



Saberes e práticas pedagógicas

Algumas reflexões

*Aline Andréia Nicolli
Itamar Miranda da Silva*
Organizadores



Edufac

Saberes e práticas pedagógicas: Algumas reflexões

Aline Andréia Nicolli
Itamar Miranda da Silva
Organizadores

Este livro é resultado do trabalho coletivo de estudantes e docentes que acreditaram em um projeto desenvolvido no âmbito do Centro de Educação, Letras e Artes (Cela), da Universidade Federal do Acre (Ufac), com objetivo de ofertar uma turma de pós-graduação *lato sensu* em Saberes e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental. Despendemos esforços para que ocorressem momentos de partilha reflexiva acerca das práticas pedagógicas exitosas, desenvolvidas pelos estudantes do curso no seu *locus* de atuação, contemplando principalmente, um período atípico na história educacional – a pandemia; e, por fim, estimulamos a problematização de tais experiências, de forma a estimular o exercício do professor enquanto pesquisador da sua própria prática. Como resultado, dentre os processos desenvolvidos, articulando o ensino, a atuação profissional e a pesquisa, apresentamos os diferentes capítulos que compõem este livro, ressaltando que cada um deles foi construído por autoras e autores que possuem em comum o fato de estarem atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que, mesmo assim, se colocaram à disposição do desafio de iniciar e concluir um Curso de Especialização ofertado no turno da noite. Tal condição, de formação em serviço, superando as adversidades da profissão, torna mais grandioso e significativo o processo de produção e apresentação dessas experiências (trechos extraídos da Apresentação do livro).



Saberes e práticas pedagógicas

Algumas reflexões

Aline Andréia Nicolli
Itamar Miranda da Silva
Organizadores



Edufac



Saberes e práticas pedagógicas: algumas reflexões

Aline Andréia Nicolli, Itamar Miranda da Silva (org.)

ISBN 978-85-8236-120-7 • Feito Depósito Legal

Copyright© Edufac 2024

Editora da Universidade Federal do Acre (Edufac)

Rod. BR 364, Km 04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre // edufac@ufac.br

Editora Afiliada



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Diretor da Edufac

Gilberto Mendes da Silveira Lobo

Coordenadora Geral da Edufac

Ângela Maria Poças

Conselho Editorial (Cosedufac)

Adcleides Araújo da Silva, Adelice dos Santos Souza, André Ricardo Maia da Costa de Faro, Ângela Maria dos Santos Rufino, Ângela Maria Poças (vice-presidente), Alessandra Pinheiro Cavalcante Costa, Carlos Eduardo Garçon de Carvalho, Claudia Vanessa Bergamini, Délcio Dias Marques, Francisco Aquinei Timóteo Queirós, Francisco Naildo Cardoso Leitão, Gilberto Mendes da Silveira Lobo (presidente), Jáder Vanderlei Muniz de Souza, José Roberto de Lima Murad, Maria Cristina de Souza, Sheila Maria Palza Silva, Valtemir Evangelista de Souza, Vinícius Silva Lemos

Coordenadora Comercial • Serviços de Editoração

Ormifran Pessoa Cavalcante

Capa, Diagramação e Design Editorial

Rogério da Silva Correia

Imagem da Capa

Por Esi Grünhagen de Pixabay

Revisão Textual

Ormifran Pessoa Cavalcante

**Universidade Federal do Acre
Biblioteca Central**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S115s Saberes e práticas pedagógicas: algumas reflexões / organizadores Aline Andréia Nicolli, Itamar Miranda da Silva. – Rio Branco: Edufac, 2024.
121 p.: il

ISBN: 978-85-8236-120-7
Vários autores.

1. Prática de ensino. 2. Professores - Formação. 3. Ensino fundamental.
I. Nicolli, Aline Andréia (Org.). II. Silva, Itamar Miranda (Org.). III. Título.

CDD: 371.102

Bibliotecária: Alanna Santos Figueiredo - CRB 11º/1003

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	07
CAPÍTULO 1	09
Mobilização da cultura corporal no contexto de prática de uma cuidadora pessoal	
<i>Jeane de Castro Araújo</i>	
<i>Adriane Corrêa da Silva</i>	
CAPÍTULO 2	24
Relatos de experiências: Desafios e dificuldades enfrentadas pelas professoras no Ensino Fundamental I, durante a pandemia da Covid-19	
<i>Roziane Cabral da Silva Santolião</i>	
<i>Irene Moura da Silva</i>	
<i>Alcicleia Souza Valente</i>	
CAPÍTULO 3	44
Desafios do ensino durante o período de pandemia Covid-19 (2020/2021) na escola municipal Benfica no município de Rio Branco, Acre	
<i>Tamires Camila de Andrade Moreira</i>	
<i>Elder Gomes da Silva</i>	
CAPÍTULO 4	62
O aluno autista na pandemia: Nenhum a menos nesse processo de ensino e aprendizagem remoto	
<i>Fabricia Santos de Souza Silva,</i>	
<i>Mirna da Silva Castro de Carvalho</i>	
<i>Nina Rosa Silva de Araújo</i>	
CAPÍTULO 5	83
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): Resultados após o ensino remoto	
<i>Mônica Machado Andrade e Silva de Oliveira</i>	
<i>Valéria Lima Vale</i>	
<i>Pelegrino Santos Verçosa</i>	
CAPÍTULO 6	94
Concepções de leitura no livro didático Aprova Brasil do 5º ano do Ensino Fundamental	
<i>Luciano Souza Costa</i>	
<i>Gabriela Maria de Oliveira-Codinhoto</i>	
<i>Henrique Silvestre Soares</i>	

CAPÍTULO 7106

Dificuldades dos docentes em relação ao uso das ferramentas tecnológicas em tempos de pandemia da Covid-19

Fernanda Santana da Silva Diocleciano

Alcione Maria Groff

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS117

APRESENTAÇÃO

Iniciamos a conversa esclarecendo que este livro é resultado do trabalho coletivo de estudantes e docentes que acreditaram em um projeto desenvolvido no âmbito do Centro de Educação, Letras e Artes (Cela), da Universidade Federal do Acre (Ufac), com objetivo de ofertar uma turma de pós-graduação *lato sensu* em Saberes e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental. O Curso objetivou possibilitar aos estudantes espaço de desenvolvimento profissional relativo à docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando as especificidades das diferentes disciplinas que integram o currículo, bem como aquelas temáticas que circulam de forma transversal, no dia a dia da escola, por meio de discussões acerca dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, processos de leitura e escrita, relações étnico-raciais, inclusão de estudantes e desenvolvimento de pesquisa em educação.

Assim, sob esta égide da abordagem dinamizadora e dirigida especialmente, aos que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os quais por sua vez, possuem prioritariamente formação em Pedagogia, que nos propusemos a desenvolver práticas formativas pautadas na abordagem dos fundamentos históricos, sociológicos, filosóficos, psicológicos e pedagógicos, presentes nas diferentes áreas de ensino que compõem o currículo da Educação Básica, para favorecer a identificação das concepções que subsidiam os saberes e as práticas, desenvolvendo uma reflexão crítica sobre as mesmas, promovendo momentos de estudos sobre as possibilidades de organização do trabalho pedagógico inclusivo, no que diz respeito às dimensões do Projeto Político Pedagógico da escola e suas relações com a pesquisa e a extensão.

Dessa forma, ao longo do Curso, foram enfatizadas as competências referentes às dimensões cognitivas e pedagógicas e da atuação docente, a partir de questões que permeiam os processos de ensino e aprendizagem, o planejamento, a avaliação, as práticas inovadoras e processos de mediação pedagógica nas aulas desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, despendemos esforços para que ocorressem momentos de partilha reflexiva acerca das práticas pedagógicas exitosas desenvolvidas pelos estudantes do curso no seu *locus* de atuação e, por fim, estimulamos a problemati-

zação de tais experiências de forma a estimular o exercício do professor enquanto pesquisador da sua própria prática. Como resultado, dentre os processos desenvolvidos, articulando o ensino, a atuação profissional e a pesquisa, apresentamos este livro, ressaltando que as autoras e autores possuem em comum o fato de estarem atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que, mesmo assim, se colocaram à disposição do desafio de iniciar e concluir um Curso de Especialização ofertado no turno da noite. Tal condição, de formação em serviço, superando as adversidades da profissão, torna mais grandioso e significativo o processo de produção e apresentação de suas experiências.

Foi então, a partir dessas histórias/trajetórias/experiências que se desenhou cada seção desta obra.

Rio Branco, Acre, julho de 2024.

*Aline Andréia Nicolli,
Itamar Miranda da Silva*

CAPÍTULO 1

Mobilização da cultura corporal no contexto de prática de uma cuidadora pessoal

*Jeane de Castro Araújo¹
Adriane Corrêa da Silva*

1 SITUANDO O CONTEXTO

A escola Municipal Chico Mendes, localiza no Segundo Distrito do Município de Rio Branco-Acre, no bairro Santa Inês, anualmente, tem, em média, 400 matrículas; atende escolares do Ensino Fundamental I, com 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos, distribuídos em dois turnos (manhã e tarde). Conta com sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), contendo 40 alunos matriculados. A gestão da escola pauta seu trabalho nos princípios da gestão democrática e em conformidade com as demandas da comunidade escolar.

O objeto do presente estudo encontra-se na "Mobilização da cultura corporal no contexto de prática de uma cuidadora pessoal". Sua problemática estruturada relaciona-se a forma em que está sendo mobilizada a cultura corporal, no contexto de prática de uma cuidadora pessoal no Ensino Especial da Escola Municipal Chico Mendes.

O objetivo geral do relato prioriza identificar os conhecimentos de cultura corporal e sua influência no contexto mencionado, bem como os objetivos específicos associados a: mapear o estado do conhecimento dos descritores, tais como cultura corporal, prática curricular e formação de professores (as) em Educação Física, relacionados na formação; apresentar as experiências de cultura corporal mobilizadas pela cuidadora pessoal com os corpos infantis do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Escola Municipal Chico Mendes, e analisar as atividades decorrentes do contexto de prática nessa mesma instituição.

1 Informações curriculares podem ser visitadas ao final deste livro, na seção intitulada "Sobre os Autores e as Autoras".

Nesse sentido, as questões de pesquisa foram estruturadas pensando em quais conhecimentos sobre a cultura corporal são apresentados nas produções brasileiras relacionadas ao currículo de formação de professores (as) em Educação Física; quais experiências são mobilizadas pela cuidadora pessoal (profissional de apoio especializado) com os corpos infantis do Atendimento Educacional Especializado da Escola Municipal Chico Mendes; em como as atividades desenvolvidas no contexto de prática mobilizam a cultura corporal, junto ao AEE da Escola Municipal Chico Mendes.

Para dar conta deste estudo, utilizamos pressupostos teóricos da educação, mobilizados pela cuidadora pessoal, e fundamentados nos corpos e no conjunto de conhecimentos antropológicos, pedagógicos e políticos, construídos com base nas suas experiências acadêmicas no curso de formação de professores (as) em Educação Física. Este arcabouço cultural/profissional foi materializado no período de bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), desde a atuação nos Centros de Desenvolvimento de Esporte Recreativo e de Lazer (Rede Cedes), e da participação como integrante do grupo de pesquisa Laboratório de Ensino e Pesquisas da Educação Física, Educação, Saúde e Lazer (Lepéf-Edsala). Tais vivências impactaram significativamente a formação, vindo a beneficiar positivamente o atendimento diferenciado, oportunizado às crianças com deficiência da Escola, visto o reconhecimento, no contexto de prática, das possibilidades da cultura corporal dos corpos infantis.

1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CONTEMPORANEIDADE

É notável o crescente envolvimento de pesquisadores(as) nas temáticas voltadas à educação inclusiva, abrangendo o Ensino Especial e, por conseguinte, as pessoas com deficiência. Aguiar e Duarte (2005) dizem que, no Brasil, a partir da Constituição da República Federativa de 1988 ocorreu maior crescimento do número de estudos nessa área e que, no âmbito da educação formal, eles iniciaram, de modo mais sistemático, após a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Para Cardoso (2003, p. 25 *apud* Aguiar; Duarte, 2005, p. 224), "a inclusão de alunos (as) com necessidades especiais na nominada escola regular constitui uma perspectiva e um desafio para o século XXI, cada vez mais firme, nos diferentes sistemas e níveis educativos".

É sabido que, no meio educacional, essa apropriação de conhecimentos se faz ainda mais urgente, tendo em vista o aumento de crianças com deficiência que necessitam de mediação de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A presença do indivíduo incluso "na escola, pressupõe uma mudança radical no

interior da mesma, seja nos procedimentos de ensino, seja na avaliação e no currículo, enfim, em todas as áreas do sistema escolar" (Aguiar; Duarte, 2005, p. 227).

Em consideração a isso, a educação no Brasil sofre diariamente com a tentativa de proporcionar uma educação para todos, conforme estabelecem os dispositivos legais. Porém, é necessário que façamos alguns questionamentos, principalmente em relação ao processo de inclusão realizado pelos profissionais das escolas e o suporte oferecido aos alunos com deficiência, relatando se há práticas que contemplem a inclusão e a boa evolução de todos, dentro de suas possibilidades. Isto porque a educação que se intitula inclusiva no seu fazer, ainda é observada como uma metáfora, carecendo de um olhar mais antropológico em torno do ser que é constituído culturalmente, quebrando alguns estereótipos pedagógicos.

Para superação de tais preceitos é fundamental visualizar o aluno com deficiência e a inclusão por uma ótica diferente, quer dizer, é preciso considerar todas as particularidades dos envolvidos, sem distinção, o que nos leva a enxergarmos a sua cultura corporal. Em decorrência da noção explicitada, traz-se Matthiesen *et al.* (2008, p. 131), na afirmação de que se o "corpo fala" é algo passível de análise no campo bibliográfico, havendo necessidade de entendimento sobre o que ele – o corpo – tem a dizer. Para isso acontecer, exige-se apropriação de conhecimento dessa natureza, por vezes, ignorados nos processos de formação de professores e no próprio ambiente escolar.

Após tais considerações, passamos a apresentar as referidas possibilidades, mediante aportes teóricos, os quais auxiliam na compreensão das questões sobre as manifestações corporais.

1.2 CULTURA CORPORAL E SUAS POTENCIALIDADES NO CAMPO PEDAGÓGICO DO ENSINO ESPECIAL

A cultura corporal perpassa todas as áreas do cotidiano humano, sendo uma construção cultural de caráter identitário, pois traz consigo a constituição do ser no decorrer da vida, individual e coletivamente. A composição identitária envolve as linguagens, as expressões do corpo, os movimentos e as experiências.

A obra reconhecida como *Coletivo de autores* (Souza Júnior *et al.*, 2011, p. 396), registra que a cultura corporal é uma construção sócio-histórica, a qual exerce um movimento dialético entre a produção e a reprodução do modo de vida do ser humano, buscando atingir a totalidade do sujeito em sua formação, dando um tratamento pedagógico a jogos, esportes, dança, ginástica, lutas e outras manifestações corporais.

De acordo com Neira e Ehrenberg (2018, p. 123), as manifestações culturais são concebidas como um "conjunto de práticas particularmente corporais". Elas "visam entender as expressões corporais como a linguagem, incluindo diversas maneiras de serem traduzidas, vivenciadas e concebidas".

Para Matthiesen *et al.* (2008, p. 136), antes de qualquer outra coisa, é importante que os alunos reconheçam "a linguagem corporal como uma forma de comunicação tão eficaz quanto à linguagem falada ou escrita [...]". Portanto, merece ser explorada e compreendida por todos, ainda que, tradicionalmente, não se tenha dado a ênfase merecida a esta particularidade no "campo da Educação Física". Provavelmente, isso se deve ao apagamento histórico-cultural exercido pela colonialidade sobre a construção política da "cultura corporal", sendo reproduzida de forma indistinta por parte de formadores(as) e professores(as), ocasionando certa desvalorização na apropriação do termo.

Diante do exposto, o processo metodológico deste estudo, tangível à mobilização da cultura corporal no contexto de prática de uma cuidadora pessoal, no Ensino Especial da Escola Municipal Chico Mendes, em Rio Branco, Acre.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo vem atrelado à abordagem cultural da Educação Física, com ênfase no relato de experiência (Neira, 2019; Ehrenberg; Neira, 2018). Enquanto base teórica, foi reunido o conjunto de estudiosos(as), pesquisadores(as), educadores(as), os(as) quais discutem crítica e reflexivamente, o componente cultural corporal. No caso específico, a discussão perpassa pelo contexto de prática de uma cuidadora pessoal do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Escola Municipal Chico Mendes, de Rio Branco, AC.

O processo metodológico deste relato de experiência está relacionado a crianças com deficiência e sua mobilização por meio da expressão "cultura corporal". Além disso, organizamos uma etapa denominada estado do conhecimento, baseada em um "[...] conjunto de procedimentos ordenados, para dar sentido e suporte na direção de soluções aos problemas enfrentados pelo objeto de estudo" (Silva; Thiesen, 2021, p. 1).

De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 155), o estado do conhecimento está diretamente ligado ao fazer científico, tendo em sua estrutura a sistematização dos saberes, compreendendo "identificação, registro e categorização que levem à reflexão e à síntese", produzidas em relação a uma determinada área,

em um espaço determinado e duração definida, a partir de "periódicos, teses, dissertações e livros" com a mesma temática.

Assim, adotamos, em atendimento ao estado do conhecimento, a estratégia metodológica de mapeamento na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os seguintes termos de busca foram utilizados em todos os campos: "cultura corporal e prática curricular", "formação de professor em educação física escolar" e "Brasil". Desse modo, mapeamos 24 textos, entre artigos, dissertações, teses. Desses, oito fizeram parte da fundamentação teórico-metodológica do presente relato de experiência.

Quanto aos critérios de pertinência (inclusão/exclusão) dos textos, foram observados: o título do estudo, o resumo e as palavras-chave, com intuito de identificar a questão objetiva em reação ao objeto "Mobilização da cultura corporal no contexto de prática de uma cuidadora pessoal". Estando alinhado ao interesse do objeto, o estudo era incluído na revisão de literatura, caso contrário, descartado. Mesmo ficando o texto mapeado em critérios duvidosos, a leitura era retomada, agora fora de ordem, para sanar a questão duvidosa e, então, fazer ou não a inclusão do texto no trabalho de conclusão de curso. Quanto aos textos selecionados para o estado do conhecimento, passou-se a apresentá-los, registrando que esta construção foi elaborada em rede, via grupo de pesquisa, no envolvimento de quatro estudos².

As pesquisas selecionadas abordam a temática da cultura corporal, a partir de contextos diferentes, mas que em sua denotação, convergem na construção da ótica conceitual do termo.

Rios (2016, p. 20) afirma que conhecer a criança no contexto educacional é percebê-la em seus diversos aspectos. Assim, compreende-se a necessidade de considerar todos os saberes trazidos pelos alunos para o contexto escolar. Ressalta-se também que o professor, durante o processo educativo, deve dar enfoque ao corpo como elemento central, buscando meios em que a corporeidade seja notada como um elemento fundante da formação humana. Enfatiza-se este aspecto como uma das falhas mais lamentáveis nas didáticas, sendo urgentemente necessário recolocar o corpo como centro do processo, sobretudo, por estar inscrito nele a construção das identidades e totalidades da cultura.

2 O mapeamento do estado do conhecimento foi efetivado, enquanto trabalho em rede, para atendimento desta e de outras pesquisas, com interesse na articulação dos descritores "cultura corporal; prática curricular; formação de professor em educação física escolar e Brasil" e sob orientação da Professora líder do Grupo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física - Educação, Saúde e Lazer da Universidade Federal do Acre (Lepef-EdSala). Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/28630>.

Nesse sentido, a criatividade profissional precisa estar latente para potencializar aprendizagens, mediante a corporeidade dos alunos, igualmente fazendo com que o encontro proporcione o reconhecimento do eu, do outro e do nós, tendo na infância experiências que traduzem a vida. Rios (2016, p. 134) é enfática ao dizer que há a preocupação com a existencialidade do ser humano, enquanto sujeito corpóreo. Para a autora, torna-se fundamental que a escola, através das práticas pedagógicas de professores, possa olhar com mais sensibilidade para os alunos em inserção no ambiente escolar. Por tratar-se de crianças, registra-se o quanto é problemático não ser abordado o fenômeno "corpo/corporeidade".

Silva (2014, p. 2) assevera a necessidade de percepção e conhecimento do corpo humano por meio da vivência e da experiência, de entendê-lo na sua integralidade. Compreender o mundo a partir de ideias que são passadas à sociedade pela ciência e refletir criticamente sobre elas não constrói somente uma noção única das coisas, mas prepara o aluno para a realidade.

Cassiano (2014, p. 28), em contrapartida, nos alerta para as dificuldades dessa área: "Mesmo sabendo que toda experiência vivida se expressa corporalmente, discutir, analisar e refletir sobre isso se torna uma dificuldade, pois racionalizar a sensibilidade é praticamente impossível."

Em corroboração, Moraes (1992, p. 79 *apud* Brandl, 2000, p. 63) aponta para a consciência do corpo, advindo dessa um saber que dispensa raciocínios, pois "inexiste qualquer atitude humana que seja puramente interior ou da subjetividade puramente pensante; toda atitude do ser humano é atitude corporal".

Nas palavras de Rios (2016, p. 39), "a criança é um ser complexo e seu desenvolvimento deve ser estimulado de forma integral". Para a autora, perante sua atuação "na maioria das instituições de ensino como professora, diretora e supervisora", trata-se de "intervenções pedagógicas centralizadas na construção de conceitos abstratos" aquelas que proporcionam amadurecimento corporal, e não somente, mas também à "língua escrita e ao raciocínio lógico-matemático".

Cassiano (2014, p. 35) ao abordar a corporeidade reverbera que ela tem reflexos da nossa "evolução". Com a variedade de linguagens e a artificialidade das relações, o corpo é afetado por uma "crise identitária", e ao se ver condicionado às práticas institucionais e acomodado ao funcionalismo, não é capaz de atender a uma das demandas mais emergentes na contemporaneidade: conceber-se enquanto sujeito, perceber o outro e o mundo ao seu redor.

Na mesma vertente, Santos e Moreira (2020) discutem que:

A educação, enquanto fenômeno humano e experiencial, carece de reflexões tangíveis ao ambiente escolar, em especial, quando se trata sobre os conceitos que envolvem a infância, o corpo e a educação do corpo. O brincar e a brincadeira permitem à criança estabelecer não só o contato com os colegas, como também descobrir o campo da sua imaginação e do faz de conta (Santos; Moreira, 2020, p. 19).

Na continuação, expõem que as "crianças não chegam na escola" sem nada a compartilhar com os outros, "pelo contrário, elas trazem consigo muitos significados do seu meio, sentidos construídos nas relações", as quais envolvem suas caminhadas, suas aprendizagens e seus desejos. No ato de movimentarem-se "como corpos que são, elas não habitam apenas o espaço-tempo, elas existem, ressignificam-se através dele e ressignificam o meio" (Santos; Moreira, 2020, p. 22).

Segundo Oliveira (2021, p. 65), a escola pode ampliar suas possibilidades de ensino, buscando a compreensão e a valorização da diversidade humana. Dentro dessa diversidade de dimensões em que escola pode mover-se, o desenvolvimento das competências socioemocionais tem conquistado bem mais força e espaço. Há um entendimento sobre o corpo ancorado em uma visão mais ampliada, complexa, que diverge daquela analisada pelo autor no cotidiano na escola, apresentando caminhos outros, rumando à valorização da cultura corporal.

Em trabalho sobre a inclusão no Ensino Superior de estudantes com deficiência, Oliveira (2021, p. 79) sinaliza que essa demanda formativa deve ser diversificada, induzindo a prática docente a uma reconfiguração, partindo de três pressupostos: 1. a interação com o estudante com deficiência oportuniza a ressignificação do exercício da docência na Educação Superior; 2. o processo de inclusão estabelece uma constante reconfiguração, reformulação na conduta docente; 3. "[...] o encontro com estudantes com deficiência contribui para a compreensão da docência na Educação Superior como ato educativo que envolve múltiplas dimensões (pedagógica, científica, política, valorativa)" (Oliveira, 2021, p. 9). Em decorrência, oportuniza-se uma desacomodação docente de conteúdos prefixados, com possibilidade de inclusão de pessoas com deficiência, pensando e criando formas outras de perceber as manifestações corporais, pois, pelo currículo normatizado, estas questões não são visibilizadas.

Permanecendo em Oliveira (2021), frente à investigação de como as equipes gestoras das escolas estaduais de Fortaleza aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), a autora aponta para a formulação das propostas de redesenho curricular, ao integrar a expressão "cultura corporal" como campo de conhecimento, na intenção de promover uma inovação no currículo. O pesquisador levanta como hipótese a ausência de formação para os gestores sobre as

potencialidades que envolvem a cultura corporal, além de firmar que as ações desarticuladas entre gestores e professores de Educação Física pode contribuir para o desprestígio do tema no Ensino Médio, levado frequentemente à prática esportiva.

Os resultados da sua pesquisa exploraram cinco categorias de análise: protagonismo, espaços escolares, corpo cinestésico, corpo emocional e corpo social. Foram indicados sete desafios, vinculados à criação, à ampliação, ao aperfeiçoamento de espaços, às atividades e às práticas pedagógicas, com potencialização da cultura corporal no currículo, no intuito de auxiliar o trabalho com tal proposta no ambiente escolar.

Assim sendo, na finalização do estado do conhecimento, ficou notável a relevância de compreensão e apropriação do termo "cultura corporal" no ambiente escolar, visto sua importância não estar limitada ao movimento corporal, vindo a abranger todo um conjunto de sentidos e significados que perpassam pelo corpo em tempo e espaço específicos, trazendo, em si, uma bagagem de práticas significativas, as quais os autores caracterizam como necessárias para a formação humana. Na sequência, as experiências selecionadas para este estudo serão relatadas.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO CUIDADORA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

As experiências aqui compartilhadas têm por finalidade apresentar o contexto de prática de uma cuidadora pessoal de alunos com deficiência. Para tal fim, "cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe preexistem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado" (Larrosa, 2008, p. 70).

Com isso, utiliza-se Freire (1999), Larrosa (2008), Ehrenberg e Neira (2018) para justificar a utilização do relato de experiência, na posição de processo constante de criação e reconfiguração crítica da prática. Para Freire, por exemplo:

[...] a cultura humana é uma cultura corporal, não importa a que se refira. É o corpo que realiza as intenções humanas. Constituímos uma espécie que não estabelece uma relação direta com a natureza; essa relação é intermediada pela cultura, que são as construções humanas que compensam nossa fragilidade corporal, tornando possível essa relação com o mundo. Somos mais que um corpo biológico; nossa natureza, e isto parece um paradoxo, é cultural (Freire, 1999, p. 79).

Perante a abordagem cultural da experiência, este relato refere-se ao trabalho desenvolvido na Escola Municipal Chico Mendes, desde o ano de 2019. As

práticas pedagógicas relacionadas ocorreram em uma sala de aula com o primeiro ano do Ensino Fundamental I, na qual havia um aluno com Transtorno do Espectro Autista (grau de suporte nível III).

Na referida sala de aula, foram realizadas atividades pautadas nos conhecimentos adquiridos durante a graduação em Educação Física (licenciatura) e na Especialização em Atendimento Educacional Especializado e Psicomotricidade. Foram igualmente importantes os conhecimentos aperfeiçoados nos cursos de formação continuada, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco (Seme), visando atender ao público-alvo do Ensino Especial, levando em consideração, no contexto de prática, enxergar a cultura corporal dos corpos.

Pretende-se com isso, evidenciar a importância da cultura corporal atrelada às práticas pedagógicas, em particular, aquelas voltadas a alunos com deficiência, compreendendo-os como sujeitos culturais, que trazem consigo a bagagem de vivências, as quais merecem ser acolhidas no meio escolar. Gonçalves (2000) valoriza o corpo e seus sentidos, permitindo que os seres humanos captem informações, com os códigos da linguagem, e também que essas informações sejam transformadas e transmitidas para outras pessoas.

De acordo com Matthiesen *et al.* (2008), a concepção da linguagem escrita como uma manifestação ímpar de um texto, precisa ser reformulada. O senso comum entende que a materialidade textual é algo que se organiza pela combinação de letras, frases, parágrafos, períodos, e que a expressão de um texto se dá pela escrita, predominantemente. Porém, o movimento proveniente dos corpos, por exemplo, as expressões faciais, os gestos que fazem parte de uma coreografia de dança, devem também ser entendidos como textos. Isso é equivalente a dizer que a comunicação pode ser melhorada na medida em que se analisa e se compreende os argumentos contidos nas manifestações corporais.

Diante do exposto, são apresentamos três experiências selecionadas para este relato, levando em consideração as vivências familiares dos alunos e todas as informações trazidas pela família aos profissionais da escola, como: o que aluno mais gosta de brincar, sua rotina, se possui animais de estimação, dentre outros. Portanto, a primeira experiência selecionada foi a atividade com recurso adaptado, não estrutural, denominada "Lavanderia dos números". A prática contempla as atividades envolvidas na sequência numérica, na roda de contagem, nos números ímpares e pares, nas habilidades necessárias para o desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina, da noção espacial, de ordem e concentração.

De modo artesanal, com caixas e pedaços de papelão, foi confeccionada uma máquina de lavar, e com fragmentos de E.V.A³, somados a pregadores de roupa, foram construídas as peças de roupa, nas quais foram escritos números, um em cada respectivamente. Na sequência, o material foi apresentado ao aluno, de maneira lúdica, explicando que "a brincadeira de lavanderia seria igual à que a mamãe e a vovó fazem em casa". Inicialmente, o aluno teve contato com o material, podendo pegar, olhar as cores e as texturas. Em seguida, foi instigado a tentar reconhecer quais eram os números das roupas que seriam colocadas na máquina de lavar. Após a lavagem, era orientado a "estender as roupas" de modo a formar uma sequência numérica de 1 a 30. Depois da montagem de todo varal, o número ditado pela acompanhante deveria ser retirado e colocado no cesto de roupas limpas. Por fim, a atividade teve bastante êxito, pois o aluno demonstrou interesse, participando de todo o processo com muito ânimo. No decorrer da prática, foi notável seu entusiasmo, visto que tudo aquilo, para ele, existia em um plano de fundo, enquanto parte de suas experiências familiares.

Figura 1 – Lavanderia dos números



Fonte: Acervo escolar (2022) – publicação autorizada.

A segunda experiência escolhida foi a atividade com "Massinha de modelar" para as situações-problema de Matemática. Essa atividade, além das habilidades motoras e cognitivas, contemplou os conteúdos de Matemática nas situações de adição e subtração, nas quais o aluno já tinha habilidade em moldar alguns animais com o material. Assim, usou-se a massinha como elemento concreto para au-

3 A borracha EVA é uma mistura de alta tecnologia, de etil, vinil e acetato, por isso essa abreviação.

xiliar nas ocasiões de adição e subtração da dinâmica. Ocorria do seguinte modo: era apresentada a situação-problema ao estudante, lida e explicada se adição ou subtração e, então, eram identificados, na escrita, os valores a serem trabalhados. O aluno era instigado a analisar e compreender a situação, e a moldar com a massinha as quantidades identificadas nas questões.

Por se tratar de um aluno não verbal, as quantidades trabalhadas eram de 1 a 15. Notou-se o interesse do aluno por animais domésticos no momento das atividades, justificado no contato recorrente com eles, pois a família cria animais no quintal, no caso, galinhas. Em conversa com a mãe, ela relatou o apego que ele tem a um galo de estimação. Então, no contexto das situações-problema, adaptava-se sempre para aquilo que ele tinha mais interesse e proximidade na sua rotina familiar, de modo que ele ficava motivado em realizar a atividade.

Figura 2 – Massinha de modelar



Fonte: Acervo escolar (2022); publicação autorizada.

A terceira e última experiência selecionada foi a brincadeira "Queimada", a qual o aluno sempre demonstrou entusiasmo. A brincadeira contempla o desenvolvimento de coordenação motora, cognição, socialização, trabalho em equipe. É uma prática propícia de ser trabalhada com alunos autistas, pois instiga a habilidade de socialização com os demais colegas. Na prática, o aluno demonstrava sempre interesse em participar. Mesmo não compreendendo todas as regras, estava junto com os demais colegas, correndo, se desviando da bola e arremessando. Dmons-

trava, através de sorrisos e pulos, sua satisfação em experienciar cada momento. A mãe do aluno relatou que, em casa, um dos brinquedos que ele usava bastante era a bola, e como não tinha tanta habilidade com os pés para chutar, gostava de pegar com as mãos e arremessar, movimento esse muito ligado à brincadeira "queimada".

4 CONSIDERAÇÕES DO ESTUDO

A partir do estudo realizado, percebemos que a cultura corporal permeia todos os contextos da vida humana, devendo também ser considerada como linguagem no meio escolar. As práticas que envolvem as vivências corporais são potencializadoras no fazer pedagógico, desde que os conteúdos propostos no currículo tenham sentido para os alunos, aqui em particular, para os alunos com deficiência. Neste estudo, as práticas foram mobilizadas de modo sistematizado, em articulação com a realidade do aluno, com a finalidade de, por parte dele, haver interesse em realizar as atividades na escola, haja vista as barreiras encontradas pelo contexto da deficiência, em muitas vezes, acarretando o distanciamento do aluno dos conteúdos previstos, por conta do nível de dificuldade e/ou por faltar conexão de sentido e significado daquele exercício.

Com base no levantamento bibliográfico realizado para o estado do conhecimento, notou-se que os estudos a respeito da temática "cultura corporal" vêm ganhando espaço em segmentos diversos da educação, reafirmando sua importância, enquanto elemento de linguagem, de tradução do corpo, expresso através de movimentos gestuais, expressões e manifestações corporais, construídos culturalmente. Nas temáticas voltadas à cultura corporal, o corpo e a escola ganham palco no mapeamento, pois, de acordo com os autores, o corpo deve ser considerado como ponto de partida para os processos humanos, e a instituição escola deve ampliar seu olhar para esse foco, buscando a valorização da diversidade em todos seus aspectos.

As três experiências apresentadas nesta escrita foram "Lavanderia dos números", atividade com "Massinha de modelar" e a brincadeira "Queimada". Todas contemplam as vivências do aluno e se articulam com os conteúdos curriculares propostos para a turma, considerando a afinidade e o interesse que o estudante possui. São ações potencializadoras de aprendizagens para o aluno com deficiência, em decorrência de aproximar o objetivo pedagógico da sua rotina familiar. As atividades planejadas, elaboradas e realizadas, tendo como ponto de partida a cultura corporal, surtiram efeito positivo no ambiente escolar, sobretudo, na sala

de AEE. Os materiais elaborados foram compartilhados na intenção de contemplar outros alunos, de acordo com suas especificidades, possibilitando novas vivências.

Ao longo do trabalho, pautou-se no pressuposto de que a prática mobilizada pela cuidadora pessoal está fundamentada no corpo e no conjunto de conhecimentos antropológicos, pedagógicos, políticos, construídos com base na graduação do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Acre, particularmente, decorrentes das experiências adquiridas durante a formação (Pibid, Rede Cedes, Lepef-Edsala). Elas impactaram positivamente, construindo a formadora em prol da compreensão sobre o corpo que proporciona o atendimento diferenciado para as crianças com deficiência, em razão de compreender e reconhecer, nas manifestações da cultura corporal, as possibilidades de movimentos.

Em suma, as práticas experienciadas pelos alunos com deficiência, sob a responsabilidade da cuidadora pessoal, autora deste relato, influenciaram, diretamente, os demais profissionais em atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na mesma instituição municipal, buscando, com maior frequência, a elaboração de recursos adaptados não-estruturais e a realização de vivências que contemplassem o interesse dos alunos público-alvo, tendo a compreensão de perceber seus corpos dentro de suas existências.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S. de; DUARTE, É. Educação inclusiva: um estudo na área da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 223-240, 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v11n02/v11n02a05.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRANDL, C. E. H. A consciência corporal na perspectiva da Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 2, n. 2, p. 51-66, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/1773>. Acesso em: 9 de maio 2023.

CARDOSO, C. S. Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão a inclusão uma longa caminhada. In: STOBÄUS, C. D.; Mosquera, J. J. M. (org.) **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2006. p. 15-26. Disponível em: https://www.academia.edu/40644516/EDUCA%C3%87%C3%81O_ESPECIAL_EM_DIRE%C3%87%C3%81O_A_EDUCA%C3%87AO_INCLUSIVA?auto=download. Acesso em: 16 ago. 2023.

CASSIANO, N. N. **O ser capoeirista e as possibilidades educativas**: uma análise à luz da corporeidade. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, 2014. Disponível em: <https://bdtu.uftm.edu.br/handle/tede/198>. Acesso em: 16 ago. 2023.

DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. **Atividade física para pessoas com necessidades especiais**: experiências e intervenções pedagógicas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S. A., 2003.

EHRENBERG, M. C.; NEIRA, M. G. Cultura corporal como linguagem: uma experiência de formação de professores. **Revista de Graduação USP**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 123-128, jul. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gradmais/article/view/147891>. Acesso em: 24 ago. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GONÇALVES, C. Educação Física: ler e escrever também com o corpo em movimento. In: NEVES, I. C. B., *et al.* (org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: UFRS, 2000. p. 45-62.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 35-83.

MATTHIESEN, S. Q. *et al.* Linguagem, corpo e Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 2, 2008. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/588>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 16 jul. 2023.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. Jundiaí: São Paulo, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n48.12395>. Acesso em: 8 ago. 2020.

OLIVEIRA, G. K. A. P. **Inclusão na educação superior**: novas tessituras para o campo da docência universitária. 2021. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação (Faced). Universidade Federal da Bahia. (UFBA). Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34788>. Acesso em: 12 jun. 2023.

RIOS, F. T. A. **Ação do professor do primeiro ano do Ensino Fundamental**: o lugar da corporeidade, da motricidade e dos jogos. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, 2016. Disponível em: <https://btdt.uftm.edu.br/handle/tede/953>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SANTOS, J. C. dos; MOREIRA, W. W. A corporeidade criança vai à escola? **Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1-27, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644442535>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/42535>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SILVA, A. C. da; THIESEN, J. da S. Estado do conhecimento: caminhos que fundamentam a pesquisa na formação inicial de professores/as. *In: Anais Anped Norte Reunião Científica Regional*, Palmas, TO, 3 mar. 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/21/7077-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 4 out. 2023.

SILVA, L. L. G.; MOREIRA, W. W. Corporeidade e educação integral: o que dizem os sujeitos na experiência de escola de tempo integral de Governador Valadares (MG). **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 4, 2014. DOI: 10.5216/rpp.v17i4.30025. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/30025>. Acesso em: 7 out. 2023.

SOUZA JÚNIOR, M. *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/D5pYMHWxd9kkXTKfMjkBg7R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2023.

CAPÍTULO 2

Relatos de experiências:
Desafios e dificuldades enfrentadas pelas professoras no Ensino
Fundamental I, durante a pandemia da Covid-19

*Roziane Cabral da Silva Santolião
Irene Moura da Silva
Alcicléia Souza Valente*

1 INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, iniciou-se a pandemia, causada por uma doença cujos pacientes apresentavam sintomas semelhantes aos de pneumonia. Tal doença, potencialmente grave e de elevada transmissibilidade, tiveram seus primeiros casos registrados na cidade de Wuhan, na China, conforme dados da Organização Mundial da Saúde (OMS). Portanto, não sabiam ainda de qual doença se tratava. Somente no dia 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas identificaram o novo coronavírus como o responsável pelos casos de pneumonia. Tal vírus foi denominado de SARS-CoV-2, responsável por causar a doença mundialmente conhecida como Covid-19. Desde o início da pandemia, a disseminação do vírus foi rápida e global, o que se tornou um grande desafio para a saúde pública em todo o mundo.

No Brasil, o início da pandemia de Covid-19 foi registrado em janeiro de 2020. De acordo com dados do Ministério da Saúde (MS), o primeiro caso confirmado no país foi relatado em 26 de fevereiro de 2020 em São Paulo, por um homem que havia regressado vindo da Itália. A partir desse primeiro caso, o número de infecções começou a aumentar rapidamente em diferentes Estados do país. Por esse motivo, foi necessário tomar medidas de contenção, como o uso de máscaras, distanciamento social e o *lockdown*, termo em inglês utilizado para descrever o isolamento social, que resultou nos fechamentos de algumas áreas privadas e públicas, exceto a saúde e alguns departamentos da segurança pública, bem como a proibição da circulação de pessoas, salvo as com necessidades emergenciais, conforme a Lei nº 13.979, de 6 fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para

o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do corona vírus responsável pelo surto de 2019. Em 11 de março de 2020, a OMS declarou oficialmente, a pandemia de Covid-19 no país.

No Estado do Acre, o governo confirmou o primeiro caso de Covid-19 no dia 17 de março de 2020. Após esse caso, o número de infecções no Estado começou a aumentar consideravelmente, levando as autoridades estaduais a seguirem o mesmo padrão de medidas de contenção dos demais Estados brasileiros, como a obrigatoriedade do uso de máscaras, distanciamento social e *lockdown*. Dessa forma, setores públicos e privados foram fortemente impactados com a pandemia, incluindo setores da Educação pública e privada.

Foi através do Decreto nº 5.465, de 16 de março de 2020, que medidas temporárias foram adotadas no Acre, para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da doença. Tal Decreto determinou o isolamento e a quarentena, impossibilitando a realização das aulas presenciais, inicialmente por 15 dias, visto os altos riscos de disseminação do vírus nos espaços escolares. Havia, então, expectativas de que o retorno seria em breve, o que não aconteceu.

A determinação do isolamento/distanciamento se estende com a publicação do Decreto nº 5.496, de 20 de março de 2020. Assim, as instituições de ensino foram forçadas a se adaptar rapidamente a novas formas de aprendizagem para garantir a continuidade das atividades educacionais, o que resultou em várias mudanças, desafios e grandes dificuldades, com o ensino remoto em caráter emergencial.

Tais dificuldades desencadearam outras, como: a intensificação da desigualdade de acesso às tecnologias; despreparo dos professores para o uso das tecnologias durante as aulas ministradas por meio do ensino remoto; aprendizagem comprometida para os alunos de todas as etapas, sobretudo aqueles que ainda estavam em fase de alfabetização. E ainda outros desafios, para além dos problemas pedagógicos, como aqueles colocados aos pais que, com as escolas fechadas e o ensino remoto, tiveram que se adaptar e conciliar suas responsabilidades de trabalho com o auxílio na educação dos filhos; eles enfrentaram problemas relacionados ao acesso de dispositivos móveis com qualquer rede de internet para garantir a participação de seus filhos nas aulas, bem como nas execuções das atividades pedagógicas.

Mesmo com a publicação do Decreto nº 7.225, de 5 de novembro de 2020, que disciplina as normas gerais para a retomada das aulas e demais atividades presenciais pelas instituições públicas e privadas de ensino, que deveria ser iniciada de

modo gradual e paralelo ao ensino remoto, as aulas permaneceram acontecendo de forma remota, visto as intercorrências dos índices de contaminação, que perduraram até os meses finais do ano de 2021, conforme Decreto nº 10.184, de 30 de setembro de 2021.

É fato que a pandemia por Covid-19 assolou o mundo e deu lugar de destaque ao uso de tecnologias nas instituições de ensino, como consequência da necessidade de continuidade das atividades escolares em caráter emergencial. Dessa forma, não houve tempo para formação, planejamento ou qualquer preparo do corpo docente para o enfrentamento das dificuldades que assolaram o fazer docente diante do ensino remoto.

Portanto, este trabalho tem o objetivo de: relatar os desafios e as dificuldades encontradas no trabalho docente durante o período da pandemia de Covid-19, nas etapas de 2º e 4º anos do Ensino Fundamental I, de escolas da Rede Estadual da cidade de Rio Branco, Acre.

Para o alcance de tal objetivo, faz-se necessário:

- » Descrever os desafios enfrentados pelas professoras durante a pandemia por Covid-19;
- » Descrever as dificuldades encontradas pelas professoras durante o fazer docente no ensino remoto;
- » Refletir sobre questões relacionadas à desigualdade de acesso às tecnologias, e as consequências da falta de formação continuada de professores para o uso das tecnologias em sala de aula.

Este é um relato de experiência produzido por duas professoras regentes das etapas do 2º e 4º anos do Ensino Fundamental I, da Rede Estadual de Ensino da cidade de Rio Branco, Estado do Acre. As orientações foram recebidas através das professoras no bojo da disciplina Pesquisa em Educação e Escrita do Texto Acadêmico, do Curso de Pós Graduação *Latu Sensu*: Saberes e Práticas Para o Ensino Fundamental I, ofertado pela Universidade Federal do Acre (Ufac), ministrada pelas professoras Andréa Dantas e Alcicléia Valente. Foi necessário revisitar as memórias para a criação de um caderno/diário, cujas anotações foram organizadas por sequência de acontecimentos e de narrativas referentes aos desafios e dificuldades enfrentadas durante o fazer docente, bem como as formas adotadas para lidar com tais percalços encontrados ao longo das aulas remotas, que compreendeu o período entre março de 2020 a setembro de 2021. Tal exercício se tornou essencial para repensar as práticas de ensino nas etapas do 2º e 4º anos.

Para a discussão teórica, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, baseando-se nos estudos de Gil (2006), iniciando com a leitura de livros, teses, dissertações e periódicos científicos, além de anais de encontros científicos. Para este trabalho, optou-se por artigos publicados na rede *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*. Foi utilizada também a pesquisa documental, para possibilitar o levantamento das informações acerca da pandemia por Covid-19, em documentos legais, como os Decretos governamentais.

Na primeira parte deste trabalho, foram utilizados os estudos de: Alves e Faria (2020), Silva (2019), Camillo e Muller (2020) e Santos *et al.* (2021), que trouxeram explicações acerca da formação do professor, direcionada ao uso das tecnologias pedagógico-digitais, bem como sobre a democratização e incorporação das tecnologias digitais nas escolas, onde o uso da internet não é parte garantida aos computadores dos laboratórios dessas instituições. Para esses autores, os computadores ligados a redes de internet são ótimas ferramentas para auxiliar o professor a ensinar, desde que os alunos possam ter acesso livre a tais equipamentos.

Além desses estudos, foram utilizados também os de Aureliano e Queiroz (2023) e Santos e Zaboroski (2020), que trouxeram detalhes que evidenciaram as dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino remoto emergencial, tanto no quesito uso das tecnologias, quanto na relação trabalho docente e funções domésticas.

Na segunda parte deste trabalho relatamos as nossas vivências, com foco nos desafios e dificuldades encontradas no trabalho docente durante o período da pandemia (18 de março de 2020 a setembro de 2021).

2 DEMOCRATIZAÇÃO DE ACESSO ÀS TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS: DISCUSSÃO TEÓRICA

É fato que vivemos em uma era em que o avanço tecnológico é exponencial, e isso exige um acelerado acompanhamento das mudanças que ocorrem nesse meio, para que todos sempre compartilhem das transformações ocorridas e avanços alcançados pela sociedade. No meio educacional não deve ser diferente, visto

que educação e sociedade são interligados em elo de interdependência (Konder, 2000). Portanto, a democratização do acesso à internet é necessária para possibilitar, por sua vez, o acesso ao ensino (Alves; Faria, 2020).

Autoras como Alves e Faria (2020), que discorrem acerca da democratização e incorporação das tecnologias digitais nas escolas, afirmam que, enquanto as tecnologias se prestavam a esta finalidade de auxílio e democratização do processo de ensino e aprendizagem, a ideia foi muito bem aceita pelos professores. Até certo tempo, o computador serviu ao interesse da transmissão de conteúdos sob o olhar vigilante do professor. Entretanto,

[...] os dispositivos móveis com uso de internet ficaram mais baratos e por sua vez mais acessíveis saindo dos laboratórios de informática para as mãos dos estudantes. Ocorre que as tecnologias que hoje "invadem" as escolas estão nas mãos dos alunos – seus smartphones e tablets (Alves; Faria, 2020, p. 4).

Juntamente com tais mudanças, vieram as proibições do uso dos dispositivos móveis na sala de aula, devido à falta de atenção e dispersão dos estudantes, provocados por tais aparelhos. Para as autoras, esses acontecimentos

[...] refletiram no contexto de pandemia, [...], em que "as aulas foram suspensas, as escolas que não faziam uso de tecnologias em atividades em sala de aula com os alunos sentiram maiores dificuldades em adaptar-se ao "ensino remoto" [...], e o desafio não foi apenas do professor em se reinventar para produzir conteúdo, apresentar aulas online, e organizar avaliações de atividades dos alunos numa situação de isolamento social, pressão psicológica e família para cuidar em casa (Alves; Faria, 2020, p. 5).

Nesse contexto, os professores em exercício no período da pandemia também sofreram com a falta de formação profissional para o uso das tecnologias em suas atividades pedagógicas, já que para eles, tal uso era direcionado para outros fins. Portanto, as autoras também trazem discussões específicas à formação de professores, no sentido de que o uso de tecnologias seja assumido como uma responsabilidade do Estado, a quem cabe financiar e fomentar iniciativas que levem ao professor, em caráter de urgência, conhecimentos que condigam com a realidade do "mundo conectado em redes" (Alves; Faria, 2020, p. 15).

Nesse mesmo sentido, Silva (2019) também defende a formação do professor direcionada ao uso das tecnologias pedagógico-digitais. Para essa autora, as tecnologias e mídias digitais devem fazer parte do repertório do professor, que "ao incorporá-las ao processo de ensino e aprendizagem, deverá refletir sobre suas finalidades enquanto ferramenta de aprendizagem" (Silva, 2019, p. 30). Porém, antes da pandemia até os dias atuais, nossas formações pedagógicas nunca contemplaram o uso das tecnologias para procedimentos de ensino e para incorporar mais

qualidade ao trabalho docente. Agravante de tal condição é o fato de as redes de internet nas escolas públicas jamais serem suficientes para o uso de tais tecnologias.

Dessa forma, as dificuldades quanto ao uso das tecnologias encontradas ao longo do período da pandemia, foram intensas e incompatíveis com o que se dominava para planejar e executar as aulas durante o ensino remoto. Assim, Aureliano e Queiroz (2023) afirmam que:

[...] com a chegada da Pandemia da Covid-19 e, conseqüentemente, do ERE, tornou a inovação como um procedimento mais que necessário. Passou a ser uma obrigação. A indispensabilidade do uso das tecnologias digitais nesse contexto fez com que os educadores refletissem e modificassem, imediatamente, sua maneira de ensinar (Aureliano; Queiroz, 2023, p. 11).

Além de novos desafios e dificuldades surgidas no meio educacional ao longo das aulas remotas, houve também uma intensificação dos desafios e dificuldades que existiam antes deste período e, associado a esses fatores, houve ainda os percalços do trabalho em *home office*. Este incorpora tarefas pontuais, como as obrigações domésticas que, por seu turno, incluem limpar, lavar, cozinhar e cuidar dos filhos. Nessa direção, Santos e Zaboroski (2020) discorrem que:

[...] os professores, por outro lado, têm de procurar relacionar sua vida profissional com as atribuições familiares ou domésticas. Muitos precisam, ainda, auxiliar seus filhos que estão estudando em casa ao mesmo tempo em que lecionam para outros jovens, causando uma sobrecarga bastante considerável, que só aumenta a tensão causada pela pandemia (Santos; Zaboroski, 2020, p. 46).

Portanto, seguem os relatos de duas professoras dos Anos Iniciais – as etapas do 1º ao 5º ano que, durante o período da pandemia, atuaram nos 2º e 4º anos do Ensino Fundamental. Elas retratam fatos que geraram bastante desconforto durante aquele período, além de fatores que acarretaram desgastes psíquico-emocionais que perduram até os dias atuais.

3 DESAFIOS E DIFICULDADES ENFRENTADAS NO TRABALHO DOCENTE, DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA POR COVID-19: RELATOS PESSOAIS DE PROFESSORAS REGENTES DAS ETAPAS DO 2º E 4º ANOS

Apresenta-se aqui as experiências vividas por duas professoras regentes das etapas do 2º e 4º anos do Ensino Fundamental I, de escolas da rede pública de ensino estadual. O primeiro relato refere-se ao ambiente do 4º ano; o relato subsequente atém-se à experiência vivida no 2º ano.

Assim, foram descritos os desafios relacionados à mudança de ambiente para a prática do ensino, bem como o planejamento para essas aulas, quando tiveram que lidar também com as cobranças não somente dos superiores, mas da sociedade em geral. Isso ocasionou um desgaste psíquico-emocional, com o qual as professoras tiveram que lidar para prosseguir com o ofício, a fim de não prejudicarem ainda mais os alunos. Somando-se a esses desafios, houve a desigualdade de acesso às tecnologias, o que viria a ser um fator que comprometeria ainda mais a aprendizagem, pois ocasionou o aumento do número de evasões, sendo necessário repensar os formatos das aulas remotas, restritas ao uso das tecnologias.

A partir de então, surgiram as maiores dificuldades encontradas durante o período da pandemia, como: elaboração e formatação de apostilas para serem impressas e entregues diretamente aos alunos. Além dessa dificuldade, fez-se oportuno relatar sobre as contextualizações e explicações dos conteúdos, das propostas de atividades por meio de áudio e, posteriormente, por meio de videoaulas, que foram gravadas pelos professores no ambiente doméstico, sem espaço ou equipamentos adequados. Dentre tais dificuldades, também serão relatados neste trabalho, aspectos referentes à avaliação dos alunos, com a análise de seus rendimentos e a produção de relatórios individuais.

3.1 RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA REGENTE DO 4º ANO DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM RIO BRANCO, ACRE

Como professora regente da turma do 4º ano, ao receber a notícia de que a contaminação pela Covid-19 havia tomado proporções alarmantes em nível mun-

dial, a tensão logo tomou de conta de todos aqueles que estavam naquela condição. Houve, de fato, uma mal-estar psicológico, visto o reconhecimento de que em breve, tal vírus chegaria aos nossos lares. Com o passar de poucos meses, tal ânsia foi concretizada, havendo o fechamento total de comércios, de setores de órgãos públicos e instituições de ensino do Estado.

Os Decretos governamentais passaram a fazer parte das minhas leituras diárias, e o quantitativo das contaminações tomaram o lugar das atividades permanentes. Inicialmente, acreditava que, com o primeiro decreto, que previa 15 dias de afastamento das instituições de ensino, logo retornaria às rotinas escolares. O retorno aconteceu, porém, não da forma que imaginava. As angústias e preocupações se multiplicaram, ora com a saúde e o bem-estar de todos, ora com a pausa, ainda indefinida, das atividades escolares. Porém, naquele momento, o bem-estar de todos ocupava o topo das prioridades.

Vieram sobre mim as incertezas de como seria a continuidade daquele ano letivo, ainda em curso inicial, até que foi determinada, por meio de reunião de alinhamento junto à gestão da escola em que trabalhava, e em conformidade com o Decreto nº 5.668, de 2 de abril de 2020, que prorroga os prazos previstos no Decreto nº 5.496, de 20 de março de 2020, a substituição das aulas suspensas pelas aulas remotas em caráter emergencial.

Um dos primeiros desafios enfrentados neste primeiro momento, esteve relacionado à mudança de ambiente para ministrar as aulas. O que antes era um espaço físico cheio de crianças com anseios pela aprendizagem, agora era para dar as aulas através de dispositivos móveis, utilizando aplicativo de mensagens instantâneas, diretamente do ambiente doméstico.

Conforme as instruções repassadas pela gestão escolar naquele momento, criei um grupo de *WhatsApp*, pelo qual era preciso adicionar os números de telefone de todos os responsáveis e/ou dos alunos que possuíam algum tipo de dispositivo móvel, que os possibilitassem acompanhar e participar das aulas diariamente. Naquele momento, sequer tinha ideia de como seriam ministradas as lições naquele ambiente virtual.

Foi imperativo que me reinventasse para dar início ao ensino remoto. Não havia como imaginar a forma como esse ensino poderia garantir uma eficácia, já que não era possível se fazer presente no ambiente escolar, face a face aos alunos. Desse modo, vieram os demais desafios, tais como a falta de preparo para viver aquele momento, em que as aulas eram ministradas via *WhatsApp*. Logo, começaram a surgir as cobranças por parte não somente dos superiores, mas de grande

parcela da sociedade, para quem os professores estavam gozando de um descanso remunerado e por tempo indeterminado. Por não terem conhecimento da realidade exaustiva enfrentada pelos professores naquele momento, exigiam uma intensificação das aulas dadas e maiores cobranças aos alunos, com o discurso de que eles não poderiam ter prejuízo de aprendizagem.

Tais acontecimentos, juntamente com o cenário de medos e perdas, me trouxe desgastes psíquico-emocionais ainda nos primeiros meses de pandemia.

As situações problemáticas que sempre existiram, se intensificaram nesse período, como a desigualdade de acesso à tecnologia, comprometendo mais ainda a qualidade da educação e, claro, a aprendizagem dos alunos, o que se tornou um desafio que perdura até os dias atuais.

As dificuldades para executar as ferramentas tecnológicas trouxe bastante desconforto e aumentou ainda mais a carga horária de trabalho, que já ultrapassava as 30 horas semanais, fato esse evidenciado pelas leituras recorrentes de pesquisas sobre tal assunto, como afirmam os estudos de Aureliano e Queiroz (2023, p. 12):

[...] o distanciamento social foi um grande obstáculo no processo de ensino e aprendizagem dificultando, sobretudo, o trabalho com a mediação pedagógica. [...], houve a necessidade de: se verificar as implicações nas demandas formativas, e de, se compreender como os professores se apropriaram das novas tecnologias para a efetivação de suas práticas.

Somando-se a tais dificuldades, havia os percalços por ter que explicar os conteúdos por meio de áudio, e pela necessidade de gravar videoaulas. Fiz uma tentativa de me desviar ao máximo de tal atividade, recorrendo a *downloads* de vídeos da plataforma *Youtube*. Mas então, era notória a falta de interesse dos alunos ativos nas aulas remotas, pois não lhe eram oferecidos os mesmos estímulos; precisavam assistir e ouvir as explicações e ensinamentos da professora, que conhecia sua realidade e suas necessidades daquele momento.

Porém, produzir tais gravações rendiam um excedente de mais de 5 horas de trabalho, considerando que o tempo normal já era bem exaustivo. Isso, porque em ambientes domésticos ocorriam vários problemas sonoros. Era um exercício complexo a edição das gravações das aulas, pois estas precisavam ser reduzidas para até, no máximo, 4 minutos; era dessa forma por dois motivos: o *WhatsApp* não permitiria o envio de vídeos longos e, mesmo se isso fosse possível, a rotina dos alunos não favorecia com que assistissem a vídeos com duração de tempo maior.

As dificuldades ao longo desse período, também se refletiram nos responsáveis pelos alunos, que já sofriam tanto pela perda de seus entes queridos quanto

pelos agravamentos dos sintomas causados pela Covid-19. Ademais, enfrentavam os problemas econômicos ocasionados pela pandemia. Também tive que superar os desafios de acompanhar os alunos em suas atividades escolares.

Concorria para o panorama trágico a angústia por ter menos da metade da turma participando ativamente das aulas remotas. Os alunos, em sua maioria, não possuíam acesso a dispositivos móveis e/ou redes de internet. Para isso, foi repassada aos professores a missão de ir até a residência dos alunos, conversar com os responsáveis, ouvir suas dificuldades e apresentar soluções para que esses alunos também pudessem participar das aulas remotas.

Quanto aos alunos que podiam participar ativamente das aulas remotas, uma parte apresentava desânimo total, e a outra parte sequer demonstrava interesse em se fazer presente de forma *online* no momento da aula. Adicionado a esses casos, havia o problema dos alunos evadidos, relatado anteriormente. Dessa forma, surgiu a necessidade de elaborar apostilas, com o objetivo de solucionar a falta de acesso desses alunos. Tais apostilas, além de serem elaboradas com conteúdo contextualizado, claro, deveriam também ser o mais interativas possível, para despertar nos alunos o ânimo e o prazer pela aprendizagem.

Outras dificuldades encontradas ao longo das aulas remotas, estiveram relacionadas às avaliações desses alunos, pois não tinha como ter certeza de que as propostas de atividades eram realizadas pelos próprios alunos, visto que em algumas vezes, nas devolutivas de tais tarefas escolares, era perceptível a incompatibilidade da caligrafia presente nas respostas à caligrafia usada por alguns alunos, antes da crise pandêmica. Também não tinha como ter evidências de quem assistia ou não às videoaulas, visto que era possível verificar somente a visualização dos vídeos postados, não sendo isso a garantia de que esses alunos haviam assistido a toda a explicação do conteúdo e realizado as atividades propostas.

Para a avaliação dos alunos, durante todo o período da pandemia, foi necessário produzir relatórios individuais, onde relatava o progresso de cada um, e isso também foi bastante desafiador. Como produzir relatório sem conhecer os alunos e sem ter certeza de seu progresso? Sem ter a garantia de que estivessem realmente acompanhando as aulas? Dessa forma, para a solução de tais questões, tomei a decisão de realizar ligações por videochamada, utilizando o próprio *WhatsApp*, momento em que era feita uma atividade com a finalidade diagnóstica, de forma pré-agendada junto aos responsáveis.

Convém continuar relatando outras dificuldades bastante preocupantes, relacionadas às evasões, faltas frequentes, desânimo dos alunos, queda no rendi-

mento e à falta de habilidade em manusear os dispositivos móveis para a execução das aulas: os percalços foram se intensificando, pois cada vez mais surgiam problemas relacionados à saúde mental. Questionamentos e incertezas acerca da eficácia das aulas remotas tomaram conta dos meus pensamentos como professora e, conseqüentemente, as atuações tornaram-se angustiantes, pelo sentimento de incapacidade de dar continuidade e cumprir com o disposto nas determinações curriculares do Estado do Acre.

Com a publicação do Decreto 10.184, de setembro de 2021, que dispõe sobre o retorno das aulas e demais atividades presenciais no âmbito das instituições públicas e privadas de ensino, em decorrência das medidas de isolamento decretadas em virtude da pandemia causada pela Covid-19, no âmbito do território do Estado do Acre, foi determinado o retorno das aulas de forma híbrida, que seria o retorno de alguns alunos para as aulas presenciais, paralelas à aulas remotas, que permaneceriam para os demais. Essas novas condições geraram mais inquietações: o que seria esse ensino híbrido? Como aconteceria? Teríamos que planejar de duas formas diferentes a mesma aula? Na instituição em que eu trabalhava naquele período, somente retornaram para a sala de aula os alunos que foram autorizados pelos seus responsáveis, enquanto os demais acompanhavam através do grupo de *WhatsApp*. O acompanhamento destes alunos geralmente acontecia no contraturno, já que durante as aulas presenciais se tornava bastante difícil. Dessa forma, mesmo com o retorno gradual das aulas presenciais, as dificuldades do dia-a-dia permaneciam.

Mesmo após dois anos de pandemia, ainda lutamos contra as defasagens que ficaram em virtude das aulas remotas, o que já era de se esperar. A solução encontrada foi a chamada "recomposição da aprendizagem": um conjunto de estratégias com o objetivo de garantir que todo o conhecimento comprometido pelo distanciamento social seja recuperado. Tal recomposição era executada por meio de materiais didáticos, com conteúdo e atividades objetivas, com grau de dificuldade referente à etapa anterior.

As dificuldades enfrentadas pelos professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Acre, especificamente das etapas do 2º e 4º anos do Ensino Fundamental I, levaram a um desgaste psíquico-emocional, condição esta que, por ser invisível aos olhos dos familiares dos alunos e, por que não dizer, da sociedade em geral, foi se intensificando cada vez mais com o passar dos meses, à medida em que cobranças e prazos começaram a se acumular.

Bastava uma "visita" às redes sociais para encontrar opiniões da comunidade relacionadas ao fechamento dos espaços escolares e execução do ensino

remoto, como sendo algo que somente beneficiava o professor, levando-o ao descanso, quando na verdade, eles estavam imersos em realizações de pesquisas e planejamentos, bem como em aprendizados sobre as novas tecnologias; envolviam-se na elaboração de material e na busca ativa pelos alunos que se evadiram; estavam em preparação de suas aulas, com gravações e edições de videoaulas, interatividade com os alunos e seus familiares, em qualquer momento do dia e/ou da noite; se prendiam em tarefas de análise de rendimentos dos alunos ativos e de confecção de relatórios individuais, produção de apostilas com contextualização e atividades para os alunos que não tinham condições de acesso a qualquer dispositivo móvel para o acompanhamento das aulas remotas; dentre outras atividades que tomavam tanto tempo, que sequer esses professores percebiam que haviam se passado 8, 10 ou até 14 horas de trabalho intenso.

3.2 RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA REGENTE DO 2º ANO DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE RIO BRANCO, ACRE

Foi através dos noticiários de televisão e das redes sociais que tive as primeiras notícias sobre um vírus letal que estava ceifando e alterando o modo de vida de todas as pessoas do mundo. Com as primeiras notícias sobre esse fato, fiquei na expectativa de que tal vírus não alcançasse o Estado do Acre.

Com a falta de tempo e de costume de assistir a noticiários de televisão, demorei um pouco mais de tempo, em relação a alguns colegas de trabalho e de profissão, para entender do que de fato se tratava tal vírus e suas consequências na vida de todas as pessoas do mundo, além das sequelas na vida daqueles que sobreviveram a infecções causadas por ele.

Somente depois que pessoas do nosso Estado começaram a ser infectadas, onde grande parte delas vieram a óbito, foi que eu resolvi pesquisar mais para tentar compreender a complexidade de tal doença, quando descobri que se tratava de Covid-19, e que sua porcentagem letal era muito alta.

O início da pandemia, para mim, foi marcado por muitas incertezas: no âmbito social, relacionadas à saúde coletiva; incertezas no âmbito pessoal, relacionadas ao bem-estar dos meus entes queridos; e incertezas no âmbito profissional, relacionadas ao bem-estar dos meus colegas de trabalho e, não menos importante, dos meus alunos e seus responsáveis.

Meu dia-a-dia era marcado por muitos questionamentos, ao mesmo tempo em que muitas pessoas da minha convivência já estavam desesperadas, com medo da contaminação por tal vírus. Devido à percepção da gravidade da situação, em pouco tempo também fui tomada pelo medo e pela angústia. Dessa forma, decidi então, não acompanhar mais os noticiários, a fim de preservar meu bem-estar psicológico. Por compreender tal gravidade e em obediência ao decreto governamental, que dispõe sobre o isolamento social, me tranquei em casa. É claro que havia ainda, as necessidades indispensáveis que obrigavam a sair de casa, como ir ao mercado quando já não tinha mais mantimentos na dispensa, por exemplo.

Com a publicação de tal Decreto, as aulas presenciais foram suspensas, inicialmente por 15 dias. Porém, a opinião da maioria das pessoas ao meu redor era de que tão cedo, as aulas presenciais não retornariam, visto a complexidade das contaminações pela Covid-19, que naquele momento, já apresentava situação de descontrole no âmbito mundial.

Como eu já tinha criado um grupo de *WhatsApp*, com a finalidade de enviar comunicados, avisos e outras informações relacionadas à vida escolar das crianças e de interesse de seus responsáveis, por conta própria, decidi utilizá-lo para enviar atividades simples aos meus alunos para que não ficassem ociosos. A intenção era estimulá-los a darem continuidade ao processo de aprendizagem, mesmo a partir do ambiente doméstico.

Ao passar os 15 dias previstos no Decreto, tivemos uma reunião junto à gestão da escola por meio de videoconferência, onde nos foi informado que, em caráter emergencial, as aulas deveriam ter continuidade, porém de forma remota e através de grupo de *WhatsApp*. As instruções eram de que tais aulas teriam que adotar o máximo de práticas possíveis semelhantes àquelas das aulas presenciais, como: hora de iniciar, com todas as atividades permanentes previstas na rotina escolar; e hora de encerrar; além da contextualização dos conteúdos; explicações por meio de áudio e/ou videoaulas; aplicação de atividades; correção de tais atividades, com intervenções necessárias e avaliação de desempenho dos alunos.

Tanto as propostas de atividades quanto as devolutivas aconteciam sempre através do grupo. Como se tratava de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I, os desafios e dificuldades iam para além das pedagógicas. Por se tratar de crianças bem pequenas, os alunos não possuíam dispositivo próprio para participarem ativamente das aulas. Dessa forma, eram totalmente dependentes de seus responsáveis que, na maioria das vezes, não estavam presentes no momento da aula, pois, mesmo com a determinação governamental do isolamento social, fortalecido com a campanha do "fique em casa", a necessidade de sobrevivência fa-

lava mais alto, e muitos foram obrigados, por questões econômicas, a permanecer trabalhando. Na verdade, o *home office* foi uma possibilidade apenas para 11% dos trabalhadores, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad, 2021).

Nessas condições, eu iniciava a aula no horário previsto, com o envio das atividades permanentes, contextualização dos conteúdos e envio das propostas das atividades, já consciente de que eu não teria retorno das devolutivas dentro do tempo estabelecido para a duração das aulas diárias de 4 horas. As devolutivas aconteciam ao longo da semana e a qualquer horário, sendo predominantemente, no horário da noite. Tal acontecimento foi um dos fatores que resultou em uma carga horária diária extensiva de trabalho com mais de 12 horas, tendo em vista que eu não poderia apenas receber as imagens das atividades realizadas, mas teria também que proceder com as devolutivas, com correções, e ainda tinha a necessidade de me disponibilizar em sanar as dúvidas existentes quanto ao conteúdo e à execução de tais atividades.

Após o período inicial da pandemia, veio a necessidade de gravar videoaulas. Até aquele momento, eu recorria aos vídeos selecionados da plataforma *Youtube*, porém comecei a perceber que meus alunos não estavam dando retorno. Para eles era só mais um vídeo qualquer. Assim, decidi realizar gravações direto do meu ambiente doméstico, mesmo com a escassez de materiais necessários para isso. As dificuldades encontradas nessa fase, estiveram relacionadas à falta de um dispositivo que pudesse garantir uma qualidade de imagem, iluminação e acústica adequadas e, conseqüentemente, os barulhos, que variavam entre conversas entre os familiares, latidos de cachorro, ruídos de carros e caminhões que passavam na rua, além do choro de criança, já que minha filha tinha apenas 6 meses de vida na época, intensificava ainda mais tais percalços. Com isso, a carga horária de trabalho, que já estava bem extensa e exaustiva, aumentou mais ainda.

Somado a tais desafios encontrados para a gravação das videoaulas, enfrentei ainda maiores obstáculos para editá-los, já que, mesmo que eu levasse mais de 4 horas para gravar uma única aula, por conta dos fatores pontuados acima, tais vídeos não poderiam ultrapassar 4 minutos de duração, visto que o *WhatsApp* não permitia o envio de vídeos longos de uma única vez e, mesmo que fosse possível, eu tinha a convicção de que os alunos não assistiriam, não teriam paciência e, conseqüentemente, concentração para assisti-los.

Havia também os alunos cujos responsáveis não possuíam dispositivos móveis para o acompanhamento das aulas. Esses ficaram sem qualquer acesso às explicações e atividades por um longo período de tempo. Dessa forma, questiona-

mos sobre tais alunos, ressaltando como seriam prejudicados por tal inacessibilidade. Assim, a gestão escolar buscou alternativas para que eles tivessem a garantia de seus direitos de acesso ao conteúdo escolar, bem como o direito de aprender, conforme previsto na CF/1988 e na LDB/1996. Para a garantia de tais direitos, a solução foi elaborar apostilas com contextualizações de conteúdo que fossem a mais interativa possível, para despertar nas crianças o desejo e o prazer de estudar, mesmo em seu ambiente doméstico e sem o auxílio pessoal de sua professora.

A elaboração de apostilas contextualizadas e interativas foi bastante difícil. A obrigatoriedade de adquirir habilidades quanto à formatação de um material para a turma do 2º ano foi bastante desafiadora não somente para mim, mas para a maioria das colegas de trabalho, o que era perceptível durante as trocas de relatos de experiências por meio de conversas informais. Passamos então a nos indagar acerca de tantas dificuldades enfrentadas no quesito conhecimentos tecnológicos, pois enquanto professores ativos, jamais tivemos formações voltadas para essa deficiência, que assolou boa parte dos colegas de profissão durante o período da pandemia.

As dificuldades e os desafios enfrentados pelo corpo docente eram diários que, para resumir, relacionavam-se a manter os alunos participando ativamente das aulas, garantir a atenção às videoaulas daqueles que tinham a possibilidade de estar conectados virtualmente, manter a interação por meio de envio de mensagens instantâneas, explicar conteúdos por meio de áudios e produzir as apostilas.

A sensibilidade naquele período ficou bastante aflorada, visto que tínhamos conhecimento dos problemas enfrentados pelos responsáveis de nossos alunos, gerados pela onda de óbitos, causados pela disseminação do coronavírus. Tais fatores, associados aos demais aqui relatados, acarretaram prejuízos de saúde mental com inúmeros desgastes psíquico-emocionais. Assim, sem apoio psicológico de profissionais da área durante o período, tive consequências que perduram até os dias atuais, como crises de ansiedade frequentes.

Em 2021, devido a fatores econômicos que assolaram a maioria das famílias brasileiras, aceitei o desafio de assumir outra turma, no que chamamos de contraturno, já que pela complexidade do momento, era bem frequente o atendimento das duas turmas de forma paralela. Se tratava de uma turma do 4º ano de uma escola da rede pública, com quase 40 alunos matriculados, e somente pouco mais da metade participando ativamente das aulas remotas. Para esses, as aulas remotas exigiram ainda mais habilidades tecnológicas, o que tive que aprender ao longo do tempo.

As apostilas impressas eram direcionadas a todos os alunos, porém, aqueles que tinham acesso às tecnologias, mais especificamente dispositivos móveis e internet, tinham também o apoio dos vídeos explicativos daquele conteúdo. Passei então a refletir e indagar sobre as consequências dessa desigualdade de acesso, que seriam ainda mais evidenciadas nos anos seguintes.

Em setembro de 2021, com a publicação do Decreto que dispunha sobre o retorno das aulas de forma híbrida, vieram outras incertezas. Foi-nos explicado que tal forma de ensino seria necessária para que os retornos às aulas presenciais pudessem acontecer de forma gradual, portanto, aconteceria da seguinte forma: os responsáveis pelos alunos teriam autonomia para permitir ou não seu retorno aos espaços escolares; aos que foram permitidos retornar, as aulas presenciais aconteciam normalmente, e a quem não fora permitido, acompanharia as aulas ainda pelo grupo de *WhatsApp*, de forma remota.

O acompanhamento dos alunos que permaneceram com as aulas remotas acontecia sempre no contraturno, tendo em vista que durante as aulas presenciais era impossível parar para atender o grupo simultaneamente. Dessa forma, mesmo contando com o ensino híbrido, as dificuldades ainda permaneciam.

O início do ano letivo de 2022 foi marcado pelo retorno total das aulas presenciais. A emoção tomava de conta, quando a alegria de poder ensinar face a face aos meus alunos foi indescritível. Ainda tínhamos que manter os cuidados para a contenção da disseminação do vírus, visto que a contaminação ainda era bem presente, porém, com menos letalidade. Isso, em consequência da imunização nacional que, enfim, chegava aos nossos lares.

Após dois anos da pandemia por Covid-19, somos tomadas por desafios diários pelas consequências daquele período. As defasagens que ficaram das aulas remotas vão para além dos atrasos em relação às aquisições das habilidades necessárias da etapa em que o aluno se encontra. Para esse problema, a solução encontrada foi a chamada "recomposição da aprendizagem", em que a Secretaria de Educação elaborou um conjunto de estratégias, em forma de atividades restritas, aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, com o objetivo de garantir que todo o conhecimento comprometido pelo distanciamento social fosse recuperado. Tais materiais didáticos previam atividades objetivas com grau de dificuldade referente à etapa anterior.

Mesmo após o retorno das aulas de forma híbrida, ainda se presenciava momentos de aumento de casos de Covid-19, onde havia a necessidade de fechamento das turmas que apresentavam casos de infecções pelo período de 10 dias e,

em certos casos, até mais, prejudicando assim a eficácia ainda incerta da recomposição de aprendizagem.

Mesmo com o retorno total das aulas presenciais, ainda sofremos com as sequelas e consequências negativas da pandemia por Covid-19. Dados escolares revelam que existem, nas etapas do 4º e 5º anos, referente ao presente ano letivo (ano de 2023) muitos alunos que ainda não estão alfabetizados. Nem por isso, cogitou-se o adiamento das avaliações externas previstas para o ano em curso. Portanto, com a esperança de que ainda viveremos dias melhores no cenário da educação, este é o meu relato.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos muito difícil e desafiador se adaptar à realidade configurada pela pandemia da Covid-19. Mesmo que algumas escolas particulares tivessem possibilitado o acesso a ferramentas tecnológicas aos seus alunos, a verdade é que nenhuma instituição de ensino estava preparada para aulas completamente não presenciais.

Sabemos que o *WhatsApp* não é um recurso pensado para a finalidade educacional, mas foi esse aplicativo que se tornou o mais acessível a grande maioria dos alunos. Mesmo assim, a pandemia reforçou a diversidade social e a desigualdade de acesso às tecnologias. Tais desigualdades se fizeram notórias nas escolas públicas de todo país, pois enquanto uns possuíam/possuem *smartphones* e *notebooks* para o auxílio no seu processo de aprendizagem, outros sequer possuíam qualquer dispositivo ou acesso à rede de internet, impedindo-os de participar das aulas e realizar as atividades propostas.

Além disso, professores também encontraram dificuldades quanto ao acesso à tecnologia e rede de internet compatíveis com as demandas do ensino remoto, como envio das aulas gravadas, explicações por meio de áudio e participação nas formações e reunião de alinhamento junto à gestão, por meio de aplicativos de videoconferência. Dessa forma, devemos refletir e discutir sobre a importância da democratização de acesso às tecnologias nas escolas da rede pública, bem como sobre a necessidade da disponibilização de formações continuadas aos professores para o uso de tais tecnologias.

A pandemia acabou por enfatizar também o valor real das escolas e dos professores para a sociedade em geral. No entanto, enquanto profissionais docentes, sentimos que há uma excessiva naturalização da sobrecarga do trabalho

docente e de suas consequências, que vão para além dos desgastes psíquicos-emocionais. É necessário um olhar mais crítico e reflexivo quanto à (des)valorização do profissional docente e ao oferecimento de melhores condições reais para a execução eficiente de seu trabalho nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

ACRE. Decreto nº 5.465, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito do Estado do Acre, para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da doença Covid-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. **Diário Oficial do Estado do Acre**: seção 1, Rio Branco, ano 53, n. 12.760, p. 2-3, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://diario.ac.gov.br/download.php?arquivo=KEQxQHI3lyEpRE8xNTg0NDE1MTMzMMDM0My5wZGY=>. Acesso em: 8 jan. 2023.

ACRE. Decreto nº 5.496, de 20 de março de 2020. Estabelece novas medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da doença Covid-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. **Diário Oficial do Estado do Acre**: seção 1, Rio Branco, AC, ano 53, n. 12.763-A, p. 2-3, 20 mar. 2020. Disponível em: <https://diario.ac.gov.br/download.php?arquivo=KEQxQHI3lyEpRE8xNTg0NzQ2NTE0OTg0Ny5wZGY=>. Acesso em: 8 jan. 2023.

ACRE. Decreto nº 5.668, de 2 de abril de 2020. Prorroga os prazos previstos no Decreto nº 5.496, de 20 de março de 2020, que estabelece novas medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da doença Covid-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. **Diário Oficial do Estado do Acre**: seção 1, Rio Branco, AC, ano 53, n. 12.773, p. 2, 3 abr. 2020. Disponível em: <https://diario.ac.gov.br/download.php?arquivo=KEQxQHI3lyEpRE8xNTg1ODc3ODg2NTlwMS5wZGY=>. Acesso em: 8 jan. 2023.

ACRE. Decreto nº 7.225, de 5 de novembro de 2020. Dispõe sobre o retorno das aulas e demais atividades presenciais no âmbito das instituições públicas e privadas de ensino, em decorrência das medidas de isolamento decretadas em virtude da pandemia causada pela Covid-19, no âmbito do território do Estado do Acre. **Diário Oficial do Estado do Acre**: seção 1, Rio Branco, AC, ano 53, n. 12.916, p. 4-10, 6 nov. 2020. Disponível em: <https://diario.ac.gov.br/download.php?arquivo=KEQxQHI3lyEpRE8xNjA0NjY2OTQ1NDk0Mi5wZGY=>. Acesso em: 8 jan. 2023.

ACRE. Decreto nº 10.184, de 30 de setembro de 2021. Altera o Decreto nº 7.225, de 5 de novembro de 2020, que dispõe sobre o retorno das aulas e demais atividades presenciais no âmbito das instituições públicas e privadas de ensino, em decorrência das medidas de isolamento decretadas em virtude da pandemia causada pela Covid-19, no âmbito do território do Estado do Acre. **Diário Oficial do Estado do Acre**: seção 1, Rio Branco, AC, ano 54, n. 13.139, p. 3, 1 out. 2021. Disponível em: <https://diario.ac.gov.br/download.php?arquivo=KEQxQH13IyEpRE8xNjA0NjY2OTQ1NDk0Mi5wZGY=>. Acesso em: 8 jan. 2023.

ALVES, E. J.; FARIA, D. C. Educação em tempos de pandemia: lições aprendidas e compartilhadas. **Revista Observatório**, Palmas, v. 6, n. 2, p. 1-18, abr./jun. 2020. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2020v6n2a16pt. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/345212759>. Acesso em: 17 ago. 2023.

AURELIANO, F. E. S.; QUEIROZ, D. E. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDVy8ythhFbqLrMj6YBfxsm/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996>. Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 27, p. 1, 7 fev. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/02/2020&jornal=515&pagina=1&totalArquivos=77>. Acesso em: 18 abr. 2023.

CAMILLO, C. M.; MULLER, L.; Democratização e uso das tecnologias digitais nas escolas do campo: um estudo de caso. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1-19, 2020. DOI: 10.5007/2175-795X.2020.e63059. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/63059>. Acesso em: 18 jan. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. cap. 16. p. 161-169.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 112.

SANTOS, B. H. M. dos; *et al.* **Pandemia e tecnologia**: os desafios escolares na era digital. 2021. 18 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Doctum de Pedagogia da Serra. Serra, Espírito Santo, 2021. Disponível em: <https://dspace.doctum.edu.br/handle/123456789/3694>. Acesso em: 16 set. 2023.

SANTOS, J. R.; ZABOROSKI, E. Ensino remoto e pandemia Covid-19: desafios e oportunidades de alunos e professores. **Interacções**, Santarém, Portugal, v. 16, n. 55, p. 41-57, 2020. DOI: 10.25755/int.20865. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20865>. Acesso em: 18 set. 2023.

SILVA, G. F. da. **Formação de professores e as tecnologias digitais**: a contextualização da prática na aprendizagem. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

CAPÍTULO 3

Desafios do ensino durante o período de pandemia Covid-19
(2020/2021) na escola municipal Benfica no município de
Rio Branco, Acre

*Tamires Camila de Andrade Moreira
Elder Gomes da Silva*

1 INTRODUÇÃO

A emergência global desencadeada pela pandemia de Covid-19 marcou um ponto de inflexão na trajetória educacional ao redor do mundo. Em dezembro de 2019, casos iniciais de uma misteriosa pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China, foram relatados, os quais mais tarde, foram associados a um novo vírus. Em janeiro de 2020, esse patógeno foi oficialmente nomeado como SARS-CoV-2, causador da doença denominada Covid-19. A rápida disseminação do vírus levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar um surto global de coronavírus em março de 2020, sinalizando o início de uma crise de saúde pública sem precedentes.

O Brasil não ficou imune aos efeitos devastadores dessa pandemia. Em março de 2020, o país registrou seus primeiros casos e óbitos relacionados à Covid-19, levando a uma série de medidas governamentais e institucionais para conter a propagação do vírus. Conforme dito, em 11 de março do mesmo ano, a OMS classificou a situação como uma pandemia, desencadeando a implementação de diretrizes rigorosas, incluindo o distanciamento social, a obrigatoriedade do uso de máscaras e a expansão dos testes para diagnóstico do vírus.

A educação brasileira também foi profundamente impactada. Em resposta à crise sanitária, o Governo Federal declarou emergência de saúde pública em 3 de fevereiro de 2020. Medidas semelhantes foram tomadas em nível local, como o caso do Acre, onde o Governo Estadual, em 16 de março, emitiu o Decreto nº 5465, de emergência na saúde pública. O Ministério da Educação (MEC), em sintonia

com as preocupações crescentes, publicou a Portaria nº 342/2020, enfatizando a adoção de medidas preventivas nas instituições educacionais.

A adoção dessas medidas teve um impacto significativo na educação, levando ao que ficou conhecido como Ensino Remoto Emergencial (ERE). Esta nova modalidade educacional foi implementada em todo o país como forma de manter a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem durante a pandemia. No contexto específico da Comunidade Escolar Benfica, localizada no Segundo Distrito da cidade de Rio Branco (AC), essa transição para o ERE teve implicações distintas para uma população diversificada de alunos, incluindo aqueles provenientes de áreas urbanas e rurais.

Neste capítulo, exploraremos as implicações da pandemia de Covid-19 no contexto educacional brasileiro, com foco na experiência da Comunidade Escolar Benfica. Além disso, analisaremos os desafios enfrentados pelos educadores e alunos diante daquela nova realidade de ensino remoto, bem como os resultados observados até o momento. Através dessa análise, buscamos compreender como a pandemia redefiniu a educação, e examinar os caminhos possíveis para aprimorar as práticas educacionais diante de futuras crises.

2 SUPORTE LEGAL ÀS AÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

O Programa de Avaliação da Aprendizagem dos Alunos (Proa) foi implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco (Seme) em 2006. Seu propósito é avaliar o processo de alfabetização, letramento, proficiência em leitura e algumas habilidades específicas de Língua Portuguesa e Matemática, conforme delineado para a segunda etapa da Educação Básica, o Ensino Fundamental I. As avaliações se fundamentam nos conteúdos definidos pelo Currículo de Referência Único do Acre (Crua) e nos indicadores de avaliação da Prova Brasil.

Os resultados das avaliações são sistematicamente registrados em planilhas preparadas pela Secretaria Municipal de Educação (Seme), mais precisamente por sua equipe de ensino. Essas planilhas são segmentadas por nível de ensino e incluem informações sobre o número de alunos matriculados e avaliados. Além disso, são disponibilizadas as taxas de acerto nas questões de Matemática e Língua Portuguesa, assim como os índices de alunos que já alcançaram a alfabetização e aqueles que ainda não atingiram essa aquisição.

Uma vez que os dados são compilados e analisados, esse documento é encaminhado às escolas e submetido a uma análise conjunta, entre a Coordenação Pedagógica da escola e a coordenação de ensino da Seme. A partir dessa análise, são estabelecidas metas para o próximo ano letivo, subsequente à avaliação. A apresentação desse documento aos professores ocorre no início do ano letivo, fornecendo uma oportunidade para a análise dos objetivos alcançados e daquilo que ainda carece de consolidação em cada nível de ensino.

Neste trabalho, a discussão teórica fundamenta-se em autores especializados em alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Esta revisão bibliográfica tem por finalidade compreender o processo de alfabetização em Língua Portuguesa das crianças que estão nessa fase. São considerados tanto o desenvolvimento interno quanto externo do sujeito, permitindo uma compreensão mais profunda sobre a capacidade do aluno em aprender em um determinado período de estudo e idade. Fatores como a idade cronológica e o contexto cultural em que o aluno está inserido também são levados em consideração.

A alfabetização dos alunos é um direito que deve ser assegurado durante sua trajetória escolar. Esse direito é especialmente enfatizado nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, compreendidos do 1º ao 3º ano, conforme expresso no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: a) a alfabetização e o letramento; b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia; c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

No entanto, a validação efetiva da educação ocorre no ambiente escolar, conforme estipulado na Emenda Constitucional nº 59 (2009), que estabelece a educação "básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, com oferta gratuita inclusive para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade apropriada".

Anteriormente, pela Lei nº 9.394, de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no capítulo III, onde se delinea o direito à educação e o dever do Estado, o parágrafo único do art. 4º, com nova redação mediante a Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022, enfatiza a obrigação do Estado em garantir a alfabetização ao educando: "Parágrafo único. São objetivos precípuos da educação

básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do *caput* deste artigo."

A Lei nº 13.005/2014, por sua vez, ratifica a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), no qual o artigo 2 delinea as diretrizes do PNE. No inciso I, enfatiza-se a prioridade da erradicação do analfabetismo. Essa legislação estabelece 20 metas a serem alcançadas ao longo de 10 anos, culminando em 2024. Entre essas metas, destaca-se a de nº 5, que visa "garantir a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental".

Contudo, a irrupção da pandemia acarretou uma transformação no formato de ensino, dando lugar às aulas remotas. Nesse novo cenário, os professores preparavam o conteúdo e o encaminhavam aos alunos para que estes pudessem realizar as atividades. A ausência física do professor resultou na necessidade de que os familiares assumissem a função de intermediadores nas atividades escolares.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Com o propósito de cumprir o objetivo desta pesquisa, que consiste em realizar uma análise comparativa do desempenho dos alunos na Escola Benfica, durante os períodos de ensino remoto e ensino presencial, utilizamos dados provenientes das avaliações externas conduzidas pela Secretaria Municipal de Educação (Seme). Essa comparação almeja compreender como os resultados de aprendizagem dos alunos foram influenciados durante o período de ensino remoto.

Os resultados das avaliações são meticulosamente registrados em planilhas elaboradas pela Seme, mais especificamente pela equipe de ensino dessa Secretaria. Essas planilhas são segmentadas por nível de ensino, fornecendo informações sobre o número de alunos matriculados e avaliados. Além disso, tais planilhas incluem as taxas de acerto nas questões de Matemática e Língua Portuguesa. Esses registros também contemplam os índices de alunos que alcançaram a alfabetização e aqueles que ainda não a dominaram.

Ao solicitar tais documentos à Coordenação Pedagógica da escola em estudo, obtivemos dados não apenas da turma alvo da pesquisa, mas também de todas as turmas da escola, que igualmente evidenciaram índices de desempenho escolar inferiores.

Conduzimos um levantamento criterioso, escolhendo os dados mais pertinentes para alcançar o propósito da pesquisa. Nos concentramos nas planilhas relativas às turmas do 2º ano do Ensino Fundamental.

As tabelas 1 e 2, da subseção 4 deste capítulo, apresentam resultados de várias habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. Contudo, vale ressaltar que não analisamos todas as informações contidas nesses documentos, uma vez que nossa abordagem foi direcionada pelos objetivos desta pesquisa.

Os dados do estudo concentram-se, portanto, especificamente nos índices de alfabetização em Língua Portuguesa das turmas de 2º ano da Escola Municipal Benfica, localizada no município de Rio Branco, Acre, no período compreendido entre 2018 e 2021.

Através da análise dos documentos coletados, buscamos realizar uma comparação entre o ensino presencial pré-pandemia e o ensino remoto, durante a pandemia. Com o intuito de destacar os índices de alunos alfabetizados e não alfabetizados no período de ensino remoto, utilizamos a tabela que retrata o desempenho dos alunos na avaliação Proa, realizada no final de 2021, correspondente à 3ª fase do Proa. Para efetuar a comparação entre os dois modos de ensino no ciclo de alfabetização, apresentamos, nas Tabelas 1 e 2, um recorte dos dados que compunham a planilha, organizada pela Secretaria Municipal de Educação, referente a 2018, correspondente à última fase do Proa.

Nas tabelas, é possível observar em qual estágio de alfabetização cada aluno se encontra, em que eles são identificados por letras, com A designando alunos alfabetizados sem erros ortográficos, B para alunos alfabetizados com poucos erros ortográficos, C1 para alunos em estágio silábico alfabético, C2 para estágio silábico com valor sonoro, C3 para estágio silábico sem valor sonoro, D para estágio pré-silábico, e E para alunos que não realizaram a atividade.

Ao examinarmos os índices de alfabetização dos alunos durante o período da pandemia, fica evidente que houve uma significativa queda nos índices de 2021 em comparação com o ano de 2018. Dessa forma, elaboramos o gráfico 1 que ilustra as taxas de alfabetização em ambos os anos. No gráfico, é possível observar a comparação entre todas as fases de escrita que os alunos apresentaram, representadas pelas letras A, B, C1, C2, C3, D e E.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As Tabelas 1 e 2 apresentam os índices de aprendizado em escrita dos alunos do 2º ano da Escola Benfica, sendo a primeira correspondente ao ano de 2018 e a segunda ao ano de 2021. No primeiro período, constatou-se que 94,9% dos

alunos concluíram o ano letivo tendo alcançado a alfabetização, enquanto no segundo período, apenas 37,1% dos alunos atingiram esse marco.

Tabela 1 – Porcentagens de alunos com escrita alfabética e não alfabética no 2º ano do Ensino Fundamental no ano de 2018

NOME	TURMA	Alunos Matriculados	Alunos Avaliados	Atividade de Escrita (QUESTÃO 1)								
				A - ESCRITA ALFABÉTICA B - ESCRITA ALFABÉTICA COM ERROS ORTOGRÁFICOS C1 - HIPÓTESE SILÁBICA-ALFABÉTICA C2 - HIPÓTESES SILÁBICA COM VALOR SONORO CONVENCIONAL C3 - HIPÓTESES SILÁBICA SEM VALOR SONORO CONVENCIONAL D - HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA E - NÃO ESCREVEU								
				A	B	C1	C2	C3	D	E		
BENFICA												% DE ALFA
SILVIA NASCIMENTO	A	30	24	12,5%	87,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
TAMIRES MOREIRA	B	28	18	16,7%	83,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
SILVIA	C	26	27	11,1%	77,8%	3,7%	7,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	88,9%
MAISA	D	27	22	22,7%	68,2%	4,5%	4,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	90,9%
TOTAL		113	91	15,8%	79,2%	2,1%	3,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	94,9%

Fonte: Adaptada pelos autores (2023), desde o documento da Prefeitura de Rio Branco, Secretaria Municipal de Educação, 2018.

Tabela 2 – Porcentagens de alunos com escrita alfabética e não alfabética no 2º ano do Ensino Fundamental no ano de 2021

NOME	TURMA	Alunos Matriculados	Alunos Avaliados	Atividade de Escrita (QUESTÃO 1)								
				A	B	C1	C2	C3	D	E	% DE ALFA	
				A - ESCRITA ALFABÉTICA B - ESCRITA ALFABÉTICA COM ERROS ORTOGRÁFICOS C1 - HIPÓTESE SILÁBICA-ALFABÉTICA C2 - HIPÓTESES SILÁBICA COM VALOR SONORO CONVENCIONAL C3 - HIPÓTESES SILÁBICA SEM VALOR SONORO CONVENCIONAL D - HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA E - NÃO ESCREVEU								
BENFICA												% DE ALFA
DEBORAH SOUZA	A	32	21	14,3%	19,0%	19,0%	23,8%	19,0%	4,8%	0,0%		33,3%
TAMIRES MOREIRA	B	31	19	26,3%	26,3%	0,0%	10,5%	15,8%	21,1%	0,0%		52,6%
MARIA LÚCIA	C	33	11	0,0%	27,3%	27,3%	0,0%	27,3%	18,2%	0,0%		27,3%
TAMIRES MOREIRA	D	34	17	17,6%	17,6%	5,9%	17,6%	0,0%	41,2%	0,0%		35,3%
TOTAL		130	68	14,6%	22,6%	13,1%	13,0%	15,5%	21,3%	0,0%		37,1%

Fonte: Adaptada pelos autores (2023), desde o documento da Prefeitura de Rio Branco, Secretaria Municipal de Educação, 2018.

As letras que representam a hipótese de escrita da criança é um código baseado na psicogênese da língua escrita das autoras Ferreira e Teberosky (1999). Esses códigos ajudam a ilustrar de forma mais abrangente, os diversos níveis de desenvolvimento do aluno, conforme a autora Soares (2021, p. 64-65) assim demonstra:

Nível 1 – diferenciação entre as duas modalidades básicas de representação gráfica: o desenho e a escrita; uso de grafismos que imitam as formas básicas de escrita: linhas onduladas – garatujas, se o modelo é a escrita cursiva, linhas curvas e retas, ou combinação entre elas, se o modelo é a escrita de imprensa –; reconhecimento de duas das características básicas do sistema de escrita: a arbitrariedade e a linearidade.

Nível 2 – uso de letras sem correspondência com seus valores sonoros e sem correspondência com as propriedades sonoras da palavra (número de sílabas), em geral respeitando as hipóteses da quantidade mínima (não menos que três letras) e da variedade (letras não repetidas), nível a que se tem atribuído a designação de pré-silábico.

Nível 3 – uso de uma letra para cada sílaba da palavra, inicialmente letras reunidas de forma aleatória, sem correspondência com as propriedades sonoras das sílabas, em seguida letras com valor sonoro representando um dos fonemas da sílaba: nível silábico.

Nível 4 – passagem da hipótese silábica para a alfabética, quando a sílaba começa a ser analisada em suas unidades menores (fonemas) e combinam-se, na escrita de uma palavra, letras representando uma sílaba e letras já representando os fonemas da sílaba: nível silábico-alfabético.

Nível 5 – escrita que, segundo Ferreira e Teberosky (1986: 213; ênfase acrescentada), é o final do processo de compreensão do sistema de escrita.

Embora a avaliação Proa inclua diversos componentes, esta pesquisa tem como enfoque especificamente os índices de alfabetização dos alunos, fazendo um recorte do documento original. As Tabelas 3 e 4, anexadas a este estudo, serviram como base para a elaboração das tabelas resumidas, que visam alcançar os objetivos desta pesquisa.

A tabela 1 apresentada anteriormente, mostra a porcentagem de alunos e as respectivas fases de escrita, referentes às turmas de 2º ano no ano de 2018. Naquele período, 15,8% dos alunos foram classificados como "Alfabetizados sem erros ortográficos" (A), e 79,6% como "Alfabéticos com erros ortográficos" (B), totalizando 94,9% de alunos alfabetizados, incluindo aqueles classificados como A e B.

Quanto aos alunos que ainda não haviam completado a aquisição da escrita formal ao término do 2º ano, 2,1% foram classificados como "Silábico alfabético" (C1), 2,1% como "Silábico com valor sonoro", 3,0% como "Silábico sem valor sonoro", e não houve registros na categoria D ou E. Os dados são provenientes da

tabela 2, que inclui informações de quatro turmas do 2º ano, tanto no turno matutino quanto no vespertino.

No decorrer de 2021, os dados evidenciam que 14,6% dos estudantes alcançaram a alfabetização sem incorrer em erros ortográficos (A), enquanto 22,6% apresentaram um nível alfabético, porém com ocorrência de erros ortográficos (B). Isso culminou em um total de 37,1% de alunos que alcançaram a alfabetização, englobando aqueles identificados como A e B na Tabela 2. Adicionalmente, 13,1% dos alunos demonstraram um estágio silábico alfabético (designado como C1), 13,0% estão em um estágio silábico com valor sonoro (C2), 15,5% encontram-se em um estágio silábico sem valor (classificado como C3), enquanto 21,3% se encontram na categoria D, e nenhum aluno registrado na categoria E.

Conforme exibido na tabela 2, esses dados derivam das turmas do segundo ano, tanto do turno matutino quanto do vespertino, totalizando quatro turmas. Observa-se que nas turmas matutinas, os alunos apresentaram um desempenho superior, com taxas de 33,3% para a turma A e 52,6% para a turma B. Já nas turmas do turno vespertino, a turma C alcançou 27,3%, enquanto a turma D obteve 35,3% dos alunos alfabetizados durante o período em análise, o que aponta para uma discrepância nos resultados.

Embora as tabelas 1 e 2 sigam o mesmo modelo e contenham as mesmas informações, gerando resultados distintos, é possível notar que a tabela 2 apresenta uma informação adicional: os resultados das avaliações em toda a rede. Em outras palavras, essa Tabela apresenta as taxas de alunos alfabetizados na rede de educação municipal.

As informações coletadas destacam a preocupação acerca dos índices de alfabetização, especialmente no que diz respeito aos alunos da rede municipal de Rio Branco, a capital do estado do Acre. Apenas 47,6% dos estudantes conseguiram concluir o segundo ano com um nível de alfabetização adequado, durante o período de ensino remoto. Dos 1.504 alunos matriculados nesse estágio, somente 1.048 participaram da avaliação, o que indica a ausência de 456 alunos em toda a rede.

A avaliação em questão ocorreu de forma presencial, nos dias 29 e 30 de novembro de 2021. As turmas foram divididas em dois grupos, de acordo com as normas de segurança sanitária, com o primeiro grupo realizando a prova no dia 29, e o segundo no dia 30, para evitar qualquer contato físico e possíveis aglomerações.

Essa avaliação permitiu mensurar o aprendizado dos alunos que participaram das aulas remotas, visto que esses estudantes estiveram afastados da escola

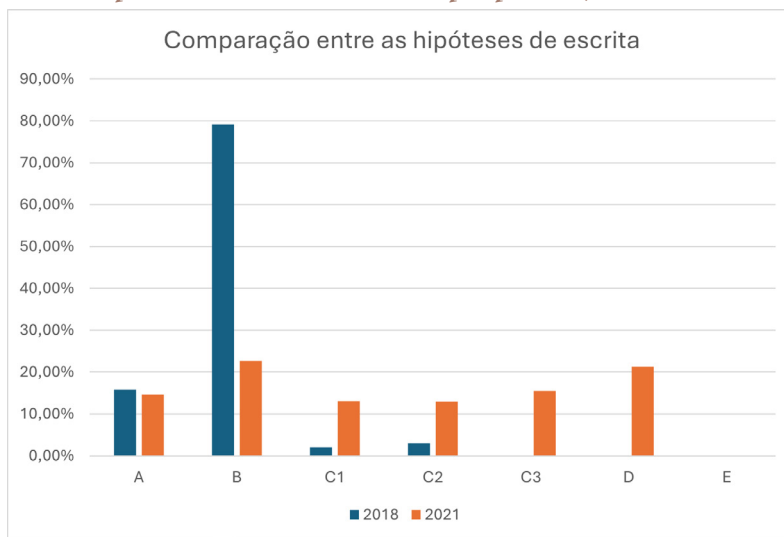
desde o primeiro ano, em 2020 e, portanto, a avaliação se tornou fundamental para medir o progresso deles.

É notável que o percentual de alunos alfabetizados teve uma queda considerável em 2021. Esse cenário é particularmente evidente nas turmas do turno vespertino, como é o caso das turmas C e D, onde chegou a ocorrer a ausência de alunos completamente alfabetizados "sem erros ortográficos". Em contraste, no ano de 2018, algumas turmas atingiram uma taxa de 100% de alunos alfabetizados.

Vale mencionar que os números negativos poderiam ser ainda mais preocupantes, considerando a baixa presença dos alunos na avaliação. A maioria dos ausentes provavelmente não estava participando do ensino remoto por diversos motivos (que não é objetivo aqui descrever quais eram esses motivos).

Com base nos dados contidos nas tabelas, elaboramos o Gráfico 1, onde se visualiza as hipóteses de escrita que os alunos apresentaram ao final de cada ano, comparando o contexto das aulas remotas em 2021 com o ensino presencial em 2018.

Gráfico 1 – Hipóteses de escrita dos alunos por período, no ano de 2018 e 2021



Fonte: Elaboração dos autores.

Ao observar os dados, fica evidente a considerável disparidade nos índices de aprendizagem da língua escrita entre as turmas em processo de alfabetização. É importante lembrar que, em 2018, o ensino ocorreu de forma presencial, enquanto no período 2020-2021, o mesmo foi realizado remotamente.

Na hipótese de escrita A, onde os alunos conseguem escrever sem erros ortográficos, a diferença entre os resultados é mínima. Em 2021, esse índice foi de 14,6%, enquanto em 2018 foi de 15,8%. Nesse estágio, os alunos já dominam o sistema de escrita brasileiro, o que é um dos principais objetivos a serem alcançados no 2º ano do Ensino Fundamental.

Idealmente, os erros ortográficos diminuem no próximo ano/série, o 3º ano do Ensino Fundamental, onde a meta estabelecida pelo PNE deve ser atingida, ou seja, todos os alunos dessa série devem estar alfabetizados.

Na hipótese de escrita B, que também é considerada um nível de alfabetização, porém com alguns erros ortográficos, a diferença entre os anos é significativa. Em 2021, 22,6% dos alunos se encontravam nessa fase, enquanto em 2018 esse número era de 79,2%. Nesse estágio, os alunos dominam o sistema de escrita alfabético, mas ainda apresentam inseguranças ocasionais na escrita, resultando em erros em algumas palavras.

Quando combinamos esses dados de 2021 para as hipóteses de escrita A e B, chegamos a um total de 37,1% de alunos alfabetizados. Os demais ainda estão em processo de alfabetização. No entanto, o total de alunos alfabetizados em 2018 foi de 94,9%.

Ao observar essa diferença nos resultados entre os dois anos, é possível analisar o contexto do ensino durante a pandemia e o ensino tradicional. A queda significativa no número de alunos alfabetizados em 2021, comparada a 2018, parece estar vinculada principalmente à nova abordagem de ensino adotada durante o período, ou seja, o ensino remoto.

Mesmo os alunos não estando fisicamente presentes na escola, uma parcela considerável deles ainda conseguiu adquirir habilidades de alfabetização, demonstrando que o ensino remoto teve algum impacto positivo nesse aspecto. No entanto, é importante ressaltar que o processo de aprendizagem da escrita é influenciado não apenas pela instituição escolar, mas também por fatores sociais e individuais.

As evidências demonstram a dedicação por parte de alguns estudantes que, mesmo vivendo em situação de vulnerabilidade social, sem muito suporte nos seus estudos, conseguiram alcançar seus objetivos, mostrando assim que obtiveram sucesso no seu processo escolar.

É bem verdade que apesar de a escola pública oferecer um ensino para a classe trabalhadora, uma parcela de alunos consegue atingir o sucesso escolar, mostrando assim, que são capazes de progredir nos estudos, e que se houvesse

mais investimentos para essa instituição, proporcionando um ensino mais igualitário e acessível à clientela, ou seja, um ensino proporcional às necessidades educacionais dos educandos, o sucesso escolar alcançaria um número ainda maior.

Nesse sentido, não se trata de afirmar que o ensino a distância não seja eficaz, mas sim de compreender os impactos que a pandemia teve no ensino, especialmente na área da escrita e da alfabetização.

Embora a escola seja a instituição formal que garante a educação, pesquisadores ressaltam que a aprendizagem ocorre também fora do ambiente escolar, influenciada por fatores externos e internos.

Ainda de acordo com Soares, em seu livro intitulado *Alfabetização: a questão dos métodos*, resta evidenciado que tais métodos para a aquisição da língua escrita requerem o conhecimento de procedimentos por parte do alfabetizador(a), porém, outros fatores interferem no processo de alfabetização dos alunos. Essa discussão vai ao encontro do que afirma Soares (2021, p. 50-51), ao apontar que os métodos são importantes, porém, muitos fatores influenciam para que o sujeito seja alfabetizado, ou seja,

Os alfabetizados também se distinguem por características pessoais – entre outras, classe social, gênero, idade, traços de personalidades, contexto familiar, domínio da língua oral, variante linguística, e por experiências de aprendizagem prévia – convívio, ou não, com a língua escrita no ambiente da família e da comunidade, habilidades, conhecimentos, atitudes desenvolvidas em relação à escola e a língua escrita.

Então, ainda que a família tenha utilizado dos seus métodos para ensinar a língua escrita, possivelmente sem base científica, evidencia-se que uma pequena parcela dos educandos obteve sucesso no processo inicial da aquisição desse conhecimento.

Em seu texto intitulado "Educação permanente e cidades educativas", contido no livro *Política e educação*, Paulo Freire atenta para o fato de que:

Uma coisa é a "formação" que dão a seus filhotes os sabiás cujo canto e boniteza me encantam, saltitantes, na folhagem verde das jaboticabeiras que temos em frente à nossa biblioteca e outra é o cuidado, o desvelo, a preocupação que transcendem o instinto, com que os pais humanos se dedicam ou não aos filhos. O ser "aberto" em que nos tornamos, a existência que inventamos, a linguagem que socialmente produzimos, a história que fazemos e que nos faz, a cultura, a curiosidade, a indagação, a complexidade da vida social, as incertezas, o ritmo dinâmico de que a rotina faz parte mas a que não o reduz, a consciência do mundo que tem neste um não *eu* e a de si como *eu* constituindo-se na relação contraditória com a objetividade, o "ser programado para aprender", condicionado mas não determinado, a imaginação, o desejo, os medos, as fantasias, a atração pelo

mistério, tudo isso nos insere, no processo permanente de busca de que falei. O que eu quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos humanos, uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização de que falo na *Pedagogia do Oprimido* ou na *Pedagogia da Esperança, um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Em outras palavras, e talvez reiteradamente, não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa *certa prática* educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se. Numa certa prática educativa não necessariamente a de escolarização (Freire, 2021, p. 25-26).

Outro ponto relevante é o contexto social em que o aluno está inserido em relação à sua fase de desenvolvimento. Como mencionado por Soares (2021, p. 56), a interação entre desenvolvimento e aprendizagem leva a fases determinadas pela ação recíproca entre causas internas e externas.

Os resultados durante a pandemia mostram que cada aluno se desenvolve de maneira única, sendo influenciado pelos fatores mencionados anteriormente. No entanto, uma parcela substancial não conseguiu concluir o ano letivo alfabetizada, provavelmente porque necessita da presença física do professor para as intervenções necessárias. A propósito, uma parcela sequer se apresentou para a avaliação, da qual não temos informações sobre o *status* da aprendizagem.

A presença do professor, o convívio com os colegas e o ambiente escolar são fatores cruciais nessa etapa de aprendizagem, uma vez que muitas famílias não têm recursos, tempo ou estratégias para ensinar seus filhos.

O método utilizado pelo alfabetizador, na instituição escolar também é, sem dúvida, um fator primordial, no entanto, ressalta-se que o mesmo deve ser colocado em perspectiva juntamente com todos os fatores citados.

De acordo com Soares, os métodos de alfabetização "são conjuntos de procedimentos fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, mas suficientemente flexíveis para que, na prática pedagógica, possam superar as dificuldades interpostas por fatores externos" (Soares, 2021, p. 53). Certamente, a autora considera que tais "fatores externos" são aqueles elementos que possam exercer determinada influência na aprendizagem da criança.

A maioria dos alunos avaliados provém de famílias em situação de vulnerabilidade, frequentemente sem suporte para suas atividades escolares. Considerando o contexto da pandemia, no qual muitos pais precisavam trabalhar para sustentar suas famílias, o processo de aprendizagem foi ainda mais comprometido.

Soares (2023, p. 20) defende que para alfabetizar é necessário a articulação entre as facetas na alfabetização, que são: as perspectivas psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguísticas do processo.

A alfabetização é um processo complexo que envolve muitos aspectos para que haja o sucesso dos educandos na aquisição da língua escrita. É necessário a união dessas variantes, buscando assim uma interligação a fim de ter um bom resultado, principalmente quando se trata de comunidades de classe econômica menos favorecidas.

Ressaltando que "o fracasso escolar em alfabetização não se explica, apenas, pela complexidade da natureza do processo; caso contrário, não se justificaria a predominante incidência desse fracasso nas crianças de classes populares" (Soares, 2023, p. 24).

Sendo assim, não basta dominar a linguística ou os métodos, pois considera-se neste estudo que esse processo de aprendizagem não é uma tarefa simples. Esta necessita de um profissional que domine as diversas habilidades e competências, e que leve em consideração as várias facetas envolvidas nesse processo, entre elas a classe social dos alunos.

Nesse caso, não iremos descrever os detalhes dessa abordagem, que é complexa e está relacionada às teorias e aos estudos sobre sociologia da educação. No entanto, o público-alvo desta pesquisa são os alunos oriundos de classe social menos favorecida. Sendo assim, o sucesso escolar desses alunos vai sempre estar comprometido, seja no ensino presencial, na escola, ou no ensino remoto, onde a mediação da aprendizagem aconteceu por parte da família e com pouca interferência da escola.

Vale ressaltar que o problema do fracasso escolar em alfabetização não começou com a pandemia de COVID 19. Mesmo na instituição escolar, esses estudos citados mostram as análises realizadas ao longo de alguns anos por autores que estudam essas múltiplas facetas da alfabetização. A escola é sim a instituição que deve garantir a efetivação da alfabetização de todos os alunos.

No entanto, a instituição escolar precisa ser revista, moldada, principalmente nessa fase, onde iremos lidar com o baixo índice de aprendizagem pós-ensino remoto. Se pensarmos somente nos métodos, sem levar em consideração as variantes da comunidade escolar, o fracasso irá sempre existir na educação brasileira.

O sistema tende a direcionar a causa do fracasso escolar aos alunos, mas estudos mostram que para que haja a alfabetização é preciso proporcionar uma educação de qualidade, levando em consideração as condições físicas da escola,

o contexto social dos alunos, os métodos utilizados, dentre outros. Culpabilizar os alunos é uma forma unilateral de designar a responsabilidade, ao invés disso, o sistema em geral, deve proporcionar uma educação apropriada, adequada a classes menos favorecidas.

Portanto, a questão dos métodos, que tanto têm polarizado as reflexões sobre a alfabetização, será insolúvel enquanto não se aprofundar a caracterização das diversas facetas do processo e não se buscar uma articulação dessas diversas facetas nos métodos e procedimentos de ensinar a ler e escrever (Soares, 2023, p. 27).

A alfabetização dos alunos é uma das metas mais importantes da educação no país, almejando que todos os alunos estejam alfabetizados até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, devido aos eventos ocorridos a partir de 2020, os índices de alfabetização parecem ter ficado bem abaixo dos anos anteriores.

Um dos principais fatores que contribuíram para esse baixo índice foi a transição para o ensino remoto, cujas consequências ainda estão sendo compreendidas. A mudança repentina do ensino presencial regular para o ensino virtual trouxe desafios significativos para professores e alunos, impactando a preparação, os recursos e as condições de aprendizagem.

Por fim, a falta de preparo tecnológico foi também um dos principais obstáculos enfrentados pelos professores na elaboração das aulas remotas. Muitos professores tiveram que aprender a utilizar equipamentos e ferramentas digitais sem qualquer treinamento prévio, sem receber suporte financeiro ou tecnológico adequado. Essa adaptação ocorreu em um contexto de dificuldades de aprendizado, enfrentadas pelos alunos e suas famílias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação em questão possui como objetivo principal compreender o impacto da pandemia (2020-2021) no processo de alfabetização em uma comunidade escolar, em que pese a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Com base nesses resultados, tanto a Secretaria Municipal de Educação quanto as escolas podem propor o estudo de estratégias de formação e monitoramento, visando aprimorar a aprendizagem de seus alunos.

A avaliação utilizada para a coleta de dados abrange uma gama diversificada de elementos, abarcando um gênero textual específico, a saber, uma lista de palavras e frases. Nesse contexto, os professores ditam palavras e uma frase,

permitindo aos alunos expressarem seu entendimento por meio da escrita. As palavras seguem uma regra precisa, alinhada a um campo semântico homogêneo, e obedecem a uma ordem gramatical estabelecida.

Os resultados obtidos revelam padrões específicos, que propiciam uma compreensão mais profunda das disparidades entre os dois períodos avaliados. Esse processo de análise não apenas identifica tendências, mas também proporciona um entendimento aprofundado da realidade educacional na Escola Benfica, especialmente no contexto das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, antecipando os resultados da meta 5 do PNE 2014-2024.

É fundamental ressaltar que este estudo não busca descartar nenhum dos dois pilares da educação: tanto o meio social em que o aluno está inserido quanto a educação proporcionada pela instituição escolar de forma presencial. Ao invés disso, a intenção é ilustrar, por meio de dados concretos, que a educação escolar permanece inestimável para o progresso educacional de cada indivíduo, reforçando a importância de sua valorização.

Dentro desse escopo, futuras investigações podem aprofundar a análise dos resultados obtidos em diferentes contextos educacionais, considerando variáveis, como nível socioeconômico, acesso a recursos tecnológicos e suporte familiar. Isso permitiria uma compreensão mais holística dos fatores que influenciam o sucesso da aprendizagem dos alunos, enriquecendo a discussão sobre as melhores abordagens para lidar com desafios educacionais. Além disso, avaliações subsequentes poderiam também explorar o impacto a longo prazo desses diferentes métodos de ensino, identificando quais estratégias tendem a levar a resultados mais consistentes e sustentáveis ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. Resolução CEE/AC nº 142, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre os aspectos legais a serem observados pelo Sistema Estadual de Ensino do Acre, na reorganização do Calendário Escolar das Instituições Públicas e Privadas, em face de interrupção do ano letivo de 2020. Conselho Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado do Acre**: seção 1, Rio Branco, AC, ano 53, n. 12.775, p. 20, 7 abr. 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=392605>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996>. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da Educação Básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 160, n. 131, p. 1, 13 jul. 2022. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/07/2022&jornal=515&pagina=1&totalArquivos=198>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental 9 (nove) anos. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Relator: Cesar Callegari. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 235, p. 28, 9 dez. 2010. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/12/2010&jornal=1&pagina=28&totalArquivos=116>. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 342, de 17 de março de 2020. Delega competência ao Secretário-Executivo para adoção de medidas previstas na Instrução Normativa nº 19, de 12 de março de 2020, alterada pela Instrução Normativa nº 21, de 16 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/03/2020&jornal=515&pagina=39>. Acesso em: 16 jan. 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **Política e educação**. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

RIO BRANCO. Secretaria Municipal de Educação. Parecer CME nº 1, de 9 de junho de 2020. Orienta as instituições educativas públicas e privadas que compõem o sistema Municipal de Educação de Rio Branco-Acre a respeito da realização de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Conselho Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município**: Rio Branco, AC, 19 jun. 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=397195>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

CAPÍTULO 4

O aluno autista na pandemia:
Nenhum a menos nesse processo de ensino e aprendizagem remoto

*Fabília Santos de Souza Silva,
Mirna da Silva Castro de Carvalho
Nina Rosa Silva de Araújo*

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um direito estabelecido por lei e encontra-se sob esse escopo legal, garantindo aos alunos com essa condição acesso ao ensino, preferencialmente em redes regulares, que atendam às suas especificidades educacionais, com uma escolarização de igual condições, tal como as demais pessoas, ou seja, envolve o acesso, permanência e desenvolvimento, além de profissionais habilitados para sua inclusão na escola, a fim de que seus direitos sejam assegurados. A inclusão desses alunos até o momento, é marcada por fatores supressivos que inviabilizam a qualidade de ensino ofertado a eles.

Diante desses pressupostos, em 2020, com a pandemia de Covid-19, um novo cenário educacional foi desenhado, no qual as aulas passaram a ser ministradas a distância, de forma remota. Assim, os alunos começaram a estudar dentro de suas casas e com recursos, como bloco de atividades de todos os componentes curriculares entregues na escola, aulas postadas no grupo de *WhatsApp* e no *Classroom*, como também videoaulas assistidas pelo computador, enviadas por seus professores, tarefas essas destinadas às crianças não atípicas.

Dessa forma, justificamos que esse assunto nos motiva, porque está relacionado com a inclusão de crianças com autismo dentro desse contexto inovador e desafiador ocasionado pela pandemia que atingiu o mundo inteiro. Posto isso, configurou-se ainda mais provocador o processo de ensino e aprendizagem na modalidade remota durante a pandemia para alunos com TEA. É sabido que para esses alunos todos os estímulos são de extrema importância, a interação social e

as atividades exclusivas dirigidas às suas especificidades, entre outros, precisam fazer parte da escolarização desses alunos dentro das salas de aula regulares (Mello, 2004).

Não obstante, em virtude da pandemia de COVID 19, as residências se transformaram salas de aula, e as telas dos computadores e os celulares eram o único meio de uma possível interação desses alunos com os docentes, outros alunos e demais profissionais de apoio. Segundo Serra (2006), a inclusão escolar implica no redirecionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, entre outros. Refletindo sobre a fala do autor, bem como a interação desses alunos com outras pessoas e adaptação curricular, entende-se o quão importante suscitar reflexões sobre como foram as estratégias de ensino para alcançar esses alunos com TEA. Buscou-se a partir dessa situação compreender esse processo, no sentido de como foi desenvolvido/adequado para alunos com autismo, na perspectiva de Bardin (2011), ao elencar categorias de análise que destacam pontos importantes a serem refletidos sobre o ensino e aprendizagem de alunos neurodivergentes.

Nesse sentido, o objetivo geral foi investigar as estratégias pedagógicas utilizadas pela professora mediadora de uma aluna com autismo nas séries iniciais do Ensino Fundamental I de uma escola na cidade de Rio Branco durante o período pandêmico, dos anos 2020 a 2021. Para o desdobramento do mencionado objetivo geral definimos como objetivos específicos:

- » Identificar quais estratégias foram utilizadas para o desenvolvimento do ensino remoto com a criança autista durante os anos 2020 a 2021.
- » Descrever como ocorreu o processo de inclusão dessa criança durante a pandemia que vinculou a modalidade de ensino remoto.
- » Analisar os relatórios elaborados pela professora mediadora que atuou diretamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, acompanhando a aluna autista.

Para desenvolver os objetivos expostos tivemos como base as leis federais que tratam da inclusão: a Lei municipal nº 2.284, de 2 de abril de 2018, que institui a política municipal de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e que estabelece diretrizes para sua consecução; e os decretos estaduais sobre as medidas temporárias de enfrentamento da emergência de saúde pública, decorrente da doença Covid-19; e sobre o retorno das aulas e demais atividades presenciais no âmbito das instituições públicas e privadas de ensino.

A escola em questão desenvolve a inclusão das crianças com TEA, e no ano de 2020, iniciou atendendo 20 alunos com autismo, e em de 2021, atendeu 15 alu-

nos. Para desenvolver esse trabalho de inclusão a escola conta com um professor que atua na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), como também professores mediadores que acompanham individualmente cada aluno.

A questão central em nossa investigação foi: quais as estratégias utilizadas pela professora mediadora durante o período pandêmico de uma aluna com TEA em uma escola de Ensino Fundamental I?

Para validar as questões teóricas foram utilizados autores como: Barros e Uhmman (2021), tratando sobre as (im)possibilidades do ensino remoto para o aluno com Transtorno do Espectro Autista; Camargo (2009), como estudos sobre competência social, inclusão escolar e autismo; Ferreira (2021), que explana o tema "ensino remoto e uma estudante com autismo: uma experiência na educação inclusiva"; Simões e Santana (2022), sobre a inclusão escolar de alunos com autismo no contexto do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19; e Santos *et al.* (2021), com "Os desafios da educação inclusiva de alunos com Transtorno de Espectro Autista e seus impactos durante a pandemia".

Assim, este trabalho irá contribuir para que conheçamos quais estratégias de ensino foram utilizadas nessa escola com crianças neurodivergentes para que continuassem tendo acesso às aulas, no formato remoto, relatando a nova relação com o desenvolvimento da criança, buscando valorizar e propiciar a esses alunos o ensino e aprendizagem que eles merecem, garantido por lei.

Sinteticamente, este capítulo está organizado em 4 seções: introdução, referencial teórico, metodologia e considerações finais.

Neste primeiro tópico será delineado o embasamento teórico para as temáticas: autismo, legislação federal, estadual e municipal, inclusão e ensino remoto para fundamentar a temática do objeto de estudo em tela.

2 AUTISMO: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

O autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que afeta a capacidade de uma pessoa de se comunicar, interagir socialmente, podendo se comportar de forma repetitiva. O TEA, segundo especificado no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (2014), é considerado um "espectro" porque afeta cada pessoa de maneira diferente e em diferentes graus,.

Esse Manual detalha que os sintomas do autismo geralmente aparecem nos primeiros anos de vida, e incluem dificuldades em fazer contato visual, comunicar-se verbalmente ou não verbalmente, desenvolver relacionamentos sociais e em entender as emoções dos outros. Alguns indivíduos com autismo também apresentam interesses e comportamentos restritos e repetitivos, fixação em objetos específicos ou rotinas rígidas. As manifestações desse transtorno podem variar em decorrência de alguns fatores. Segundo o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*:

Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo *espectro*. O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (2014, p. 53).

De acordo com o médico austríaco Leo Kanner, o primeiro caso de autismo foi descrito em 1943, que retratou um grupo de crianças com comportamentos atípicos: isolamento social, dificuldades de linguagem e comportamentos repetitivos. Nos anos seguintes, outros pesquisadores procuraram estudar o autismo e desenvolver métodos para avaliar e tratar a condição. Como é citado por Camargo (2009, p. 68):

Quanto à etiologia, desde as primeiras considerações feitas por Kanner, em 1943, muitas reformulações nos mecanismos explicativos foram realizadas, sem, entretanto, chegar-se a conclusões consistentes. Isso pode ser observado nas diversas abordagens que historicamente tentaram estabelecer um lugar na dicotomia inato x ambiental de onde se possa definir o autismo.

Os estudos de Kanner e Asperger conceituando o autismo marcaram os anos 1940 em momentos distintos. Kanner denominou o autismo infantil como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo como uma condição com características comportamentais bastante específicas, tais como: perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino.

Asperger, por sua vez, denominou como Distúrbio de Psicopatia Autística, manifestada por transtorno severo na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino. Os dois autores impactaram de forma significativa, a literatura mundial e a comunidade científica, levando-as em suas considerações, a uma aproximação do quadro clínico descrito

pelos autores no início dos anos 1970. A partir disso os trabalhos de Asperger ganham repercussão mundial, sendo proposto o uso do termo Síndrome de Asperger, com a descrição dos prejuízos específicos nas áreas da comunicação, imaginação e socialização (Tamanaha; Perissinoto; Chiari, 2009).

Posteriormente, nas décadas de 1980 e 1990, o autismo foi oficialmente reconhecido como uma condição diagnóstica específica, com a inclusão no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III). Nos anos seguintes, o DSM foi atualizado várias vezes, culminando na publicação do DSM-5, em 2013. Nesse período, houve também um aumento na conscientização pública sobre o autismo e um crescimento no número de serviços e recursos disponíveis para indivíduos com autismo e suas famílias.

Nos últimos anos, o autismo tem sido objeto de intensa pesquisa e debate, com um foco crescente na compreensão das causas biológicas e genéticas da condição, bem como no desenvolvimento de medidas eficazes para indivíduos com TEA (Fernandes; Tomazelli; Girianelli, 2020).

No estudo das autoras Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), sobre a inclusão educacional de pessoas com autismo, podemos destacar que a inclusão de crianças neurodivergentes nas escolas regulares no Brasil começou a ser mantida no final da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que prevê a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional regular, e estabelece a necessidade de adaptação das escolas para garantir o acesso e a aprendizagem desses alunos. Vale salientar que foi sob a influência da Declaração de Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) que em nosso país, que começou a ser discutida a universalização da educação, e a ser implementada nas escolas regulares uma política de Educação Inclusiva.

Todos os estudos realizados ao longo do tempo, os manuais e novas obras com essa temática que ainda surgirão, tendem a contribuir para a compreensão do autismo e para o fortalecimento de políticas públicas a favor das pessoas com TEA, garantindo seus direitos e inclusão educacional com respeito.

No estado do Acre encontramos duas leis, e no âmbito municipal de Rio Branco, cinco leis para pessoas com autismo com enfoque na educação, na saúde e na assistência social, que se alinham à política nacional de proteção da pessoa com TEA, e tendo como base as orientações da Organização das Nações Unidas (ONU). Tais dados são confirmados pelas autoras Lima e Amaral (2021).

Assim, na esfera estadual temos a Lei nº 4.079, de 4 de janeiro de 2023, que altera dispositivos da Lei nº 2.976/2015, que institui a política estadual de

proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e estabelece diretrizes para sua consecução; e a Lei nº 2.724/2013, que institui o dia de conscientização do autismo.

E na esfera municipal, temos a Lei nº 2.284/2018, que institui a política municipal de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista, e estabelece diretrizes para sua consecução; a Lei nº 2.230/2017, que obriga os órgãos públicos e estabelecimentos privados a inserir o Símbolo Mundial do Autismo em placas de atendimento prioritário e dá outras providências; a Lei nº 2.075/2014, que declara de utilidade pública a Associação de Amigos e Pais dos Autistas do Acre (Ampac); a Lei nº 1.943/2012, que institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e a Lei nº 1.924/2012, que institui o dia municipal de conscientização do autismo.

2.1 A INCLUSÃO EDUCACIONAL DO ALUNO COM AUTISMO

A palavra inclusão (1999) vem do latim, do verbo *includere*, que significa "colocar algo ou alguém dentro de outro espaço", "entrar num lugar até então fechado". É a junção do prefixo *in* (dentro) com o verbo *cludere* (*cludere*), que significa "encerrar, fechar, clausurar". O termo, cada vez mais, é aplicado não apenas para questões das necessidades especiais, como também para construir discursos de acessibilidade a quaisquer indivíduos que estão excluídos de determinados espaços e situações; fala-se, por exemplo, em inclusão digital, econômica, entre outras. Assim, ao utilizarmos a palavra podemos nos referir tanto especificamente às pessoas com necessidades especiais quanto a atitudes de inclusão que se referem a outras situações observadas em nossa sociedade (Farias; Santos; Silva, 2009).

A educação inclusiva ainda é um modelo educacional desafiador, como aponta Simões e Santana (2022). Antes mesmo de vivenciarmos o fatídico cenário da pandemia da Covid-19, a inclusão de estudantes com TEA se configurava um desafio para as escolas brasileiras, sobretudo pela dificuldade em lidar com as heterogeneidades num contexto tradicional, classificatório e de enfoque em conteúdo. Ao não valorizar as diferenças, a escola reproduz a exclusão social e relega pessoas com deficiência à situação de fracasso escolar.

É imprescindível um olhar inclusivo mais atento a essas crianças no espaço escolar, ao contrário disso, a educação inclusiva estará fadada ao fracasso tanto fora quanto dentro do contexto educacional, como mencionado no trecho abaixo:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 5).

Foi mediante este olhar inclusivo e sensível que na escola que serviu de objeto de pesquisa para o desenvolvimento do nosso trabalho, os professores mediadores, professores regentes, Coordenação Pedagógica e a gestão identificaram a necessidade de que todos os alunos deveriam dar continuidade aos estudos, e decidiram se unir para traçar estratégias para que não houvesse nenhum aluno a menos, enquanto durasse o ensino remoto, principalmente a inclusão das crianças com autismo.

Paralelamente ao conceito de inclusão escolar está o de inclusão familiar, passível de ser adquirida pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social fraterno mais homogêneo. Fato esse que tanto uma quanto a outra requer respeito às singularidades de cada criança. Diante dessas considerações, fica evidente que crianças neurotípicas fornecem, entre outros aspectos, várias formas de interação para as crianças com autismo, ainda que a compreensão social destas últimas seja difícil, mas não impossível.

Para tanto, há necessidade de uma adequada socialização interacional entre as crianças, salientada por Camargo (2009), quando destacou que a oportunidade de interação com pares é a base para o seu desenvolvimento, assim como o é para o de qualquer outra criança. Desse modo, acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças.

Destarte, é diante de um contexto político, social, cultural e pedagógico que se busca cada vez mais, lutar pela igualdade de inclusão de crianças com autismo para que possam construir sua identidade, liberdade e igualdade, diante de uma sociedade ainda preconceituosa; seja ela presencial ou remota, a inclusão tem que existir.

2.2 ENSINO REMOTO: MEDIÇÃO EDUCACIONAL DO ALUNO COM AUTISMO NA PANDEMIA

Conforme descreve o magno *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (1995), o termo "remoto" significa distante no espaço, e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e os alunos foram impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus da Covid-19.

Por conseguinte, o ensino presencial precisou ser transferido para os meios digitais. A aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de *web* conferência; as atividades seguem durante a semana no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). De forma assíncrona, também são enviadas e orientadas atividades por meio de grupo no *WhatsApp*. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é "substituída" por uma presença digital numa aula *online*, o que se chama de 'presença social'. Essa é a forma como se projeta a presença por meio da tecnologia.

O estudo de Simões e Santana (2022) considera a importância do ensino remoto como alternativa para esse momento de crise sanitária e humanitária, sobretudo, para escolas e famílias das classes média e alta, por disponibilizarem de um ambiente favorável aos estudos em casa – preferencialmente acompanhado por um responsável. Alves (2020) ao problematizar tais questões, destaca que, para aqueles que puderam aderir ao ensino remoto, o uso das plataformas digitais *Google Classroom*, *Zoom* e *Google Meet* para se realizar as aulas tornaram-se importantes elos de comunicação entre professores e alunos.

Já em muitas das escolas da rede pública, a opção de suspender as aulas foi a viável, por atenderem em sua grande maioria, pessoas pobres, que não possuem as mesmas condições financeiras das demais classes sociais. Para estes foi elaborado material apostilado ou livros e entregues às famílias, semanal ou quinzenalmente.

Também em estudo sobre essa temática, Simões e Santana (2022) falam de uma realidade vivenciada por um outro público-alvo. Eles nos chamam a atenção para os possíveis impactos desse cenário nas práticas pedagógicas inclusivas. Justifica-se tal enfoque, pois sabemos que os processos de inclusão em educação, sobretudo de estudantes da educação especial pública, ainda não estão sistemati-

camente fortalecidos nos diferentes espaços e contextos escolares, sendo a pandemia e o ensino remoto, agravantes extras para tal realidade.

Comprova-se o que foi dito por meio do cenário educacional que foi redesenhado em virtude da pandemia, em que o ensino remoto possibilitou a realização do trabalho de inclusão escolar num ambiente familiar. Por um lado, percebe-se que é possível realizar o ensino quando se tem reorganizações curriculares. Por outro, para as atividades aplicadas de forma aleatória, as dificuldades são muito maiores. É necessário compreender que a modalidade remota é um desafio para todas as atividades, exigindo um novo formato, o envolvimento de todos para que a aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA aconteça.

A partir dessa perspectiva conceitual e formativa, escola objeto de investigação deste estudo, através do comprometimento assumido, buscou garantir a inclusão dessas crianças, mesmo em meio a um momento crítico, novo e desafiador, uma vez que, de forma inesperada, as aulas foram suspensas em 17 de março de 2020. Todavia, somente em meados do mês de abril daquele ano, as escolas do município de Rio Branco foram orientadas para que o ensino fosse direcionado de forma remota, através de atividades elaboradas pela equipe da Secretaria Municipal de Educação e postadas no *site* Portal Escola. Dessa forma, a escola ficava responsável por divulgar a plataforma, e a incentivar as famílias que acessassem o referido portal, a realizarem as atividades com as crianças, dando a devolutiva aos professores através dos grupos de *WhatsApp* de cada turma, se possível, por meio dos registros fotográficos; e caso tivessem dúvidas, a escola se pôs disponível para esclarecer e orientar, na medida de suas possibilidades.

Mesmo com essa orientação da Secretaria, a escola percebeu que as crianças com TEA não estavam sendo incluídas, devido à complexidade das atividades, que não estavam ajustadas às especificidades de cada criança em questão. Por conseguinte, os professores mediadores, juntamente com a coordenação e a gestão, pensaram em estratégias que pudessem alcançar esses alunos; assim era indispensável uma orientação detalhada das atividades para o cenário pandêmico.

Posto isso, detalhamos aqui o contexto deste processo de inclusão de alunos com autismo, antes da pandemia. A escola analisada que, no início do ano letivo de 2020, tinha como modalidade o ensino presencial, tendo a matrícula efetivada, essas crianças eram acompanhadas por um professor mediador na sala de aula, junto com a professora regente, além disso, os alunos participavam do atendimento educacional especializado no contraturno.

No entanto, no período da pandemia da Covid-19, a situação educacional do ensino presencial foi alterada, como também a forma de trabalhar dos professores regentes, mediadores e do professor AEE: todos se viram diante da exigência de adaptar-se a um trabalho remoto, ou seja, o ensino deixa de ser presencial. Podemos buscar um paralelo a isso com Paulo Freire (2001) que, em seus escritos, já falava sobre a transformação e a criação de novos desafios colocados ao papel do professor contemporâneo:

[...] Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (Freire, 2001, p. 46).

Porém, ninguém, principalmente os docentes, estavam preparados para vivenciar essa transformação de forma tão repentina como ocorreu em virtude da pandemia do coronavírus.

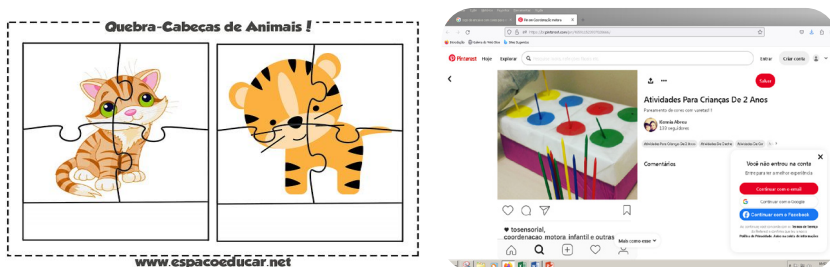
Segundo Freire (2001) é de grande relevância para os professores conhecerem e saberem lidar com os diversos problemas encontrados por eles em seu trabalho como educador da base, não devendo descartar nenhum tipo de informação que possa enriquecer a sua prática educativa, evitando fracassar na formação intelectual da criança no espaço da sala de aula, seja qual for ele.

Dessa forma, pode-se destacar como exemplo de situação-problema que o professor possa encontrar, o impacto social e educacional da pandemia, a paralisação forçada das aulas, exigindo uma nova postura dos sistemas de ensino nos aspectos pedagógicos e metodológicos, que tiveram de ser reinventados para alcançar todos os alunos envolvidos no processo educacional, principalmente a criança com autismo.

Diante da situação da suspensão das aulas, o trabalho iniciado por meio da observação e análise dessa criança com transtorno do espectro autista, especificamente iremos relatar a vivência da aluna Mariana⁴. Durante o ensino remoto, a equipe de profissionais do Ensino Especial da escola em tela, pensou em novas propostas para o alcance do ensino dessa criança, portanto, foram elaboradas ferramentas pedagógicas, como: jogos de encaixe com cores, quebra-cabeça, jogo da memória e de dominó. Isso, porque as atividades orientadas pelo Portal Escola da Secretaria Municipal de Educação não eram condizentes com a realidade cognitiva da aluna. Vejamos aqui alguns exemplos ilustrativos desses materiais pedagógicos que foram compondo o processo de acompanhamento da aluna Mariana.

4 Nome fictício atribuído à aluna para lhe preservar a identidade.

Figura 1 – Jogos Pedagógicos



Fonte: Site espacoeducar.net, 2021.

2.3 CARACTERIZAÇÃO E ROTINA DA CRIANÇA OBSERVADA NO ENSINO REMOTO

Mariana, matriculada no 1º ano, com 6 anos de idade, é uma criança com autismo grave nível 3, não verbal, pois tem dificuldades na fala e expressa suas emoções por meio de gritos, aponta e direciona o adulto para buscar o que deseja, além de comportamentos repetitivos, transtorno obsessivo compulsivo (TOC), como também apresenta limitações significativas, com muitas dificuldades tanto na aprendizagem quanto no relacionamento socioafetivo.

De acordo com o DSM-5 (2020), o autismo é classificado dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA), e classificado em três níveis de gravidade, com base na intensidade dos sintomas e no nível de suporte necessário:

Nível 1: solicita apoio em relação à comunicação social; deve ser evidente um prejuízo notável; dificuldade para iniciar interações e presença de respostas atípicas dentro do contexto social.

Nível 2: exige apoios sociais; há déficits graves nas habilidades de comunicação verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes, mesmo na presença de apoio; grande dificuldade em lidar com mudanças; troca o foco; e presença de comportamento repetitivo.

Nível 3: exige apoio muito substancial; há grande limitação em dar início a interações sociais, com abertura social mínima; interage somente para satisfazer às necessidades individuais e por meio de abordagens incomuns; apresenta inflexibilidade de comportamento, gerando perdas acentuadas no funcionamento.

Mesmo diante do quadro comprometedor da criança, a professora mediadora ligou para a mãe da aluna, explicando que, por motivo das aulas terem

sido suspensas, era necessário dar continuidade ao processo de aprendizagem da Mariana, fornecendo orientações de acesso ao *site* Portal Escola para adentrarem o ambiente das disciplinas e conteúdos.

Assim, em decorrência do comprometimento cognitivo da estudante e para atender às necessidades educacionais e a inserção dela nas aulas remotas, a professora estabeleceu possíveis estratégias, por meio da elaboração de jogos pedagógicos, adequação de atividades, como também um trabalho colaborativo com a família. Desta forma, a família se dispunha à orientação e devolutiva das atividades realizadas em casa, para que a criança pudesse, assim como os demais alunos, dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Nessa devolutiva seria estimado o que se havia conseguido fazer e quais as dificuldades, no sentido de que a mediadora estabelecesse novas alternativas de alcance dessa criança, propondo-lhe novas tarefas. Para um melhor atendimento, a professora, por sua vez, participava do planejamento que acontecia de forma virtual, juntamente com a coordenadora e a professora regente, estabelecendo uma rotina semanal de conteúdos definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adequados ao ano em que a aluna estava matriculada.

As orientações sugeridas pela professora foram para que a mãe pudesse organizar um ambiente calmo e acolhedor para que a aluna realizasse as atividades, utilizando a rotina diária como apoio visual, mostrando a ela o que iria acontecer no seu dia, pontuando desde o café da manhã até a hora de dormir, pois a utilização da rotina traria previsibilidade e conseqüentemente, redução de ansiedade da criança, facilitando o engajamento e direcionamento da atenção da aluna.

Assim, Mariana iniciou com cinco atividades, distribuídas durante a semana de forma interdisciplinar; como a aluna estava no processo de alfabetização, deu-se ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, todas elas com roteiros de orientação escrita de como a mãe deveria conduzir a realização das atividades com a criança. Porém, devido à rotina de trabalho da mãe, houve um acúmulo de tarefas, sendo necessário repensar e adequar a proposta de atividades flexibilizadas com aquela rotina materna, para isso, a professora propôs diminuir o quantitativo de 5 para 3 atividades semanais, bem como trabalhar com recursos didáticos do interesse da criança, como tinta guache, pinturas utilizando as mãos, cotonetes e tampinhas, com intuito de auxiliar na concentração da aluna. Dessa forma foi se estabelecendo uma nova rotina, e ela, ao longo dos meses, demonstrou avanços significativos, como sentar-se para realizar as atividades propostas, respeitando o seu tempo de concentração.

Figura 2 – Atividades Propostas



Fonte: Site espacoeducar.net, 2021.

Em alguns momentos, quando a mãe não compreendia o conteúdo, ligava para a mediadora para pedir explicação de como orientar a criança a realizar a tarefa, dessa forma, a professora se disponibilizava em esclarecer as dúvidas através da gravação de áudio e vídeo e videochamada por meio de *WhatsApp*; essas intervenções foram importantes para trazer segurança para mãe nesse processo, o que resultou na satisfação da mesma em conseguir auxiliar a criança e acompanhar seu desempenho.

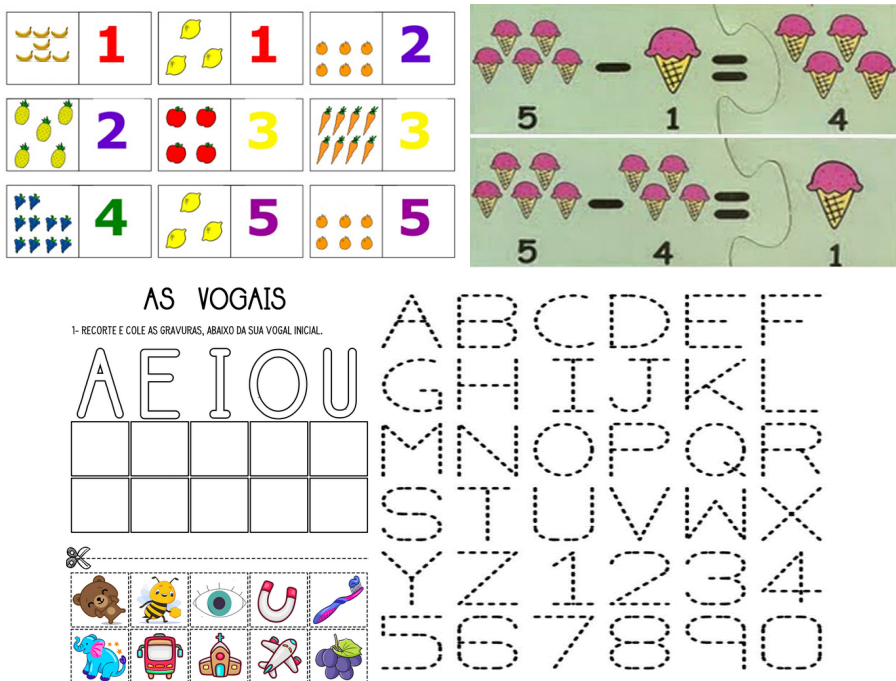
Por fim, o ano letivo de 2020 foi concluído de forma positiva, tendo em vista os avanços e conquistas da aluna, como reconhecimento das cores, formas geométricas e organização do alfabeto na sequência, resultado do trabalho realizado pela professora mediadora em parceria com toda quipe do Ensino Especial da escola, professora regente e principalmente, com o envolvimento e colaboração da família da criança.

Em 2021, o ano letivo teve início em maio, ainda de forma remota. Para esse período a equipe de Ensino Especial da escola se propôs a fortalecer o diálogo com a família e à intensificação nas orientações aos professores regentes e professores mediadores na oferta do ensino remoto aos alunos com autismo. A aluna foi aprovada para o 2º ano, e continuou sendo acompanhada pela mesma professora mediadora do ano anterior, dando continuidade ao trabalho iniciado em 2020 com Mariana, que antes cursava o 1º ano do Fundamental I. Percebeu-se a necessidade de elevar os seus conhecimentos matemáticos, assim, introduziu-se de forma efetiva, as quatro operações, realizando atividades como jogos de dominó, quebra-cabeças e também materiais concretos, como tampas de garrafa ou frutas.

Além disso, tarefas impressas, como divisão e multiplicação com os dedos da mão, subtração e adição com lego. Isso, porque sabe-se que as atividades lúdicas de Matemática podem tornar o ensino mais divertido e eficaz, desenvolvendo o

raciocínio lógico, o pensamento, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, pois a aluna apresentava dificuldades nessa disciplina. Quanto ao estímulo da coordenação motora e para desenvolver o domínio da escrita, foram utilizadas atividades de cobrir tracejados, circular letras, palavras e imagens, recorte, colagem, lista de palavras e textos curtos. Essas atividades eram reforçadas semanalmente e adequadas respeitando as habilidades daquela criança, visando ao seu melhor desempenho possível na execução das atividades.

Figura 3 – Atividades Lúdicas



Fonte: Site espaçoeducar.net, 2021.

Em setembro, com o retorno escalonado das aulas presenciais, a aluna ainda frequentou a escola, porém, houve resistência em permanecer na sala de aula, conseqüentemente, foi combinado com a família que a mediadora realizasse visitas domiciliares para assessorar a criança na realização das tarefas. Nesse período, foi possível observar grandes avanços, pois as visitas domiciliares foram intensificadas, com 3 vezes na semana, durante as quais a aluna manifestava afeto e carinho, por meio de abraços e toque no rosto, demonstrando estar feliz pela visita, e por apresentar um comportamento mais calmo em casa, no ambiente dela; assim, a aluna foi se desenvolvendo, mostrando mais autonomia na realização de

suas atividades, como escrever algumas letras do seu nome e do alfabeto, o que antes, só fazia por meio de tracejados, e também os números que anteriormente, representava através de bolinhas. Para que pudesse se desenvolver ainda mais, reforçou-se a leitura diária do alfabeto, de pequenos textos e da tabela numérica. Notou-se também que, nas brincadeiras com o corpo e bolhas de sabão, ela demonstrava interesse e interagia melhor. Esse contato físico permitia confiança, carinho e novas descobertas.

Leboyer (1995, p. 15) descreve o brincar da criança com Espectro Autista:

Na primeira infância, essas dificuldades se manifestam: pela ausência de uma atitude de antecipação (ao dar colo a essas crianças, elas assumem ao contrário do esperado uma postura rígida); pela ausência do contato visual e pela ausência de resposta de sorriso e de mímica. [...] A criança é indiferente aos outros, ela os ignora e não reage à afeição e ao contato físico. [...] O Espectro Autistas e comporta mais frequentemente como se estivesse só, como se os outros não existissem. Mais ainda, as crianças Espectro Autistas não procuram ser acariciadas e não esperam ser reconfortadas pelos pais quando têm dor ou quando têm medo. Às vezes, elas se interessam por uma parte do outro, sua mão, um detalhe no vestuário.

Portanto, apesar de um ano desafiador e atípico, as estratégias de ensino utilizadas pela professora mediadora, a ajuda da família e de todo corpo escolar foram de extrema importância para que a aluna tivesse a oportunidade de continuar tendo acesso ao ensino e aprendizagem, assim como os demais alunos neurotípicos. Como determina a Lei Federal nº 12.764/2012, que garante às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista o direito de possuir acompanhante especializado em sala de aula, mesmo diante da situação pandêmica e de forma remota, conseguiu-se avanços significativos no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e psicomotor da aluna.

2.4 CONDUÇÃO DA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Para a execução deste estudo, que teve como finalidade atender aos objetivos traçados para responder à questão do objeto em tela, foi desenvolvida uma investigação de natureza aplicada, de abordagem qualitativa. Para esse fim, realizou-se um levantamento bibliográfico que, segundo Gil (2002), consiste em pesquisar em material já publicado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, permitindo o aprimoramento das hipóteses. Essa opção metodológica possibilitou maior familiaridade com o problema, possibilitando uma visão geral de determinados fatos. Para tanto, buscou-se explicar sobre um estudo de caso, através dos relatos de experiência vivenciada por estas autoras.

Sendo assim, as informações fornecidas por este trabalho foram consubstanciadas por meio da pesquisa bibliográfica, que teve como procedimento coletar dados a partir dos relatos dos professores mediadores e do professor do AEE, registrados em seus relatórios, além da utilização dos dados advindos das ferramentas como mensagens via *WhatsApp*, áudios, chamadas telefônicas, videoaulas e videochamadas, com as orientações dos professores para os pais e fotos enviados pela família dos estudantes. Vale ressaltar que todos esses dados foram compartilhados com a equipe pedagógica da escola, dessa forma, o *corpus* deste estudo se fez presente como participante da realidade explanada.

Portanto, toda essa catalogação de informações do percurso traçado na vida da aluna Mariana ao longo do ano letivo de 2020 e 2021 foi analisado e apresentado, reverberando a máxima que motivou e constituiu esta pesquisa: "o aluno autista na pandemia: nenhum a menos nesse processo de ensino e aprendizagem remoto".

3 CONCLUSÃO

Os alunos da Educação Especial até a década de 1960, viviam num processo de segregação e frequentavam a mesma instituição de ensino. Já na década de 1970, houve uma manifestação educacional para que esses alunos passassem a ser incluídos nas escolas regulares. Mesmo assim, a inclusão passa a ser discutida apenas na década de 1990, mais precisamente, com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e o Movimento Educação Para Todos (UNESCO, 1990). Com isso, quem precisa se adaptar, se adequar e reabilitar-se é a escola e não o aluno, devendo essa se organizar para desenvolver estratégias e promover a aprendizagem desses alunos. Desse modo, cada criança deve ser respeitada em seus interesses, habilidades, singularidades, fatores estes que tornam o processo de inclusão indispensável e de grande contribuição a todos os sujeitos, mormente aqueles que por muito tempo, foram excluídos dos espaços escolares.

Contudo, no período da pandemia, é de grande relevância refletir sobre como adaptar essa nova realidade e forma de ensino. Vivenciar a angústia dos pais/responsáveis, principalmente das mães, percebendo todo o trabalho pedagógico realizado começando a regredir, corrobora com a importância desses alunos estarem dentro das salas de aula no processo de inclusão, uma vez que esse ambiente "possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças" (Camargo; Bosa, 2009, p. 68-69).

A inclusão escolar se torna algo necessário, pois contribui para desenvolver tanto aspectos cognitivos quanto afetivos. Porém, no momento de isolamento social, essa interação presencial não é possível, por isso as estratégias de ensino são de extrema urgência para que a aprendizagem e o desenvolvimento sejam garantidos e, especialmente, para que não venham regredir. As atividades remotas, assim como outras, devem ser planejadas. Diante da experiência vivenciada durante as aulas a distância, mesmo perante as dificuldades abordadas, quando as adaptações curriculares são mantidas ou garantidas de alguma forma, o ensino remoto se torna uma alternativa para que todos tenham acesso ao ensino, e nenhum aluno seja excluído.

Em suma, a experiência vivenciada durante esse período pandêmico demonstra que o ensino remoto significa uma ruptura com a realidade para os alunos. Antes, eles estavam familiarizados com a aula presencial, libertos, podendo interagir, se desenvolver e socializar, no processo vivenciado na pandemia, tudo muda, e o ensino fica distante não só fisicamente, mas também, do contato mais significativo de interação. Portanto, adaptar-se a uma realidade foi necessário, pois o ensino foi desencadeado por meio da plataforma do portal, do grupo de *WhatsApp* e blocos de atividades. Porém, com a realização das tarefas através de vídeos, áudios, imagens, deu-se continuidade a algumas atividades que eram feitas presencialmente, como chamadinhas, momentos de interatividade, com contato atencioso aos pais e às crianças, apresentando-se como uma nova alternativa de ensino que facilitou e sanou a questão de socialização quanto à participação dos alunos e o fazer com crianças autistas.

Conclui-se, após analisar os relatórios elaborados pela professora mediadora, como também pelo professor do AEE que, mesmo sendo desafiador e árduo, a aluna foi incluída de forma significativa e positiva no cenário da educação remota. Vivenciar esse novo modelo de ensino trouxe grandes aprendizados tanto para a professora mediadora e regente quanto para a família e a criança, gerando compreensão da realidade em que o aluno com autismo estava inserido, observando as possibilidades e as formas de mediar essa criança, superando as dificuldades e auxiliando a aluna em suas necessidades de aprendizagem e adequação dos conteúdos, com a utilização das metodologias disponíveis para a transferência do saber, garantindo o ensino, que é direito de todos.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Decreto nº 10.184**, de 30 de setembro de 2021. Que dispõe sobre o retorno das aulas e demais atividades presenciais no âmbito das instituições públicas e privadas de ensino, em decorrência das medidas de isolamento decretadas em virtude da pandemia causada pela Covid-19, no âmbito do território do Estado do Acre. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=421102>. Acesso em: 7 ago. 2023.

ACRE. Decreto nº 5.465, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito do Estado do Acre, para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da doença Covid-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. **Diário Oficial do Estado do Acre**: seção 1, Rio Branco, ano 53, n. 12.760, p. 2-3, 17 mar. 2020. Disponível: <https://diario.ac.gov.br/download.php?arquivo=KEQxQHI3lyEpRE8xNTg0NDE1MTMzMMDM0My5wZGY=>. Acesso em: 7 ago. 2023.

ACRE. Lei nº 2.976, de 22 de julho de 2015. Institui a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA e estabelece diretrizes para sua consecução. **Diário Oficial do Estado do Acre**: seção 1, Rio Branco, ano 48, n. 11.603, p. 18-19, 23 jul. 2015. Disponível em: <https://diario.ac.gov.br/download.php?arquivo=KEQxQHI3lyEpRE8xNDM3NjcwNjg4ODgyOC5wZGY=>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ACRE. Lei nº 4.079, de 4 de janeiro de 2023. Altera dispositivos da Lei nº 2.976, de 22 de julho de 2015, que institui a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA e estabelece diretrizes para sua consecução. **Diário Oficial do Estado do Acre**: seção 1, Rio Branco, ano 56, n. 13.446, p. 1-2, 5 jan. 2023. Disponível em: <https://diario.ac.gov.br/download.php?arquivo=KEQxQHI3lyEpRE8xNjcyOTY4NTIwMDQ3OC5wZGY=>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ALVES, L. **Educação remota**: entre a ilusão e a realidade. Interfaces Científicas Educação, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIÁTRICA. **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2023.

BARROS, L. da C. B.; UHMANN, S. As (im)possibilidades do ensino remoto para o aluno com transtorno do espectro autista. *In: VI Seminário Nacional de Educação Especial/VII Seminário Capixaba de Educação*. Vitória, ES, p. 1-13, 26-30 out. 2020. **Anais...** Vitória: UFES, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34352>. Acesso em: 7 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 250, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=28/12/2012>. Acesso em: 7 ago. 2023.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSgR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 7 ago. 2023.

FARIAS, I.; SANTOS, A.F; SILVA, E. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. *In: DÍAZ, F. et al.* (org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas [online]. Salvador: Edufba, 2009, pp. 39-48.

FERREIRA, A. T. R. de J. **O ensino remoto e uma estudante com autismo**: uma experiência na educação inclusiva. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1150/1098. Acesso em: 07 ago. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

LEBOYER, M. **Espectro autista infantil**: fatos e modelos. Campinas: Papirus, 1995.

MELLO, A. M. de. **Autismo**: guia prático. 4. ed. São Paulo: Corde, 2004.

NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178>. Acesso em: 7 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO Brasília, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/search/d026b405-53bd-4fb8-974d-f7c09b1ba347>. Acesso em: 7 ago. 2023.

RIO BRANCO. Lei nº 1.924, de 25 de julho de 2012. "Institui o Dia Municipal de Conscientização do Autismo". **Diário Oficial do Estado do Acre:** seção 1, Rio Branco, Acre, ano 45, n. 10.851, p. 31, 27 jul. 2012. Disponível em: <https://diario.ac.gov.br/download.php?arquivo=KEQxQHI3IyEpRE8xMzQzMzQ2NzU0ODE0Ny5wZGY=>. Acesso em: 10 ago. 2023.

RIO BRANCO. Lei nº 1.943, de 13 de novembro de 2012. "Institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista". **Diário Oficial do Estado do Acre:** seção 1, Rio Branco, Acre, ano 45, n. 10.927, p. 33-34, 14 nov. 2012. Disponível em: <https://diario.ac.gov.br/download.php?arquivo=KEQxQHI3IyEpRE8xMzUyODUwNzA0NDk2OS5wZGY=>. Acesso em: 7 ago. 2023.

RIO BRANCO. Lei nº 2.075, de 21 de julho de 2014. "Declara de Utilidade Pública a Associação de Amigos e Pais dos Autistas do Acre – AMPAC." **Diário Oficial do Estado do Acre:** seção 1, Rio Branco, Acre, ano 47, n. 11.354, p. 89, 23 jul. 2014. Disponível em: <https://diario.ac.gov.br/download.php?arquivo=KEQxQHI3IyEpRE8xNDA2MDc0NDY1Mjc4LnBkZg==>. Acesso em: 7 ago. 2023.

RIO BRANCO. Lei nº 2.230, de 4 de maio de 2017. "Obriga os Órgãos Públicos e estabelecimentos privados a inserir o Símbolo Mundial do Autismo em placas de atendimento prioritário e dá outras providências". **Diário Oficial do Estado do Acre:** seção 1, Rio Branco, Acre, ano 50, n. 12.063, p. 75, 17 maio 2017. Disponível em: <https://diario.ac.gov.br/download.php?arquivo=KEQxQHI3IyEpRE8xNDk0OTc3ODczMTM5My5wZGY=>. Acesso em: 10 ago. 2023.

RIO BRANCO. Lei nº 2.284, de 2 de abril de 2018. Institui a política municipal de proteção do direito da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA e estabelece diretrizes para sua consecução. Câmara municipal de Rio Branco Acre. **Diário Oficial do Estado do Acre:** seção 1, Rio Branco, Acre, ano 50, n. 12.273, p. 86-88, 4 abr. 2018. Disponível em: <https://diario.ac.gov.br/download.php?arquivo=KEQxQHI3IyEpRE8xNTIyODAxOTYxNDI0My5wZGY=>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SANTOS, A. C. dos. *et al.* Alfabetização e docência em tempos de pandemia: palavras em diálogo. **Revista Caderno de Educação**, Pelotas, RS, n. 66, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/4139>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SANTOS, C. V. B. dos. *et al.* **Os desafios da educação inclusiva de alunos com transtorno de espectro autista e seus impactos durante a pandemia**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/96a19a0f-2ff0-4f52-bdca-64bcd9c45c6b>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SIMÕES, M. I. V. de O.; SANTANA, J. S. Inclusão escolar de alunos com autismo no contexto do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19. *In*: VII Congresso Nacional de Educação, Campina Grande, PB, dez. 2021. **Anais...**, p. 1-12; 2-4. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80581>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SOUZA, A. F. T.; MELO, J. F.; SANTOS, P. A. Relato de experiência: as dificuldades dos professores em colocar em prática as aulas remotas: um artigo original. *In*: 3º Simpósio de TCC. Faculdade do Noroeste de Minas e Instituto Educacional Tecsoma, Paracatu, MG, p. 1174-1183. 2020. **Anais...**, 3º Simpósio de TCC. Paracatu: Finom/Tecsoma, 2020. Disponível em: <https://finom.edu.br/assets/uploads/cursos/tcc/202102190902159.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2023.

CAPÍTULO 5

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): Resultados após o ensino remoto

*Mônica Machado Andrade e Silva de Oliveira
Valéria Lima Vale
Pelegrino Santos Verçosa*

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a finalidade de apresentar e discutir dados do ensino remoto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e quais elementos foram levados em conta neste período de 2019 e 2022 na cidade de Rio Branco/AC, na Escola Estadual Francisco Salgado Filho. Desse modo, podemos relatar duas situações que contribuíram com a motivação para realizar os estudos sobre os resultados.

O primeiro momento que nos instigou à realização deste trabalho aconteceu no decorrer da pandemia, no ano de 2020. A experiência durante esse processo nos permitiu perceber que os indivíduos tinham dificuldade de acesso às plataformas digitais indicadas, tais como, celular. A exemplo disso, na sala de aula de uma das autoras deste trabalho, eram cerca de 5 alunos em uma turma de 28 alunos, que retornavam as atividades de modo remoto exigidas pela professora, enviando fotos ou vídeos dos exercícios realizados.

Outro episódio que julgamos importante na definição deste estudo foi as várias normativas apresentadas pela Secretaria de Educação Estadual, sobre os métodos de avaliação julgados justos aos alunos. Vale salientar que uma das autoras está atualmente na Coordenação Pedagógica da escola, podendo melhor discorrer sobre o assunto.

Esse episódio nos fez perceber que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aparecem situações cotidianas em sala de aula com traços de "exclusão digital" na educação. Para fundamentar, apresentamos o pensamento de estudiosos sobre essa questão:

Exclusão digital pode ser vista por diferentes ângulos, tanto pelo fato de não ter um computador, ou por não saber utilizá-lo (saber ler) ou ainda por falta de um conhecimento mínimo para manipular a tecnologia com a qual convive-se no dia-a-dia. De forma mais abrangente, podem ser consideradas como excluídas digitalmente as pessoas que têm dificuldade até mesmo em utilizar as funções do telefone celular ou ajustar o relógio do videocassete, observando-se assim que a exclusão digital depende das tecnologias e dos dispositivos utilizados. Contudo, no contexto deste trabalho, a exclusão digital estará sendo conceituada como um estado no qual um indivíduo é privado da utilização das tecnologias de informação, seja pela insuficiência de meios de acesso, seja pela carência de conhecimento ou por falta de interesse (Almeida; Paula, 2005).

O tema deste trabalho precisa ser discutido e analisado em suas múltiplas manifestações e sentidos, para que assim sejam feitas críticas e proposições consistentes e exequíveis. Buscamos discutir essa temática com o desejo de alcançar aperfeiçoamento na dimensão prática e profissional, sabendo que, como professoras atuantes da Educação Básica, esses resultados são relevantes para a reflexão da nossa formação profissional.

Para tanto, a questão de estudo que irá balizar nossa investigação é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, e quais elementos foram levados em conta nesse período de 2019-022 na cidade de Rio Branco/AC, na escola Francisco Salgado Filho. Assim sendo, o problema que nos inquietou foram os resultados do Ideb que, em meio a tantos desafios e demandas no âmbito profissional naquele momento, surgiram dúvidas sobre os resultados do Índice, sabendo que o processo que vivenciamos foi difícil tanto para os docentes quanto para os discentes.

2 METODOLOGIA

Com base nos objetivos propostos, a pesquisa se fez em caráter documental, com abordagem qualitativa e delineamento descritivo. Caracteriza-se como documental por se propor a analisar os documentos e normativas publicados durante o período de 2019 (anterior à pandemia), e de 2020 a 2022, na pandemia. Segundo Lüdke e André (2014), esse tipo de pesquisa pode auxiliar na compreensão tanto de comportamentos quanto da perspectiva dos sujeitos, a partir das situações e contextos descritos nos materiais coletados. Além disso, os documentos "representam uma fonte natural de informação. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto" (Lüdke; André, 2014, p. 45).

A pesquisa contém uma abordagem qualitativa por pretender analisar os dados de forma abrangente, ponderando todas as variáveis e condicionantes em

seu entorno, a fim de encontrar uma resposta mais adequada ao problema formulado. Nesse sentido, os dados numéricos e objetivos por si só, **não são suficientes para dar conta da diversidade do fenômeno a ser investigado. Por conta disso, e para ampliar os conhecimentos**, "[...] os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos" (Bogdan; Biklen, 2013, p. 48).

Os detalhes e aspectos considerados aparentemente irrelevantes são tratados como importantes numa pesquisa qualitativa, com delineamento descritivo. Neste enfoque investigativo "nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa a avaliação. A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio" (Bogdan; Biklen, 2013, p. 48). Os materiais da pesquisa correspondem às normativas advindas da Secretaria Estadual de Educação e do Conselho Estadual de Educação. Os dados serão interpretados pelo método da Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2011) e sintetizado por Franco (2012). Esse método foi escolhido pelo potencial que apresenta na produção de inferências acerca de dados verbais e simbólicos. Como destaca Franco (2012, p. 12): "o ponto de partida da Análise de Conteúdo são as Normativas e resultados do Índice. Os documentos e normativas serão descritas para a reflexão dos resultados obtidos".

3 MARCO TEÓRICO

Em meio a uma pandemia, o medo e preocupação de como conduzir o ensino, foi desafiador, pois não há como negar nossa fragilidade humana de ressignificação perante um acontecimento que assolou o mundo.

Desse modo, o fator que trouxe para esta pesquisa foi o modo de avaliação dos alunos em período pandêmico, com as aulas sendo ministradas de forma remota, e depois, híbrida, quando foram apresentados registros de evasão escolar. Em tempos complicados como o que se passou, a avaliação resta como um dos elementos investigativos que trouxe inquietações.

Freitas (2005) desdobra o assunto com seu texto intitulado *Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública*, onde relata sobre alguns fatores teóricos que constituem uma escola.

As políticas regulatórias querem, em áreas estratégicas, transferir o poder de regulação do Estado para o mercado, como parte de um

processo amplo marcado por várias formas de produzir a privatização do público. Isso inclui tanto a instituição da regulação via mercado como o seu complemento, a desregulação do público via Estado, para permitir aquela ação de regulação do mercado. Inclui, ainda, no caso da educação, o conceito de "quase-mercado", mas, mesmo nesse caso, a regulação feita pelo Estado não é contraposta ao mercado, pois a criação e manutenção do mercado dependem do Estado (Afonso, 1998; Freitas, 2005, p. 160).

O trecho mencionado leva a perceber um confronto de fatores que disputam lugar para regular e moldar a educação no padrão desejado. O texto discorre sobre os meios que ocasionam resultados, esperados ou não. E no final, traz um diálogo sobre avaliação institucional, quanto ao sistema de desempenho dos alunos, bem como sobre a construção da sua qualidade e melhoria de sua organização. Por isso, o estudo de Freitas (2005) contribui para introduzir a trajetória desta pesquisa.

Diante disso, trouxemos autores como Vasconcellos para nos embasar sobre o aluno e a educação, e suas práticas.

A proposta geral das experiências de aprendizagem que serão oferecidas pelas escolas incorporados nos diversos componentes curriculares, sendo que a proposta curricular pode ter como referência os seguintes elementos fundamentados da disciplina, área de estudo, desafios pedagógicos, encaminhamento, proposta de conteúdos, processos de avaliação (Vasconcellos, 2000, p. 95).

De acordo com Vasconcellos (2000), na proposta geral das experiências de aprendizagem também estão inclusos os processos de avaliação, em que se apresentam outros métodos, tais como: *avaliação alternativa* (não necessariamente precisa de testes em papel). Nesse sentido, esta pesquisa recorreu aos estudos de Archbald; Newmann (1992); Berlak (1992a, 1992b); Gipps (1994); Gipps; Stobart (2003). Quanto à *avaliação* autêntica, contamos com a contribuição teórica de Tellez (1996). Na concepção de *avaliação contextualizada*, a revisão de textos abrangeu os autores Berlak (1992a, 1992b); a *avaliação formadora*, reviu estudos de Abrecht (1991); Nunziati (1990); a *avaliação reguladora*, foram lidos Allal (1986); Perrenoud (1998a; 1998b); quanto à *regulação controlada dos processos de aprendizagem*, tivemos os estudos de Perrenoud (1998a); e na *avaliação* educativa, contamos com as contribuições de Gipps (1994), de Gipps e Stobart (2003).

Diante disso, é cabível dizer que existem várias maneiras de avaliar o aluno. Para o objetivo desta pesquisa é analisar o Ideb, como uma das avaliações aplicadas nos 5º anos do Ensino Fundamental I, para ver os resultados de cada escola, tendo em vista a especificidade colocada pelo período pandêmico: como foram os resultados desse Índice em meio a uma pandemia?

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO: ALGUNS RELATOS

O relato da experiência desta professora, que se manteve em sala de aula durante a pandemia, revela que os desafios foram grandes, pois ensinar o aluno por meio *online*, através de uma rede social (*WhatsApp*), não foi tarefa fácil. Estava em uma turma de 1º ano, quando a notícia foi anunciada; foi um susto para todos da escola.

Passei a produzir vídeos para colocar no grupo dos pais dos alunos. Esses materiais deviam ser curtos para viabilizar que todos vissem pelo celular. Também passei a atender os responsáveis pelos alunos em qualquer hora do dia. Tínhamos que elaborar os relatórios a serem enviados para a Secretaria de Educação do Estado, assim como planilhas e outros documentos comprobatórios das aulas dadas, tais como rotinas e seqüências didáticas. Os planos de aulas e rotinas tinham que ser atualizados a cada semana: "(...) era um mundo novo que estava nos cercando; víamos os anúncios da partida de parentes de alunos, em meio ao luto; não estávamos entendendo a luta por aquele ensino remoto; foram dias difíceis, que a esperança tentava se acender e por muitas vezes, era apagada".

Em meio ao cenário de caos, essa era a sensação. Fui chamada para gravar pela TV aberta, com divulgação para todo o Estado, aulas de componentes curriculares distintos, com prioridade para Língua Portuguesa e Matemática. Cada aula tinha duração de 45m, e sua transmissão durava, considerando uma aula de cada componente, no máximo, 1h30m. Tal convite gerou euforia e ao mesmo tempo, se me apresentavam num momento tão difícil, outros desafios como, por exemplo, reflexões acerca das seguintes questões: será que as aulas televisionadas permitiam efetivamente a inclusão e garantiam o acesso de todos ao ensino? Quais os impactos da falta de interação entre professor e aluno? Como será o processo de avaliação desses alunos?

A partir de tais questionamentos é que surge a necessidade de analisarmos os índices do Ideb e refletir, mesmo que de forma breve, sobre os possíveis impactos dos tempos pandêmicos nesses indicadores. Para isso, importante analisamos os dados apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: Ideb, Escola Francisco Salgado Filho, Rio Branco, Acre.

Unidade Escolar	Município	Unidade Administrativa	Ideb - Observado								
			2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
FRANCISCO SALGADO FILHO	RIO BRANCO	ESTADUAL	4.3	5.0	5.1	5.6	6.2	6.5	7.2	6.9	
			Ideb - Metas Projetadas								
			2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
			4.4	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.1	6.4	

Fonte: Secretaria de Estado de Educação, Acre.

Da análise dos dados apresentados no Quadro 1, podemos observar pelo Ideb, ao longo dos anos, o desempenho da Escola Francisco Salgado Filho, e inferir que eles indicam constante avanço, se considerarmos os anos de 2005 a 2017. Contudo, há um declínio nos índices de 2019 e 2021. Este último ano fortemente impactado pela pandemia. Ainda assim, somando-se às dificuldades educacionais acarretadas pela pandemia, consideramos os resultados de 2021 amplamente satisfatórios, à medida que o indicador de 6.7 encontra-se acima da meta projetada e faz essa Escola figurar dentre as mais bem avaliadas no Estado.

4.1 EXPERIÊNCIA DA GESTÃO PEDAGÓGICA

Durante o período do ensino remoto, o foco do trabalho da gestão pedagógica da escola, principalmente em 2020, tornou-se ainda mais fundamental e desafiador, pois potencializou inclusive as dificuldades já enfrentadas em "tempos normais", na condução dos processos de ensino e aprendizagem entre Secretaria Estadual de Educação, Escola e Família.

Considerando a suspensão das aulas por tempo indeterminado nas escolas da Rede de Ensino do Estado do Acre, no mês de abril daquele ano, a Divisão de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais adotou como primeira ação educativa, encaminhar às escolas sugestões de atividades de conscientização sobre o coronavírus, apresentadas como orientações para que os professores propusessem atividades a serem realizadas pelos alunos, em casa, enquanto as aulas estivessem suspensas.

Nesta primeira ação, percebemos a flexibilização do currículo, que passou a incluir as devidas adaptações. Cada professor deveria realizar os registros de to-

das as atividades desenvolvidas, elencando tempo disponibilizado para o planejamento, execução e avaliação. Para tanto, deveriam realizar sensibilização dos pais e responsáveis para que participassem das atividades junto com os estudantes; foi então, que as escolas optaram pela estratégia de formar grupos no *WhatsApp*, a fim de que alunos e familiares tivessem acesso imediato às atividades propostas. Devido a esta medida emergencial, as primeiras atividades foram apenas disponibilizadas nos grupos, onde bastava pedir para o aluno registrar as respostas no caderno e encaminhar o registro fotográfico ao professor, como devolutiva.

Aos professores que não dominavam o uso da referida rede social, as dificuldades foram imensas desde esse primeiro momento, e se prolongaram no contínuo de ações posteriores, como a de gravar vídeos e realizar aulas via *Meet*. Diante disso, ainda em abril, a iniciativa da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE) foi de disponibilizar uma capacitação para os professores em "Ferramentas Digitais para o uso em EaD" para auxiliar com as novas metodologias tecnológicas.

Para o acompanhamento das ações a distância a Coordenação Pedagógica realizava o controle das postagens nos grupos e o registro na planilha de "Acompanhamento de atividades EaD", preenchendo os campos de identificação com os itens: professor, turma e ano. Para cada componente curricular deveria conter o objeto do conhecimento, período de execução (semanal ou quinzenal), data de início e de término, duração (carga horária), roteiro de atividade, e a sequência didática.

Como solicitação de planejamento de gestão, a SEE, Acre, solicitou que cada coordenação escolar realizasse um Plano de Ação das atividades, as quais estariam sendo realizadas naquele período de quarentena. Tal instrumento deveria ser preenchido mensalmente, a partir das ações realizadas, com base nas orientações de *web* conferências, como reunião de alinhamento das equipes gestoras, nas orientações do Plano de Implementação de Atividades Não Presenciais, bem como outros materiais enviados pela SEE, e ainda outras iniciativas tomadas pela equipe gestora para alcançar o público-alvo de cada escola.

Em um dos documentos orientadores encaminhados à escola, a SEE define o que é de competência da Equipe Gestora durante o período de atividades remotas. A Figura 1 apresenta o Plano de Ação-Quarentena, referente ao mês de maio de 2020, elaborado pela escola, com o objetivo de monitorar e garantir as ações que darão continuidade ao fazer pedagógico durante o período de suspensão das aulas, devido à pandemia. O plano mensal demonstra a flexibilidade e adapta-

ção do ensino durante o período de quarentena, evidenciando o esforço para manter o processo educativo, mesmo em meio às restrições impostas pela pandemia.

Figura 1 – Plano de ação: Quarentena Maio

ETAPAS		Marque com X no quando onde a ação será executada										REALIZADO											
AÇÃO	ESTRATÉGIAS	SEMANA 1		SEMANA 2			SEMANA 3			SEMANA 4		SIM/NÃO											
		4	5	6	7	8	11	12	13	14	15		18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1	Alimentação aos grupos	- DISPONIBILIZAÇÃO DE MATERIAL DE ESTUDO COMO:	X	X	X	X			X	X	X			X	X	X			X	X			SIM
		- ROTEIROS DE ESTUDOS;	X		X	X			X	X	X			X	X	X			X	X			SIM
		- VÍDEOS; - INFORMATIVOS;	X	X	X	X			X	X	X			X	X	X			X	X			SIM
2	Devolutivas e acompanhamento	- INTERAÇÃO COM OS ALUNOS ATRAVÉS DE:	X	X				X	X				X	X				X	X				SIM
		- ÁUDIOS;	X	X				X	X				X	X				X	X				SIM
		- LIGAÇÕES TELEFÔNICAS	X	X				X	X				X	X				X	X				SIM
		- CHAMADAS DE VÍDEO; - RECEBIMENTO DE MATERIAL RESOLVIDO;	X	X				X	X				X	X				X	X				SIM
3	Currículo e aprendizagem	- PLANEJAMENTO DAS AULAS, ROTEIROS, ATIVIDADES;	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	SIM
		- OBSERVÂNCIA AO CURRÍCULO;																					
4	Participação das famílias	- RESPONSÁVEIS COM INTERAÇÃO PERMANENTE, NO GRUPO OU NO PRIVADO;	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	SIM
		- REPASSE DAS ATIVIDADES ÀS CRIANÇAS, ENGAJAMENTO COM A APRENDIZAGEM EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS, TIRA DÚVIDAS COM O PROFESSOR, COMPARTILHAMENTO DE IMAGENS DOS MOMENTOS DE ESTUDO...	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5	Retorno das aulas	ASSIM QUE FINDER O DECRETO GOVERNAMENTAL PARA O ISOLAMENTO SOCIAL.																					NÃO.

Fonte: Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE/AC), 2020.

Em um dos documentos orientadores encaminhados à escola, a SEE define que é de competência dos coordenadores pedagógicos:

Realizar um mapeamento dos alunos de acordo com as possibilidades de intervenção pedagógica e criar canais para promover a comunicação com professores e pais/responsáveis dos alunos, a fim de orientar sobre as estratégias adotadas pela SEE para este período de pandemia;

Estimular a participação dos professores no curso de formação, no planejamento das atividades, sejam elas com recursos remotos, tecnológicos digitais ou não;

Sistematizar, juntamente com os professores, as estratégias adotadas pela escola por meio de um plano de trabalho e encaminhar para a SEE/AC, tomando por base o plano de implementação de aulas não

presenciais elaboradas pela SEE/AC para o enfrentamento da situação de distanciamento social;

Organizar cronogramas para as principais atividades a serem desenvolvidas neste período: envio das atividades pelos professores para impressão; entrega e recebimento das atividades pelos pais/responsáveis; entrega e recebimento das atividades aos pais/responsáveis de alunos especiais; entre outros cronogramas que julgar necessário;

Envolver os professores orientadores de tecnologia no planejamento e execução das atividades relacionadas com tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC);

Apoiar e acompanhar os professores nas mais diversas experiências desenvolvidas com atividades não presenciais;

Solicitar relatório mensal sobre as atividades propostas a cada uma de suas turmas, com o tempo definido para cada atividade;

Realizar, quando necessário, atendimento individual ao professor, preferencialmente por chamada de vídeo, chats, etc., a fim de orientar e discutir possíveis dúvidas; focar na comunicação, a fim de manter toda a comunidade escolar informada;

Supervisionar e dar feedback aos professores;

Fazer a contagem das aulas ministradas à distância tomando como base as sequências didáticas, os relatórios e as evidências dos professores, não esquecendo que, mesmo a distância, uma aula caracteriza 60(sessenta) minutos.

Diversos foram os desafios iniciais quanto à urgência de se manter a comunicação da equipe, traçar metas, adquirir habilidades para trabalhar com a educação a distância, principalmente de recursos tecnológicos, como também de todas as estratégias possíveis para proporcionar aos estudantes da rede pública de ensino o alcance dos objetivos de aprendizagem e conteúdos programáticos específicos para cada ano/série, tentando não retroagir o processo educacional.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho relata as vivências do período pandêmico na perspectiva de um olhar mais sensível frente aos dados do ensino remoto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, e os elementos que foram levados em conta no período de 2019 e 2022 na cidade de Rio Branco/AC, na Escola Estadual Francisco Salgado Filho.

Percebemos um grande volume de normativas que deram base para o aluno avançar nas habilidades que precisava e em parceria entre escola e comunidade. Os resultados foram exitosos.

REFERÊNCIAS

ABRECHT, R. **L'Évaluation formative: une analyse critique**. Bruxelles: De Boeck, 1991.

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. *In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, Ph. (Org.). A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986. p. 175-209.

ARCHBALD, D.; NEWMANN, F. Approaches to assessing academic achievement. *In: BERLAK, H. et al. Toward a new science of educational testing and assessment*. Albany: State University of New York Press, 1992. p. 139-180.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERLAK, H. The Need for a new science of assessment. *In: BERLAK, H. et al. Toward a new science of educational testing and assessment*. Albany: State University of New York Press, 1992a. p. 1-22.

BERLAK, H. Toward the development of a new science of educational testing and assessment. *In: BERLAK, H. et al. Toward a new science of educational testing and assessment*. Albany: State University of New York Press, 1992b. p. 181-206.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2013.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber livro, 2012.

FREITAS, L. C. **Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIPPS, C. **Beyond testing: towards a theory of educational assessment**. Londres: Falmer, 1994.

GIPPS, C. Socio-cultural aspects of assessment. **Review of Research in Education**, Londres, v. 24, p. 355-392, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

- NUNZIATI, G. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. **Cahiers Pédagogiques**, Paris, n. 280, p. 47-64, 1990.
- PERRENOUD, P. From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: towards a wider conceptual field. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, Bruxelas, v. 5, n. 1, p. 85-102, 1998b.
- PERRENOUD, P. **L'Évaluation des élèves**: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Bruxelles: De Boeck, 1998a.
- STOBART, G. The validity of formative assessment. *In*: GARDNER, J. **Assessment and learning**. London: Sage, 2006. p. 133-146.
- TELLEZ, K. Authentic assessment. *In*: SIKULA, J. **Handbook of research on teacher education**. 2. ed. New York: Macmillan, 1996. p. 704-721.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 7. ed. São Paulo: Liberdade, 2000.

CAPÍTULO 6

Concepções de leitura no livro didático Aprova Brasil do 5º ano do Ensino Fundamental

Luciano Souza Costa

Gabriela Maria de Oliveira-Codinhoto

Henrique Silvestre Soares

1 INTRODUÇÃO

O processo de leitura pode ser definido de diversas formas, dependendo não só do enfoque dado (linguístico, psicológico, social, fenomenológico etc.), mas também do nível de generalidade e dos propósitos teórico-metodológicos com que se busca definir o termo. O conceito de leitura é essencial no ensino porque é ele que orienta o professor em sua prática didática; conforme afirma Corrêa (2013), toda prática tem uma teoria subjacente, ainda que essa teoria não seja apropriada de modo consciente por aquele que ensina.

Levando em consideração a importância da concepção de leitura para a educação de nível fundamental, este trabalho objetiva investigar as concepções de leitura em uma atividade do livro didático *Aprova Brasil*, Língua Portuguesa, para o 5º ano do Ensino Fundamental, com vistas a estabelecer que tipos de noções estão sendo ensinadas aos alunos de tal etapa de escolarização.

Para isso, elegemos a primeira atividade do livro *Aprova Brasil*, uma obra coletiva organizada pela Editora Moderna em 2019. Tal material didático é utilizado em diversas escolas do município de Rio Branco e tem como foco todo o Ensino Fundamental, estabelecendo-se como um material de apoio ao professor e ao aluno, elaborado com base nas competências e habilidades indicadas nos documentos oficiais normativos da educação brasileira contemporânea, assim como as avaliações nacionais da Educação Básica.

Para a análise aqui proposta, nos valem da perspectiva teórica da linguística sociointeracionista, de Koch e Elias (2018), para quem a leitura pode assumir três valores, a depender do ponto de foco: o autor, o texto ou a interação. As

autoras defendem que, entre esses três conceitos, o mais abrangente e que deve ser construído em sala de aula é o de leitura com foco na interação, pois é ele que tem como base a noção de que a leitura é uma construção de sentidos, mediada pelos participantes da interação, pelo contexto linguístico e histórico e pelas condições de produção dos enunciados. Isso não quer dizer que os outros conceitos não são importantes ou que não possam aparecer nos materiais, já que eles podem ter objetivos específicos; no entanto, o único conceito capaz de lidar com a complexidade da leitura é aquele que lida, também, com a complexidade da linguagem.

Metodologicamente, selecionamos a primeira lição do livro didático, que se volta para o estudo do gênero textual *tirinha*, com foco na leitura desse gênero. A lição, que conta com 16 atividades, apresenta duas tirinhas e um cartaz de filme para desenvolver perguntas abertas e perguntas optativas. Há dois quadros explicativos – um sobre o gênero textual e outro sobre o estilo de composição desse gênero. Para a análise específica dos tipos de concepção de leitura, selecionamos cinco perguntas, que transformamos em enunciados linguísticos (Bakhtin, 2003 [1979]) e, a partir das pistas linguísticas das perguntas, determinamos qual é a concepção subjacente. No recorte das perguntas, transcrevemos o enunciado neste texto, para uma melhor visualização do objeto em análise.

Este texto está assim organizado: após esta introdução, que apresenta o problema e delinea o traçado metodológico, passamos, na seção seguinte, à revisão de literatura, em que estabelecemos os critérios teóricos para a análise. Na Seção 3, procedemos à análise dos enunciados do livro didático, que é seguida, na Conclusão, da retomada dos objetivos do trabalho e das generalizações analíticas que desenvolvemos.

2 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA: REVISÃO TEÓRICA

A leitura é uma ferramenta indispensável para a educação e o desenvolvimento pessoal. Desde os primeiros anos de vida, a leitura é incentivada para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação, e, à medida que crescemos, ela se torna um pilar essencial para a aquisição de conhecimento em todas as áreas do saber. Por ser parte relevante da vida cotidiana, podemos, a princípio, entender a leitura como um objeto do mundo e, assim, defini-la e determinar qual é o (limite do) seu valor social.

Nesse sentido, é importante destacar que, apesar da crença geral da sociedade de que ler é ler livros, a leitura não se restringe apenas a esses objetos. Ela pode ocorrer em diferentes formatos, como artigos, revistas, jornais, *blogs* e até mesmo nas telas dos dispositivos eletrônicos. O importante é que, independentemente do meio, a leitura promova uma expansão do nosso mundo interior. Nesse sentido, a leitura é uma prática poderosa que nos permite explorar novos mundos, adquirir conhecimento, desenvolver nossa imaginação e compreender melhor a nós mesmos e aos outros.

Além disso, a leitura desempenha um papel fundamental na educação. Desde os primeiros anos escolares, a leitura é incentivada, figurando como um componente essencial do aprendizado. Segundo Andrade (1998), o acesso à literatura infantil, por exemplo, desperta o interesse pelas histórias, desenvolve a empatia e estimula o gosto pela leitura. À medida que avançamos nos estudos, a leitura se torna ainda mais crucial, sendo uma ferramenta indispensável para o domínio de todas as áreas do conhecimento.

Ainda segundo Andrade (1998), a leitura é uma fonte de prazer e entretenimento. Através das palavras impressas, somos capazes de experimentar emoções, vivenciar aventuras e nos conectar emocionalmente com os personagens e narrativas. A leitura nos proporciona momentos de relaxamento, reflexão e escapismo, permitindo-nos desligar temporariamente do mundo ao nosso redor.

Ler ainda pode significar, num sentido mais geral e básico, usar partes da realidade para alcançar outras partes. Nesse sentido, tanto a palavra escrita quanto outros objetos podem ser lidos, desde que sirvam como elementos intermediários, como indicadores de outros elementos, segundo Alvarenga (1993). Esse processo de triangulação, de acesso indireto à realidade, é o requisito básico para o ato de ler, em que alguém pode ler uma situação, ler uma atitude, ler o mundo, entre outras tantas possibilidades de leitura das coisas.

Essas demandas sociais de leitura dependem do nosso conhecimento sobre leitura, ou seja, é preciso saber ler para se fazer parte de inúmeras situações sociais. Apesar dessa noção mais geral, da leitura como um objeto do mundo, este trabalho investiga a leitura a partir de outra perspectiva: da leitura como objeto do conhecimento. Nessa perspectiva, a leitura não é mais vista apenas como fato social, apenas, mas também, e principalmente, como fato linguístico. Assim, formas gráficas, letras, situação comunicativa etc., são categorias relevantes para esse campo – em oposição ao suporte, à utilidade ou aos tipos, como vimos anteriormente.

O valor simbólico da leitura – e da escrita – é tradicionalmente, no Brasil, aprendido na escola, que, segundo Oliveira (1996), atua como norteador, e é a ela que cabe o dever de formar cidadãos leitores em Língua Portuguesa.

Costa Val (1991) destaca que, apesar da importância da leitura e do papel da escola em seu desenvolvimento, há uma divergência naquilo que se considera leitura, também de um ponto de vista da leitura como objeto do conhecimento. Por exemplo, ouvimos dizer que "não basta ler, é preciso interpretar", ou então, "aquela pessoa não lê direito". Essas ideias comuns sobre a leitura nos indicam que ora tal atividade linguístico-social é entendida para além do reconhecimento das letras do alfabeto – é preciso relacioná-las com o sentido que se tenta construir –; ora entende-se que é preciso ser de uma certa maneira, considerada correta – em detrimento de outras maneiras de se ler.

Organizando essas diferentes perspectivas de leitura, Koch e Elias (2018) defendem que não há apenas uma concepção de leitura, há várias, e tais concepções dependem essencialmente de como se olha para a língua e para o texto. As autoras explicam que há, essencialmente, três concepções de leitura: a concepção de leitura com foco no autor, a concepção de leitura com foco no texto e a concepção de leitura com foco na interação texto-autor.

A primeira concepção de leitura, com foco no autor, é aquela que entende ler como *captar as ideias do autor*, uma vez que entende que o texto é um produto lógico do pensamento construído pelo autor, que passa a ele suas ideias e tem o controle das representações de sentido que compõem o texto. Essa concepção de leitura pode ser encontrada quando alguém diz "eu sou responsável por aquilo que eu falo/escrevo e não pelo que você entende", deixando assim o foco da produção textual e da leitura, ou seja, da produção do sentido, à mercê apenas das intenções de quem escreve. Segundo Koch e Elias (2018), cabe ao leitor um papel passivo, de "receptor" das ideias do autor do texto. Essa perspectiva de leitura entende a língua como a manifestação do pensamento, e a escrita como o procedimento de pensar.

A segunda concepção de leitura descrita por Koch e Elias (2018) é aquela focada no texto. Nesse sentido, ler é *identificar o código e decodificar o significado* trazido pelo texto. Tanto o autor quanto o leitor desempenham papéis passivos da leitura, pois o significado é encontrado apenas no texto, nas linhas e entrelinhas e em nenhum outro lugar. O texto, portanto, é visto enquanto produto de codificação e é capaz de compor, por si só, o sentido. A língua, aqui, é entendida como código – ou seja, conjunto de regras que permitem a construção do sentido, que é garantido por sua decodificação. Costa Val (1991) exemplifica esse tipo de leitura com atividades que aparecem em livros didáticos, provas de concursos, como em

que se observam questões como "em quais passagens do texto tal tese se comprova?" ou "em qual parágrafo do texto esse caractere aparece?". São esses exemplos desse tipo de concepção.

Segundo Franco (2011), a decodificação da leitura leva em conta apenas o que está escrito no texto e não o pensamento e a correspondência desse texto com o leitor, a situação comunicativa, nem nenhum outro elemento da situação discursivo-textual. Nas palavras de Franco,

Nessa abordagem, a construção do sentido é feita a partir do texto ou seja, o leitor, que tem papel receptivo, extrair sentido do que está escrito na página reconhecer o código redigido, pois a visão adotada é que todo conteúdo seja introduzido apenas no texto e não em o leitor (Franco, 2011, p. 27)

Além disso, Costa-Hübes (2010) defende que essa concepção de leitura corresponde à ideia de linguagem como estrutura, como código, ou seja, como mero instrumento de comunicação, se compreendemos que, para comunicar, é necessário o código, as formas de conhecer as estruturas da linguagem. A partir da análise desses fragmentos, pode-se observar que a leitura focada no texto é o primeiro passo para a construção do sentido do texto, mas não o único. Para uma compreensão mais efetiva, o leitor deve ir além da linearidade do texto, considerando outros aspectos da situação comunicativa.

Levando em conta a leitura com foco no texto, Koch e Elias (2018, p. 10) afirmam que:

Consequentemente [com a visão de leitura como decodificação], a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em uma vez que "tudo está dito no dito". Se na concepção anterior [com foco no autor] cabia a sua linearidade reconhecimento das interações do autor, nesta concepção cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estrutura do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento de produção.

Em contraponto a essas concepções, Koch e Elias (2018) oferecem uma outra noção de leitura: aquela com foco na interação. Em primeiro lugar, a leitura com foco na interação entende ler como *uma atividade de construção de sentido*, em que autor e leitor são sujeitos que se constroem na interlocução com o texto e com a situação comunicativa mais geral. A compreensão da leitura diz respeito à interação do leitor com o texto a fim de construir sentido(s), e o autor, na composição escrita, se concentra em como o leitor se engaja no diálogo e na socialização com as ideias do autor e a percepção do texto.

Na perspectiva de leitura com foco na interação, a língua é entendida como instrumento de interação social, com propósitos comunicativos, e o texto,

localizado sócio-histórica e discursivamente, como processo. A leitura com base na interação compreende tanto aspectos individuais dos leitores quanto processos sociais de leitura.

Barbosa (2013), que estuda aspectos da leitura e compreensão de texto, observa que esta é uma atividade complexa, porque envolve uma variedade de processos cognitivos nos quais o leitor, que está engajado na construção de sentido em um texto escrito, mobiliza para identificar as estruturas e os significados do que encontra no texto. O autor destaca a importância de conhecer esses aspectos, pois eles constituem e contribuem para a formação dos leitores. Dessa forma, ela esclarece sobre o conhecimento prévio que se tem em leitura, os objetivos e expectativas, as estratégias de processamento de texto e a interação na leitura. Considera o conhecimento que o leitor possui, e o chama de conhecimento prévio, como fator essencial para a compreensão de um texto.

Na leitura, o leitor utiliza os conhecimentos que já possui, como conhecimento de línguas, conhecimento de textos e conhecimento do mundo, para formar o significado de um texto. A compreensão de um texto é, portanto, um processo caracterizado pelo uso do conhecimento já adquirido pelo leitor, pois sem esse conhecimento ou com sua limitação não haverá compreensão ou pelo menos não haverá um compromisso quanto ao seu significado.

A individualidade da leitura, os aspectos que são únicos e determinados pelos objetivos e intenções específicas dos leitores também são relevantes no processo de compreensão. Segundo Barbosa (2013), uma das atividades do leitor, fortemente determinada por seus objetivos e expectativas, é a formulação de hipóteses de leitura. Essas atividades são de natureza metacognitiva e contrastam com os automatismos e mecanismos típicos da leitura superficial.

A autora entende, para além do ato individual, a leitura como uma atividade de construção de sentido em um contexto apresentado por meio da interação entre autor, texto, leitor e situação, e considera necessário ensinar estratégias de leitura e entendê-las como operações regulares de abordagem do texto. Estratégias de leitura são uma ação ou série de ações destinadas a construir significado. Por exemplo, Koch (1997) conceitua estratégias como formas conscientes de construção de significado quando a compreensão é interrompida. Essas formas podem se assentar tanto na estrutura quanto no caráter comunicativo dos textos.

O caráter comunicativo dos textos nos permite reconhecer, a partir de nosso conhecimento de mundo, de nosso repertório, estruturas e conhecimentos que se repetem nos textos, que se atualizam e reconstróem significados. A esse

fenômeno de resposta entre os textos, chamado intertextualidade, reside parte das estratégias que ativamos no processo de leitura.

Sobre tais estratégias, Zilberman (2010) afirma que são os processos pelos quais o leitor usa elementos formais do texto para fazer as conexões necessárias para construir o contexto. Por meio de estratégias de processamento do texto, o leitor interpreta seus traços formais, que são percebidos como elementos de ligação entre as formas contíguas de suas estruturas micro e macro. É uma tarefa que pode ser complexa pela rede de relações (sintáticas, lexicais, semânticas e pragmáticas) que se mantêm no texto, tornando-o um objeto demasiado rico para uma percepção rápida, imediata e completa. Mas essas estratégias não se limitam às formas linguísticas. Elas podem também ser encontradas nas hipóteses ou antecipações de sentido, na correlação entre o conhecimento de mundo e o conhecimento textual, no reconhecimento da pluralidade de sentido e na organização das relações linguístico-discursivas. O uso dessas estratégias estabelece o processo de compreensão e orienta o leitor na organização de formas e regras utilizadas para estabelecer coesão e construir macroestruturas textuais e o significado dos textos, segundo Zilberman (2010).

Tendo em vista que cada uma dessas concepções de leitura são base para diferentes atividades educativas, passamos agora à análise das atividades do livro didático, procurando avaliar a leitura (i) como objeto do mundo; (ii) como um objeto de conhecimento com foco no autor, no texto ou na interação.

3 CONCEPÇÕES DE LEITURA NO LIVRO APROVA BRASIL – LÍNGUA PORTUGUESA, 5º ANO

A lição selecionada para a análise do livro didático, *Lição 1 – Tirinha*, inicia-se com uma caixa explicativa em que pode ser encontrada a definição do gênero em questão, conforme se observa a seguir: "Tirinha é uma história contada por meio de imagens e palavras em dois, três ou quatro quadrinhos. Publicada geralmente em jornais e revistas, ela tem o objetivo de divertir o leitor" (Moderna, 2019, p. 6).

Podemos notar, na explicação do livro didático, um direcionamento do olhar do estudante para o tema da lição. Se retomada e explicada pelo professor, a definição de tirinha ajuda a recuperar (i) o tipo de texto presente – uma história; (ii) a composição linguístico-textual das tirinhas – imagens e palavras; (iii) a extensão

do texto – 2 a 4 quadrinhos; (iv) o veículo de publicação – jornais e revistas; (v) o propósito do texto – diversão. Esses elementos, mobilizados como ferramenta de recuperação de conhecimento prévio, pode ajudar a construir estratégias de leitura, enquanto produção de sentido (com foco na interação, portanto), nas atividades do livro didático.

No entanto, na primeira atividade, o livro didático traz como enunciado o seguinte:

1. Leia a tirinha.



Fonte: Moderna, 2019, p. 6.

A orientação do enunciado da atividade é genérica e autoritária: demanda, com verbo no imperativo, a leitura da tirinha. Até esse momento, não é possível identificar se o livro didático entende que ler é olhar para a tirinha, se é para se observar a história, se é para se notar a extensão do texto ou qualquer outra tarefa. *Leia*, sem outros direcionamentos, determina uma concepção de leitura não como um objeto linguístico-social localizado, com propósitos e razões para acontecer, mas sim como *um objeto do mundo*, não muito bem definido, apenas com valor social – nesse caso, um valor escolar, de realizar a atividade para que se aprenda. O que se aprende, no entanto, não fica claro.

Encontramos, então, uma primeira noção de leitura mobilizada pelo livro didático, baseada na leitura como um objeto de mundo, ainda difusa e baseada apenas no valor de que ela dispõe como elemento pedagógico.

A questão seguinte nos permite observar outra definição de leitura, agora com foco na interação:

1. As perguntas do primeiro quadrinho são de que conto?

- Os três porquinhos.
- Chapeuzinho Vermelho.
- Branca de Neve e os sete anões

- a) No primeiro quadrinho, que elemento do cenário remete a esse conto?
- b) Que elementos do segundo quadrinho confirmam que se trata desse conto? (Moderna, 2019, p. 6).

Podemos perceber, no enunciado da atividade 2, que o livro didático procura estabelecer um diálogo entre o texto mobilizado na lição e outros textos que supostamente fariam parte do conhecimento mais geral do aluno. Ao fomentar esse diálogo – entre o texto e o leitor, além da situação de leitura – o livro didático privilegia a leitura como *objeto de conhecimento* e baseia-se na *concepção de leitura com foco na interação*. As alternativas a e b, por sua vez, retomam outra concepção de leitura: *a de leitura com foco no texto*. Apesar de não se voltar ao aspecto verbal mais básico, ao solicitar o reconhecimento de elementos do primeiro e do segundo quadrinho, o enunciado de a e b privilegiam aspectos composicionais do gênero tirinha, focalizando, nesse caso, seu aspecto estrutural. Como vimos, a leitura com foco no texto é um elemento válido para a construção do sentido, desde que não seja a única via de leitura mobilizada. É o caso aqui, em que a produção do sentido (foco na interação) se relaciona com partes do texto e seus elementos composicionais (foco no texto).

Outro caso de leitura com foco no texto é a atividade 4:

4. Chapeuzinho diz "AAAAA" no segundo quadrinho:

- porque está bocejando.
- porque quer espirrar.
- porque está assustada.
- porque não sabe o que dizer. (Moderna, 2019, p. 7)

Diferentemente da questão analisada anteriormente, em que as opções apresentadas recuperavam conhecimentos prévios dos alunos-leitores, para além de uma noção de certo-errado, a questão 4 concentra-se na tarefa de *decodificação* de um signo linguístico, "AAAAA", cujo significado será apenas uma das quatro possibilidades, sendo uma certa e todas as outras erradas. Podemos classificar essa atividade como um tipo de *leitura com foco no texto*, já que a resposta correta à pergunta demanda a decodificação de um de seus elementos composicionais, estando garantido o sentido pela noção ali presente.

Por fim, encontramos, ainda, atividades em que a leitura é construída com foco no autor. Observemos o enunciado da questão 10.

- 10. Como o autor produziu o humor da tirinha?
- Criando uma nova versão para o trecho do conto. A irritação do elefante com as perguntas de Chapeuzinho e a tentativa da avó de

acalmar o elefante (na história original é o lobo) tornam a tirinha engraçada.

- Reproduzindo o conto original. Ver o lobo disfarçado de elefante e ouvir a avó falando de dentro da barriga dele é engraçado. (Moderna, 2019, p. 8)

O enunciado da questão 10, em forma de pergunta, demanda ao leitor uma análise sobre a produção do humor na tirinha, mas, ao invés de focalizar o processo, o enunciado atribuiu essa função ao *autor*. Antes de mais nada, pode-se questionar, por exemplo, se a tirinha é engraçada – alguns poderiam dizer que ela é bem sem graça, por conta de seus conhecimentos prévios como leitores e atores sociais. Além disso, ainda que partamos do pressuposto (não atestado) de que ela é engraçada, ao atribuir ao autor a produção do sentido, a tarefa do leitor restringe-se a entender as intenções do autor. Curioso notar que as opções mobilizadas não coadunam com as ideias do autor: não se trata de uma entrevista com ele ou de informações que possibilitem a recuperação de suas intenções, mas sim de informações possíveis de se construir interativamente. Nesse ponto, enquanto analistas, entendemos ser contraproducente usar a *leitura com foco no autor* para se discutir estratégias que levem à leitura enquanto produção de sentido, como é feito nas opções apresentadas, já que pode levar o aprendiz a interpretar sua função, como leitor, passivamente. O enunciado de 10 poderia ser substituído por "Como você explicaria a criação do humor na tirinha?" ou "Qual dos fatores a seguir pode explicar melhor a estratégia de construção de humor na tirinha?", seguido ou antecipado por "Você considera a tirinha engraçada?".

Podemos observar, na análise realizada, que todos os conceitos de leitura discutidos neste trabalho, na seção teórica, aparecem, de forma mais ou menos frequente, na análise da lição 1 do livro didático *Aprova Brasil – Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental*.

4 CONCLUSÃO

Uma vez que a escola é o lugar de se aprender a ler e a escrever, o tema da leitura é fundamental para todo e qualquer educador. A leitura é primordial para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, pois melhora a capacidade de compreensão e permite ao leitor adquirir novas palavras e expressões que podem ser usadas na comunicação. Além disso, a leitura estimula a criatividade, pois ajuda o leitor a imaginar novas ideias e a perceber as informações de forma diferente.

No dia a dia de sala de aula, o livro didático é uma ferramenta muito importante para o professor e para o aluno, já que sua presença é quase universal,

garantida por lei. O livro didático, segundo Lajolo (1999), às vezes, é o único livro a que o aluno tem acesso.

Assim, as concepções de leitura em que o livro didático se fundamenta são importantes a todos os atores na educação. A análise realizada com uma atividade do livro didático nos permite vislumbrar que o livro mobiliza todas as concepções de leitura estudadas, conforme quadro analítico (Quadro 1).

Quadro 1 – Concepções de leitura encontradas na lição 1

Definição geral	Leitura como <i>objeto do mundo</i>		<i>Atividade 1</i> - comando geral no imperativo; - valor escolar.
	Leitura como <i>objeto de conhecimento</i>	Foco no <i>autor</i>	<i>Atividade 10</i> - uso de "autor" como agente produtor de sentido; - opções que privilegiam outra concepção de leitura
		Foco no <i>texto</i>	<i>Atividade 4</i> - decodificação de "AAAAA" com opções; - apenas uma opção correta; - noção de certo e errado.
		Foco na <i>interação</i>	<i>Atividade 2</i> - interconexão com outros textos possivelmente lidos; - ativação de conhecimentos; - uso de leitura com foco no texto como estratégia de reconhecimento de estruturas; - diálogo com práticas de temporalidades diferentes (aula/história de vida).

Fonte: Elaboração dos Autores.

Por fim, a leitura é uma prática que deve ser incentivada e desenvolvida desde cedo e com frequência, seja na escola e fora dela. Acreditamos que é um hábito saudável, que traz benefícios significativos para o desenvolvimento pessoal. Além disso, a leitura ajuda a melhorar a comunicação e a entender melhor o mundo ao nosso redor. É um hábito que deve ser cultivado para que possamos nos beneficiar de todos os seus benefícios.

Esperamos que este trabalho, que procura entender as diferentes ancoragens dessa concepção para uma atividade de livro didático, possa ajudar os educadores leitores a refletirem sobre as concepções de leitura que formam as práticas didáticas em sala de aula e na vida cotidiana.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, L. Definição de publicações oficiais. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 213-238, jul./dez. 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/reb/article/view/38192>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BARBOSA, C. S. *et al.* **Linguística aplicada**. Curitiba: InterSaber, 2013.

CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/ndCmMjqNqdfb4CsYhkBvhQP/?lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2023.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. *In*: Encontro do Celsul, 10, 2012, Cascavel. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2012. p. 1-15.

FRANCO, C. Por uma abordagem complexa de leitura. *In*: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (orgs.) **Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011, p. 26-48.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MODERNA (org.). **Aprova Brasil: Língua Portuguesa – 5º ano**. São Paulo: Moderna, 2019.

OLIVEIRA, M. H. M. A. Funções da leitura para estudantes de graduação. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 61-68, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/XYQYcXvwVsTLG8TZRYdPWXk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2023.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Editora Ibpex, 2010.

CAPÍTULO 7

Dificuldades dos docentes em relação ao uso das ferramentas tecnológicas em tempos de pandemia da Covid-19

*Fernanda Santana da Silva Diocleciano
Alcione Maria Groff*

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2020 e 2021 enfrentamos um período pandêmico que alterou a rotina das pessoas mundialmente. Para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da doença Covid-19, causada pelo coronavírus SARS-Cov-2 os Estados tiveram que adotar decretos com medidas temporárias a serem seguidas, visando à organização de um sistema orientado pela vigilância sanitária e outros órgãos de monitoramento da pandemia.

No que tange ao contexto do sistema escolar, destacam-se dois aspectos que impactaram na organização das atividades escolares, ou seja, o isolamento e a quarentena. Essa reorganização trouxe quebras de paradigmas para o saber-fazer do docente. Como professora, foi preciso encarar o desafio de realizar um ajuste no modo de ensinar, principalmente no que se refere ao apropriar-se do uso das tecnologias "por conta própria", isto é, sem um apoio de formação, considerando que durante o período pandêmico todas as atividades escolares e o trabalho docente foram realizados por meio do uso de tecnologias, sendo o celular, o computador e a internet as principais ferramentas.

A minha atuação como docente no período pandêmico em duas escolas rurais e em uma escola do perímetro urbano me instigaram a pesquisar este tema, pois foram visíveis os mesmos comentários e desabafos dos meus colegas professores acerca das preocupações de como operacionalizar o seguimento das atividades escolares, principalmente quanto ao uso das ferramentas tecnológicas, que era novidade para a maioria desses professores.

Considerando este contexto, optou-se por utilizar como metodologia a pesquisa narrativa autobiográfica que, de acordo com Souza e Meireles (2018, p. 21):

Constitui-se como uma perspectiva fértil de investigação, permitindo romper com o antigo paradigma entre o cientista e o objeto estudado, e, do mesmo modo, capturar, compreender e interpretar experiências humanas, inscritas numa realidade subjetiva (olhar para si) e intersubjetiva (relação com o contexto).

Souza e Meireles (2018) destacam que as narrativas colocam em evidência a experiência humana, marcada por motivos, escolhas, valores e princípios que, por sua vez, orientam as ações dos narradores se pronunciando sobre as compreensões de si, circunscritas em um contexto social. Assim, a experiência narrada constitui-se como um processo de autotransformação do sujeito que envolve e provoca aprendizagens em diferentes domínios, tanto pessoais quanto profissionais.

As narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva. A arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências. A organização e construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida (Souza; Meireles, 2018, p. 23-24).

As narrativas também fazem parte do processo formativo na construção da identidade docente, porque ao reconstruir sua experiência de forma reflexiva, acaba fazendo uma autoanálise, que lhe pode proporcionar novas bases de compreensão de sua própria prática. É necessário que o docente reflita sobre as nuances que teceram a sua formação, considerando que a reflexão possibilita enxergar com clareza e consciência "como ele vem se tornando professor", pois quando narra a sua própria história, o professor organiza as suas ideias e reconstrói as suas experiências, abrindo espaço para uma reorganização da sua prática em sala de aula.

Durante o período pandêmico, as dificuldades e fragilidades da escola ficaram mais evidentes, justamente porque comprometiam a operacionalização do fazer docente. Assim a infraestrutura escolar, com a ausência de um laboratório de informática para os alunos e professores, a existência apenas de um computador, que geralmente era de uso do coordenador pedagógico, a ausência ou precariedade da internet, e falta de formação docente para o uso das ferramentas pedagógicas ficaram estampadas e deveras evidenciadas. Por essa razão, foi possível perceber que é necessário que haja uma reflexão sobre as condições oferecidas pela escola, para o desenvolvimento de aulas que façam uso dos aparatos tecnológicos no ambiente escolar.

Apesar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) prever o desenvolvimento de dez competências, e dentre elas a quinta, que se reporta à Cultura Digital, foi só a partir da pandemia que se evidenciou a sua importância. Portanto, a formação de professores nessa área era praticamente inexistente.

A relação entre o professor e a nova era digital se tornou um desafio, principalmente para os professores com mais tempo de experiência na profissão, pois estavam habituados a realizarem suas pesquisas de atividades em bibliotecas, ou em acervos de sua própria coleção.

A partir do contexto do isolamento e da quarentena em função da pandemia da Covid-19 e a continuação do desenvolvimento das atividades escolares este estudo levanta a seguinte pergunta norteadora e seus desdobramentos: quais foram as principais dificuldades dos docentes quanto ao uso das ferramentas tecnológicas no período da pandemia da Covid-19? De que forma os professores se organizaram para dar seguimento na operacionalização das atividades escolares? Eles tiveram apoio ou formação por parte da Secretaria de Educação para lidar com o cenário da pandemia?

Como mencionado, este estudo é uma pesquisa de natureza qualitativa a partir das narrativas autobiográficas das experiências docentes, que tem como objetivo geral: identificar quais foram as principais dificuldades dos docentes quanto ao uso das ferramentas tecnológicas no período da pandemia da Covid-19. E tem como objetivos específicos: verificar as formas encontradas pelos professores para dar seguimento na operacionalização das atividades escolares; constatar se os professores receberam apoio ou formação por parte da Secretaria de Educação para lidar com o cenário da pandemia.

Antes da alteração do cenário ocorrido mediante a crise pandêmica, já estava previsto na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 a garantia do direito do aluno ao conhecimento do uso de tecnologias, em seu Art. 32, que afirma no item II - "a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade". Porém, durante todos esses anos, essa garantia foi negligenciada pelo poder público, considerando que as escolas de Ensino Fundamental não estão equipadas enquanto ambiente educacional com laboratórios de informática para que os alunos pudessem estar experienciando esta habilidade do uso das ferramentas tecnológicas em seu processo de formação escolar.

A inserção de um laboratório de informática nas escolas pode contribuir para ações que tornem a educação uma prática de inclusão social, de formação

da cidadania e emancipação dos sujeitos sociais, possibilitando que as pessoas se tornem conscientes e sujeitas de sua própria história.

2 DUAS ESCOLAS RURAIS E UMA ESCOLA URBANA: RELATOS DOCENTES DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19 NOS ANOS DE 2020 E 2021

Em 17 de março de 2020 as escolas receberam o comunicado para atenderem ao Decreto nº 5.465, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito do Estado do Acre. Entramos no período de quarentena, marcado pela experiência do isolamento social.

Na primeira semana de abril de 2020, a gestão da escola organizou uma reunião pelo *Google Meet* para o planejamento de retorno às aulas. A indicação foi no sentido de adotar o ensino remoto como forma de dar seguimento às atividades escolares. Para tanto, a orientação da gestão escolar se concentrou na proposta de que os professores teriam que: elaborar apostilas com conteúdo mensais, criar grupos de *WhatsApp* para a interação com o aluno, monitorar as frequências de alunos, investigar ausência do aluno nas aulas remotas, adaptar atividades para crianças necessidades especiais, entregar apostilas, livros, provas, corrigir e devolver.

Muitas redes de ensino, quando suspenderam as aulas em função do período pandêmico, encontraram soluções nos recursos digitais de aprendizagem, inspiradas na modalidade de Educação a Distância, "entretanto, por mais importante que o ensino remoto seja na atual situação, apresenta graves limitações e não atende a todos os jovens brasileiros da mesma maneira, sobretudo, no que tange as discrepâncias entre a educação pública e a privada" (Santos; Zaboroski, 2020, p. 42).

Destaca-se que o ensino remoto não possui as mesmas características do Ensino a Distância, isto é, há diferenças marcadas pelas distintas abordagens metodológicas, estruturais e sistêmicas. Somente no início do mês de julho de 2021, foi realizada uma capacitação pela Secretaria de Educação com o intuito de ensinar o manuseio das principais ferramentas que auxiliassem o professor em sala de aula virtual. E depois de 1 ano e 6 meses, houve uma política de incentivo aos profes-

sores de recursos tecnológicos a partir da Lei nº 3.778, de 1º de setembro de 2021, em seu Art. 1º:

Fica criada ação governamental destinada a garantir, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes-SEE, a efetiva continuidade do programa de inovação educação conectada, previsto no Decreto Federal nº 9.204, de 23 de novembro de 2017, através do fomento necessário à aquisição de *notebooks* e contratação de planos de internet por profissionais da educação, em virtude dos impactos negativos causados pela pandemia da doença Covid-19, na prestação do ensino.

Somente em dezembro de 2021, esse recurso foi disponibilizado, sendo 4 mil reais para a compra de notebook e 1.800 reais para internet, sendo o seu pagamento dividido em 18 parcelas de cem reais.

Segundo Neves (2004, p. 199):

Para além da formação dos professores é também necessário dar lhes condições de trabalho que possam permitir concretizar a sua motivação e competência profissional e realizar um trabalho de qualidade. Neste sentido, é prioritária a diminuição do número de alunos, no sentido duma relação mais personalizada que possa permitir a empatia necessária para a confiança colocada sobre o professor, e a formulação de programas curriculares menos diretivos e extensos, permitindo uma maior autonomia e envolvimento de cada professor. São ainda necessários melhores equipamentos, nomeadamente meios audiovisuais e informáticos, bem como uma melhoria dos espaços físicos.

Com o cenário da pandemia e a determinação de isolamento social em todo o país, os professores tiveram que, de uma hora para outra, rever sua didática e sua forma de lecionar. Além dessa mudança abrupta, devem ser levadas em consideração as limitações emocionais, estruturais e de acesso à internet, que representaram um grande obstáculo a esses profissionais:

"Eu não sabia mexer com computador, tive que pagar uma pessoa para digitar os planos e rotinas, fazer apostilas digitais e também edição de vídeo" (O.S.M., professora alfabetizadora há 13 anos na escola de zona rural).

Conforme Pereira (2007), quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. Não há tempo para o estudo e para análises sistematizadas da prática docente. Os professores tiveram que se reinventar, procurar alternativas para dar aula, porém, sem tempo de qualidade para estudo:

Os alunos recebiam apostilas e cronograma das aulas transmitidas pelo rádio. Os alunos que não conseguiam receber o apoio de sua família, pois os pais eram analfabetos, eram encaminhados para um

agendamento por semana na escola com a professora. Notei que as crianças que conseguiram acompanhar as aulas on-line, resolver as atividades proposta foram aquelas que receberam apoio dos seus pais de forma pedagógica. Porém nem todas as crianças receberam esse apoio, seja pelo fato de os pais serem analfabetos ou simplesmente pelo fato da falta de paciência para ensinar essa criança (E. R. O., professora de sala multisseriada do 1º e 5º ano, lotada na zona rural).

Para muitos pesquisadores da área da educação ficou evidente e ainda mais ressaltado pelas mídias de noticiários, a precariedade de condições de muitos docentes brasileiros frente à pandemia de Covid-19. A precariedade já existia, mas o contexto pandêmico mostrou com mais detalhes, essa situação:

Observei que as apostilas de atividades dos alunos em sua maioria era resolvida pelo seus pais, irmãos ou o aluno resolvia apenas parte dessa apostila. Minha turma de 3º ano eram crianças que não tinha tido uma vivência na escola por isso não estavam alfabetizadas, e eu tinha que seguir o plano de curso baseado nas habilidades que as crianças do 3º ano precisavam adquirir. Mas elas não conseguiam acompanhar as atividades de 3º ano. De certa forma essa situação acaba sobrecarregando o professor, pois além das atividades de acordo com o plano de curso, esse professor terá que separar outras atividades de acordo com a dificuldade de cada aluno. Essas atividades funcionam da seguinte forma: são feitos agrupamentos, como por exemplo: Grupo A – alunos alfabéticos, grupo B- alunos silábicos com valor sonoro, Grupo C – alunos silábicos sem valor sonoro. O professor precisa ensinar todos esses grupos para além dos conteúdos específicos do 3º ano (Professora E.P.S., lotada no final do ano de 2021).

Foi bastante desafiador, vivíamos algo nunca vivido. Então nos professores tivemos que nos reinventar para suprir as necessidades dos alunos e continuar exercendo nossa função pedagógica. Tive que confeccionar apostilas seguindo a proposta do plano de curso da SEE com data de entrega e devolutiva. As apostilhas eram entregues na escola para os pais ou responsáveis. Quanto os responsáveis não compareciam a equipe da gestão ia deixar na casa do aluno. **É notório que durante esse período o professor se tornou multiuso, pois além de confeccionar as apostilas com atividades para os alunos, o mesmo tinha que entregar, explicar, acompanhar a realização das atividades e a devolutiva das apostilas, além de fazer a correção e anotações sobre o aluno** (Professora R. P.C. N., lotada na escola de zona urbana).

A SEE propôs um projeto de recomposição de aprendizagem para tentar suprir as carências, dificuldades e lacunas de "não aprendizagem" para o retorno gradativo presencial das aulas.

Recomposição das aprendizagens essenciais e fundamentais para a continuidade da trajetória pedagógica do estudante. Cabendo ao professor desenvolver com êxito o processo de recompor, retomar, recuperar o aluno levando em conta o aluno como um todo, os seus comportamentos, sentimentos, as aprendizagens cognitivas e socio-emocionais. Nessa perspectiva, a escola precisa planejar propostas metodológicas acolhedoras, significativas e eficientes para alcançar

os diferentes níveis de conhecimentos dos estudantes (Projeto de re-composição de aprendizagem SEE, 2023, p. 4).

A partir dos discursos apresentados evidencia-se que o ofício de ensinar tornou-se um desafio para os profissionais da educação diante dos paradigmas trazidos pelas políticas e organização educacionais. São tantos desafios estabelecidos no dia a dia do professor que há uma necessidade de rever as práticas pedagógicas. A cobrança excessiva pela Secretaria de Educação, sem dar condições minimamente razoáveis, desenvolve um sentimento de impotência frente aos desafios e expectativas:

Foi um período muito difícil, no começo foi um choque para aprender a usar as tecnologias para dar aula, tive que aprender a mexer em plataformas on-line, aprender a corrigir de forma on-line. Além de grupos de *WhatsApp* eram feitas apostilas adaptadas de acordo com a dificuldade de cada aluno. Essa apostila era entregue na casa do aluno pelo professor e recolhida. As vezes os pais também deixavam a apostila na escola (Professora E. A. P. A., da sala de recursos, lotada na escola de zona rural).

Saviani (2009) destaca que, apesar de todas essas mudanças no processo educacional, não há ainda um modelo ou plano pedagógico que satisfaça as reais necessidades enfrentadas por esses protagonistas da educação.

Verifica-se que, mesmo com todas as dificuldades apontadas pelas professoras, nem tudo foi em vão. Essa experiência possibilitou ao professor rever as próprias práticas pedagógicas, repensar sobre a sua forma de ensinar, e superar a resistência em trabalhar com ferramentas tecnológicas. Por sobre todo o desgaste emocional, físico e financeiro, as professoras se depararam com a experiência de que é possível aprender, cada uma no seu tempo, algumas com mais facilidades, outras necessitando de um tempo maior para aprender.

As narrativas e as memórias possibilitam que emergjam as experiências identitárias. E elas, articuladas com as práticas, indicam os caminhos a serem seguidos para a compreensão dos sujeitos e de suas realidades. O trabalho, centrado nas experiências e narrativas de formação, adota, além da reflexividade, outros aspectos e questões relativas à subjetividade e à importância de se ouvir a voz do professor ou compreender o sentido da investigação-formação, centrada na abordagem experiencial, por partir da teoria da atividade do sujeito, que aprende a partir da sua própria história (Passos, 2009).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou identificar quais foram as principais dificuldades dos docentes quanto ao uso das ferramentas tecnológicas no período da pandemia da Covid-19, a partir das narrativas docentes de professoras de duas escolas rurais e de uma escola pública do perímetro urbano.

As narrativas autobiográficas foram usadas como metodologia para desenvolver este estudo, pois elas nos possibilitam entender a influência das nossas experiências no nosso processo de formação docente. O trabalho, centrado nas histórias de vida e narrativas docentes, promove o exercício da reflexão sobre a prática pedagógica.

A adesão e o uso dos recursos tecnológicos durante a pandemia não se deram de forma tranquila, porque era difícil incorporar as novas tendências tecnológicas na prática enquanto docente, ainda mais para aqueles que não tinham habilidades ou contato com os meios digitais.

Esses relatos indicaram as dificuldades inerentes na atuação profissional durante o ensino remoto, relacionadas às interações síncronas, à mediação didática com os pais, ao letramento digital dos envolvidos, ao acesso às tecnologias, à disponibilidade de conectividade, quanto ao perfil socioeconômico, cultural, familiar, e à demanda de trabalho, entre outras questões.

Pelas narrativas das professoras, percebe-se que foi um grande desafio lidar com o uso das ferramentas tecnológicas no período da pandemia da Covid-19, considerando que as professoras não tinham formação pedagógica nessa área e não receberam o apoio adequado das organizações governamentais para a execução das atividades escolares, tanto no que tange a informações quanto no sentido material. Os movimentos por parte dos órgãos governamentais foram a partir de ações tímidas e tardiamente.

Outro aspecto a ser destacado foi a proposta da SEE do projeto de recomposição de aprendizagem para tentar suprir as carências, dificuldades e lacunas de "não aprendizagem" para o retorno gradativo presencial das aulas. A ideia colocada no papel estava longe da possibilidade efetiva de execução, afinal não é tão simples trabalhar com crianças que estão matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental e não estão alfabetizadas.

A situação pandêmica apenas retratou o descaso que as escolas e a formação de professores já sofriam anteriormente.

Portanto, se faz necessário a formação de professores em relação ao uso das tecnologias digitais que possam ser usadas como recurso em sala de aula, assim como garantir o aprendizado dos alunos ao uso desses recursos tecnológicos. É de suma importância a inserção de um laboratório de informática na escola para que desta forma, se possa contribuir para ações que tornem a educação uma prática de inclusão social, de formação da cidadania e emancipação dos sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS

ACRE. Decreto nº 5.465, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito do Estado do Acre, para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da doença Covid-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. **Diário Oficial do Estado de Acre**: seção 1, Rio Branco, ano 53, n. 12.760, p. 2-3, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://diario.ac.gov.br/download.php?arquivo=KEQxQHI3IyEpRE8xNTg0NDE1MTMzMMDM0My5wZGY=>. Acesso em: 8 jan. 2023.

ACRE. Decreto nº 7.225, de 5 de novembro de 2020. Dispõe sobre o retorno das aulas e demais atividades presenciais no âmbito das instituições públicas e privadas de ensino, em decorrência das medidas de isolamento decretadas em virtude da pandemia causada pela Covid-19, no âmbito do território do Estado do Acre. **Diário Oficial do Estado do Acre**: seção 1, Rio Branco, AC, ano 53, n. 12.916, p. 4-10, 6 nov. 2020. Disponível em: <https://diario.ac.gov.br/download.php?arquivo=KEQxQHI3IyEpRE8xNjA0NjY2OTQ1NDk0Mi5wZGY=>. Acesso em: 8 jan. 2023.

ACRE. Lei nº 3.681, de 31 de dezembro de 2020. Altera a Lei nº 3.647, de 10 de setembro de 2020, que torna obrigatória, enquanto perdurar o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 02, de 20 março de 2020, a obrigatoriedade de utilização de máscaras de proteção em locais públicos e privados e institui multa em caso de descumprimento. **Diário Oficial do Estado do Acre**: seção 1, Rio Branco, AC, ano 53, n. 12.951, p. 12, 31 dez. 2020. Disponível em: <https://diario.ac.gov.br/download.php?arquivo=KEQxQHI3IyEpRE8xNjA4NzAwMTM4MjUxMS5wZGY=>. Acesso em: 8 jan. 2023.

ACRE. Lei nº 3.778, de 1º de setembro de 2021. Cria ação governamental destinada a garantir, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes-SEE, a efetiva continuidade do Programa de Inovação Educação Conectada, previsto no Decreto Federal nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. **Diário Oficial do Estado do Acre**: seção 1, Rio Branco, AC, ano 54, n. 13.121, p. 1-2, 3 set. 2021. Disponível em: <https://diario.ac.gov.br/download.php?arquivo=KEQxQHI3lyEpRE8xNjMwNjQxOTk5NzUyMy5wZGY=>. Acesso em: 8 jan. 2023.

ACRE. **Projeto de Recomposição de Aprendizagem**. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes-SEE, Acre. Rio Branco, 2023.

ALVES, N. Apresentação da série *Cotidianos*, imagens e narrativas. In: MENDONÇA, R. H. (org.) **Cotidianos, imagens e narrativas**. Secretaria de Educação a Distância, ano XIX, n. 8, jun. 2009.

BRASIL. Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 255, p. 41-42, 24 nov. 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=24/11/2017&jornal=515&pagina=41&totalArquivos=176>. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996>. Acesso em: 12 fev. 2023.

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias o novo ritmo da informação**. 8. ed. São Paulo: Campinas, 2011.

NEVES, Saul. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Revista Katálysis**, Santa Catarina, v. 7, n. 2, p. 192-202, jul./dez, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1796/179617806006.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

PASSOS, M. C. Identidades em mudança no cotidiano. In: MENDONÇA, R. H. (org.) **Cotidianos, imagens e narrativas**. Secretaria de Educação à Distância, ano XIX, n. 8, jun. 2009.

PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 82-98, 2007.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Senado Federal, 1975.

RIBEIRO, Ana Elisa. Educação e tecnologias digitais: ciclos de precariedade diante da pandemia. [s.l., s.n], 2020b. 1 vídeo (1h 33min 25seg). Publicado pelo **canal da Associação Brasileira de Linguística**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-lftZT7oFI>. Acesso em: 10 jan. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. [s.l., s.n], 2020a. 1 vídeo (1h 24min 11seg). Publicado pelo **canal do Gellite Ufal**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XgaTuaZH8O0>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOS, Cavalcante dos Santos; GALVÃO, Erica Raiane de Santana; SANTOS, Nadson Araújo dos; PINHEIRO, Viviane Caline de Souza. **Alfabetização e docência em tempos de pandemia**: palavras em diálogo. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br>. Acesso em: 4 jan. 2023.

SANTOS, Jamily R.; ZABOROSKI, Elisângela. Ensino remoto e pandemia Covid-19: desafios e oportunidades de alunos e professores. **Interacções**, Santarém, Portugal, v. 16, n. 55, p. 41-57, 2020. DOI: 10.25755/int.20865. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20865>. Acesso em: 18 set. 2023.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: Acesso em: 1 jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SILVA, Rita de Cassia Alves de Lima (orientador); SILVA, José Severino da. **O uso de tecnologias na escola e seus impactos no processo educacional**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA19_ID3883_05092018103455.pdf. Acesso em: 31 dez. 2020.

SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. M. Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. In: NAKAYAMA, B. C. M. S.; PASSOS, L. F. (orgs.) **Narrativas, pesquisa e formação de professores**: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Adriane Corrêa da Silva

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Educação Ambiental pelo Programa da área de Educação Ambiental da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (Furg) (2005). Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Docente efetiva da Universidade Federal do Acre (Ufac). Líder do Grupo de Pesquisa Lepéf-Ed-Sala/Ufac; Integrante do Grupo de pesquisa Itinera/UFSC; Pesquisadora da Rede Cedes/Ufac. Experiências no Movimento Curricular, Formação de Professoras/es e Educação Física Escolar.

Alcicléia Souza Valente

Professora efetiva da Universidade Federal do Acre (Ufac), da área de Fundamentos da Educação, lotada no Centro de Educação, Letras e Artes (Cela). Mestre em Letras: Linguagem e Identidade/Ufac, e Licenciada em Pedagogia/Ufac, com atuação constante na formação de professores; ministra as disciplinas: Educação e Sociedade; Profissão Docente nos diversos Cursos de Licenciatura da Ufac, além de Sociologia da Educação e Filosofia da Educação, específicas do Curso de Pedagogia. Participante de grupo de pesquisas voltadas para as políticas públicas da educação e cultura, sujeitos e práticas educativas.

Alcione Maria Groff

Psicóloga de formação; Especialista em Pedagogia Terapêutica; Mestre em Educação; e Doutora em Educação, na linha da Psicologia pela UFPR. Professora efetiva da Universidade Federal do Acre. Pesquisadora na área da sexualidade humana destacando a educação sexual, diversidade sexual e prevenção

à violência sexual na infância e adolescência. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação, Sexualidade e Violência.

Aline Andréia Nicolli

Graduada em Ciências Biológicas, com especialização em Metodologia do Ensino e Pesquisa em Biologia; mestrado e doutorado em Educação; e pós-doutorado em Educação Científica e Tecnológica. Professora Associada IV e Pesquisadora no Centro de Educação, Letras e Artes, da Universidade Federal do Acre, com experiência em Formação de professores, atuando, principalmente, com Ensino de Ciências, Epistemologia e Práticas Pedagógicas e Pesquisa em Educação. Atua no Curso de Graduação em Pedagogia, no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática e no Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática da Rede Amazônica (Reamec).

Elder Gomes da Silva

Servidor público efetivo no cargo de Professor do Magistério Superior, no Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre (Cela/Ufac). Doutor em Música pela Universidade Federal do Paraná (PPGMúsica/UFPR). Atualmente atuando junto ao Escritório Estadual do Ministério da Cultura, no estado do Acre.

Fabrcia Santos de Souza Silva

Graduada em Pedagogia, e pós-graduada em Saberes e Práticas Docentes pela Universidade Federal do Acre. Com 12 anos de atuação na Educação Básica. Coordenadora Pedagógica na Escola Chrizarubina Leitão Abrahão e Professora Efetiva de Educação Infantil e Séries Iniciais na Secretaria Estadual de Educação do Acre (SEE) e Secretaria Municipal de Educação (Seme).

Fernanda Santana da Silva Diocleciano

Professora pedagoga e mediadora de formação, graduada em serviço social; especialista em Gestão da Educação Profissional, Científica e Tecnológica/IFAC; Educação Especial, Psicopedagogia Clínica e Institucional/Faveni; Docência do Ensino Superior e Psicomotricidade/Faveni; e em Saberes e práticas pedagógicas do Ensino Fundamental/Ufac.

Gabriela Maria de Oliveira-Codinhoto

É graduada em Letras; mestre e doutora em Estudos Linguísticos pela Unesp – São José do Rio Preto. Atua desde 2016, como docente do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre. Seu foco de investigação concentra áreas de gramática funcional, aquisição da escrita e ensino de Língua Portuguesa.

Henrique Silvestre Soares

É graduado, especialista, mestre e doutor em Letras/Universidade Federal do Acre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Unesp – Araraquara. Atua desde 1987, como docente na Universidade Federal do Acre. Seu foco de investigação concentra áreas de leitura e história da leitura, além de literatura brasileira.

Irene Moura da Silva

Professora regente do 2º ano de Escola de Rede Pública de Ensino; Licenciada em Letras Português com complementação em Pedagogia pela Fatebov; pós-graduanda em Saberes e Práticas pedagógicas para no Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Acre.

Itamar Miranda da Silva

Doutor em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Graduado em Matemática e Bacharelado em Direito pela Universidade Federal do Acre. Atualmente é Professor Associado I, do Centro de Educação, Letras e Artes atuando nos Cursos de Graduação em Matemática e em Pedagogia, bem como nos Programas de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Matemática e no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Acre e no Doutorado da Rede Amazônica de Ensino de Ciências e Matemática (Reamec).

Jeane de Castro Araújo

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Acre/Ufac (2018). Licenciada em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas-HCSH (2019). Profissional de Apoio Especializado - Cuidadora na Secretaria Municipal de Educação, Rio Branco/Acre, desde 2019. Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Psicomotricidade. Especialista em Saberes Docen-

tes e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Acre/Ufac (2023). Integrante do Grupo de Pesquisa Lepef-EdSaLa/Ufac.

Luciano Souza Costa

Graduado em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo; especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Euclides da Cunha; e em Saberes e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental pela Ufac. É professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desde 2007. Atualmente desempenha a função de professor e de professor mediador na rede pública do Estado do Acre.

Mirna da Silva Castro de Carvalho

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Teologia de Boa Vista (2010). Pós-Graduada em Saberes e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental I pela Universidade Federal do Acre. Kursou Magistério no Instituto de Educação Lourenço Filho em 1996. Professora efetiva do Ensino Fundamental I de 1º ao 5º ano pela Seme de Rio Branco- Acre. Exerceu por cinco anos, a função de coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino do referido Município. Atualmente atua, como professora alfabetizadora de 1º e 2º anos. Atuando na área da Educação Básica há mais duas décadas.

Mônica Machado Andrade e Silva de Oliveira

Especialista em Saberes e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental pela Ufac (2023); Especialista em Coordenação Pedagógica pela Ufac (2014), através programa nacional de Gestores da Educação Básica; Licenciada em Pedagogia pela Ufac (2009). Pedagoga, atuando na Coordenação Pedagógica de 2019 a 2024. Funcionária Pública estadual e municipal. Nos anos de docência, atuou na Educação Básica, em turmas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I, tanto na rede pública de ensino quanto na privada, e ainda na EJA da rede privada. Tem experiência por dois anos na função de Coordenação Pedagógica na rede privada.

Nina Rosa Silva de Araújo

Professora Adjunta do Centro de Educação, Letras e Artes (Cela) da Universidade Federal do Acre (Ufac). Iniciou a carreira do magistério como professora da Educação Básica em escola pública no ano de 1991 e em 2008, tornou-se professora universitária, atuando, desde então, nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras: Libras, e demais cursos de formação de professores da Ufac na modalidade presencial e a distância. Doutora em Educação e Saúde na Infância

e na Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Mestre em Letras: Linguagem e Identidade pela Ufac. Especialista em Educação Especial. Graduada em Pedagogia pela Ufac. Atualmente está à frente da coordenação do subprojeto da área de Libras do Pibid/Ufac. Currículo Lattes (URL): <https://lattes.cnpq.br/2718489935498179>

Pelegrino Santos Verçosa

Professor da Universidade Federal do Acre, lotado no Centro de Educação, Letras e Artes. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre. Nessa mesma IES realizou a especialização em Gestão Escolar e a graduação em Pedagogia. Atua na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, Financiamento da Educação, Organização da Educação Básica, Gestão Escolar, Direito à Educação e Desigualdades Educacionais.

Roziane Cabral da Silva Santolião

Professora regente do 4º ano de Escola de Rede Pública de Ensino; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre e Pós-graduanda em Saberes e Práticas Pedagógicas para no Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Acre.

Tamires Camila de Andrade Moreira

Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Ufac (2015). Especialização em Saberes e práticas no Ensino Fundamental I pela Ufac (2023); Gestão Escolar (2018); Psicopedagogia Institucional (2019); Atendimento Educacional Especializado (2020), pela Faculdade Campos Elíseos em Rio Branco. Professora concursada do Ensino Fundamental I, na rede pública municipal de Rio Branco, Acre. Tem experiência na área de pedagogia, com ênfase no ensino de crianças do 1º ao 5º ano, desde 2015.

Valéria Lima Vale

Servidora/professora provisória do Estado, lotada na escola Francisco Salgado Filho. Especialista em alfabetização e letramento, pós-graduada em Educação Especial, Psicopedagogia – Instituto Brasil de Ensino e Consultoria LTDA - IBRA e Especialização em Saberes e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental na Universidade Federal do Acre. Professora do Programa Escola em Casa – ano 2020 a 2021 – oferecido pela Secretaria de Educação do Acre.



Edufac