essa observação é fundamental para se avançar no processo de alfabetização.

Tais questionamentos assumiram relevância, frente ao caráter específico de interação entre docentes e discentes que são fundamentais no processo de alfabetização, pois mesmo com acesso a ferramentas digitais e internet, poderiam não garantir a possibilidade de um real acompanhamento dos processos de aprendizagens das crianças por parte das professoras alfabetizadoras.

Outro aspecto importante a respeito da implementação do ERE é que os currículos na maior parte das instituições educacionais não foram organizados para serem aplicados remotamente, principalmente, as redes públicas. Sua implementação dependia do acesso à internet para atividades síncronas, uma realidade inacessível para muitos alunos. O Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2019) realizou uma pesquisa que apontava que 58% dos domicílios no Brasil não possuíam acesso a computadores e 33% não possuíam internet. Segundo a pesquisa TIC domicílios de 2018, “85% dos usuários de internet das classes D e E acessam a rede exclusivamente pelo celular, e somente 13% se conectam tanto pelo aparelho móvel quanto pelo computador” (BANDEIRA; PASTI, 2020). Todas essas questões precisariam ter sido consideradas para que se pudesse construir diretrizes e protocolos claros, levando em consideração as desigualdades sociais do Brasil e subsidiar espaços de formação docente para que os profissionais da educação, em nível nacional, se organizassem para o ensino não presencial, mas tudo isso foi ignorado (FERREIRA; NOGUEIRA, 2022).

Essa ausência de políticas educacionais em âmbito nacional causou grande atraso na elaboração de ações pedagógicas para se viabilizar o ensino remoto. Somente a partir do segundo semestre, redes municipais e estadual do Rio Grande do Sul, deram início às atividades do ensino remoto emergencial que computassem como dias letivos. Anterior a esse período as docentes foram orientadas a apenas enviar atividades que assegurassem o vínculo com a escola o que de início teve um resultado satisfatório, mas logo a evasão tornou-se uma realidade. Além disso, o ensino remoto acabou trazendo sérios problemas para as docentes, pois muitas não estavam preparadas para o trabalho com recursos tecnológicos, muito menos para o desafio de alfabetizar de modo remoto, algo completamente impensado até 2020. Uma situação totalmente inusitada como essa, demanda tempo para capacitação e adaptação ao novo modelo de educação básica brasileira (BARTHOLO, 2020; ARRUDA, 2020; WANG; WANG, 2020).

Mesmo com esse cenário, o ensino remoto emergencial acabou se estabelecendo por meio, basicamente, de aparelhos celulares que serviram, em parte, de ferramenta para auxiliar no processo educacional. Inicialmente as redes sociais foram os espaços mais utilizados para manter contato com as crianças e suas famílias, mas aos poucos o aplicativo *WhatsApp* ganhou notória função na mediação entre professores e alunos. Esse aplicativo tornou-se uma alternativa viável, pois no campo de vantagens de seu uso tem-se a possibilidade de compartilhar aulas, materiais didáticos e ainda manter os alunos, pais/responsáveis de uma turma em um mesmo grupo. O *WhatsApp* configurou-se, portanto, uma espécie de “sala de aula virtual”, corroborando com os dados do primeiro relatório da pesquisa *Alfabetização em Rede* (2020). Segundo o referido relatório, o aplicativo foi utilizado por 71,58% das professoras, o indicou certa precariedade de condições de conectividade virtual tanto das docentes quanto das crianças, visto que em uma tela pequena de celular fica muito mais difícil de acompanhar as atividades propostas pelas docentes.

No caso das crianças que estavam em fase de alfabetização, isso dependia ainda de questões de ordem financeira e de acesso que demandava permissão de um adulto que possuísse um celular com algum plano de internet. O ensino remoto emergencial acentuou, portanto, a lacuna das desigualdades entre essas crianças que estavam em fase de alfabetização nesse período de pandemia que dependiam de um responsável que tivesse um *smartphone* ou computador/*notebook* em casa. A ausência dessa infraestrutura impossibilitava a conexão e a participação das crianças nas atividades assíncronas e/ou síncronas configurando-se em um dos grandes desafios do ensino remoto na alfabetização. Não raro foram os casos em que nas famílias havia mais de uma pessoa em situação de estudo ou trabalho remoto, o que demandava múltiplos aparelhos ou rodízio em seu uso (BARTHOLO, 2020).

Não menos importante era possuir um espaço reservado em casa para participar dos momentos síncronos, sem a interferência de outras pessoas que estivessem presentes na residência e, no caso das crianças em fase de alfabetização, de ter um adulto/responsável que a acompanhasse nas atividades. Era exigido dessas pessoas tempo de acompanhamento nas atividades síncronas, auxílio nas atividades assíncronas, organização do espaço e tempo de estudos das crianças; ademais, precisava estar, na medida do possível, em diálogo com a professora alfabetizadora. O papel desse mediador nas ações demandadas pelo ensino remoto, era fundamental e estava diretamente ligado ao acesso ou à exclusão da criança do processo de educação (BARTHOLO, 2020). Há ainda os casos de localidades em que o acesso à internet era muito precário ou não existia, e com isso o ERE foi reduzido à retirada de materiais impressos na escola pelos pais e/ou responsáveis. Situação essa agravada quando parte dessas

pessoas correspondia aos 11 milhões de brasileiros considerados analfabetos (IBGE, 2019), que não conseguiam acompanhar/orientar as crianças em suas atividades.

A situação de abandono da docência pelos órgãos governamentais foi uma das questões mais agravantes no contexto de implementação do ERE. Por muito tempo, como mencionado anteriormente, esses profissionais que trabalhavam em escolas públicas, ficaram à deriva esperando que as instâncias federais, estaduais e municipais apresentassem um plano pedagógico que orientassem e, sobretudo, assegurassem a execução do ensino remoto. Essa ausência de políticas educacionais, inclusive de formação, fez com que as docentes trilhassem um caminho solitário em um momento tão atípico como o causado pelo distanciamento social. Algumas redes municipais até ofertaram cursos sobre o uso das tecnologias direcionados aos professores. “Esses gestores esqueceram, porém, que a educação não presencial não pode ser uma simples transposição do presencial para o *on-line* apenas utilizando ferramentas tecnológicas. Há que se reorganizar o currículo e romper com uma proposta pautada apenas em conteúdos” (FERREIRA; NOGUEIRA, 2022, p.05).

Esses são apenas alguns dos desafios vivenciados no primeiro ano de pandemia com a implementação do ERE. Passado um ano do começo do período pandêmico e mesmo com uma taxa muito baixa de pessoas totalmente imunizados com as vacinas contra o vírus (19,89%), as aulas presenciais foram gradativamente retomadas em 2021 no Rio Grande do Sul. Em meio a um contexto de incertezas, coube aos pais/responsáveis a tarefa de decidir se as crianças permaneceriam no ensino remoto emergencial ou se voltariam para as aulas presenciais, pois ambos os sistemas de ensino coexistiram naquele momento inicial de reabertura das escolas (BERTONI, 2021). Essa não foi uma decisão fácil, pois se por um lado a escola é um importante espaço de convívio social, de aprendizagem e de troca de saberes, por outro manter as crianças em casa com segurança era uma questão que envolvia cuidado e proteção com as suas vidas e as de seus familiares.

Como forma de garantir um retorno presencial nas escolas, supostamente mais seguro, o Ministério da Educação (MEC) apresentou protocolos de segurança para evitar o contágio dentro das escolas¹⁰, orientando que se deveria organizar o atendimento de um número reduzido de alunos por turma, mantendo classes e cadeiras com afastamento de 1,5m, janelas abertas, ambientes bem higienizados, utilização de máscaras (alunos, professores e funcionários), aferição de temperatura de todos que adentrassem a escola (tendo como limite 37º), horário reduzido das aulas e evitassem qualquer tipo de atividade que promovesse aglomerações, como

¹⁰ <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/campanhas/1/coronavirus/CARTILHAPROTOCOLODEBIOSEGURANAR101.pdf/>

o recreio. Caberia ainda a cada escola adaptar os protocolos conforme a sua realidade, pois as salas de aula que não comportassem a quantidade de alunos conforme o distanciamento físico sugerido, deveriam realizar uma escala que garantisse a segurança dentro das escolas, mesmo que com uma presença fragmentada.

Toda essa nova configuração fez com que a escola não se parecesse com o que se conhecia até o período anterior à pandemia, haja visto, as readequações mencionadas, tais como o rodízio de grupos de estudantes, o distanciamento físico entre os pares e a professora, a suspensão do recreio e restrições ao uso dos espaços coletivos, entre outros. No entanto, essas normas não garantiam por si só a contenção da disseminação da Covid-19 nas escolas. Seguir protocolos de segurança para evitar o contágio ao tratar com crianças pequenas, como as que estavam em fase de alfabetização, foi um grande desafio. Assim como igualmente complexo foi manter as crianças em um ensino remoto sem infraestrutura adequada, ignorando a desigualdade econômica, os inúmeros contextos de vulnerabilidade social e, ainda, os altos índices de pais e/ou responsáveis com baixa escolaridade e sem condições de acompanhar e mediar os processos de aprendizagens das crianças. A manutenção do ERE, nessas condições, acabou gerando ainda mais problemas de aprendizagem (FERREIRA; NOGUEIRA, 2022.)

Em um estudo realizado pelas autoras Ferreira, Michele e Nogueira (2022), as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa relataram que as crianças que continuaram no ensino remoto em 2021 estavam em desvantagem em relação as que voltaram ao ensino presencial, devido à ausência de mediação e intervenção pedagógica, bem como, à falta de acesso à internet, às devolutivas das atividades desenvolvidas sem erros, entre outros desafios. Aspectos estes que aumentaram a disparidade entre os processos de aprendizagens das crianças. Para as crianças que nesse período retornaram ao ensino presencial apresentaram algumas dificuldades de ordem da cultura escolar como entender o funcionamento da rotina, respeitar os turnos de fala, dificuldades de interação entre pares, sentimento de pertencimento ao grupo (turma). E, também, de ordem de aprendizagens relacionadas à leitura e a escrita.

Uma das orientações feitas por especialistas referentes ao retorno às aulas presenciais seria promover formas de acolhimento, e no que diz respeito às professoras alfabetizadoras e a seus alunos, não se deveria reduzir a planos de andamento do calendário escolar e aos protocolos de segurança, até porque, muitas crianças em fase de alfabetização, poderiam estar inaugurando a sua entrada no Ensino Fundamental (EF) apenas nesse período pós ensino não presencial. Além disso, considerou-se a importância também de se investir em formas de acolhimento em função dos possíveis casos de luto e o medo do contágio, além de outras questões como terem sido vítimas de cenas de violência doméstica, desemprego dos familiares,

ausência de alimentação, dentre tantas outras questões que poderiam ter deixado diversos sentimentos negativos nas crianças (LINHARES; ENUMO, 2020). Ignorar essas fatalidades e investir esforços apenas nas lacunas de aprendizagens deixadas pelo ERE, seria o mesmo que negar essas vivências traumáticas que acabariam incidindo no desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças.

Dessa forma, esse novo contexto em que coexistiram o ERE e o presencial em 2021 parece ter sinalizado desafios tão complexos quanto os vivenciados no início da pandemia. Em virtude de todas as demandas aqui ressaltadas dessa dualidade de atendimentos, crianças sendo atendidas de forma remota e dentro das escolas, as docentes também tiveram que elaborar diferentes planejamentos e criar distintas estratégias de acompanhamento e de avaliação, o que acarretou novamente uma sobrecarga de trabalho gerando casos de adoecimento de docentes (FERREIRA; NOGUEIRA, 2022). Um contexto complexo de abandono da educação que denunciou mais uma vez a ausência do poder público, gerando efeitos devastadores para a alfabetização. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao segundo trimestre de 2021, observa-se o aumento entre 2019 e 2021, de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. O que corresponde a 2,4 milhões de crianças que não foram alfabetizadas.

Nesse sentido, considera-se imprescindível o investimento em pesquisas a respeito do retorno das crianças às escolas desde o final do ERE. Garantir o acesso apenas abrindo as instituições escolares não assegura a efetiva permanência dos alunos nem tão pouco a qualidade da educação. É preciso diagnosticar os desafios de retomar as aprendizagens escolares, não enquanto recuperação, pois só se recupera o que foi em algum momento ensinado/trabalhado. “Quando se fala em recomposição de aprendizagens, compreendemos que trata de intervenções pedagógicas, ações educacionais diretamente ligadas a instituições de ensino, para suprir conteúdos não trabalhados no período pandêmico” (SANTOS; CRUZ, 2023, p.11). Em razão disso que o termo correto seria “recomposição das aprendizagens”, que se constitui, atualmente, o novo desafio da educação nas escolas públicas.

A reabertura das instituições escolares ainda suscita questionamentos importantes a respeito do cenário atual da alfabetização. Ainda não há estudos significativos sobre os impactos do ERE nos processos de ensino aprendizagem de crianças em fase de alfabetização a partir dessa reabertura de forma integral das escolas. É urgente e necessário o investimento em pesquisas que mostrem como estão sendo gerenciadas pelas professoras alfabetizadoras as possíveis dificuldades apresentadas pelos discentes, e de que maneira e com que apoio material

e pedagógico (ou não), estariam essas profissionais organizando a recomposição das aprendizagens de seus alunos na alfabetização, uma etapa tão importante do Ensino Fundamental.

Esse ‘tear pedagógico’ pós ensino remoto precisa estar na pauta de nossas pesquisas. Diagnosticar os dilemas e impasses presentes no cotidiano das turmas de alfabetização e mapear as estratégias elaboradas pelas professoras alfabetizadoras para esse nesse momento desafiador, pode apresentar elementos que auxiliem no direcionamento de políticas de formação docente a partir do que realmente está sendo vivido nas escolas públicas.

6. Procedimentos metodológicos

Em consonância com as ações do coletivo Alfabetização em Rede (AlfaRede), proponhe-se a realização de uma pesquisa qualitativa o que significa dados “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Esse estudo situa-se no campo da formação de professores que por meio da metodologia pesquisa-formação (JOSSO, 2004), investigará um grupo de professoras no qual as participantes são ao mesmo tempo sujeitos da pesquisa e se formam com e a partir dela. Nesse processo, os sujeitos têm a possibilidade de discutir o desenvolvimento e as modalidades do trabalho, construindo suas capacidades de escuta e de partilha, atentos às considerações sobre formação tecidas ao longo do trabalho com seus pares. Para Josso (2004), os participantes desse tipo de pesquisa são, simultaneamente, sujeito e objeto de estudo e por meio da construção de narrativas e da exploração e análise do material narrado, acerca de suas experiências e de seus percursos formativos, produzem conhecimento e se formam.

Será realizado, primeiramente, um contato com a secretaria do município de Pelotas (RS) para fazer um levantamento das professoras para que sejam, posteriormente, convidadas para participar da pesquisa e assinar um tempo de consentimento. Ocasião em que também serão explicadas as etapas e formas de participação na pesquisa.

Ressalta-se que a proposta metodológica de pesquisa-formação (JOSSO, 2004) escolhida parte da importância de se proporcionar espaços de relatos e de escuta atenta às docentes, que as coloque em uma relação de produção de conhecimento e de aprendizagens. Partindo desse princípio será constituído um grupo com professoras que tenham ingressado na carreira do magistério por meio de concurso público no município de Rio Grande (RS) que estejam trabalhando no ano de 2024 com alunos dos Ano Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º).

Os dados da pesquisa serão oriundos de encontros presenciais e/ou *on-line*, quinzenais realizados durante o ano de 2024, na UFPel, os quais serão gravados e transcritos. Também irão compor o conjunto de dados a análise documental (GIL, 2002) dos planejamentos de suas respectivas turmas. A análise desses documentos consiste em um procedimento de pesquisa que será utilizada como uma técnica complementar, validando e aprofundando dados obtidos por meio de outros procedimentos (GIL, 2002), no caso dessa proposta de pesquisa, soma-se às transcrições das gravações dos encontros com as docentes.

A análise e reflexão sobre os dados segue os pressupostos da análise de conteúdo proposta por Moraes (1999), que constitui em uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar “[...] conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”. Assim, por meio das narrativas e documentação pedagógicas buscar-se-á responder aos objetivos propostos que correspondem em tentar compreender o processo de recomposição das aprendizagens realizados por um grupo de professoras com suas turmas de 1º ao 5º do Ensino Fundamental.

7. Resultados esperados

Como principal resultado, esta pesquisa busca compreender quais os principais desafios enfrentados e como professoras dos Anos Iniciais estão conseguindo organizar ações pedagógicas de recomposição das aprendizagens, a fim de garantir que as crianças consigam se alfabetizar, mesmo frente aos impactos gerados pela implementação do ensino remoto emergencial durante a pandemia.

Almeja-se conseguir mapear essas estratégias pedagógicas criadas pelas docentes que podem servir de subsídios para a compreensão da conjuntura da localidade de Pelotas no âmbito da alfabetização, que além de vislumbrar o fazer pedagógico pós ensino remoto, também pode mostrar quais foram os impactos mais significativos deixados pelo ensino realizado de forma remota e que na atualidade precisam ser sanados.

Esses dados podem, ao fim, servir de subsídios tanto para determinadas políticas quanto ações de formação docente em nível nacional, regional e local para que as docentes possam ser respaldadas pedagogicamente e subsidiadas com ações políticas que atendam às suas necessidades reais na difícil tarefa de tornar seus alunos efetivamente alfabetizados. Nesse sentido, a interpretação desses dados também será relevante, enquanto representação da microrregião do Rio Grande Sul, para somar-se aos dados da pesquisa nacional do coletivo AlfaRede nas análises dos impactos do ERE.

8. Cronograma

A proposta de cronograma apresentada a seguir, contempla as atividades de pesquisa a serem realizadas, mas, também, possíveis ações de ensino se for ofertada pela instituição a possibilidade de ministrar disciplinas na graduação e/ou pós-graduação, participação no grupo de pesquisa GEALE, bem como, participação nas atividades do PPGE- UFPel e orientação de trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) no curso de Pedagogia ou coorientação de dissertações de Mestrado em Educação.

O cronograma foi organizado para a execução de atividades em doze meses, iniciando em junho de 2024¹¹, tomando como base o cronograma presente na Chamada CNPq Nº 32/2023 que divulgará a decisão final das propostas selecionadas no final do mês de abril de 2024.

ATIVIDADES	2024							2025				
	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M
Revisão teórica	X	X	X	X	X	X						
Seleção/reunião com as alfabetizadoras	X											
Coleta de dados	X	X	X	X	X	X	X					
Ministrar disciplinas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Participação nas atividades do PPGE (UFPel)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Coorientação de TCC e Mestrado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Participação em grupo de pesquisa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Análise dos dados				X	X	X	X	X	X			
Publicação de Artigos Científicos			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Participação em Eventos Científicos				X	X	X	X	X	X	X	X	X
Redação do Relatório												X

Essas são, portanto, as atividades organizadas cronologicamente para um ano de execução da pesquisa.

¹¹ Os meses serão referenciados na tabela apenas com a primeira letra e a partir do mês de junho de 2024.

Referências

- ABAURRE, M. B M; Fiad, R.; M. L. Mayrink-Sabinson. **Cenas de Aquisição da Escrita: o trabalho do sujeito com o texto.** Campinas: Mercado de Letras. 2003.
- ARRUDA, E. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. EmRede - **Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v.7, p.257-275, 2020.
- BANDEIRA, O.; PASTI, A. (2020). **Como o ensino a distância pode agravar as desigualdades agora.** Disponível em: www.nexojornal.com.br/ensaio/debate/2020/Como-o-ensino-adist%C3%A2ncia-pode-agravar-as-desigualdades-agora. Acesso em: 02 nov. 2023.
- BARROS-MENDES, A. D. N. N., Silva, D. K. C. da, & Mota, S. (2022). Alfabetização no contexto de isolamento social no Amapá: um mapeamento. **Cadernos De Educação**, (66). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/22908>. Acesso em nov. 2023.
- BARTHOLO, D. A. R. Pandemia e comunicação: oratória em contextos virtuais. In: **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível.** Org.: Liberali, F. C. *et al.* 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- BERTONI, E. O quadro da volta às aulas no atual estágio da pandemia. **Jornal Nexo**, São Paulo, p. 01-09, 02 ago. 2021.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br) **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2019** [livro eletrônico] [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. - 1. ed. - São Paulo, 2020. Disponível em: www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf . Acesso em: 10 nov. 2023.
- EM REDE, A. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 - relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira De Alfabetização**, (13), 185-201, 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>. Acesso em: nov. 2023.

- FERREIRA, C. R. G. Os processos de segmentações na escrita de alunos de EJA: aquisição da escrita de adultos em fase de alfabetização. 1. ed. Novas Edições Acadêmicas, 2019. v. 1. 144p.
- FERREIRA, C. R. G. Uma palavra é o nome de cada coisa: Concepção de palavra para crianças em idade escolar. 1. ed. Appris, 2019.
- FERREIRA, C. R. G. Alfabetização e letramento: algumas concepções de docentes em formação continuada. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, vol. 4, n. 4, p. 7-24, Outubro-Dezembro, 2018.
- FERREIRA, C. R. G.; NOGUEIRA, G. M. Os desafios do ensino remoto para alfabetizadoras em início de carreira. **Horizontes**, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1190>. Acesso em nov. 2023.
- FERREIRA, C. R. G.; MICHEL, C. B.; NOGUEIRA, G. M. O novo normal no cotidiano das escolas: desafios para alfabetização na perspectiva de duas professoras. **Revista Linhas**. v. 23, p. 112-139, 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22025>. Acesso em nov. 2023.
- GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. 2020 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/#>. Acesso em: nov. 2023.
- GIL, A. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOULART, C. **A produção de textos escritos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: evidências do sujeito na/da linguagem**. In: COSTA VAL, M. da G.; HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online earning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: www.er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning. 2020. Acesso em: 11 nov. 2023.
- HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional de professores**. In: NOVÓA, A. (Org.). Vida de professores. Porto: Porto Editora, 1995.
- IBGE. **Diretoria de pesquisas, coordenação de trabalho e rendimento, pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**. [Rio de Janeiro]: IBGE, 2019.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MACEDO, M. S. A.; PORTO, G. C. Alfabetização e docência em tempos de pandemia. **Cadernos De Educação**, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/22902>. Acesso em no. 2023.
- MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. 1999.

- NÓVOA, A. **Profissão professor** Porto: Porto, 1995.
- ORGANIZAÇÃO Pan-Americanha de Saúde (OPAS-Brasil). **Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus).** Disponível em:<https://www.paho.org/bra/index.php?option=comcontent&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875>. Acesso em: nov. 2023.
- REGO, L. L. B. **Literatura infantil: uma perspectiva da alfabetização na pré-escola.** São Paulo: FTD, 1995.
- SANTOS, A. J.; CRUZ, L. M. Recomposição das aprendizagens na educação básica: estratégias pós-pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 04, n. 11, p. 1-21, jan./dez, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/12742>. Acesso em: vo. 2023.
- SOARES, M. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo. Contexto, 2016. *E-book*.
- SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.
- TASSONI, E. C. M.; Brito, A. E. (2022). A alfabetização em tempos de pandemia: tensões, desafios e a persistência de professoras. **Cadernos De Educação**, (66). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/22902>. Acesso em: nov. 2023.
- TEBEROSKY, A. Aprendendo a escrever. Ed. Ática, 1994.
- WANG, J.; WANG, Z. Análise dos pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças (SWOT) da estratégia de prevenção e controle da China para a epidemia COVID-19. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 7, p.864–870, 2020.