



RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS NA ALFABETIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - SUBPROJETO PEDAGOGIA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19



JÚLIA STEINHAUS MARTELLO

ORIENTADORA:
PROFA. DRA. PATRÍCIA CAMINI

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Júlia Steinhaus Martello

**RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS NA ALFABETIZAÇÃO:
EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA -
SUBPROJETO PEDAGOGIA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

Porto Alegre
2º semestre
2021

Júlia Steinhaus Martello

**RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS NA ALFABETIZAÇÃO:
EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA -
SUBPROJETO PEDAGOGIA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Camini

Porto Alegre
2º semestre
2021

Júlia Steinhaus Martello

**RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS NA ALFABETIZAÇÃO:
EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA -
SUBPROJETO PEDAGOGIA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia, obtendo conceito **A**.

Porto Alegre, 09 de maio de 2022.

Banca examinadora:

Profª. Dra. Patrícia Camini - FACED/UFRGS (Orientadora)

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015)

Porto Alegre, Brasil

Profª. Dra. Renata Sperrhake - FACED/UFRGS

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016)

Porto Alegre, Brasil

Profª. Ma. Mônia Gonçalves Coelho - SEDUC/RS

Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (2013)

Rio Grande, Brasil

FINALIZANDO ESSA JORNADA, QUERO AGRADECER...

Inicialmente, à minha mãe, por todas as conversas de incentivo e apoio que tu me destes ao longo desses meses nos quais eu imergi na realização deste trabalho. Te agradeço imensamente pela paciência e compreensão. Sem a tua presença diária tão acalentadora, esse percurso teria sido imensamente mais difícil. Obrigada por ter sido minha mãe, parceira, amiga, companheira e minha maior incentivadora!

Às minhas amigas e colegas tão incríveis (e elas bem sabem que me refiro a elas aqui), por todas as trocas, compartilhamentos e acalentos durante essa jornada. Não foi fácil pra ninguém, mas sem esse apoio mútuo (e as milhares de mensagens diárias tomadas por desabafos) não teríamos tido tanto sucesso. Que bom que eu pude compartilhar isso com vocês!

A um dos principais pilares que possibilitaram a construção desta pesquisa: o Programa Residência Pedagógica e a oportunidade de vivenciar um pouco mais de perto (apesar de através da tela do computador) a realidade da docência em escolas da rede pública de ensino. Sinto-me honrada e orgulhosa por ter feito parte do primeiro edital da RP no curso de Pedagogia da UFRGS e, mais do que isso, por poder construir o presente trabalho sabendo que minha prática docente, após essa experiência, consolidar-se-á por meio de um trabalho pautado pela sensibilidade pedagógica e buscas constantes por dar o meu melhor no que concerne ao meu fazer docente. Agradeço à RP e a todos que a tornaram possível por terem contribuído imensamente para minha formação profissional.

À minha professora orientadora, Patrícia Camini, por tantas trocas, aprendizados e inspirações. Tu fostes um dos meus principais alicerces nestes dois semestres de construção do trabalho, e sou grata demais por ter tido meu caminho cruzado com uma pessoa que teve tanto a me ensinar e agregar na minha formação como professora alfabetizadora. Tuas perspectivas acerca da educação me inspiram todos os dias. Obrigada por ter me deixado, a cada encontro nosso (nas disciplinas, na RP, nas orientações), mais encantada pela alfabetização e determinada a estar constantemente em busca de novas rotas a serem seguidas para potencializar a minha prática docente.

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.

Rubem Alves

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - apresentação do roteiro da aula do dia.....	39
Figura 2 - apresentação do tema de casa.....	40
Figura 3 - exposição do conteúdo estudado na aula.....	40
Figura 4 - capa da exposição do conteúdo estudado na aula.....	41
Figura 5 - exposição do conteúdo estudado na aula.....	41
Figura 6 - atividade produzida no <i>Canva</i>	42
Figura 7 - atividade produzida no <i>Canva</i>	43
Figura 8 - atividade produzida no <i>Canva</i>	44
Figura 9 - atividade produzida no <i>Canva</i>	45
Figura 10 - atividade produzida no <i>Canva</i>	46
Figura 11 - atividade produzida no <i>Google Jamboard</i>	47
Figura 12 - atividade produzida no <i>Google Jamboard</i>	48
Figura 13 - atividade produzida no <i>Wordwall</i>	49
Figura 14 - atividade produzida no <i>Canva</i>	50
Figura 15 - exposição do conteúdo estudado na aula.....	51
Figura 16 - atividade com a chamada.....	56
Figura 17 - atividade de reconhecer a letra inicial.....	57
Figura 18 - atividade de desembaralhar letras.....	58
Figura 19 - atividade de escrever e segmentar sílabas.....	59
Figura 20 - roleta das sílabas.....	60
Figura 21 - descubra o animal pela sílaba inicial.....	61
Figura 22 - bingo de sílabas.....	62
Figura 23 - cartelas de sílabas.....	63
Figura 24 - atividade de rimas com letra de música.....	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Registros das avaliações para diagnóstico da alfabetização dos alunos do 1º ano do E.F.....	23
Quadro 2 - Participantes da entrevista grupal.....	34
Quadro 3 - Participantes que tiveram seu planejamento analisado.....	34
Quadro 4 - Participantes da pesquisa.....	35
Quadro 5 - Plataformas digitais utilizadas nos planejamentos analisados.....	38
Quadro 6 - Funcionalidades planejadas para uso do Canva.....	38
Quadro 7 - Habilidades previstas para o 1º ano no eixo de análise linguística/semiótica na BNCC para desenvolvimento do princípio alfabético e da consciência fonológica.....	55

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar os recursos didáticos digitais produzidos para alfabetizar crianças de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental pelas residentes do Programa Residência Pedagógica - subprojeto Pedagogia (CAPES/UFRGS 2020-2022). Tendo em vista a implementação do ensino remoto nas escolas devido à pandemia de covid-19, a partir de 2020, o subprojeto Pedagogia teve seu trabalho desenvolvido totalmente de forma remota. Assim, o problema de pesquisa foi delineado para a seguinte questão: como podem ser caracterizados os recursos didáticos digitais produzidos pelas residentes para alfabetizar no ensino remoto em turmas de 1º ano do ensino fundamental? Metodologicamente, a pesquisa realizou dois movimentos: o primeiro consistiu em uma entrevista grupal com 3 residentes, gerando o primeiro material empírico do trabalho, que consistiu na transcrição da entrevista; o segundo movimento foi a análise dos planos de aula e recursos didáticos digitais produzidos por 3 residentes com foco na alfabetização. A pesquisa dispôs de 27 planos de aula e 20 recursos didáticos para análise. Referente ao seu respaldo teórico, o trabalho dialoga com autores como Magda Soares, Artur Gomes de Morais, Alexsandro da Silva, Carla Coscarelli, Daniele Pampanini Dias e Ana Luiza Bustamante Smolka, Luciana Piccoli e Patrícia Camini. Foram organizados dois eixos de análise: 1) características dos recursos didáticos digitais produzidos pelas residentes; e 2) possibilidades de desenvolvimento da consciência fonológica e de compreensão do princípio alfabético a partir desses recursos. As evidências mapeadas apontaram alguns aspectos relevantes, como: 1) a principal plataforma digital utilizada para o desenvolvimento dos recursos foi o *Canva*, seguido por *Wordwall* e *Google Jamboard*; 2) os jogos foram um dos principais recursos produzidos para desenvolvimento da compreensão do sistema de escrita alfabética; 3) apesar da qualidade dos recursos produzidos, foi notável que os planejamentos poderiam propor mais a sistematização individual pelas crianças também durante as aulas síncronas; 4) a dificuldade em mediar pedagogicamente as atividades de forma efetiva foi um fator que limitou o trabalho desenvolvido pelas residentes; 5) grande parte das habilidades previstas na BNCC para o 1º ano, com foco no desenvolvimento da consciência fonológica e do princípio alfabético, foram contempladas nos recursos didáticos analisados. Os resultados permitiram inferir que o ensino remoto diverge do ensino presencial em inúmeros aspectos, sendo um dos mais relevantes o fato de não poder atender às demandas de cada aluno individualmente. Apesar de ser possível produzir atividades e recursos que contemplem habilidades previstas na BNCC, entende-se que o formato das aulas remotas limitam significativamente os avanços dos alunos na alfabetização. Além disso, a pesquisa também contribuiu para que, cada vez mais, seja compreendida a necessidade de atrelar aos recursos didáticos uma mediação que potencialize e favoreça as aprendizagens das crianças.

Palavras-chave: Alfabetização. Recursos didáticos digitais. Ensino remoto. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Programa Residência Pedagógica.

MARTELLO, Júlia Steinhaus. **Recursos didáticos digitais na alfabetização: experiências no Programa Residência Pedagógica - Subprojeto Pedagogia durante a pandemia de covid-19.** Porto Alegre, 2022, 77 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 OBJETIVO, PROBLEMA DE PESQUISA E ESTRUTURA DO TRABALHO	9
1.2 A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - SUBPROJETO PEDAGOGIA: O TERRENO DA PESQUISA	12
2 ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA DE COVID-19	15
2.1 ENSINO REMOTO NA ALFABETIZAÇÃO	17
2.2 RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS E MEDIAÇÃO DOCENTE	25
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	31
3.1 MATERIAL EMPÍRICO, GERAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	31
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	33
3.3 ASPECTOS ÉTICOS	35
4 RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS NA ALFABETIZAÇÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	37
4.1 RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS: CARACTERÍSTICAS DAS MATERIALIDADES DIGITAIS	37
4.2 RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS: PRINCÍPIO ALFABÉTICO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICE A	76

1 INTRODUÇÃO

Desde quando iniciei minha trajetória na Universidade, eu sabia que a alfabetização seria um dos pilares sobre os quais eu gostaria de alicerçar meus estudos. Porém, foi ao vivenciar a docência na prática, com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que percebi a beleza e a complexidade intrínsecas atribuídas ao processo de ensinar uma criança a ler e a escrever. Essa vivência foi o que me levou a delinear com mais especificidade o objeto a ser estudado e apresentado na presente pesquisa. Contemplo, neste primeiro capítulo do meu Trabalho de Curso II, duas seções referentes à contextualização da pesquisa: na primeira, explico a questão central do trabalho, seu objetivo e estrutura; e na segunda, apresento o Programa Residência Pedagógica - Subprojeto Pedagogia, considerado o território da minha pesquisa, em que me foi permitido descobrir novos percursos que podem ser seguidos para um fazer pedagógico mais potente como futura professora alfabetizadora.

1.1 OBJETIVO, PROBLEMA DE PESQUISA E ESTRUTURA DO TRABALHO

A partir da oportunidade de vivenciar a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de Porto Alegre, em contexto de ensino remoto e por meio do Programa Residência Pedagógica - Subprojeto Pedagogia¹ (CAPES/UFRGS), passaram a surgir algumas ponderações e inquietações que deram origem ao presente trabalho. Após o surgimento de muitas ideias, conversas e questões pertinentes ao tema, desde a realização do Trabalho de Curso I (TC I), em 2021/1, minha orientadora e eu passamos a fazer um delineamento mais profundo referente ao objetivo da pesquisa.

Inicialmente, a principal ideia consistia em compreender, utilizando a entrevista como ferramenta metodológica, como as demais residentes da RP perceberam o exercício da docência na alfabetização em ensino remoto. Porém, ao analisar a transcrição da entrevista, tornaram-se interessantes os dados referentes aos recursos didáticos digitais produzidos, o que nos conduziu a agregar ao material empírico da pesquisa os planejamentos realizados pelas residentes entrevistadas. A partir disso, o **objetivo** foi

¹ Posteriormente, o Programa será referido pela sigla RP.

redesenhado para analisar os recursos didáticos digitais produzidos para alfabetizar pelas residentes do curso de Licenciatura em Pedagogia. Desse objetivo, foi formulado este problema de pesquisa: **como podem ser caracterizados os recursos didáticos digitais produzidos pelas residentes para alfabetizar no ensino remoto em turmas de 1º ano do ensino fundamental?**

Ao experienciar a prática docente em contexto de ensino remoto com crianças do 1º ano em escola pública, tornou-se imprescindível, como licencianda em Pedagogia, buscar respostas para alguns porquês que permearam minhas reflexões. Sempre acreditei que a contribuição para a construção de ações transformadoras no que diz respeito a uma percepção crítica da educação se dá através de reconstruções e ressignificações. Porém, foi ao enfrentar o desafio de imergir na sala de aula em contexto de pandemia, na rede pública de ensino, que percebi o verdadeiro significado de buscar reconstruir minhas práticas para alcançar o que Bell Hooks (2017) denomina "pedagogia engajada".

São indiscutíveis as consequências que o ensino remoto trouxe para os processos de aprendizagem de inúmeras crianças no Brasil. Buscando aproximar-me de produções bibliográficas pertinentes a esse tema, ao proceder à revisão bibliográfica, me pus diante de incontáveis materiais referentes ao assunto. Ao acessar as publicações do V CONBALF - Congresso Brasileiro de Alfabetização², no eixo temático 10, chamado *Alfabetização e ensino remoto: desafios, aprendizados e perspectivas*, foram encontradas 86 publicações.

Neste presente trabalho, optei por discorrer acerca de duas pesquisas publicadas no CONBALF pertinentes à temática: a de Camini e Freitas (2021), nomeada *Ensino remoto na rede municipal de ensino de Porto Alegre: desamparo e responsabilização de professoras alfabetizadoras durante a pandemia de covid-19*, que busca analisar o impacto do ensino remoto na alfabetização de crianças, utilizando entrevistas e questionários feitos com professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre; e a de Almeida, Alexandroff e Calheta (2021), de nome *Jogos de alfabetização: desafios do trabalho pela tela do celular*, a qual visa explicitar o trabalho realizado por professoras alfabetizadoras com crianças da periferia de São Paulo, que carecem de recursos tecnológicos para acompanhar as aulas e seguir seus processos de apropriação do sistema de escrita alfabética.

² Realizado em 2021, durante a pandemia.

Além disso, este trabalho contempla em seus aportes teóricos os resultados parciais do estudo conduzido pelo coletivo Alfabetização em Rede (EM REDE, 2020), intitulado *Uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19*. Cabe ressaltar que esta pesquisa demonstrou, em seus resultados, docentes insatisfeitos com as aulas online. Diversos fatores, como desamparo dos profissionais e, conseqüentemente, dos alunos, falta de recursos, falta de retorno dos estudantes e demais impossibilidades para alfabetizar foram reportados pela pesquisa, o que a torna relevante para evidenciar as limitações impostas às aulas online.

Já no que concerne aos recursos didáticos digitais e à mediação pedagógica online, outra discussão alinhada ao tema deste trabalho é apresentada por Coscarelli (2018), intitulada *Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação*, na qual a autora busca compreender como a tecnologia se insere no cotidiano escolar de professores da rede pública de ensino do Brasil. Diante dessa pesquisa, torna-se evidente a necessidade de atrelar à utilização de recursos didáticos - digitais ou não - uma mediação pedagógica que favoreça o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Com relação à sua estrutura, este trabalho organiza-se da seguinte maneira: neste capítulo introdutório, apresento breve contextualização do trabalho, bem como seu objetivo, justificativa e revisão da literatura pertinente ao tema. Além disso, saliento, na seção seguinte, o contexto no qual a pesquisa foi realizada, que consiste na minha experiência no Programa Residência Pedagógica - Subprojeto Pedagogia (CAPES/UFRGS). O capítulo 2, intitulado *Alfabetização na pandemia de covid-19*, contempla a base teórica do trabalho e se divide em duas seções: 1) Ensino remoto na alfabetização e 2) Recursos didáticos digitais e mediação docente. Em seguida, no capítulo *Trajatória metodológica da pesquisa*, explicita-se a metodologia utilizada para geração e análise de dados, os participantes envolvidos neste processo e os aspectos éticos requeridos para pesquisas envolvendo seres humanos. Na sequência, o capítulo *Recursos didáticos digitais na alfabetização no Programa Residência Pedagógica* contempla as análises dos recursos produzidos e utilizados nas aulas pelas residentes, subdividindo-se em duas seções: a primeira, *Recursos didáticos digitais: características das materialidades digitais*; e a segunda, *Recursos didáticos digitais: princípio alfabético e consciência fonológica*. Por fim, as *Considerações Finais* apresentam uma breve retomada dos resultados da pesquisa e possíveis reflexões advindas desses achados.

1.2 A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - SUBPROJETO PEDAGOGIA: O TERRENO DA PESQUISA

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, através da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), veicula a seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) que aspiram implementar projetos inovadores que "estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica" (CAPES, 2020, p. 1) no âmbito do Programa Residência Pedagógica (RP). Como ação integrante da Política Nacional de Formação de Professores, o Programa tem por objetivo suscitar o aperfeiçoamento da formação prática dos estudantes nos cursos de Licenciatura, promovendo suas inserções em escolas de Educação Básica após terem cursado, no mínimo, 50% dos seus cursos.

O subprojeto Pedagogia, do qual fui bolsista durante os dezoito meses de sua realização no edital 2020-2022, teve seu trabalho voltado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo seu eixo prioritário de atuação a Alfabetização³. Minha experiência como residente ocorreu no Colégio Estadual Paula Soares, um dos núcleos do Programa, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, regida pela professora preceptora do núcleo, e com minha dupla de docência compartilhada, outra residente participante da RP e estudante do curso de Pedagogia da UFRGS.

Após o período de observação das aulas da turma, que durou cerca de trinta dias, em junho de 2021 passei a realizar a prática docente como professora alfabetizadora, que ocorria uma vez por semana em aulas online. Eu e minha dupla passamos a reger um encontro síncrono todas as quartas-feiras, com duração de 1h (das 8h às 9h). Geralmente, as aulas síncronas contavam com a participação de, aproximadamente, 12 alunos que faziam o acompanhamento dos encontros de forma síncrona e assíncrona - que consistia nos "temas" e em algumas atividades de sistematização do que havia ocorrido na aula do dia. É importante mencionar que algumas crianças presentes na lista de chamada não estavam acompanhando as aulas em nenhum formato desde o início do período letivo, não sendo possível realizar contato com os responsáveis⁴.

³ A coordenadora do subprojeto Pedagogia foi a Profª. Dra. Patrícia Camini, que também orienta esta pesquisa de Trabalho de Curso II.

⁴ A escola desenvolvia ações de busca ativa de crianças que não estavam frequentando o ensino remoto. Mesmo assim, muitas crianças matriculadas não foram localizadas pela escola.

Tendo em vista que o cotidiano de crianças, professores e demais profissionais da educação se abalou de forma inigualável após o início da pandemia de covid-19, é necessário enfatizar o cenário no qual a rede pública brasileira de ensino se encontra. É indiscutível que há uma maior incidência de estudantes que possuem pouco ou nenhum acesso à internet - o que impacta diretamente em seus processos de aprendizagem. Logo, educadores se depararam com a necessidade de reinventar e reformular quase que totalmente a forma de ministrar aulas, de modo que fosse contemplada a participação desses alunos. Porém, é inevitável que sejam observadas mudanças nos avanços dessas crianças, tendo em vista que as aulas remotas divergem em muitos aspectos da rotina escolar que antes ocorria presencialmente.

É necessário pontuar que, na minha turma, pouquíssimos alunos demonstravam domínio de habilidades como reconhecimento de letras e suas relações com fonemas, consciência fonológica, leitura e escrita de palavras. Assim, tornou-se extremamente difícil conseguir analisar a turma, observar e reconhecer evidências sobre o processo de desenvolvimento dessas habilidades, a fim de decifrar as necessidades de cada criança, suas maiores dificuldades, o que devia ser mais trabalhado e no que elas manifestavam mais facilidade de aprender.

Ao vivenciar a experiência da prática docente com estudantes em contexto de ensino remoto, tornou-se imprescindível, para mim, buscar analisar a dimensão do impacto que o ensino remoto exerceu sobre a prática de professoras no que concerne à alfabetização de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, é importante enfatizar que um dos nossos maiores focos no trabalho realizado durante a Residência Pedagógica consistiu na construção de planejamentos, atividades e recursos didáticos que contemplassem a alfabetização como foco primordial.

Dessa forma, optei por discorrer, neste trabalho, acerca das análises realizadas por mim no que concerne aos recursos didáticos digitais para a alfabetização produzidos pelas demais residentes, também atuantes do 1º ano do E.F. Perante as limitações e inseguranças impostas aos professores frente ao ensino remoto, penso ser extremamente importante refletir sobre o que foi possível fazer didaticamente com as novas ferramentas digitais, diante da necessidade de alfabetizar pelas telas. Além disso, atribuo grande pertinência ao exercício de analisar as práticas de outras professoras em formação, visto que, a partir da observação das ações de outros profissionais, adquirimos críticas e aprendizagens que podem ser aplicadas à nossa própria prática. Assim, torna-se possível alcançar o que

Hammerness, Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 309) denominam dimensão da inovação, um aspecto que envolve "[...] ir além das rotinas existentes e, muitas vezes, exige que as pessoas repensem ideias-chave, práticas e até valores a fim de mudar o que estão fazendo".

2 ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA DE COVID-19

O novo coronavírus, denominação atribuída à pandemia de covid-19, teve início em dezembro de 2019 no estado de *Wuhan*, na China. Sendo um vírus altamente contagioso, chamado cientificamente de coronavírus SARS-CoV2, medidas de profilaxia e contenção dos números de casos de contaminação passaram a ser implementadas no cotidiano da população. Ao chegar no Brasil, em março de 2020, sem tomar conhecimento da gravidade da doença, inúmeros episódios de adoecimento pelo contágio do vírus, e até mesmo mortes, passaram a ser foco de noticiários e reportagens diariamente. Em abril de 2020, o Secretário Geral das Nações Unidas, António Guterres, afirmou:

O vírus espalha-se como um incêndio descontrolado e é provável que avance rapidamente para o hemisfério sul, onde os sistemas de saúde enfrentam limitações, as pessoas são mais vulneráveis, e milhões vivem em favelas densamente povoadas ou em acampamentos de refugiados e deslocados. Alimentado por estas condições, o vírus poderá arrasar o mundo em desenvolvimento e reemergir mesmo em lugares onde já havia sido eliminado (ONU, 2020, documento eletrônico).

Sendo assim, com o constante aumento do número de casos e mortes por contaminação do vírus diariamente, implementou-se, na maioria dos países, a adoção do isolamento social, também denominado de quarentena. No Brasil, as escolas e demais instituições de ensino suspenderam as aulas presenciais a partir do dia 17 de março de 2020, de forma que algumas redes de ensino - primordialmente as privadas - passaram a ofertar aulas no modelo do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

A necessidade de implementar adaptações imediatas ao novo modelo de atividades educacionais não presenciais causou um grande impacto no campo da educação brasileira. Até então, as condições da prática docente e do desenvolvimento dos estudantes eram fundamentalmente atribuídas à estrutura que as escolas ofertavam para a promoção de aulas presenciais. A partir do momento em que o ensino remoto foi implementado no cotidiano de professores e alunos, tal atribuição passou a ser direcionada para o local de moradia dessas pessoas, bem como para suas condições de acesso e utilização de recursos tecnológicos.

Cabe salientar, neste contexto, o cenário no qual a rede pública de ensino se encontra, visto que há uma maior incidência de estudantes que possuem pouco ou

nenhum acesso à internet - o que impacta diretamente em seus processos de aprendizagem. Assim, é imprescindível afirmar que "[...] as condições de oferta da educação remota não são as mesmas para todos. Pelo contrário, elas refletem a oferta desigual dos nossos sistemas escolares em termos de acesso a fatores como recursos tecnológicos, apoio pedagógico, suporte à nutrição, entre outros" (OLIVEIRA; JUNIOR; 2020, p. 722). Ao corroborar essa afirmação, Cunha (2020, s/p) reitera:

Enquanto alunos de escolas particulares aprendem por meio de diversos recursos e estratégias combinadas, como vídeo ao vivo ou gravado, envio de tarefas, mentoria e sessões em grupos menores para tirar dúvidas, muitos estudantes das escolas públicas sequer têm acesso à internet.

Abordando especificamente a situação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em contexto de pandemia, em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) proferiu o Parecer nº5/2020, no qual consta a existência de "[...] dificuldades para acompanhar atividades on-line uma vez que as crianças do primeiro ciclo encontram-se em fase de alfabetização formal, sendo necessária supervisão de adulto para realização de atividades" (BRASIL, 2020, p. 11). O documento também menciona a possível necessidade de mediação familiar para o desenvolvimento das atividades propostas nas aulas não presenciais condizentes à alfabetização das crianças.

Nesse sentido, é fundamental explicitar que "[...] a participação ativa e consciente da criança no universo da escrita, como um sistema simbólico e alfabético criado pelo homem, demanda um incansável trabalho orientado e educativo, para torná-lo significativo aos sujeitos que dele participam" (DIAS; SMOLKA, 2021, p. 233). Logo, contemplando a função social da escola nas relações de ensino no processo de alfabetização de crianças, deve-se problematizar o papel da escolarização nestas novas condições de aprendizagem impostas pelo ensino remoto na pandemia:

De um lado temos uma mãe que lamenta e justifica a baixa participação do filho em razão da falta de um adulto que pudesse acompanhá-lo nas propostas de leitura e escrita, pelo emprego que lhe toma boa parte do tempo e pelo fato dos avós serem analfabetos; de outro há a família que ancora justamente na presença da avó a chance de prosseguir com os estudos em casa. Já em outro contexto, da mãe que também trabalha, a saída foi contratar os serviços da vizinha – a quem o aluno chama de professora – para auxiliar, duas vezes por semana, no período de duas horas, nas atividades escolares (DIAS; SMOLKA, 2021, p. 239).

Dias e Smolka (2021, p. 240) ainda enfatizam que se apresentam, entre as famílias, "[...] diferentes realidades de condições de vida e, assim, modos singulares de resposta ao tempo vivido; estes, por sua vez, tornam-se constitutivos e marcam os modos também singulares das crianças aprenderem [...]". Dessa forma, compreende-se, mais uma vez, a necessidade de "[...] adaptar as atividades para outras formas de acesso e oferecer alternativas para os estudantes impossibilitados de acompanhar as aulas remotas" (NUNES, 2020, p. 29), a fim de contemplar a participação de todos os eixos da população de estudantes no que concerne à educação de todos e para todos.

Neste capítulo, discorro acerca da contextualização do cenário no qual esta pesquisa foi realizada. Será dissertado a respeito do contexto de alfabetização levando em conta o isolamento social e adesão ao ensino remoto, abordando as maiores limitações atribuídas a tal fator. Ademais, situo a importância dos recursos didáticos digitais, os quais se apresentaram, desde o início das aulas remotas, como importantes ferramentas para as professoras que buscaram novos meios para alfabetizar por meio de uma tela.

2.1 ENSINO REMOTO NA ALFABETIZAÇÃO

No ano de 2020, ao sermos atingidos por uma pandemia mundial, a necessidade de isolamento social e início de aulas remotas surpreenderam e impactaram a todos. O cotidiano de crianças, professores e demais profissionais da educação se abalou de forma inigualável, tendo em vista as mudanças drásticas que se instalaram em nossas vidas. Sendo assim, ao adotar a implementação do Ensino Remoto Emergencial, as crianças consequentemente pararam de ir à escola e cessaram seu convívio social e relações sócio-afetivas com colegas e professores nesse espaço.

Vigotski (1988) afirma que os meios de comunicação entre a criança e os demais indivíduos que a cercam são o que origina o desenvolvimento da linguagem por ela. Pondera, ainda, sobre o fato de que a criança em processo de alfabetização, principalmente no quesito de aquisição da linguagem escrita, passa por mudanças psicointelectuais complexas (id.; *ibid.*). E, por fim, o autor reitera, abordando a aprendizagem da escrita como um processo ligado ao desenvolvimento do sistema nervoso central, em que a "[...] aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento" (id.; *ibid.*, p. 116).

Nesse contexto, devemos nos questionar sobre como a pandemia e o isolamento social afetaram e seguem afetando o desenvolvimento desses processos de aprendizagem

das crianças que estão em fase inicial de alfabetização. Alguns desses estudantes que estavam saindo da Educação Infantil e entrando no Ensino Fundamental não tiveram nem sequer a chance de ingressar na escola e experimentar uma aula presencial. Dias e Smolka (2021, p. 242) alegam que:

Se tecnologia e pandemia integram as condições concretas de vida, propiciando a apropriação e o desenvolvimento de novas formas de (inter) ação, de gestos, de signos e recursos semióticos, torna-se imperativo investigar como a escrita (e a falta dela) e a escola (a falta dela) afetam os modos de participação das crianças na história e na cultura e tornam-se constitutivos – pela presença e pela ausência - de novas formações no desenvolvimento humano.

Perante a implementação do ensino remoto, as desigualdades no âmbito da educação tornaram-se ainda mais salientes, visto que, como já mencionado, uma grande porcentagem de crianças que estudam em escola pública carecem de recursos tecnológicos para acompanhar a rotina escolar. Dessa forma, educadores se depararam com a necessidade de reinventar e reformular quase que totalmente a forma de dar aula, de modo que fosse contemplada a participação desses alunos. Porém, é inevitável que sejam observadas mudanças no processo de aprendizagem das crianças, tendo em vista que as aulas remotas divergem em muitos aspectos da rotina escolar que antes ocorria presencialmente.

Camini e Freitas (2021), corroborando esse argumento, apresentam em seu trabalho os resultados parciais de uma pesquisa realizada em 2020 que, partindo da fala de professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-POA), analisa os efeitos do ensino remoto na alfabetização. Salienta-se, inicialmente, um cenário no qual a responsabilidade pelo baixo rendimento dos estudantes é atribuída somente aos professores das redes públicas de ensino, "[...] desconsiderando-se a responsabilidade do sistema nacional de educação em assegurar as condições necessárias para que as escolas possam realizar seu trabalho de forma adequada" (id.; *ibid.*, p. 3).

Conforme denotado pelas autoras, a pesquisa se constitui a partir das respostas de 40 professoras alfabetizadoras que trabalham em 33 das 40 escolas da RME-POA. Por meio da aplicação de um *survey*, realizado pela plataforma *Google Forms*, as professoras responderam 26 questões cujas respostas deram origem a quatro unidades de análise: 1) Expectativa de apoio ao trabalho docente por parte da mantenedora; 2) Estratégias das

escolas para manter contato com os alunos; 3) Problemas identificados para alfabetizar; e 4) Estratégias que funcionaram para alfabetizar.

Em relação à primeira categoria, referente ao apoio oferecido pela mantenedora, as professoras demonstraram, em suas respostas, grande insatisfação e aflição com o descaso demonstrado pela mesma. Relatou-se a falta de possibilidades para contatar as famílias dos estudantes, apesar de a mantenedora ter implementado, em junho de 2020, a plataforma virtual Córtex - que não obteve relevâncias nas aulas remotas e apresentou pouquíssimo acesso das crianças à mesma. Diante disso, as educadoras afirmam que emergiu a necessidade de seguir com outras estratégias para obter acesso às famílias e às crianças, o que nos direciona para a análise das respostas do segundo grupo de questões.

No que concerne a estratégias das escolas para manter contato com os estudantes, mostrou-se necessário a utilização de outras plataformas virtuais a fim de permanecer acompanhando as crianças, sendo citadas mais vezes a "[...] organização de grupos no Whatsapp, ligação telefônica, distribuição de atividades impressas na escola e postagem de atividades no Google Drive ou no Facebook" (CAMINI; FREITAS, 2021, p. 5). Todavia, apesar dos esforços das docentes, ainda assim surgiram dificuldades de interação com as crianças via internet, o que nos remete às questões da pesquisa referentes aos problemas para alfabetizar.

Uma das situações citadas pelas educadoras entrevistadas, que desde o início da pandemia tornou-se cada vez mais comum, é a necessidade de atribuir aos familiares e/ou responsáveis a função de mediador na hora da realização de atividades ou estudos por parte dos alunos. Porém, tendo em vista que boa parte das famílias reside em periferias da cidade, trabalha excessivamente para manter sua renda e carece de aquisição de conhecimentos necessários para auxiliar seus filhos, não se torna possível lidar com esta demanda. Assim, a alternativa encontrada por algumas professoras consistiu em "[...] elaborar atividades para as aulas online tendo como critério a facilidade de compreensão e execução sem mediação docente" (CAMINI; FREITAS, 2021, p. 6).

Por fim, sobre as estratégias que funcionaram para alfabetizar, última categoria das respostas, menciona-se a disponibilização de atividades impressas e a utilização predominante do WhatsApp para interagir com as famílias e enviar materiais aos alunos. Contudo, sabemos que apesar do afincamento por parte das docentes a fim de proporcionar às crianças uma educação acessível, as limitações atribuídas a todos esses fatores apresentados na pesquisa tornaram esse processo extremamente desafiador e desgastante.

Camini e Freitas (2021, p. 05), citando diretamente a fala de uma das educadoras, denominada de professora nº 35, corroboram essa afirmação. A docente evidencia a "[...] dificuldade de acesso à informação, desânimo, desamparo e falta de notebooks, Wi-Fi, cursos, etc para embasar o professor, bem como envolver os setores da escola. Não fomos ouvidos, nem considerados relevantes pelas administrações nacional, estaduais e municipais".

A partir dos dados coletados na pesquisa, constata-se a insatisfação por parte das educadoras com relação ao funcionamento das aulas remotas na RME-POA. Fatores como desamparo, falta de recursos para contatar os alunos e suas famílias, exímio por parte da mantenedora a fim de suprir as necessidades estabelecidas com o ERE e a falta de responsabilidade do próprio Ministério da Educação (MEC) para com a rede pública de ensino do país demarcam um momento de incertezas e inseguranças por parte destas profissionais. Diante disso, nota-se que, "em relação ao ensino remoto, persistiu a lógica de legar aos governos 'o que é possível fazer' e às escolas o rigor da cobrança por resultados a partir do esforço individual docente [...]" (CAMINI; FREITAS, 2021, p. 7).

As autoras salientam também que a "[...] descontinuidade do processo de alfabetização de crianças e a precarização da saúde mental das alfabetizadoras na RME-POA, além das sequelas imprevistas de quem foi acometido pela covid-19, servem de alerta para o agravamento do risco de não atingir a meta 5 [do PNE]" (CAMINI; FREITAS, 2021, p. 7-8). Cabe ressaltar, a partir disso, o principal objetivo da meta 5 presente no Plano Nacional de Educação, que consiste em contemplar a alfabetização de todas as crianças até o fim do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental, buscando a

[...] estruturação de processos pedagógicos nos anos iniciais do ensino fundamental, em articulação com estratégias que deverão ser desenvolvidas pela pré-escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (BRASIL, 2014, p. 26-27).

Partindo para a leitura das docentes em relação aos efeitos da pandemia no primeiro ano de ensino remoto em âmbito nacional, o coletivo Alfabetização em Rede apresentou o relatório parcial de uma pesquisa realizada por 117 pesquisadoras de 29 universidades presentes na maioria dos estados do país. Coordenada pela Profª. Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Machado, da Universidade Federal de São João del-Rei, a pesquisa apresenta, de maneira mais específica, os impactos da pandemia de covid-19 na

alfabetização de crianças no Brasil. A partir de um questionário no *Google Forms*, com respostas de 14.730 professoras atuantes da Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), majoritariamente na rede pública de ensino, apresenta-se um dos principais focos da pesquisa, que consiste na alfabetização ao longo da pandemia.

Ao apresentar a contextualização em que as profissionais entrevistadas se inserem, reporta-se que pouco mais de 50% das professoras se concentram na Educação Infantil, e o restante atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com relação às aulas remotas, constatou-se que 90,8% das profissionais permaneciam trabalhando através do ensino remoto, e perante o questionamento acerca do funcionamento desta modalidade de ensino, obtiveram-se os seguintes dados: 17% das entrevistadas alegam que as aulas online não permitem alcançar os objetivos de ensino, visto que alfabetizar sem aulas presenciais não atinge efetivamente as especificidades necessárias para este processo. Seguindo por esse princípio, 15% das participantes da pesquisa afirmaram que o ensino remoto não se adequa à etapa escolar na qual exerce seu trabalho, 8% disseram que a modalidade se constitui como um problema para as escolas, professores, alunos e famílias e 22% das docentes declararam a geração de sobrecarga de suas funções relativas ao trabalho.

Em contrapartida, os dados coletados também mostram que, para 55% das professoras, o ensino remoto se apresentou como uma opção "meio termo" na garantia de continuidade das relações entre aluno-professor-escola. E, por fim, 44% das entrevistadas consideraram a aula online como uma solução apropriada perante os desafios da educação na pandemia.

Abordando a análise da preparação para o exercício da docência nas aulas remotas, 26% alegaram que receberam orientações suficientes e dispuseram de tempo para se preparar. Como mencionado na pesquisa, esse dado coletado transpõe algumas questões muito pertinentes para refletir a respeito da "[...] compreensão sobre quem são os professores que tiveram uma boa preparação para o ensino remoto: estão em redes públicas ou privadas, nas grandes cidades ou no interior, em quais regiões e estados do país?" (EM REDE, 2020, p. 191). Posteriormente, ao mencionar os 14% dos entrevistados declarando a péssima preparação, falta de apoio e carência de orientações diante das aulas remotas, questiona-se, também, de onde falam esses profissionais e onde eles atuam.

Ao buscar compreender mais a fundo a realidade investigada, as questões da pesquisa contemplavam, também, as ferramentas e plataformas virtuais mais utilizadas no ensino remoto. O aplicativo *WhatsApp* foi o mais citado, demonstrando ser utilizado,

juntamente com o *Google Classroom*, por 71,58% das professoras. Ainda foram citados por grande parte das docentes (55,89%) os materiais impressos, que tradicionalmente já são muito utilizados pelas escolas, mas que nesse contexto "[...] podem ser vinculados às desigualdades sociais que incidem sobre nossos estudantes, em grande parte excluídos das ferramentas tecnológicas e dos instrumentos socioculturais e cognitivos essenciais à participação nos processos remotos sincrônicos" (EM REDE, 2020, p. 192).

Tendo em vista que um dos principais objetivos dessa pesquisa foi analisar os maiores desafios e limitações do ensino remoto na alfabetização diante da visão das profissionais que os vivenciaram, a pesquisa apresenta os dados coletados acerca dessa questão. Para 57% das professoras, a maior dificuldade foi obter a realização das atividades propostas por parte dos estudantes. Ratificando esta afirmação, 33% das profissionais apontaram, também, que tiveram pouco retorno dos discentes no que concerne às atividades propostas por elas, além de que, para 37%, o maior empecilho para os alunos consiste na realização de exercícios que necessitam do apoio dos familiares. Os resultados deste estudo salientam, portanto, a atribuição de uma centralidade à "[...] importância do trabalho docente presencial, à potência das interações professor-criança e das crianças entre si, às redes de relações e aprendizagens que se processam na sala de aula e que foram obstruídas pelo distanciamento social imposto pela pandemia" (EM REDE, 2020, p. 193).

Para além dessas pesquisas explicitadas, atribuo grande pertinência ao trabalho exercido pelas residentes, com suas respectivas turmas, no Programa Residência Pedagógica - Subprojeto Pedagogia. Ao perceber que as crianças das turmas atendidas pela RP estavam em níveis muito diferentes do processo de alfabetização, foi realizada uma avaliação diagnóstica de cada aluno, visando identificar em qual estágio desse processo cada um se encontrava. Eu e minha dupla de atuação realizamos esse movimento com 5 alunos da nossa turma⁵ e, entre essas crianças, pudemos observar "[...] pouquíssimo avanço referente ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, sendo relevante apontar que alguns estudantes demonstraram dificuldades até mesmo no reconhecimento de letras" (MARTELLO, 2022, p. 6).

Ressalto que a testagem foi realizada tendo como base teórica o estudo de Ehri (2013). Nesse referencial, Ehri (2013) divide os níveis de apropriação das relações

⁵ Os alunos foram divididos para avaliação entre as bolsistas da RP atuantes na turma, com o apoio da bolsista PROEXT do LÁPIS - Laboratório de Alfabetização, Kamila Pietrikicz.

grafema-fonema na leitura em pré-alfabética (PA), alfabética parcial (AP), alfabética completa (ACP) e alfabética consolidada (ACS).

Os encontros síncronos foram marcados individualmente com cada criança, contando sempre com a presença da professora titular da turma. Para a avaliação em si, as residentes utilizaram um modelo previamente elaborado pelo LÁPIS - Laboratório de Alfabetização (UFRGS), que era mostrado à criança via tela compartilhada. A seguir, demonstro uma representação do registro dos resultados da testagem realizada por mim e minha dupla, com os 5 alunos da turma de 1º ano pelos quais ficamos responsáveis. Os nomes utilizados são fictícios a fim de proteger a identidade das crianças, e é importante salientar que a cor verde significa que o aluno atingiu a habilidade metalinguística em pauta, amarela significa que atingiu parcialmente e vermelho demonstra que não atingiu.

Quadro 1 - Registros das avaliações para diagnóstico da alfabetização dos alunos do 1º ano do EF

Alfabetização	Aline	Amanda	Arthur	Fabiano	Isabela
Diferencia letras e números de outros símbolos	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Escreve o próprio nome	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto	Verde	Vermelho	Amarelo	Verde	Vermelho
Troca fonemas surdos e sonoros	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo
Lê e compreende frases	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho
Lê e compreende pequenos textos	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho
Nível de leitura (palavras)	ACP	PA	PA	PA	I

Fonte: documento de avaliação dos alunos criado pela Profa. Dra. Patrícia Camini (MARTELLO, p. 7, 2022).

Analisando esses resultados, tornam-se bastante evidentes as diferenças condizentes com a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas dessas crianças. Apenas uma delas está em uma etapa avançada, referente a alfabética completa, enquanto outras três encontram-se na fase pré-alfabética e um resultado foi inconclusivo. Ressalta-se que esses estudantes participavam de todas as aulas síncronas e demonstravam possuir acesso à internet e aos recursos digitais necessários para acompanhamento das atividades e conteúdos.

Dessa forma, é interessante pensar que:

[...] uma hipótese para a falta de avanços na alfabetização pode ser atribuída ao modo de funcionamento das aulas online, tempo de duração muito curto, ineficiência dos dispositivos disponíveis para assistir aos encontros e realizar atividades, interferência muitas vezes desmotivadora de familiares e outras divergências que o ensino remoto possui em relação ao ensino presencial (MARTELLO, 2022, p. 7-8).

A partir dos dados coletados nas duas pesquisas apresentadas nesta seção e na testagem realizada no âmbito da RP, friso a emergência da necessidade imposta aos educadores de contemplar em suas práticas ações transformadoras pautadas por constantes desconstruções - que vimos ser tão necessárias durante o período de aulas remotas. Ao pensar a educação de forma crítica, levando em conta o cenário complexo e multifacetado no qual a educação está inserida, entendo que cabe ao professor, juntamente com os alunos e toda a equipe pedagógica das escolas, visar o rompimento do modelo pedagógico hegemônico apenas transmissivo. Além disso, é fundamental aspirar a abertura de um espaço para implementação de possibilidades onde sejam viabilizadas mudanças sociais concretizadas pela educação problematizadora, defendida por Freire (1974).

Sabemos que enquanto o ensino remoto e a pandemia perdurarem sobre nosso cotidiano, as mudanças apresentarão diversos obstáculos e desafios no caminho para sua implementação. O professor sempre estará diante de alunos com maiores dificuldades e limitações pessoais envolvendo diversas questões, porém cabe a ele estar disposto a aprender e a reinventar a sua prática. Como afirma Perrenoud (2002, p. 44):

Um profissional reflexivo não se limita ao que se aprendeu no período de formação inicial, nem ao que se descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica.

A pandemia chegou, se alastrou e perdurará ainda por algum tempo manifestando seus efeitos negativos sobre a trajetória escolar daqueles que a iniciaram nesse contexto tão limitante. As relações concretizadas pelo tripé professor-aluno-aprendizagem foram desestabilizadas a tal ponto em que desamparo, desânimo e descontinuidade nas aprendizagens foram os aspectos mais evidentes no que concerne às aulas remotas na rede pública de ensino do Brasil, como mostra uma das pesquisas aludidas nesta seção, de Camini e Freitas (2021), que teve a RME-POA como foco. Ao eximir-se do papel de pensar no que seria excludente ou integrativo para o andamento do ano letivo nas escolas,

o governo e as mantenedoras de determinadas instituições de ensino não dispuseram de apoio, formações ou cursos que qualificassem os docentes para a utilização de artefatos tecnológicos.

Dessa forma, para muitos educadores, não foi possível exercer uma prática pedagógica potencializadora das aprendizagens dos alunos. Tendo em vista que a sala de aula transmutou-se para dentro do computador e/ou celular e o ensino passou a necessitar de recursos digitais, enfatizou-se a falta de preparo de muitos profissionais para esse movimento. Sendo assim, o impacto dessa ruptura temporal no processo de alfabetização de tantas crianças será alvo de um dos principais debates atribuídos aos docentes na volta às aulas presenciais: o de como correr atrás dos prejuízos causados pelo ensino remoto e permitir às crianças tornarem-se sujeitos devidamente alfabetizados e letrados.

2.2 RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS E MEDIAÇÃO DOCENTE

Escolas e professores geralmente desfrutam de uma variedade de recursos didáticos, atividades, materiais, brincadeiras e jogos para implementar nas aulas durante o ano letivo. Apesar de até certo período, condizente com o início do século XXI, as condições de uso da internet ser inviabilizada devido à falta de estrutura nas redes públicas, outros modelos e formas de utilizar recursos didáticos eram disponibilizados aos alunos. Com o passar do tempo e com a frequente evolução das ferramentas digitais ofertadas pela internet, aos poucos foram surgindo plataformas virtuais que viabilizaram a oferta de jogos e recursos voltados à educação. Muitas escolas, desde antes da pandemia, já possuíam computadores e laboratórios de informática, porém era com pouca frequência que educadores os utilizavam para atividades didáticas; seja por não acreditar no potencial da tecnologia para contribuir na aprendizagem das crianças ou por preferir manter a adoção dos modelos de exercícios tradicionais, utilizando do lápis e borracha, os recursos didáticos digitais não tinham grande espaço na hora de planejar aulas. Para Frade, Araújo e Glória (2018, p. 58):

Dificilmente se poderia, há alguns anos, imaginar a popularização do uso de tecnologias digitais em instâncias familiares, de trabalho, religiosas, científicas, artísticas e o acesso a essas práticas por crianças, jovens e adultos, de várias classes sociais, como esta a que assistimos hoje.

Em março de 2020, ao ser propagado para todas as escolas do país o Ensino Remoto Emergencial (ERE), educadores de todas as regiões, todas as modalidades e todas as redes de ensino encontraram-se perante a necessidade de reconfigurar suas práticas pedagógicas. Questões sobre como lidar com a situação, pensando nos planejamentos, atendimentos às demandas de cada aluno, metas a serem atingidas e realidades das escolas diante do contexto passaram a perdurar na vida de todos os profissionais da educação. Segundo Hammerness, Darling-Hammond e Bransford (2019), educadores devem estar aptos a lidar com problemas atípicos, fora de nossa rotina comum, e tomar consciência de que, através de maneiras diferenciadas de abordar problemas, encontram-se diferentes formas de resolvê-los. Nesse caso, a resolução do fechamento das escolas resultou na adoção da internet como principal via para realização das aulas e andamento do ano letivo.

Tendo em vista que as aulas passaram a ocorrer de forma virtual em grande parte das escolas, os planejamentos das aulas, conseqüentemente, advieram a conter, majoritariamente, recursos didáticos digitais que pudessem ser trabalhados pelo professor com os alunos através da tela. A tecnologia veio a se tornar o "braço direito" dos educadores e instituições de ensino ao redor do país e, mesmo em alguns lugares com poucos recursos financeiros, após o início da pandemia veio a ser considerada essencial e indispensável no que diz respeito ao prosseguimento da educação de toda a população.

É interessante pensar que o ensino remoto, apesar de suas conturbações, viabilizou a descoberta de uma diversidade de espaços digitais, o que possibilitou "[...] a proposição de atividades pedagógicas, considerando os efeitos da materialidade dos suportes digitais, os gêneros textuais, as linguagens e os recursos multimodais que se acentuam nesse ambiente e, por fim, os usos dos textos no suporte digital" (FRADE; ARAÚJO; GLÓRIA, 2018, p. 61). Porém, outro fator extremamente relevante nessa discussão é pensar o quão preparados estão os professores para lidar com os instrumentos da cultura digital na educação - principalmente no contexto de alfabetização de crianças.

Coscarelli (2018) apresenta os resultados de uma pesquisa realizada pelo Projeto Redigir, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da qual participaram 116 professores da rede pública do estado, sendo a maioria atuantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Buscando compreender como a tecnologia está inserida no cotidiano desses profissionais, a autora evidencia os dados coletados através de um questionário enviado aos educadores antes da pandemia. Considero relevante

explicitar que, com relação à preparação para utilizar recursos digitais em sala de aula, 85% dos educadores alegam não ter recebido nenhum tipo de formação e 64% dizem ter aprendido sozinhos, por iniciativa pessoal.

Acredito que a importância de formações e orientações profissionais para o uso das tecnologias está articulada ao aprendizado de como ministrar estes recursos de forma a potencializar o processo de alfabetização das crianças. Diante dos resultados da pesquisa explicitada, parte-se do pressuposto de que, como afirma Coscarelli (2018), para utilizar recursos didáticos digitais é necessária uma "[...] capacitação dos professores, e essa orientação não é facilmente encontrada por eles, que, mais uma vez, se sentem sem preparo para o uso dos recursos disponíveis nos ambientes digitais" (COSCARELLI, 2018, p. 45).

Além disso, a autora dispõe dos dados coletados no que concerne ao melhoramento das práticas pedagógicas e motivações para aprendizagem dos alunos através das tecnologias. Diante dessa questão, 92% dos docentes afirmam que os recursos digitais são ferramentas potentes no desenvolvimento dos aprendizados dos estudantes, bem como no aumento de seus incentivos para aprender. Sendo assim, Coscarelli (2018) enfatiza, então, o uso dos jogos educacionais como aliados dos educadores que possam motivar a aprendizagem dos alunos. Parte-se do pressuposto de que os jogos de alfabetização poderiam

[...] desenvolver a digitação e o uso do mouse, favorecer a consciência fonológica, promover habilidades de leitura e de escrita, como o reconhecimento de letras, sílabas, de palavras, a associação de sons às suas representações gráficas, a compreensão de pequenos textos, o registro das ideias em palavras, frases e pequenos textos, entre outras (COSCARELLI, 2018, p. 43-44).

No *Glossário CEALE - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*, Silva (2014, s/p) define jogos de alfabetização:

Os jogos de alfabetização podem favorecer tanto a compreensão da natureza e do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética quanto a consolidação do processo de alfabetização. No primeiro caso, eles contribuem para que, de maneira lúdica e prazerosa, os alunos compreendam *o que* a escrita representa – as partes sonoras das palavras – *e como* ela faz essa representação – por meio da notação das unidades sonoras mínimas da fala, os fonemas. No segundo caso, visam, principalmente, a consolidar o conhecimento das correspondências entre fonemas e grafemas, bem como o desenvolvimento da fluência de leitura e escrita.

Portanto, tendo em vista que os jogos disponibilizados em ambientes digitais têm a capacidade de articular várias facetas que compõem a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, cabe ao professor "[...] compreender o alcance de cada uma das propostas que encontra prontas em diferentes sites (como alguns jogos digitais, ou atividades digitais, por exemplo) e aquelas que ele mesmo produz visando alcançar objetivos específicos de aprendizagem" (FRADE *et al.* 2018, p. 33-34).

Alicerçadas nessa premissa, Almeida, Alexandroff e Calheta (2021) apresentam os resultados de um trabalho realizado por professoras alfabetizadoras voluntárias em uma escola pública da periferia de São Paulo, denominado Projeto Letra Móvel. Ao implementar o uso de recursos digitais nas aulas remotas de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, com foco em alfabetização, as educadoras afirmam ter usufruído de novas aprendizagens acerca da mediação docente atrelada à tecnologia. É importante salientar que as autoras do texto aludido reforçam a falta de oportunidades que as crianças tiveram referente ao avanço na compreensão do sistema de escrita alfabética, tornando imprescindível o uso de recursos que contemplassem, primordialmente, a consciência fonológica.

Para a realização do trabalho relatado pelas autoras (*id.*; *ibid.*), a equipe de docentes confeccionou alguns jogos que posteriormente foram entregues às crianças. Destaco aqui que, para grande parte das famílias desses estudantes, a única ferramenta através da qual se tinha acesso à internet era o celular, predominantemente através do WhatsApp. Portanto, tendo em vista a carência de plataformas virtuais disponíveis para uso das crianças em casa, não havia condições do trabalho ser realizado com recursos unicamente digitais. Assim, as professoras optaram por produzir os jogos, enviá-los aos alunos e seguir com a realização de atividades e mediação pedagógica de forma online.

Foram construídos recursos com base em três classificações de jogos: 1) Análise fonológica; 2) Reflexão sobre os princípios do sistema alfabético; e 3) Consolidação das correspondências grafofônicas (ALMEIDA; ALEXANDROFF; CALHETA, 2021). Para o primeiro grupo de jogos, foram escolhidos os que levam a criança a refletir sobre aspectos fonológicos das palavras (sua sonoridade), como Caça-rimas, Batalha de palavras, Dado sonoro e Dominó de palavras⁶. Ao segundo grupo, foram atribuídos jogos que levam à reflexão acerca das relações grafema-fonema, como Troca de palavras e

⁶ Jogos inspirados nos que fazem parte da caixa distribuída pelo Ministério da Educação, em 2013, por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e elaborados pelo CEEL-UFPE.

Palavra dentro de palavra. Por fim, o terceiro grupo de jogos, voltados à automatização da compreensão de relações entre letra e som, não foi contemplado neste primeiro momento de trabalho com as crianças, tendo em vista que requeriam habilidades ainda não atingidas pelos estudantes.

Logo, ao analisar os resultados do trabalho realizado pelas professoras, as autoras do texto enfatizam que o jogo, "[...] incorporado à rotina dos encontros síncronos, ao lado da leitura de histórias, é motivo de alegria para as crianças, que aguardavam ansiosas pela 'hora do jogo'" (ALMEIDA; ALEXANDROFF, CALHETA, 2021, p. 7). Apesar de os jogos apresentados não serem de cunho digital, foram mediados pelas educadoras via plataformas virtuais, nas aulas síncronas. Isso confere a eles o caráter de recursos didáticos mediados digitalmente, um aspecto que se observou muito presente na rotina escolar de grande parte dos estudantes após a implementação do ensino remoto, visto que uma parcela significativa da população carece de acesso à internet e não consegue acessar plataformas virtuais além de aplicativos mais recorrentes no cotidiano, como o WhatsApp, por exemplo.

Esse aspecto remete à importância que a mediação docente tem sobre as aprendizagens das crianças no ensino remoto. Independentemente de acessar ou não jogos e atividades digitais, o que faz a diferença para a consolidação do processo de alfabetização dos estudantes é a forma como o educador vai mediar pedagogicamente suas ações. A mediação pedagógica se caracteriza como a capacidade do professor de orientar seus alunos, através de explicações, trocas e diálogos, sobre o que e como aprender, bem como compreender o impacto exercido por ele na aprendizagem dos estudantes (HATTIE, 2017). Logo, a mediação docente deve levar ao educando informações novas e relevantes para que ele reveja suas rotas na atividade e potencialize seu desenvolvimento cognitivo diante de diferentes exercícios e estudos acerca do conteúdo em pauta.

Pensando no contexto da pandemia de covid-19, como mostra a pesquisa explicitada por Almeida, Alexandroff e Calheta (2021), não basta apenas inferir que ao implementar recursos tecnológicos no cotidiano dos estudantes, estes irão avançar em suas hipóteses de leitura e escrita. Deve haver discernimento por parte do professor de que esses artefatos digitais precisam ser "[...] pensados numa perspectiva pedagógica e inseridos em um planejamento que leve em consideração a realidade em que vivem os

sujeitos (neste caso, os alunos), a faixa etária e a etapa educacional em que estão inseridos" (GOEDERT; ARNDT, 2020, p. 112).

Atrelado a esse pensamento, Salgado (2017) afirma que os recursos digitais no processo de alfabetização podem ser grandes aliados se forem articulados a planos de ensino que englobam as demandas de cada aluno. Nessa premissa, o autor enfatiza que:

[...] conseguimos observar os avanços cognitivos dos alunos e também observamos a alegria que estes demonstraram durante a realização das atividades em que estiveram utilizando desse recurso [a internet]. Em relação ao processo de alfabetização, acreditamos que o aluno quando está sendo estimulado de forma que a atividade em que está desenvolvendo lhe proporcione satisfação, ele consegue avançar em suas hipóteses (SALGADO, 2017, p.7).

Dessa forma, ressalta-se com veemência que devemos estar atentos ao verdadeiro objetivo pelo qual estamos utilizando um recurso didático digital para alfabetizar. O docente precisa analisar com clareza se os artefatos digitais disponíveis para uso não são apenas uma prática escolar tradicional disfarçada de ferramenta tecnológica com viés pedagógico. Afinal, de nada adianta planejar aulas baseadas em recursos didáticos digitais se estes não estão articulados a uma concepção educacional que preze o "[...] potencial pedagógico das tecnologias digitais e como a sua inserção no processo educativo tem contribuído para gerar processos de inclusão e mediação" (GOEDERT; ARNDT, 2020, p. 117). Esse se constituiu como mais um dos incontáveis desafios atribuídos à professora alfabetizadora no contexto de ensino remoto durante a pandemia.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a trajetória metodológica realizada para a consolidação da pesquisa. Está dividido em quatro seções: 1) Material empírico, geração e interpretação dos dados; 2) Participantes da pesquisa; e 3) Aspectos éticos. Na primeira parte apresenta-se o material empírico e as ferramentas metodológicas utilizadas para gerar e interpretar os dados; na segunda, encontra-se a contextualização dos participantes envolvidos; e por fim, a terceira consiste nas informações sobre os termos de consentimento.

3.1 MATERIAL EMPÍRICO, GERAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa de natureza qualitativa, a qual se preocupa primordialmente com "[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais" (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). Ao contrário de outros métodos de geração de dados, a pesquisa qualitativa opõe-se ao pressuposto de que há um modelo único de pesquisa para todas as áreas, como afirma Günther (2006, p. 203), ao dizer que "[...] todas as variáveis do contexto são consideradas como importantes". Por meio do envolvimento do pesquisador e dos dados empíricos gerados por ele, busca-se alcançar os resultados que permitam analisar variáveis possíveis em relação à realidade e ao contexto nos quais a pesquisa se insere.

O primeiro movimento metodológico realizado para a geração de dados da pesquisa foi a entrevista grupal. De acordo com Gaskell (2000), duas questões devem ser desenvolvidas para se pensar na preparação e planejamento de uma entrevista: o que será perguntado e a quem será perguntado. Tendo em vista que o objetivo da entrevista é "[...] maximizar a oportunidade de compreender as diferentes posições tomadas pelos membros do meio social" (GASKELL, 2000, p. 68-69), a seleção das perguntas e dos entrevistados deve considerar a obtenção desses diferentes espectros de pontos de vista. Sendo esse método de pesquisa um processo social, é preciso compreender, ainda segundo Gaskell (2000, p. 73), que o mesmo deve ser entendido como "[...] uma interação, uma troca de ideias e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas".

Sendo assim, o processo da entrevista realizada para este trabalho ocorreu por meio de três etapas: a primeira, que consistiu em construir um "roteiro" semiestruturado, com 8 questões, baseadas na temática central do trabalho, para servir de guia durante a realização da entrevista; a segunda, na qual foi realizado o convite às entrevistadas e apresentado o contexto da pesquisa da qual elas estariam participando⁷; e a terceira etapa, que consistiu na marcação da data do encontro, seguido de sua realização, promovendo, assim, a entrevista grupal, definida como o percurso metodológico para a coleta de dados deste trabalho.

A entrevista ocorreu no dia 28 de dezembro de 2021, pela plataforma Google Meet, com 3 entrevistadas, e durou aproximadamente 1h10min. É importante ressaltar que a escolha pela entrevista grupal deu-se pelo fato de que se constitui como um "[...] ambiente mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros" (GASKELL, 2000, p. 76). Além disso, enfatiza-se que, na entrevista grupal,

[...] a partilha e o contraste de experiências constrói um quadro de interesses e preocupações comuns que, em parte experienciadas por todos, são raramente articuladas por um único indivíduo. O grupo é antes mais como uma novela, uma perspectiva sobre a vida cotidiana mostrada apenas quando se assiste a todo o programa e não apenas pela contribuição de um único ator (GASKELL, 2000, p. 77).

Após esse momento, surgiu o primeiro material empírico da pesquisa, que consistiu na transcrição da entrevista. Para interpretar a entrevista e, ao perceber a necessidade de gerar mais dados para análise, constatou-se que seria interessante entrar em contato novamente com as entrevistadas para pedir a concessão de acesso aos seus planejamentos de aula produzidos em 2021, no âmbito do Programa Residência Pedagógica - Subprojeto Pedagogia. Logo, foram realizadas as devidas mudanças referentes a este aspecto no Termo de Consentimento, que foi assinado novamente pelas residentes, o que permitiu acessar os planos de aula e recursos digitais produzidos. Para análise da entrevista, dos planos de aula e dos recursos didáticos digitais, utilizou-se a segunda ferramenta metodológica: a análise documental.

Este método de coleta de dados é entendido por Godoy (1995, p. 21) como um "[...] exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico,

⁷ Informações presentes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado a elas, o qual será melhor explicado na seção 3.4 deste capítulo.

ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares [...]". Sendo uma técnica de abordagem de dados qualitativos, a análise documental permite que sejam identificadas informações presentes em determinados documentos de acordo com a questão de interesse do pesquisador. Além disso, Godoy (1995) também compreende a análise de documentos como sendo uma abordagem pela qual conseguimos complementar conteúdos extraídos de outras fontes.

É interessante pontuar que os documentos constituem "[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador" (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 45). Dentre os materiais que podem ser considerados objetos para análise nessa metodologia, os autores (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 45) citam "[...] leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares". Todavia, no que condiz com o processo de análise em si, é importante frisar dois movimentos metodológicos que devem ser seguidos: a definição da natureza do documento que será analisado seguido da análise dos dados coletados.

Após definir que o primeiro documento analisado seria a transcrição da entrevista, procedeu-se para sua devida análise. Com a leitura e as respectivas constatações atribuídas ao material, decidiu-se que seria pertinente adotar como segunda fonte de dados os planos de aula produzidos pelas entrevistadas. Após essa segunda análise, foi possível delinear o foco da pesquisa, que alicerçou-se aos recursos didáticos digitais voltados ao desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético em crianças do 1º ano dos Anos Iniciais.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a entrevista grupal, foram convidadas 6 estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que atuaram como bolsistas residentes no Programa Residência Pedagógica - Subprojeto Pedagogia (CAPES/UFRGS), as quais foram orientadas pela Profa. Dra. Patrícia Camini. Porém, apenas 3 concordaram ou tiveram disponibilidade de participar da entrevista na data agendada, sendo que duas realizaram sua prática docente na RP em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental e uma no 2º ano.

Abaixo disponho um quadro com os nomes fictícios das residentes e sua respectiva turma de atuação..

Quadro 2 - participantes da entrevista grupal

NOME	TURMA DE ATUAÇÃO
Natália	1º ano do E.F.
Laura	1º ano do E.F.
Isabella	2º ano do E.F.

Fonte: elaboração da autora (2022).

Para o segundo movimento de geração de dados, que consistiu na análise dos planejamentos produzidos pelas estudantes, é necessário pontuar que o planejamento da residente Isabella não foi analisado, tendo em vista que difere dos outros por ser para o 2º ano do Ensino Fundamental. Após a entrevista grupal, constatou-se que seria interessante afunilar o foco de análise em um eixo específico, que neste caso expressou-se pelos recursos digitais planejados para alfabetizar e que foram planejados para o 1º ano. Porém, a residente Cecília, que atuou 18 meses na RP e não conseguiu participar da entrevista por incompatibilidade de horários, concordou em disponibilizar seu planejamento para análise.

Quadro 3 - participantes que tiveram seu planejamento analisado

NOME	TURMA DE ATUAÇÃO	PLANOS DE AULA ANALISADOS	RECURSOS ANALISADOS
Natália	1º ano do E.F.	7	5
Laura	1º ano do E.F.	7	8
Cecília	1º ano do E.F.	13	7

Fonte: elaboração da autora (2022).

Nos planos de aula, os principais materiais analisados foram os recursos didáticos digitais produzidos pelas residentes. Ressalta-se que a residente Natália atuou, inicialmente, em uma turma do 2º ano com a residente Isabella e somente depois passou a trabalhar no 1º ano. Sendo assim, ela conta com menos recursos produzidos devido à menor quantidade de tempo de atuação no 1º ano.

Os planos de aula serviram para compreender as relações pedagógicas planejadas para dar intencionalidade ao uso dos recursos na alfabetização. Primeiramente, foram analisadas características gerais desses recursos digitais, como ferramentas, plataformas e aplicativos utilizados e diagramação visual. Em seguida, foram analisadas as características dos recursos didáticos digitais planejados para desenvolver habilidades de compreensão do princípio alfabético e de consciência fonológica. Além disso, também foram analisadas quais habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para o 1º ano do Ensino Fundamental poderiam ser desenvolvidas por meio dos recursos digitais produzidos pelas residentes.

A seguir, apresento um quadro resumindo as participações na pesquisa:

Quadro 4 - participantes da pesquisa

NOME	ETAPA DE PARTICIPAÇÃO	TURMA DE ATUAÇÃO	PLANOS DE AULA ANALISADOS	TEMPO DE RP
Natália	Entrevista e recursos digitais	1º ano do E.F.	7	10 meses
Laura	Entrevista e recursos digitais	1º ano do E.F.	7	18 meses
Isabella	Entrevista	2º ano do E.F.	0	4 meses
Cecília	Recursos digitais	1º ano do E.F.	13	18 meses

Fonte: elaboração da autora (2022).

3.3 ASPECTOS ÉTICOS

Com relação aos aspectos éticos desta pesquisa, elaborou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura das residentes, através do qual elas puderam compreender o objetivo da pesquisa e tirar suas dúvidas. Além disso, é explicitado que todos os procedimentos utilizados neste trabalho obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018).

Assim como afirmam Machado e Carvalho (2020), também constam no documento os protocolos de pesquisa que visam deixar claro o resumo da investigação, os

objetivos, a metodologia proposta, os critérios de inclusão e de exclusão dos participantes, os riscos e os benefícios da pesquisa. Ademais, os autores também enfatizam o fato de as questões éticas serem a base do processo de investigação para a pesquisa (MACHADO; CARVALHO; 2020). Portanto, os nomes das residentes participantes deste trabalho foram protegidos pelo anonimato para respeitar a privacidade, constando apenas referências estritamente necessárias ao contexto da pesquisa.

Posteriormente, o resultado dessa pesquisa será compartilhado com as participantes.

4 RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS NA ALFABETIZAÇÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Este capítulo apresenta a análise dos recursos didáticos digitais produzidos pelas residentes atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental no Programa Residência Pedagógica, subprojeto Pedagogia (CAPES/UFRGS), no ano de 2021, em contexto de ensino remoto. Divide-se em duas seções: 1) Recursos didáticos digitais: características das materialidades digitais; e 2) Recursos didáticos digitais: consciência fonológica e princípio alfabético. Na primeira seção, discorro acerca das produções desenvolvidas pelas alunas com foco em alfabetização e analiso a materialidade digital dos recursos. É importante destacar que todos os recursos analisados são de cunho artesanal, ou seja, foram produzidos pelas residentes. Na segunda seção, apresento alguns aspectos primordiais para a compreensão da consciência fonológica e do princípio alfabético e como os recursos didáticos apresentados contemplam o desenvolvimento dessas habilidades por parte das crianças na hora de utilizá-los.

4.1 RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS: CARACTERÍSTICAS DAS MATERIALIDADES DIGITAIS

A partir da análise dos recursos didáticos produzidos para alfabetizar⁸ por 3 residentes em 27 planos de aula, é necessário discutir acerca de alguns fatores que considero pertinentes nesta pauta. Perante os dados deste trabalho, me deparei com 20 recursos didáticos produzidos pelas residentes, produzidos em diferentes plataformas digitais, com variedade de estruturas, modelos, objetivos de aprendizagem, habilidades desenvolvidas e modos de utilizar. Nesta unidade de análise, foram contabilizados todos os recursos produzidos pelas residentes para as turmas de 1 ano do Ensino Fundamental, sem contar as folhas estruturadas digitalmente, visto que deveriam ser utilizadas de forma impressa e não em formato digital.

Abaixo, apresento um quadro com as plataformas digitais utilizadas e quantas vezes apareceram nos planejamentos de cada residente.

⁸ É importante ressaltar que todos os recursos apresentados foram planejados pensando que as crianças aos quais se destinavam já haviam passado do nível em que ainda seria produtivo reconhecer e comparar palavras pelo seu tamanho. Ou seja, não estavam mais na fase de compreender a palavra como uma propriedade intrínseca do objeto. Entende-se, nesse sentido, que os alunos já passaram a dissociar o significado e o significante, superando o pensamento denominado por Piaget (1967) como realismo nominal.

Quadro 5 - plataformas digitais utilizadas nos planejamentos analisados

PLATAFORMA	CECÍLIA	LAURA	NATÁLIA	TOTAL
<i>Canva</i>	4	2	5	12
<i>Wordwall</i>	1	0	1	2
<i>Jamboard</i>	0	3	0	3
<i>YouTube</i>	0	2	0	2
<i>Google Slides</i>	0	1	0	1

Fonte: elaboração da autora (2022)

Para dar início à discussão, disserto a respeito de uma ferramenta digital que foi bastante utilizada por professores no ensino remoto. O aplicativo *Canva*, com várias funções de uso, esteve muito presente nos planos de aulas das residentes, como mostram os dados do quadro 5. Todos os planos de aula analisados têm o *Canva* como uma de suas principais ferramentas. Devido à sua presença ampla, as análises desta seção primeiro serão concentradas nos recursos produzidos no *Canva* e, em seguida, nos recursos produzidos em outras ferramentas/aplicativos.

O quadro a seguir mostra as diferentes funcionalidades planejadas pelas residentes para seus recursos digitais produzidos no *Canva*:

Quadro 6 - funcionalidades planejadas para uso do Canva

FUNCIONALIDADES DO CANVA	CECÍLIA	LAURA	NATÁLIA	TOTAL
Exposição de conteúdos	1	1	3	5
Atividade para ser realizada com mediação da professora em aula	2	1	3	6
Atividade para realização individual	1	0	0	1

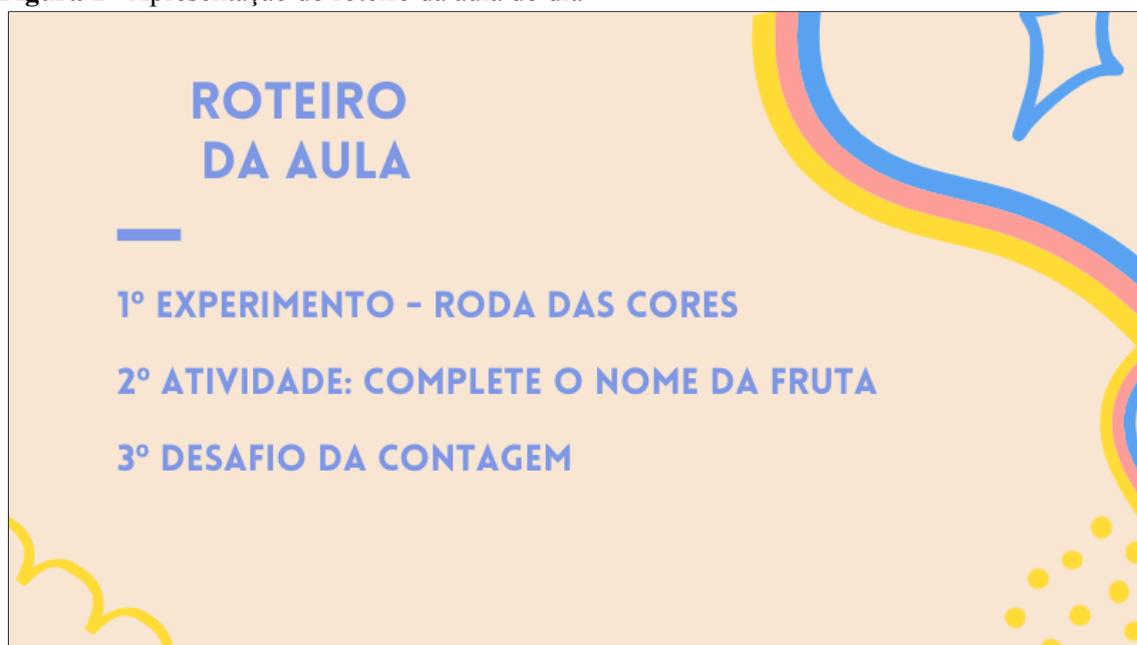
Fonte: elaboração da autora (2022)

Com base nesses dados apresentados, infere-se que a funcionalidade mais atribuída ao *Canva* foi a de apresentar e realizar atividades em conjunto com a turma por meio da mediação pedagógica. Além disso, outra utilização frequente da plataforma foi para exposição de conteúdos e organização da rotina da aula. Somente uma residente

utilizou o site como hospedagem para atividade a ser realizada individualmente pelas crianças.

É interessante pontuar que o *Canva* funcionou como o novo quadro das aulas no ambiente virtual síncrono, através do compartilhamento de slides na tela, como a figura abaixo explicita. Nela, a residente expõe o roteiro das atividades que serão realizadas em aula, como frequentemente é realizado em aulas presenciais com o uso do quadro material.

Figura 1 - Apresentação do roteiro da aula do dia



Fonte: recurso produzido pela residente Natália (2021).

Das 3 residentes, todas utilizaram o *Canva* com essa funcionalidade, enquanto 1 utilizou, além disso, o *Google Slides* para exposição do roteiro e outras explicações pertinentes à aula. Uma hipótese para o uso frequente destas plataformas com o intuito de expor conteúdos são as diversas possibilidades de *design*, cores, imagens e atrativos digitais disponíveis para uso nestes *sites*.

Uma dessas utilizações do *Google Slides* foi o encaminhamento do tema como atividade assíncrona, como mostrado na figura:

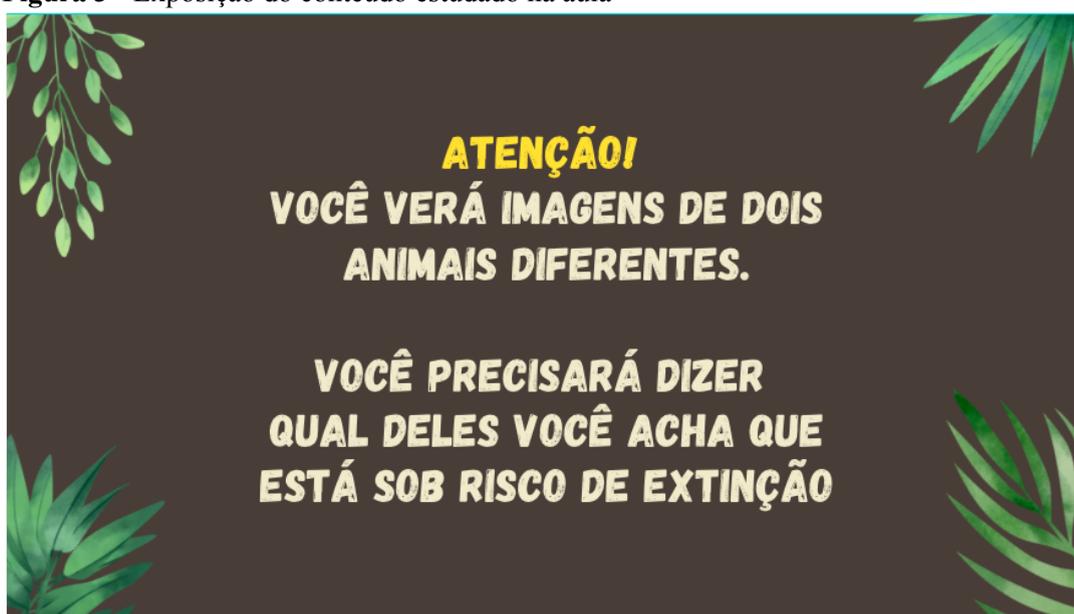
Figura 2 - Apresentação do tema de casa



Fonte: recurso produzido pela residente Laura (2021).

Além do compartilhamento do roteiro previsto para a aula síncrona, podemos inferir que o *Canva* também teve como uma de suas principais funcionalidades a exposição de conteúdos. Dos recursos didáticos analisados, 5 foram produzidos para expor informações pela leitura da professora ou compartilhada com os alunos. A residente Natália, ao construir um plano de aula com foco em estudar os animais brasileiros em risco de extinção, criou o seguinte recurso para expor o conteúdo às crianças:

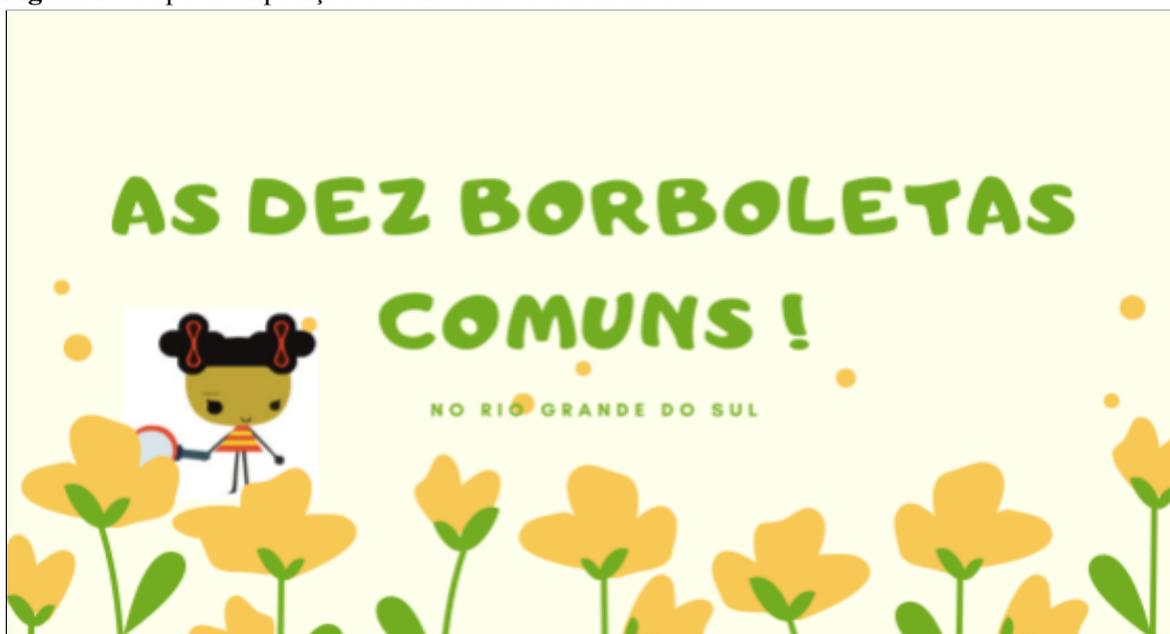
Figura 3 - Exposição do conteúdo estudado na aula



Fonte: recurso produzido pela residente Natália (2021)

Além desse modelo apresentado, a residente Laura também utilizou a plataforma com a mesma finalidade, ao estudar em seus planos de aula as diferentes espécies de borboletas existentes no Rio Grande do Sul. Apresento nas duas imagens abaixo o modo como a residente usou a plataforma para expor o conteúdo.

Figura 4 - Capa da exposição do conteúdo estudado na aula



Fonte: recurso produzido pela residente Laura (2021).

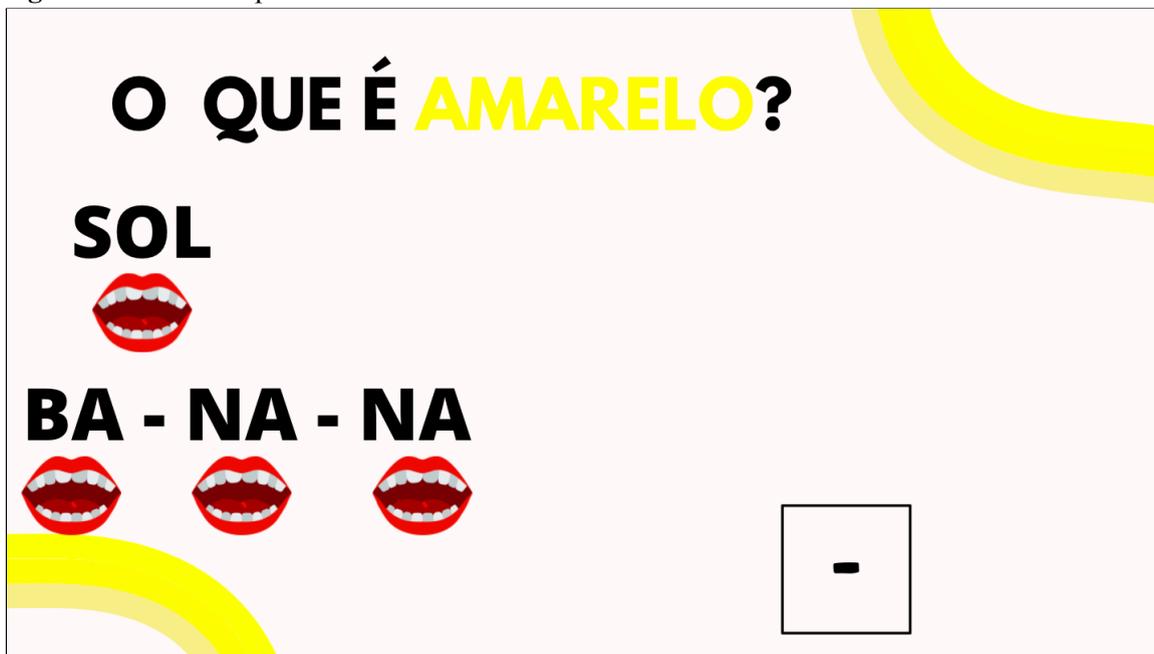
Figura 5 - Exposição do conteúdo estudado na aula



Fonte: recurso produzido pela residente Laura (2021).

Para além do uso expositivo, também foram produzidas por essa plataforma atividades planejadas para uso síncrono, com a mediação das residentes, como demonstra a seguinte imagem:

Figura 6 - Atividade produzida no Canva

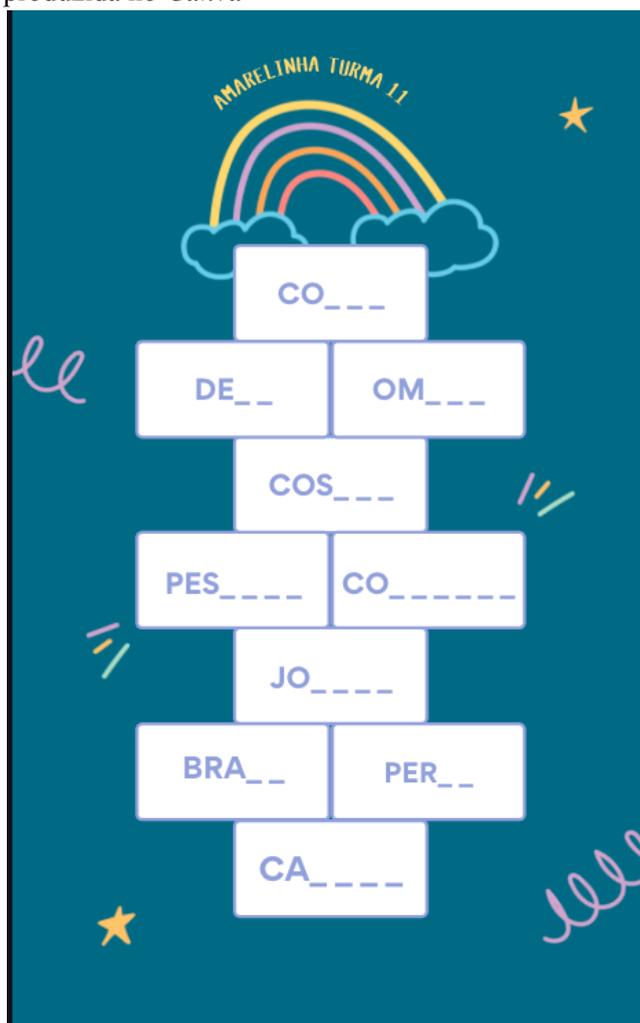


Fonte: Recurso produzido pela residente Natália (2021).

Esse recurso foi produzido para utilização em uma sequência de aulas em que a residente havia lido para a turma a história "Flicts", de Ziraldo, que brinca com as cores. Ao projetar esse slide na tela, durante as aulas, a residente planejou desenvolver com os alunos as habilidades de segmentação e quantificação silábicas. No slide, a residente escreveu palavras ditas pelos alunos a partir da pergunta escrita. A residente também inseriu imagens de "boquinhas" para quantificar as sílabas, enquanto mediava a atividade realizada, além de escrever as palavras no slide em tempo real, enquanto os alunos respondiam à residente.

Um outro exemplo de atividade hospedada no Canva para realização conjunta entre a turma, em aula síncrona, é apresentado na imagem a seguir:

Figura 7 - Atividade produzida no *Canva*

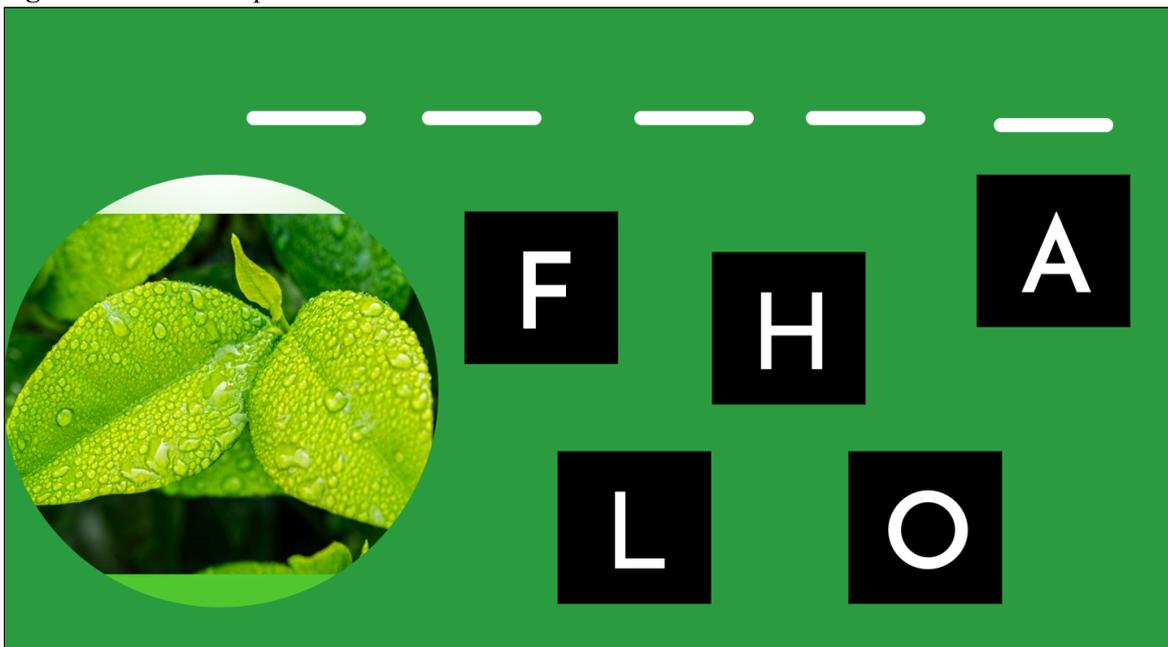


Fonte: Recurso produzido pela residente Cecília (2021).

Essa atividade (fig. 7) foi construída para ser realizada em uma aula na qual a residente estudou com as crianças a brincadeira de Amarelinha, após ler a definição da mesma no livro "Jogos de todo o mundo", de Oriol Ripoll e Rosa Maria Curto. Pensando em criar uma variação da brincadeira, as crianças deveriam produzir, em conjunto, a amarelinha da turma. Em cada "quadrado" haveria uma parte do corpo, a qual deveria ser escrita pelos alunos por meio da mediação docente. A partir da primeira sílaba das palavras, já presentes nos quadrados, os alunos deveriam adivinhar a qual palavra ela se refere, exercitando a consciência grafofonêmica. Assim, conforme as crianças falavam suas hipóteses de escrita, a residente digitava as letras no slide em tempo real e fazia as mediações necessárias.

Abaixo, segue outro exemplo de atividade planejada para realização durante a aula síncrona, com a mediação da professora.

Figura 8 - Atividade produzida no *Canva*



Fonte: Recurso produzido pela residente Laura (2021).

Abordando outra modalidade de escrita de palavras em forma de jogo, a residente produziu esse recurso (fig. 8) também no *Canva*. Após mostrar um vídeo com a leitura em voz alta da história do livro "Uma lagarta muito comilona", que apresenta o ciclo de vida da borboleta desde quando a mesma se encontra na fase em que é uma lagarta, as crianças deveriam, com os slides projetados em tela, desembaralhar as letras dos nomes de itens que apareceram na história apresentada. Com as imagens de cada palavra aparentes, os alunos precisavam organizar as letras em ordem para formar a palavra, informando qual letra deveria ser posta em cada espaço, com a residente mediando a atividade e escrevendo em tempo real. Ressalta-se que esse recurso apresenta os "tracinhos" que representam o local em que cada letra deve ser posta, de forma a poder segmentá-las e quantificá-las.

Mais um exemplo de atividade planejada em formato de jogo, para uso síncrono e com mediação docente, é apresentado na imagem a seguir:

Figura 9 - atividade produzida no Canva



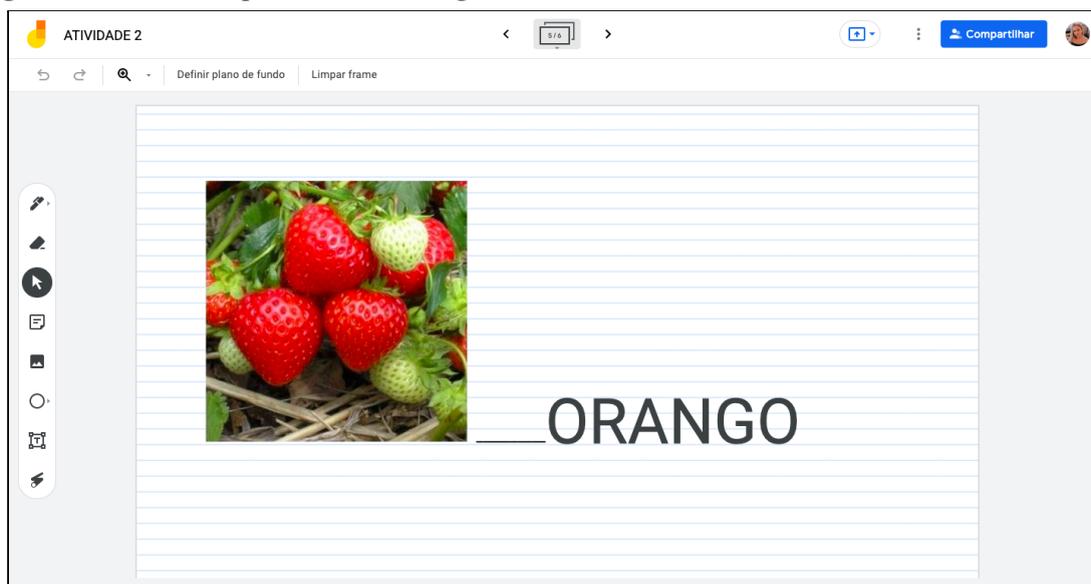
Fonte: Recurso produzido pela residente Natália (2021).

Denominada pela residente como "Força da sílaba inicial", a atividade (fig. 9) contemplava os nomes de animais estudados em uma aula anterior. O slide projetado continha a sílaba inicial da palavra em branco, além das demais sílabas segmentadas e quantificadas pelas "boquinhas", assim como no recurso da figura 6. A residente chamava um aluno por vez para dar seu palpite sobre qual ou quais letras deveriam ser postas no início da palavra e em qual ordem. A cada letra errada o boneco iria descer um degrau, se aproximando cada vez mais da onça pintada. Caso chegasse ao último degrau, os alunos "perderiam" o jogo. É interessante ressaltar que as letras, assim como no recurso da figura 8, estão separadas por "tracinhos" que ficam abaixo delas, de modo a facilitar a compreensão por parte da criança de como esta palavra é formada e quais as unidades gráficas que a compõem.

Como mencionado anteriormente, somente uma das residentes elaborou uma atividade para ser realizada individualmente pelos alunos, também no Canva, como mostrado na figura a seguir:

estudantes e editado por eles também, quando essa for a intenção do docente. Além do *Canva*, o *Google Jamboard* também teve como uma de suas funções a hospedagem de atividades e jogos para serem realizados em conjunto pela turma, de forma síncrona, contando com a mediação da professora. Abaixo, apresenta-se um dos modos de funcionamento da ferramenta, no qual a residente propôs a realização de uma atividade de completar a palavra com sua primeira letra, em conjunto com os alunos.

Figura 11 - Atividade produzida no *Google Jamboard*



Fonte: Planejamento produzido pela residente Laura (2021).

Além dessa possibilidade de utilização, o *Google Jamboard* também serviu de hospedagem para a criação de um jogo intitulado "Trilha da sílaba inicial", como mostra a figura a seguir.

Figura 12 - Atividade produzida no *Google Jamboard*



Fonte: planejamento produzido pela residente Laura (2021).

Para a realização do jogo neste recurso, cada aluno, individualmente, jogava um dado - em outro site que continha a ferramenta pronta - e contava quantas casas devia avançar na trilha. Conforme a criança parava sobre determinada figura, ela precisava dizer qual a sílaba inicial daquela palavra à qual a imagem se referia. Se acertasse, poderia seguir no jogo; em caso contrário, voltava para o início. Apesar de os alunos jogarem individualmente, a atividade ocorreu em aula síncrona, com a presença da turma e com a residente mediando, quando necessário.

No que concerne à terceira plataforma digital utilizada para a realização de atividades nas aulas das residentes, o *Wordwall* caracteriza-se como uma ferramenta com diversas possibilidades para os usuários criarem jogos ou gamificarem atividades. Essa ferramenta dispõe de diversos modelos para construir digitalmente os jogos e atividades, em que o próprio professor pode montá-los do seu jeito e com o objetivo que deseja ser alcançado pelos alunos. Existem recursos prontos para uso e recursos com a estrutura montada, mas que o conteúdo presente nela deve ser complementado pelo professor, conforme seus objetivos. Como exemplo de um modelo de utilização do *Wordwall*, apresento a figura abaixo, com um recurso denominado "Roleta das letras", o qual foi utilizado por duas residentes em seus planos de aula.

Figura 13 - Atividade no *Wordwall*

Fonte: <https://wordwall.net/pt/resource/12494361/roleta-das-letras>

Apesar de este ser um recurso pronto, disponível para uso por qualquer usuário, podem ser planejadas diversas atividades posteriores à sua utilização, conforme o objetivo de aprendizagem. No caso de uma das residentes que utilizou este recurso, a atividade consistia em girar a roleta e, um aluno por vez, dizer o nome de uma brincadeira que começasse com a letra sorteada. Posteriormente, as brincadeiras ditas foram escritas em outro recurso (desta vez, no *Canva*), em conjunto com a turma por meio da tela compartilhada. Após esse momento, a residente implementou uma atividade de identificação das sílabas iniciais das palavras ditas pelas crianças, no mesmo recurso em que foram escritas. A figura a seguir mostra o recurso produzido pela residente para realização de atividade conjunta com a turma, que surgiu a partir do jogo demonstrado na figura anterior.

Figura 14 - atividade produzida no Canva

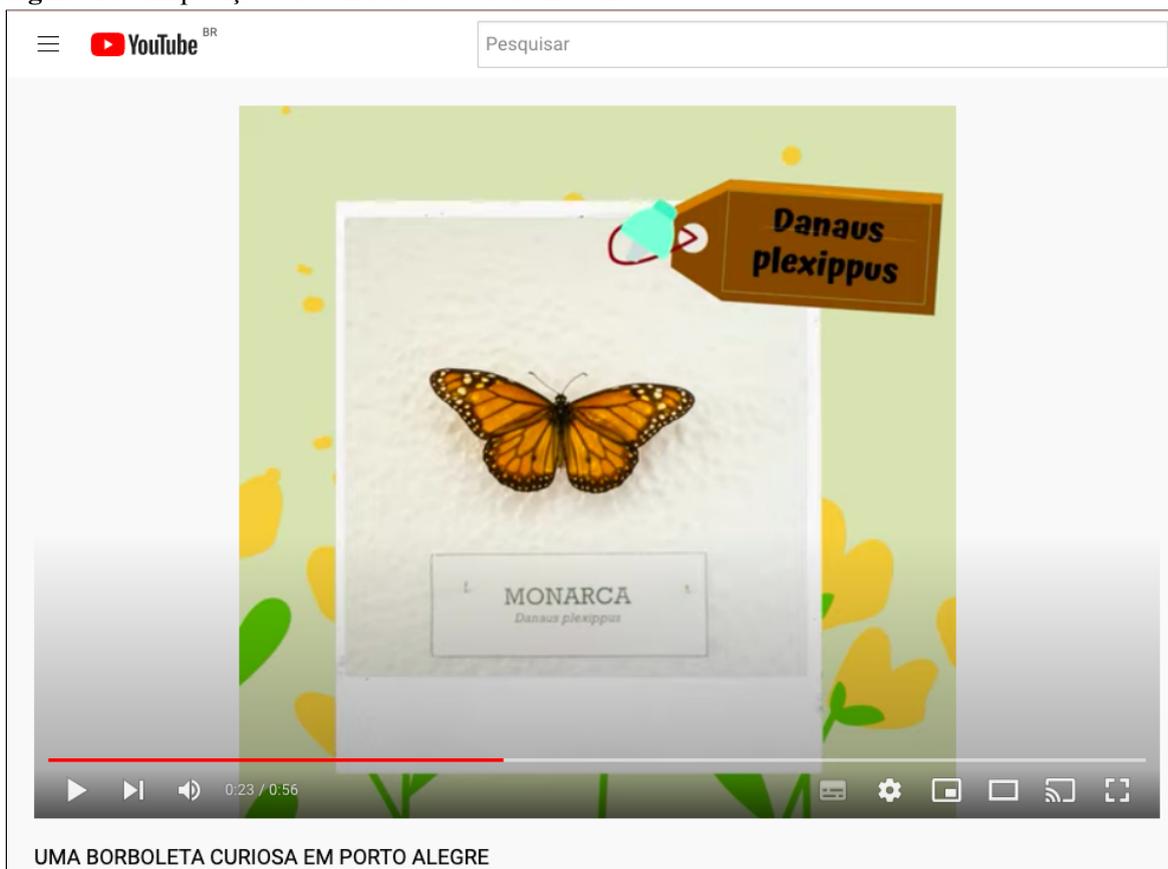


Fonte: recurso produzido pela residente Cecília (2021).

Observa-se, diante do quadro 5, que somente a residente Laura utilizou o *YouTube* em seus planos de aula. É interessante pontuar que, apesar de ser um site tão frequentemente utilizado, foi um dos que menos apareceu nos planejamentos analisados. As funcionalidades atribuídas a essa plataforma pela residente foram as de mostrar um vídeo com contação de histórias⁹, criado por ela mesma, e apresentar o conteúdo de uma aula - material que também foi produzido por ela. Essa segunda funcionalidade foi bastante observada nos usos do *Canva*, como demonstrado nesta seção, o que nos remete a mais uma das inúmeras possibilidades de adaptação e recriação das plataformas digitais durante o ensino remoto. A seguir, disponho a imagem do recurso produzido para expor o conteúdo da aula através de um vídeo feito no *YouTube*, quando as crianças estavam estudando acerca da borboleta Monarca, comum na fauna de Porto Alegre.

⁹ Este recurso não será exposto devido ao fato de mostrar o rosto da residente e, neste trabalho, prezamos pela proteção da identidade das participantes.

Figura 15 - Exposição do conteúdo estudado na aula



Fonte: recurso produzido pela residente Laura (2021)

Analisando os recursos didáticos digitais produzidos pelas residentes e suas principais funcionalidades, torna-se evidente que os jogos tiveram um espaço bastante considerável nos planos de aula das licenciandas¹⁰, por meio do *Canva*, *Wordwall* e *Google Jamboard*. É importante salientar que, desde o início do ensino remoto, "[...] os jogos analógicos, jogos digitais e outros artefatos romperam barreiras socioculturais enquanto objetos lúdicos e pedagógicos e desempenham um papel social e educativo muito importante na pandemia" (MOITA; LUCAS, 2021, p. 65). Na entrevista realizada com as residentes, ao abordar os fatores que favoreceram o andamento das aulas online para que a alfabetização fosse possível, a fala de uma delas confirma essa evidência. A residente Laura explicita e justifica a importância da utilização dos jogos nas aulas remotas:

O que favoreceu o andamento das aulas foi que a gente podia usar outras mídias. Os jogos, os

¹⁰ Lembrando que as aulas geralmente tinham 1 hora de duração, o que permitia, geralmente, o planejamento de um ou dois recursos por aula.

vídeos, as apresentações, os brilhos... isso favoreceu muito. Uma coisa que a gente fez bastante foi jogos, em que eles brincavam e já aprendiam. Eles queriam fazer sozinhos, então ali dava pra perceber no que eles estavam avançando, as dúvidas, eles tentando encontrar o som, perceber que letra ia ali. Os jogos funcionavam melhor porque eu achava que todo mundo estava prestando atenção. Eram poucos que iam na aula online... era um grupinho pequeno, a gente tinha 5 ou 6 crianças no máximo. Era mais fácil perceber algumas coisas, eles não eram uma turma muito grande. Mas os jogos facilitavam bastante eles a pensarem, e aí tu percebia aquelas construções e se alguém estava prestando atenção ou não, porque acabaram caindo às vezes no mesmo lugar.

Fonte: banco de dados da pesquisa.

Diante disso, torna-se necessário enfatizar as potencialidades didático-pedagógicas atribuídas aos recursos didáticos digitais:

Além de ganhar terreno na educação desse período pelos seus próprios elementos, para o ensino de conteúdos e promoção de engajamento e motivação nas aulas remotas, eles [os jogos digitais] se expandiram também por outras frentes, fornecendo seus princípios às práticas gamificadas, muito populares durante o ERE [...] (MOITA; LUCAS, 2021, p. 65)

Para além das funcionalidades didáticas atribuídas aos materiais digitais, é importante pontuar que, quando se planeja utilizar certos modelos de recursos didáticos com crianças no início de seus processos de aquisição do sistema de escrita alfabética, alguns aspectos devem ser levados em conta. Uma das características em comum entre os recursos analisados são as fontes de traçados retos e em letra de fôrma maiúscula, sem serifas ou ornamentos que pudessem causar excesso visual. Ferreiro e Teberosky (1999) destacaram a importância da legibilidade em textos e materiais escritos, defendendo o uso inicial na alfabetização de letra de fôrma maiúscula para facilitar a identificação, pela criança, da quantidade de letras e demais caracteres presentes na escrita. Além disso, autores também destacaram, em textos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que enquanto a criança não constrói uma hipótese alfabética durante o primeiro ano do ciclo de alfabetização, "[...] recomenda-se o uso de letras de imprensa maiúsculas, que, por serem mais fáceis de reconhecer e de grafar, liberam o aprendiz para que ele se concentre nas questões conceituais [...] envolvidas na aprendizagem do SEA" (SILVA; SEAL, 2012, p. 14-15).

Para a aprendizagem contínua e sistemática das correspondências grafema-fonema na língua portuguesa, é necessário alicerçar o uso de recursos didáticos à mediação docente com intencionalidade pedagógica (PICCOLI; CAMINI, 2012; SOARES, 2020). Pensando nisso, mostrou-se interessante quantificar os recursos didáticos que foram

produzidos para uso síncrono com mediação pedagógica com os alunos. Ao todo, as 3 residentes elaboraram 19 recursos artesanais para serem utilizados durante a aula, em conjunto com a turma.

Na análise dos planos de aula e dos recursos didáticos digitais, foi percebido que eles foram planejados pensando na mediação coletiva do grupo de alunos nas aulas online. Na entrevista, a residente Isabela afirmou ser difícil mediar aprendizagens individuais durante as aulas remotas, apresentando justificativas para isso:

O que não favoreceu também [no ensino remoto] foi o fato de que a gente não pode fazer um atendimento individualizado com facilidade. Não poder virar, assim, para um aluno e falar "eu sento junto contigo, eu faço junto contigo". Tem que estar todo mundo fazendo a mesma coisa ali porque não tem como entender se tiver mais de uma pessoa fazendo, se tiver criança fazendo coisas diferentes, não tem como saber. Tu não sabes quem chamou, quem fez, enfim... isso era uma coisa que me dava muita agonia, fazia eu me sentir de mãos atadas. O fato de não poder olhar só para uma criança e falar com ela e ver o caderno dela, não de todo mundo junto...

Fonte: banco de dados da pesquisa.

Salienta-se, diante desta fala, que há a necessidade de mediar nas aulas, além das atividades realizadas em conjunto com a turma, processos individuais de cada aluno. Essa prática tinha condições melhores de desenvolvimento no ensino presencial, tendo em vista que o mesmo diverge-se do ensino remoto por dispor de mais possibilidades para se construir um espaço de trocas, oportunidades e diferentes modos de aprender (VALENTE, 2018). Silva (2012) nos traz a ideia de que é preciso ajustar e remodelar algumas práticas de ensino para atender às diferentes demandas das crianças em sala de aula. Isso envolve muito além de realizar atividades padronizadas que devem ser realizadas por todos os estudantes simultaneamente. Tal prática requer "[...] atividades diferenciadas ou que podem ser respondidas de modos distintos por alunos com diferentes níveis de conhecimento" (SILVA, 2012, p. 11).

É incontestável o valor atribuído a uma mediação docente que favoreça a compreensão, por parte do aluno, do conjunto de convenções que constituem o sistema de escrita alfabética. Tendo em vista que cada criança demanda o estabelecimento de diferentes metas a serem atingidas e facetas da língua escrita a serem compreendidas, deve-se atrelar ao cotidiano, na sala de aula, práticas que contemplem a consciência fonológica como uma das modalidades da capacidade metalinguística a ser "[...]

construída gradativamente pelo aprendiz, em função das suas necessidades, tendo o professor como gerenciador do processo" (SANTOS, 2017, p. 418).

A seção seguinte analisará os recursos didáticos digitais produzidos tendo como foco como eles foram planejados para desenvolvimento da consciência fonológica e do princípio alfabético.

4.2 RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS: PRINCÍPIO ALFABÉTICO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Sabe-se que as crianças, desde muito pequenas, desenvolvem a capacidade de brincar com as palavras, observando seus "pedacinhos" e os diferentes sons que podem ser emitidos ao pronunciar esses segmentos sonoros. Porém, é com o passar do tempo que o desenvolvimento de diferentes operações cognitivas acerca das relações letra-som passam a ser conscientemente compreendidas pelo sujeito, por meio da reflexão metalinguística. Entre essas habilidades metalinguísticas estão as que se referem à consciência fonológica.

Soares (2020, p. 77) define consciência fonológica como sendo "[...] a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros". Ou seja, consiste na aprendizagem das crianças de que "[...] aquilo que *veem* escrito representa o que elas *ouvem* ser lido; que as palavras que *escrevem* devem ser a representação dos *sons das palavras* que escrevem" (SOARES, 2020, p. 77, grifo do original). Entende-se, portanto, que o desenvolvimento da consciência fonológica é um dos principais fatores que proporciona à criança a fonetização da escrita, possibilitando a compreensão de que as letras representam os sons das palavras.

Soares (2020) informa que a consciência silábica e a consciência fonêmica são as dimensões da consciência fonológica que mais aproximam a criança da compreensão do princípio alfabético. Tendo em vista que a escrita se constitui como um sistema notacional - isto é, ela não é um código -, Morais (2012, p. 88-89) remete ao entendimento de que, principalmente no início do processo de compreensão do sistema de escrita alfabética,

[...] certas habilidades fonológicas que operam sobre sílabas (como comparar palavras quanto ao número de sílabas, identificar e produzir palavras que começam com a mesma sílaba) se apresentam como essenciais para o aprendiz fazer o percurso de reconstrução mental das propriedades do alfabeto.

Sabendo da importância dessas habilidades para a alfabetização, serão analisados nesta seção os recursos didáticos digitais produzidos pelas residentes no que concerne às suas possíveis relações com o desenvolvimento da consciência fonológica e do princípio alfabético. A análise foi realizada tendo em vista que foram produzidos recursos predominantemente voltados ao desenvolvimento de habilidades fonológicas, considerando a curta duração das aulas no ensino remoto para as turmas de 1º ano em que as práticas docentes foram desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica¹¹ e, por isso, a necessidade de aproveitar esse tempo para sempre relacionar o conteúdo a oportunidades de aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Para realização da análise, foram comparadas as habilidades previstas na BNCC para desenvolvimento do princípio alfabético e da consciência fonológica exclusivamente no 1º ano do Ensino Fundamental às possibilidades de desenvolvimento dessas habilidades planejadas a partir dos recursos didáticos digitais produzidos pelas residentes.

Quadro 7 - habilidades previstas para o 1º ano no eixo de análise linguística/semiótica na BNCC para desenvolvimento do princípio alfabético e da consciência fonológica

HABILIDADES PREVISTAS NA BNCC	CECÍLIA	LAURA	NATÁLIA	TOTAL
(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	0	0	0	0
(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala	4	4	4	12
(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.	2	1	4	7
(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras	4	4	5	13
(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita	4	3	5	12
(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.	2	0	2	4
(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto	0	0	0	0

¹¹ As escolas definiram a duração das aulas. De modo geral, as aulas tinham uma hora de duração online.

e recitá-lo na ordem das letras.				
(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais	1	0	0	1

Fonte: elaboração da autora a partir de consulta à BNCC (BRASIL, 2017) e ao banco de dados da pesquisa.

A partir desses dados apresentados, constata-se que a habilidade mais contemplada nos recursos didáticos digitais das residentes, num total de 13 vezes, foi a de identificar fonemas e sua representação por letras (EF01LP07). Para iniciar esta análise, ressalto o que Morais (2012) afirma sobre a importância de inserir no cotidiano de crianças que estão se apropriando do SEA atividades com palavras que podem se tornar estáveis a elas. Nesse caso, as palavras em pauta são os nomes dos alunos da turma na qual uma das residentes exerceu sua prática. Além de oportunizar ao estudante realizar reflexões acerca daquelas palavras, o professor pode contribuir para que a criança passe a "[...] observar o interior de determinada palavra (seja o nome próprio ou outra), ajuda-a a transformar aquela palavra num objeto estável em sua mente e, a partir disso, a poder compreender melhor o SEA" (MORAIS, 2012, p. 136). A seguir, disponho um recurso didático criado para o estudo dos nomes dos alunos de uma turma.

Figura 16 - Atividade com a chamada¹²



Fonte: recurso produzido pela residente Laura (2021).

¹² Os nomes foram tapados a fim de proteger a identidade das crianças da turma.

Diante desse material produzido pela residente (fig. 15), e com sua utilização no início de todas as aulas síncronas, o objetivo consistia em propiciar aos alunos o reconhecimento da letra inicial de seu nome e dos colegas, por meio da identificação dos fonemas no início de cada nome e sua representação por letras. Essa é uma prática muito comum em turmas dos Anos Iniciais, tendo em vista que, como mencionado, simples elementos do cotidiano dos estudantes (como a chamada, nesse caso) podem se tornar objetos de reflexão acerca do sistema de escrita alfabética.

Porém, além do enfoque na letra inicial dos nomes, seria possível implementar atividades que contemplassem, por exemplo, a identificação e quantificação de sílabas em cada nome, comparação das letras constituintes de cada palavra e análise de quais outras palavras começam com a mesma letra ou sílaba inicial do seu nome e do colega, bem como uma sistematização posterior no caderno de todas estas descobertas realizadas. O objetivo, nesse caso, vincularia-se ao desenvolvimento de estabilizações das palavras que, para a professora, configurariam-se como "[...] elementos preciosos para ativar a reflexão sobre uma série de propriedades do SEA" (MORAIS, 2012, p.137).

A figura abaixo representa um exemplo de atividade que poderia ser utilizada para potencializar as aprendizagens das crianças referentes às letras que representam o fonema inicial de seus nomes.

Figura 17 - Atividade de reconhecer a letra inicial

► Marcar a figura cujo nome começa com a mesma letra do nome da primeira figura:



A criança precisa reconhecer os fonemas nas sílabas iniciais das palavras correspondentes a cada figura e identificar em qual figura o fonema é igual ao da primeira figura (peteca – panela).

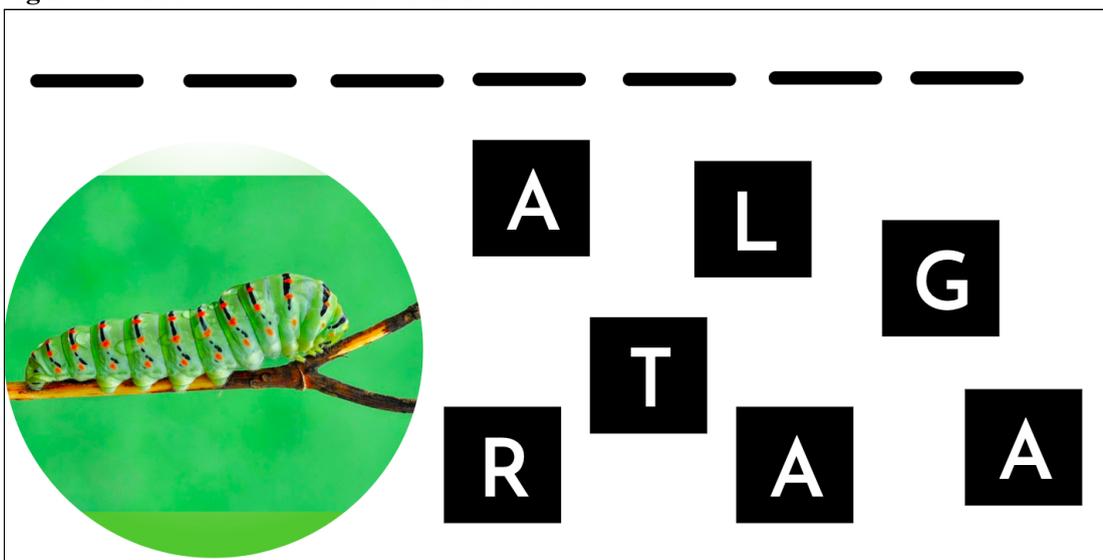
Fonte: SOARES (2020, p. 127).

Como a residente, nesse caso, estava estudando com as crianças a letra inicial de seus nomes e dos colegas, em contexto de ensino remoto, o recurso da figura 16 poderia ter sido planejado e remodelado dentro desse contexto. Produzindo-o no Canva, o recurso poderia, por exemplo, conter a imagem ou o nome da criança dentro do primeiro quadradinho e algumas outras figuras nos quadrados ao lado, contanto que uma delas começasse com a mesma letra do nome do aluno. Essa seria uma possibilidade de exercitar, por meio de mais uma atividade, as compreensões dos estudantes sobre as relações letra-som das palavras.

É claro que se deve levar em consideração o curto tempo disponível para as residentes desenvolverem mais atividades nas aulas. Porém, é sempre importante refletir sobre as melhorias que podemos implementar em nossa prática docente a fim de propiciar aos alunos momentos de reflexões potentes acerca do SEA. Até porque, como observado durante a realização desta pesquisa, não são necessários materiais extremamente complexos e tecnológicos para uma prática pedagógica mais potente. A diferença no modo de ensinar se faz por meio da compreensão de que "[...] não é o material em si a variável determinante do potencial de uma proposta, mas sim o uso que o professor faz dele em conjunto com outras estratégias didáticas" (CAMINI; PICCOLI, 2014, p. 42).

Ainda no que concerne à habilidade de identificar fonemas e sua representação por letras (EF01LP07), outro material produzido por uma residente que a contempla é apresentado na imagem a seguir:

Figura 18 - Atividade de desembaralhar letras

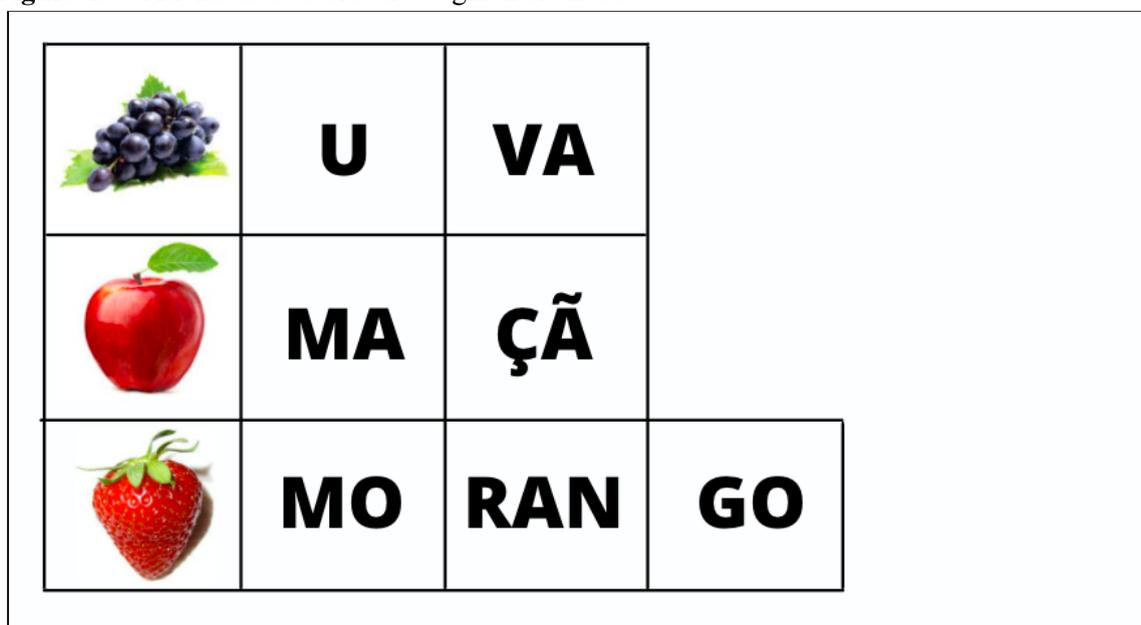


Fonte: recurso produzido pela residente Laura (2021)

Nessa atividade (fig. 17), realizada em aula síncrona e com mediação da residente, os alunos precisavam desembaralhar as letras conforme suas hipóteses de escrita da palavra representada pela imagem. Existem algumas descobertas feitas pela criança que permitem a ela compreender o sentido de certas mudanças que ocorrem nas relações letra-som das palavras. Morais (2012, p. 152) elucida uma destas constatações, como "descobrir palavras a partir da reorganização de um conjunto de letras". E é exatamente articulado a esta habilidade, de identificar fonemas e sua representação por letras, que esse recurso apresentado se refere.

Outras duas habilidades da BNCC que foram contempladas nos recursos, num total de 12 vezes cada uma, foram as de relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita (EF01LP08) e reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala (EF01LP05). É importante pontuar que alguns dos materiais analisados nos planos de aula das residentes contemplam mais de uma habilidade presente no quadro 5. A atividade mostrada na imagem a seguir, por exemplo, agrega à sua realização o desenvolvimento dessas duas habilidades citadas neste parágrafo.

Figura 19 - Atividade de escrever e segmentar sílabas



Fonte: recurso produzido pela residente Natália (2021).

O exercício de separar palavras em sílabas é uma habilidade de consciência fonológica prioritária na alfabetização de crianças (MORAIS, 2020). Dessa forma, além

de elucidar tal aprendizagem, o recurso mostrado na figura 16 também pode auxiliar o aluno a relacionar as sílabas, os "pedacinhos" de cada palavra, às suas representações escritas, ao mesmo tempo em que reflete sobre os sons da fala representarem-se por meio do sistema de escrita alfabética. Nesta atividade em si, também é contemplada a habilidade de segmentar oralmente palavras em sílabas (EF01LP06). Os recursos apresentados nas figuras 6, 7 e 9 também contemplam tal habilidade, bem como a EF01LP08 e EF01LP05.

Soares (2020) defende que é pela "[...] segmentação da cadeia sonora da fala (atividades de rima, aliteração, divisão de palavras em sílabas) que a criança passa a focalizar os sons da palavra, distinguindo significado e significante" (SOARES, 2020, p. 138). Esses exercícios constituem-se como o primeiro passo para o desenvolvimento da consciência fonológica, quando a criança já passa a perceber as relações letra-som. Diante disso, torna-se essencial levar à sala de aula atividades voltadas para esse princípio. Abaixo disponho o exemplo do recurso "Roleta das sílabas", que também abarca tais aprendizagens.

Figura 20 - Roleta das sílabas



Fonte: acervo pessoal da autora.

O recurso (fig. 19) funciona da seguinte maneira: o jogador gira a roleta e deve identificar a sílaba sorteada; após, ele deve encontrar essa mesma sílaba entre as pequenas fichas disponíveis. Visualizando as cartelas, com imagens do campo semântico dos alimentos e com a escrita dos seus nomes sem a sílaba inicial, a criança deve identificar qual delas consegue completar com essa determinada sílaba que foi indicada na roleta. Esse material, apesar de ter sido planejado para uso em contexto de ensino presencial, pode ser adaptado para se tornar um recurso digital. A roleta pode ser produzida no *Wordwall* e as cartelas podem ser feitas no *Canva* ou *Google Jamboard*, por exemplo.

Outras possibilidades para o desenvolvimento da consciência fonológica, aludidas por Morais (2020) como fundamentais no início do processo de alfabetização, seriam as de identificar entre as palavras qual é a maior, quantificar suas sílabas e produzir outras palavras que possuem a mesma sílaba inicial. Assim, poderia-se contemplar, também, a habilidade de comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais (EF01LP09).

A imagem a seguir apresenta outro recurso didático produzido, em forma de jogo no *Wordwall*, com os mesmos princípios da atividade da figura 17 e que contempla essas mesmas habilidades explicitadas (EF01LP08 e EF01LP05).

Figura 21 - Descubra o animal pela sílaba inicial

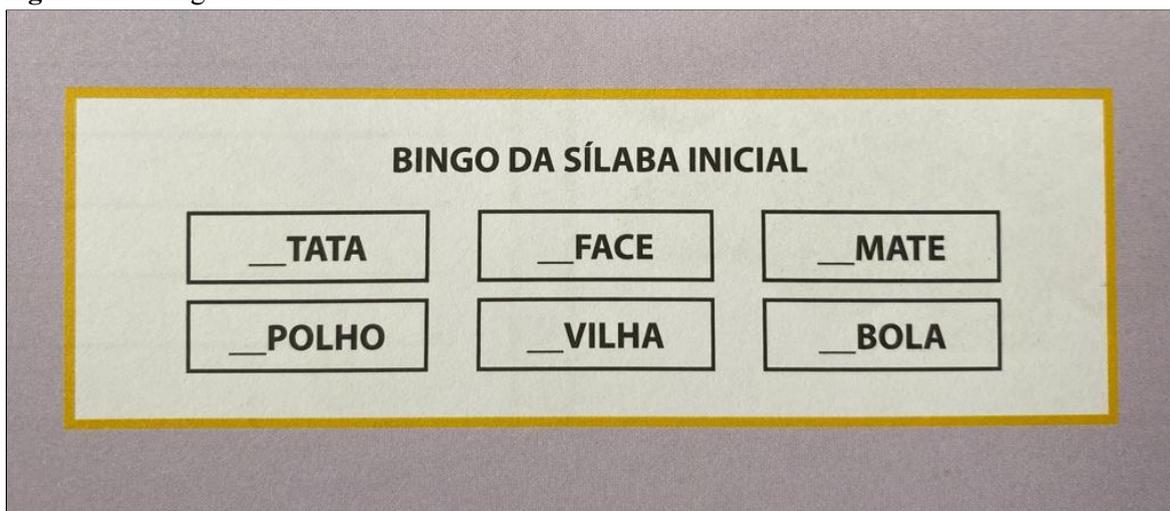


Fonte: recurso produzido pela residente Natália (2021).

Neste recurso (fig. 20), as crianças deveriam identificar, por meio da sílaba inicial apresentada, a qual animal ela se refere. Tanto essa quanto a atividade mostrada na figura 16 podem auxiliar a criança a aguçar o que Soares (2020) denomina sensibilidade fonológica, descobrindo, por meio das sílabas, a "[...] possibilidade de dividir uma palavra nesses segmentos e representá-los por uma letra" (SOARES, 2020, p. 120). A autora também vincula a aprendizagem gradual das palavras em sua natureza fonológica e sua segmentação em sílabas à construção da compreensão da escrita "[...] como representação dos sons da fala" (SOARES, 2020, p. 124), o que constitui a escrita alfabética.

Um exemplo de outra atividade que poderia ser implementada com o objetivo de desenvolver a consciência silábica seria o "Bingo de sílabas", exemplificado na figura a seguir:

Figura 22 - Bingo de sílabas

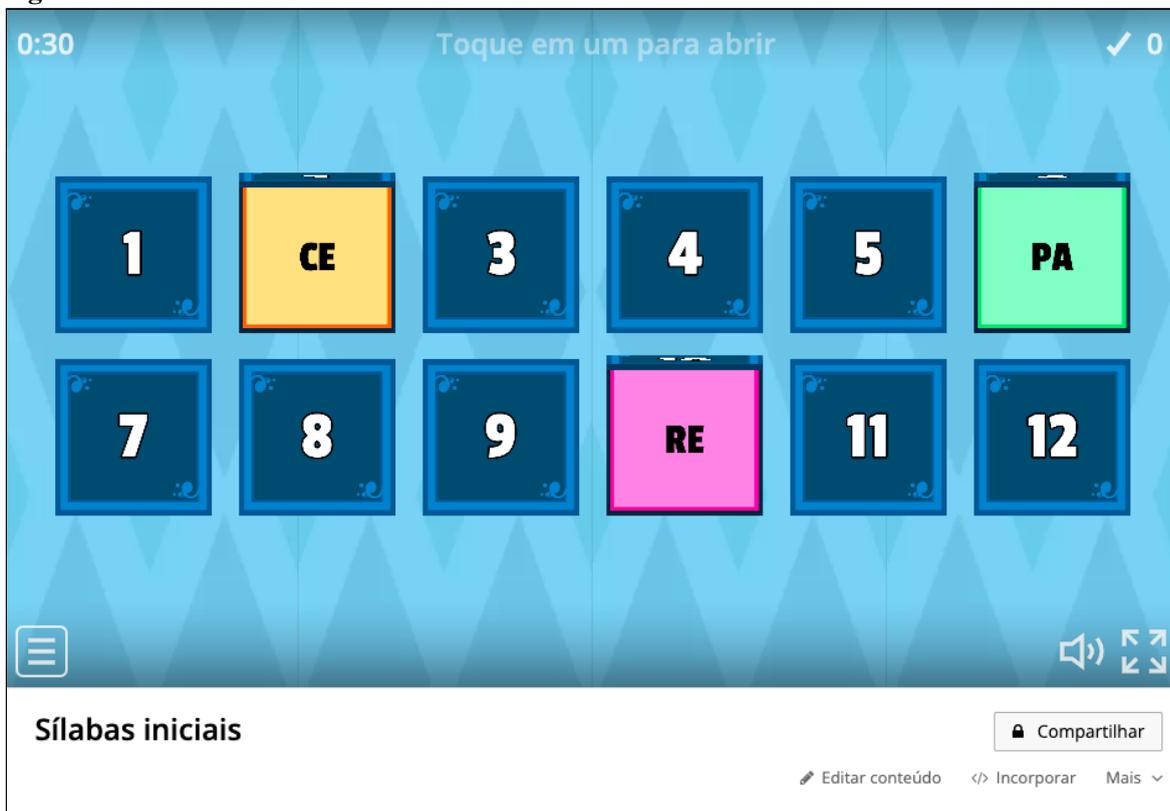


Fonte: PICCOLI; CAMINI (2012, p. 108).

Nessa proposta (fig. 21), as crianças devem dispor de cartelas com algumas palavras sem sua sílaba inicial. A professora, tendo outras cartelas com as sílabas iniciais faltantes de cada palavra, deve sorteá-las para que os alunos identifiquem a qual palavra a sílaba sorteada pertence. Esse jogo foi planejado para ser realizado em aulas presenciais, a partir da confecção de materiais físicos. Porém, como visto anteriormente na seção 4.1, estamos diante de tantas plataformas digitais e diferentes modos de utilizá-las que seria possível, caso necessário, remodelar o jogo para o formato online. As cartelas com as palavras poderiam ser produzidas no *Canva*, e as cartelas menores com as sílabas iniciais

faltantes poderiam ser sorteadas a partir de um recurso produzido no *Wordwall*, por exemplo, como mostra a figura a seguir.

Figura 23 - Cartelas de sílabas



Fonte: recurso produzido pela autora no *Wordwall* (2022).

Além desse recurso apresentado (fig. 21), são inúmeras as atividades que podem ser implementadas em aula a fim de promover o desenvolvimento da consciência silábica. Alguns outros exemplos apresentados por Piccoli e Camini (2012) são: trilha das sílabas, memória forma-palavras, rouba-monte silábico, circular imagens que possuem determinada sílaba em seu nome, separar palavras em "caixinhas", pintar quadradinhos conforme o número de sílabas de certas palavras e formar palavras a partir de um quadro de sílabas. Dessa forma, cabe ao professor pensar nas melhores estratégias e recursos para construir um planejamento que conduza as crianças a domínios avançados da consciência silábica.

Diante da tabela analisada acerca das habilidades previstas na BNCC (quadro 5), nota-se que somente uma residente produziu um recurso didático que abordasse a comparação de palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais (EF01LP13). A seguir, apresento a figura do material produzido:

Figura 24 - Atividade de rimas com letra de música

PELO BANDO DO **LAMPIÃO**
 QUE ACHAVA QUE ELE ERA
 DA POLÍCIA, UM **ESPIÃO**
 E SE FEZ A **CONFUSÃO**

E AMARRARAM ELE NO PAU
 PRA MATAR DEPOIS DO ALMOÇO
 E ELE ENTÃO DESESPERADO
 GRITAVA: SOCORRO!

E UMA MOÇA APARECEU
 BEM NO ÚLTIMO **INSTANTE**
 E GRITOU PRA AQUELE BANDO
 ESSE RAPAZ É **COMERCIANTE!**

E COM MUITA HABILIDADE
 ELA DESFEZ A **CONFUSÃO**
 E ELE ENTÃO LHE DEU UM PRESENTE
 UM VESTIDO DE **ALGODÃO**
 E ELA ENTÃO SE APAIXONOU

SE AQUELA MOÇA ESPERTA
 NÃO TIVESSE ALI **PASSADO**

Fonte: recurso produzido pela residente Cecília (2021).

A atividade da figura 23 foi produzida para ser realizada após a turma escutar a música "Eu", do canal Palavra Cantada no *YouTube*, que fala sobre as origens familiares de um personagem. Sendo uma canção com muitas rimas, após escutá-la pela primeira vez, a residente a tocou novamente e, em tela compartilhada, mostrou a letra da música já com as palavras que rimam grifadas. Moraes (2020) defende as habilidades de identificar palavras que rimam e produzir uma palavra que rima com a outra como potenciais para o desenvolvimento da consciência fonológica. Dessa forma, a atividade apresentada na figura 18 poderia ter sido desdobrada em outros pequenos exercícios que contemplassem tais habilidades. Um exemplo de atividade que poderia possibilitar uma sistematização dos estudos da aula seria escrever as palavras grifadas no caderno e pensar em outras palavras que terminem com as mesmas sílabas.

Constata-se, também, a partir da análise do quadro 5, que duas habilidades não foram agregadas à realização de nenhuma atividade planejada pelas residentes, sendo

elas: distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos (EF01LP04) e nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras (EF01LP10). Porém, bem como explicita Soares (2020), é após a criança perceber que as palavras se constituem por sílabas e que seus sons são representados por letras que o foco do ensino desloca-se para o objeto de aprendizagem: o alfabeto. Este, por si só, é caracterizado pela autora como um "[...] produto cultural que, por ser *inventado* pelo ser humano, fruto de uma abstração - tornar o som *visível* -, precisa ser ensinado explicitamente" (SOARES, 2020, p. 119). Todavia, como mencionado anteriormente, o curto tempo disponível para as residentes para a realização de atividades com as crianças acabou por limitar as possibilidades de desenvolvimento das aprendizagens do SEA.

Compreende-se que, por meio da diversidade de atividades como as apresentadas nesta seção, houve uma preocupação das licenciandas em buscar meios de sistematizar os conhecimentos trabalhados nas aulas. Todavia, é necessário pontuar que, apesar de os recursos didáticos produzidos apresentarem-se como materialidades digitais potentes para o desenvolvimento de aprendizagens acerca do sistema de escrita alfabética em crianças de um 1º ano, foi notável que os planejamentos poderiam propor mais a sistematização individual pelas crianças também durante as aulas síncronas.

Morais (2015, p. 63) defende que atividades voltadas à alfabetização e letramento devem ocorrer "[...] como um processo contínuo e progressivo". Para além da implementação de materiais, planejamentos e sequências didáticas estruturadas, um ensino sistemático do sistema de escrita deve englobar, juntamente com a compreensão de suas propriedades, o alinhamento de um trabalho gradual em que professores promovem a "[...] sistematização das correspondências som-grafia, ao mesmo tempo em que desenvolvem, de segunda a sexta-feira, práticas de ensino de leitura e/ou de produção de textos" (MORAIS, 2015, p. 63).

Isso evidencia uma das dificuldades do planejamento do professor no formato virtual advindo da pandemia, em que não é possível ter contato com os alunos de forma efetiva para que o professor o conheça, entenda suas especificidades e dificuldades, para assim saber como trabalhar e planejar para aquela criança/turma, isto é, algo imprescindível na prática docente (NOGUEIRA; SOUSA, 2021, p. 36).

Elucida-se, diante disso, que não há apenas um caminho a ser seguido e nem uma "[...] fórmula mágica de alfabetizar, e os saberes que constituem uma ação docente eficiente são um amálgama construído na trajetória singular de cada professor,

envolvendo saberes de distintas ordens" (MORAIS, 2015, p. 64). Visando essa premissa, entende-se que a prática docente e a produção de materiais didáticos no contexto do Programa Residência Pedagógica constituiu-se como um potente processo de auxílio às crianças no que concerne às suas aprendizagens voltadas à compreensão do sistema de escrita alfabética.

Por fim, Morais (2012) discorre que, alicerçada a esse princípio, encontra-se a necessidade de "[...] procurar exercícios interessantes porque, ao desafiarem as crianças a trabalharem com as palavras, ajudam-nas a melhor observar as transformações que ocorrem, por exemplo, quando uma letra passa a fazer parte de uma palavra [...]" (MORAIS, 2012, p. 152). E é nesse momento que devemos abrir espaço para os jogos em sala de aula, visando uma sistematização e consolidação de um ensino pautado pela ludicidade e reflexão.

Porém, para além dessa premissa, deve-se compreender que "[...] as modalidades que os jogos ou as demais atividades de escrita de palavras assumem precisam ser recriadas e ampliadas pelos professores, em cada escola e em cada sala de aula" (MORAIS, 2012, p. 158). Dessa forma, torna-se imprescindível agregar ao nosso fazer pedagógico um investimento no tempo didático e nas características pedagógicas atribuídas aos materiais. É a partir desse debruçamento sobre os recursos levados às crianças que a compreensão do sistema de escrita alfabética pode seguir um trajeto diferente daquele promulgado de forma tão padronizada pelas práticas tradicionais. Acredito que seja esse o nosso principal objetivo: delinear meios de ajustar o ensino a fim de contemplar as necessidades de cada estudante presente em sala de aula, numa perspectiva inclusiva dos diferentes níveis de conhecimento das crianças. Afinal, de nada adianta pensar em exercer uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento das compreensões acerca do SEA sem visar a ampliação dos horizontes dos alunos a partir de ações que promovam a alfabetização em contexto de letramento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho foi delineado e organizado a partir do seguinte problema de pesquisa: como podem ser caracterizados os recursos didáticos digitais produzidos pelas residentes para alfabetizar no ensino remoto em turmas de 1º ano do ensino fundamental? A partir do objetivo do trabalho, que consistiu em analisar os recursos didáticos digitais produzidos para alfabetizar pelas residentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, acerquei-me de diversas produções e, com elas, abriu-se espaço para o surgimento de novas reflexões e aprendizagens referentes à minha formação como professora.

Foram construídos dois eixos analíticos: 1) Recursos didáticos digitais: características das materialidades digitais; e 2) Recursos didáticos digitais: consciência fonológica e princípio alfabético. A seguir, elenco as principais considerações acerca dos resultados obtidos na pesquisa.

Referente à caracterização dos recursos digitais produzidos com foco na alfabetização, constataram-se as seguintes observações:

1. Entre os 27 planos de aula analisados, foram selecionados para análise 20 recursos didáticos digitais produzidos pelas 3 residentes atuantes no 1º ano. Desses recursos, constatou-se que 12 foram produzidos no *Canva*, 2 no *Wordwall*, 3 no *Google Jamboard*, 2 no *YouTube* e 1 no *Google Slides*;
2. A plataforma *Canva* foi utilizada para diferentes funcionalidades, como exposição de conteúdos (em 5 recursos), atividade para ser realizada pela turma em aula síncrona com mediação docente (em 6 recursos) e atividade para realização individual (em 1 recurso). Inferiu-se, portanto, que o *Canva* funcionou como o novo quadro das aulas, no ambiente virtual síncrono, na prática das residentes que atuaram no 1º ano;
3. Outras duas plataformas digitais que apareceram nos planos de aula foram o *Wordwall* e *Google Jamboard*, com a principal funcionalidade de realizar jogos. Estes, quando são inseridos em um planejamento com seus devidos desdobramentos, tornam-se estratégias potentes no que concerne ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Além disso, os jogos mostraram-se muito explorados no ensino remoto e vêm sendo pauta de diversos

estudos que buscam evidenciar seus benefícios em aula (como foi discutido na seção 2.2 do capítulo 2). As próprias residentes apontaram, na entrevista grupal, que os jogos foram um dos principais alicerces nas aulas, possibilitando às crianças mais interação e aprendizagem permeada pela ludicidade;

4. Foi observado que todos os materiais produzidos compartilham a característica de ter, em suas diagramações visuais, fontes de traçados retos e em letra de fôrma maiúscula, um aspecto defendido em consenso por autores dos cadernos formativos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como fundamental para estudantes que estão no início do seu processo de alfabetização. Outro aspecto observado foi que, entre os recursos didáticos produzidos, 25% (5 recursos) utilizaram o procedimento de representar a quantidade de letras necessárias para a escrita de palavras com "tracinhos" como recurso visual.

Referente às possibilidades de desenvolvimento do princípio alfabético e da consciência fonológica a partir dos recursos digitais produzidos, destaco as seguintes observações:

1. Ao analisar as habilidades previstas na BNCC para o 1º ano, com foco no desenvolvimento da consciência fonológica e princípio alfabético, observou-se que grande parte dessas habilidades foram contempladas nos recursos didáticos analisados. Das 8 habilidades colocadas em evidência, 6 delas articularam-se aos objetivos de produção dos recursos produzidos pelas residentes. As duas habilidades que não apareceram nos planejamentos foram as seguintes: (EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos e (EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras;
2. Apesar dos recursos produzidos englobarem o desenvolvimento de conhecimentos acerca do sistema de escrita alfabética, foi notável que os planejamentos poderiam propor mais a sistematização individual pelas crianças também durante as aulas síncronas. Alguns fatores podem ser diretamente atribuídos a esse fato, como pouco tempo de duração das aulas, pouca quantidade de aulas síncronas e dificuldades de realização da mediação pedagógica de forma remota;
3. Diante dos desafios impostos à promoção de mediações docentes efetivas nas aulas, constatou-se que essas devem ser consideradas primordiais nas práticas

pedagógicas voltadas à alfabetização. As residentes entrevistadas corroboraram esse argumento ao afirmarem que, nas aulas remotas, não foi possível olhar individualmente para cada criança e atender às suas demandas, bem como mediar pedagogicamente as atividades de forma a contemplar suas potencialidades no que concerne ao exercício das compreensões acerca do SEA.

Os resultados evidenciam que pensar nas potencialidades de um recurso didático deve ser um princípio diretamente atrelado à capacidade do professor de recriar e incrementar as possibilidades pedagógicas atribuídas a certo material. Diante das constatações advindas da pesquisa realizada, ratifica-se que, sim, foi possível desenvolver atividades com os alunos que agregassem ao desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica e de compreensão do princípio alfabético. Porém, é inevitável mencionar as limitações atribuídas ao atendimento das necessidades de cada criança individualmente, o que acaba gerando uma falta de avanços na aprendizagem da leitura e escrita - algo que precisará ser retomado e trabalhado com urgência na volta às aulas presenciais.

A partir da realização deste trabalho, percebo com veemência o impacto que uma mediação pedagógica competente dispõe sobre as aprendizagens das crianças na hora de realizar qualquer atividade. Como mencionado na pesquisa, as aulas presenciais usufruem de diversas possibilidades e momentos que podem ser utilizados para mediar as aprendizagens de cada aluno a partir de suas necessidades, enquanto que, no ensino remoto, essa prática se torna mais limitadora. Saliento o que Camini e Piccoli (2014, p. 42) defendem acerca da mediação docente, ao afirmar que "[...] é esse patrimônio imaterial que precisa dar vida às práticas pedagógicas cotidianamente, já que são necessárias doses substanciais de constância e regularidade na qualidade das intervenções do professor, as quais permitirão aprofundar os temas estudados".

Perante as possibilidades futuras de pesquisa que possam advir dessa realizada, aponto um possível estudo no qual sejam realizadas, com crianças de 1º ano, as mesmas atividades produzidas pelas residentes no Programa Residência Pedagógica, mas em aulas presenciais. Seria de grande relevância analisar e comparar os avanços dos alunos, no que concerne à compreensão do SEA, a partir da utilização dos recursos didáticos produzidos, tendo em vista que, presencialmente, as oportunidades de mediação, interação e recriação de materiais dispõem de um horizonte mais amplo para a ação docente.

Além disso, outra pesquisa que teria possibilidades de render dados valiosos para estudo e poderia ser desenvolvida a partir do presente trabalho seria identificar professoras que produziram recursos didáticos digitais eficientes em escolas públicas durante o ensino remoto. A partir disso, seria possível fazer um mapeamento de como elas seguem utilizando esses recursos na modalidade de aulas presenciais e quais resultados são observados a partir de seus usos.

O processo de apropriação do sistema de escrita alfabética não é algo que ocorre do dia para a noite e depende das vivências das crianças dentro e fora da escola. Ao ingressar no Programa Residência Pedagógica - Subprojeto Pedagogia, em outubro de 2020, com o intuito de alicerçar minhas aprendizagens advindas da Universidade e do Programa à prática docente, comecei a compreender a dimensão do que significa dizer que sou professora. Nosso trabalho foi pensado e construído no âmbito da educação pública brasileira e, não podendo deixar de mencionar o que Morais (2012) reitera, afirmo que:

[...] para reduzir as desigualdades sociais (isto é, para enfrentar o *apartheid* educacional existente em nosso país), a escola pública precisa iniciar, no final da educação infantil, um ensino que permita às crianças não só conviver e desfrutar, diariamente, de práticas de leitura e produção de textos escritos, mas refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica (MORAIS, 2012, p. 116).

Atrelada a essa premissa, reforço, por fim, que a docência se constitui como um longo percurso permeado por formações, superações, aprendizagens e aperfeiçoamentos constantes. Planejar uma aula não significa somente escrever o que será feito em cada momento do dia. Planejar uma aula, uma semana de aulas ou uma sequência didática significa que a professora irá analisar cuidadosamente o que será trabalhado com a turma, quais recursos serão utilizados e alicerçados a quais estudos, as intervenções que serão feitas, sistematizações possíveis do que for estudado nas aulas, dificuldades das crianças e tudo que possa potencializar aquele momento de atividades e reflexões acerca do sistema alfabético. E, além disso, pensar em realizar uma prática docente efetiva consiste em, como indica Perrenoud (2001), alicerçar este planejamento construído tão esmeradamente à capacidade do professor de ajustá-lo conforme o andamento da aula.

REFERÊNCIAS

EM REDE, Alfabetização. Uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19. Relatório técnico parcial. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Florianópolis, n. 13, p. 185-201, dez. 2020. Disponível em:

<<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>> Acesso em: mar. 2022

ALMEIDA, Maria Alice Junqueira de; ALEXANDROFF, Marlene Coelho; CALHETA, Patrícia Prado. **JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO**: desafios do trabalho pela tela do celular. In: Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização - Conbalf: políticas, práticas e resistências. Florianópolis: UDESC, 2021. Disponível em:

http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1312/847 Acesso em: mar. 2022

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

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP N° 5, de 28 de abril de 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 jun. 2020b. Seção 1, p. 32. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14501_1-pecp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em: fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), Brasília, 2014

CAMINI, Patrícia; FREITAS, Alice Teixeira de. **Ensino remoto na rede municipal de ensino de Porto Alegre**: desamparo e responsabilização de professoras alfabetizadoras durante a pandemia de covid-19. In: Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização - Conbalf: políticas, práticas e resistências. Florianópolis: UDESC, 2021. Disponível em: http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1111/742 Acesso em: 02 maio 2022.

CAMINI, Patrícia; PICCOLI, Luciana. **Patrimônio pedagógico imaterial na alfabetização**. Pátio: Ensino Fundamental, n. 71, p. 40-43, ago/out. 2014.

COSCARELLI, Carla Viana. PERSPECTIVAS CULTURAIS DE USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, Minas Gerais, v.1, n.8, jul/dez 2018, p. 33-56.

CUNHA, Paulo Arns. **A pandemia e os impactos irreversíveis na Educação**, Gazeta Digital, 2020. Disponível em:

<<https://www.gazetadigital.com.br/colunas-e-opinio/colunas-e-artigos/a-pandemia-e-os-impactos-irreversveis-na-educacao/613131>> Acesso em: fev. 2022.

DIAS, Daniele Pampanini; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Número 14, 2021, p. 228-244.

EDITAL Nº 1/2020. Programa de Residência Pedagógica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília: CAPES, 2020. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/90/o/RP_06012020-Edital-1-2020.pdf Acesso em: mar. 2022

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; GLÓRIA, Julianna Silva. Multimodalidade na alfabetização: usos da leitura e da escrita digital por crianças em contexto escolar. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, Minas Gerais, v.1, n.8, jul/dez 2018, p. 57-84.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* **Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico**. Belo Horizonte: UFMG/ FaE/ Ceale, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 64-89

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29

GOEDERT, Lidiane; ARNDT, Klalter Bez Fontana. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Criar Educação: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESC**, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 104-121, ago. 2020.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? Brasília: **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Mai-Ago, 2006, Vol. 22, n. 2, p. 201-210.

HAMMERNESS; DARLING-HAMMOND; BRANSFORD. Como os professores aprendem e se desenvolvem. In: DARLING-HAMMOND, Linda. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer**. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 306-332

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2017, p. 114 - 137.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução: Marcelo Brandão Cipolla, 2 ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017, 283p

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: E. P. U., 2015

MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Notas de campo: percursos éticos e metodológicos em uma pesquisa com crianças na Educação Infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 28, p. 159 - 175, 2020

MARTELLO, Júlia Steinhaus. **Residência Pedagógica e os desafios da prática docente: limitações do ensino remoto para a alfabetização.** Porto Alegre, 2022, 10f. Relato de experiência - Programa Residência Pedagógica, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. [documento não publicado]

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; LUCAS, Leandro Mário. Jogos digitais e analógicos durante e pós covid-19: uma reflexão sobre usos em diferentes cenários escolares. In: PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; FRANCISCO, Deise Juliana; FERREIRA, Adilson Rocha (Orgs.). **Jogos digitais, tecnologias e educação: reflexões e propostas no contexto da covid-19.** Maceió, AL: EDUFAL, 2021, p. 57-68.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** 1.ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. Por que defendemos um ensino sistemático da escrita alfabética?. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização.** Caderno 05/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 59-67

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012

NOGUEIRA, Melina Poiatti; SOUSA, Sulamita Oliveira de. Propostas para o ciclo de alfabetização em contexto de pandemia no âmbito da formação inicial de professores: a consciência fonológica e o ensino da leitura e produção de textos. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização - Conbalf:** políticas, práticas e resistências. Florianópolis: UDESC, 2021. Disponível em: http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/view/1564/1071 Acesso em: mar. 2022

NUNES, Júlia Machado. **Ensino remoto emergencial e transtorno do espectro autista: Uma análise sobre lives realizadas durante a pandemia de COVID-19.** 2020, 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR, Edmilson Antonio Pereira. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista**

Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>> Acesso em: fev. 2022.

ONU. **Todos na luta contra uma pandemia sem precedentes**. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/85434-artigo-todos-na-luta-contra-uma-pandemia-sem-precedentes>> Acesso em: fev. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. 208p.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

SALGADO, Valter de Lima. **Tecnologia móvel como recurso no processo da alfabetização**. Osasco: Centro Universitário FIEO, 2017.

SANTOS, Rosangela Marostega. Consciência Fonológica: a ponte para a alfabetização. In: MIRANDA, Ana Ruth Moresco; CUNHA, Ana Paula Nobre da; DONICHT, Gabriele. **Estudos sobre aquisição da língua escrita**. Pelotas: Ed. UFPel, 2017, p. 407-419

SILVA, Alexsandro da. A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização**. Ano 2; unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 6-15

SILVA, Alexsandro da. Jogos de Alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/jogos-de-alfabetizacao> Acesso em: mar. 2022

SILVA, Alexsandro da; SEAL, Ana Gabriela de Souza. A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização**. Ano 2: unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 6-17

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T.E., SILVEIRA, D.T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009, p. 31-34.

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

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Penso: 2018, p. 26-44.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-117

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - RESIDENTES PEDAGOGIA (UFRGS/CAPES)

PESQUISA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS NA ALFABETIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - SUBPROJETO PEDAGOGIA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

ALUNA PESQUISADORA: Júlia Steinhaus Martello (Acadêmica de Licenciatura em Pedagogia, FACED/UFRGS)

ORIENTADORA: Profa. Dra. Patrícia Camini (FACED/UFRGS)

CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA: estudantes participantes do Programa Residência Pedagógica - subprojeto Pedagogia (UFRGS/CAPES 2020-2022), atuantes em turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Este convite é para participar de uma pesquisa, de natureza qualitativa, que analisa como as residentes do subprojeto Pedagogia/UFRGS perceberam o exercício da docência na alfabetização em ensino remoto. A etapa a qual se refere este convite consiste na geração de dados a partir da participação em uma ou duas rodas de conversa (entrevista grupal) e análise de planejamento didático-pedagógico.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: você participará de uma ou duas rodas de conversa com outras estudantes que atuaram em turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental no subprojeto Pedagogia do Programa de Residência Pedagógica (CAPES/UFRGS 2020-2022), realizada online e previamente agendada, a fim de conversar e relatar como percebeu fatores que possam ter influenciado positiva ou negativamente no desenvolvimento das aulas remotas na alfabetização. A(s) roda(s) de conversa será(ão)

gravada(s) em áudio e vídeo. Na impossibilidade de gravação de vídeo, devido às condições instáveis de internet, a roda de conversa poderá ser realizada apenas em áudio. O tempo previsto para a roda de conversa é de até 1 hora de duração. Você também compartilhará o arquivo do seu planejamento didático-pedagógico com a pesquisadora.

RISCOS E DESCONFORTO: os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade, embora evocar memórias do período da pandemia de covid-19 possa provocar desconfortos, dependendo das vivências das participantes.

CONFIDENCIALIDADE: todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Não serão divulgados dados que permitam identificar as participantes e as escolas. As gravações dos encontros serão transcritas, de modo que não serão divulgados áudio e vídeo.

BENEFÍCIOS: esta pesquisa não concederá nenhum benefício direto aos seus participantes; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo contribuam para a compreensão dos efeitos do ensino remoto na alfabetização durante a pandemia de covid-19.

PAGAMENTO: não haverá nenhum tipo de despesa pela participação neste estudo, bem como não ocorrerá nenhum tipo de pagamento pela participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que seguem neste formulário.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Este termo segue em cópia para o e-mail pessoal que você indicar a seguir.