



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOZELIA ARAUJO OLIVEIRA

**MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA
PANDEMIA: DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**FEIRA DE SANTANA - BA
2023**

JOZELIA ARAUJO OLIVEIRA

**MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA
PANDEMIA: DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado submetida à Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, para obtenção do Título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima.

FEIRA DE SANTANA - BA

2023

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

O47

Oliveira, Jozelia Araujo

Mediação didático-pedagógica no contexto da pandemia: desafios do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental / Jozelia Araujo Oliveira. – 2023.

166f.:il.

Orientadora: Ritade Cássia Brêda Mascarenhas Lima.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-graduação em Educação, FeiradeSantana, 2023.

1.Educação. 2. Didática. 3. Ensino remoto emergencial. I. Título. II. Lima, Rita de Cássia Brêda Mascarenhas, orient. III. Universidade Estadual de Feira de Santana.

CDU371.3



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOZELIA ARAUJO OLIVEIRA

“MEDIÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

”Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 22 de março de 2023.

Prof/a. Dr/a. Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima
Orientador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Cristina Maria D'ávila Teixeira
Primeiro/a Examinador/a - UFBA

Prof/a. Dr/a. Amali de Angelis Mussi
Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: *APROVADO*

Dedico esta dissertação aos meus pais (*in memoriam*). Na força da fragilidade dos seus últimos momentos, partilharam comigo grande parte dessa caminhada e, mesmo com as suas ausências, continuaram dando-me forças para chegar até aqui.

Agradeço-vos pelas aprendizagens construídas, pelo zelo e cuidado a mim dedicado e, especialmente, por sempre acreditarem em mim.

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de manifestar gratidão a todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta pesquisa se concretizasse. Tenho certeza de que sozinha, na minha pequenez, não seria capaz, no entanto, com a colaboração de muitos e muitas, pude chegar bem mais longe. Chegar ao final de um ciclo é sempre uma oportunidade para celebrar, agradecer e ressignificar, dando novo sentido à vida, na certeza de que nada construí sozinha, pois tudo foi construído a muitas mãos.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus que, em sua infinita bondade, deu-me forças e permitiu-me, em meio a tantas intempéries, chegar até aqui com garra e determinação no propósito de que as aprendizagens construídas serão compartilhadas.

Agradeço, em especial, ao meu esposo, Antônio **César** Souza Oliveira, pela parceria e companheirismo de sempre.

Lucas Araujo Oliveira (Lu), meu filho querido. Gratidão pela sua existência e pelo privilégio de ser sua mãe. Obrigada pelo seu carinho, compreensão e preocupação. Eu não seria a mesma sem você. Você é a minha maior inspiração.

Obrigada a Mandinha pela torcida e confiança que tudo vai dar certo.

Gratidão às minhas irmãs, Neide, Si e Leu, companheiras das preocupações, das partilhas, das boas gargalhadas e das procuras pela minha ausência no grupo da família: cadê Jó, gente? Alguém tem notícias? Obrigada também ao meu irmão, Mazinho, que, em minhas ausências, ligava, querendo saber se eu estava viva ou perdida em meio aos livros. Sem vocês, tudo seria mais difícil.

Obrigada a minhas sobrinhas e sobrinhos que, com a peculiaridade da infância, adolescência e juventude, dão o toque de leveza e graça que se faz necessário para uma vida mais harmoniosa e saudável. Obrigada meninas e meninos pelas aprendizagens compartilhadas e por tornarem a minha vida mais leve.

Um agradecimento especial à colega Alexsandra Soares, que acreditou em mim e me incentivou a estar nesse lugar. Essa conquista é também sua, Alê. Gratidão por tudo.

Obrigada às/aos colegas e parceiras/os do Departamento de Ensino da Seduc. Gratidão pelas leituras, pelas partilhas, pelas discussões que só ratificaram a minha concepção de que não é possível o exercício da docência sem estudo, sem pesquisa. Com vocês partilhei momentos ímpares e saberes significativos para a vida profissional e pessoal.

Obrigada à professora Adriana Bullos, diretora da Escola Municipal José Raimundo Pereira de Azevedo, pela acolhida, boa vontade, disponibilidade e permissão para realização desta pesquisa.

Gratidão às professoras colaboradoras, Maria, Jasmim, Helena, Ana Júlia e Maria Flor (todos pseudônimos), pela boa vontade e disponibilidade para participarem da pesquisa em meio a tantas demandas da docência. Foram momentos significativos, de muitas emoções e, com certeza, de grandes aprendizagens. Sem vocês essa pesquisa não se corporificaria.

Obrigada às professoras Cristina D'Ávila e Amali Mussi pela disponibilidade do seu tempo para a leitura cuidadosa deste texto e pelas significativas contribuições desde a qualificação.

Um agradecimento especial à minha orientadora, professora doutora, Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima; esse tesouro que Deus me presenteou como orientadora. Pessoa grandiosa, sábia, humana, que, em cada orientação, parecia que escolhia as palavras para acolher, aconchegar e incentivar o estudo e a pesquisa. Obrigada pelas orientações, pelas indicações bibliográficas, por aguçar ainda mais o meu senso crítico e político para os aspectos educacionais. Obrigada pela leitura cuidadosa e criteriosa deste texto.

[...] Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia.
O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta
e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.

(GUIMARÃES ROSA, 2005)

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada Mediação didático-pedagógica no contexto da pandemia: desafios do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental, intentou responder à questão: de que maneira a mediação didático-pedagógica, realizada no contexto do ensino remoto emergencial, se reverberou no processo de construção da leitura e da escrita de crianças de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental? Objetivou-se compreender as implicações da mediação didático-pedagógica no processo inicial da construção da leitura e da escrita, pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, em meio ao ensino remoto emergencial, numa escola pública municipal de Feira de Santana, Bahia. A pesquisa ancorou-se numa abordagem qualitativa de cunho descritivo (GIL 2008), buscando-se compreender um fenômeno social indissociável do seu contexto alicerçado no estudo de caso único, (GIL, 2009; YIN, 2015; LUDKE e ANDRÉ, 1986). Optou-se pelo estudo de caso, uma vez que os estudos de caso tendem a retratar a realidade de forma mais aprofundada e completa. Para a produção de dados, acionaram-se, como dispositivos de pesquisa, o questionário, as entrevistas por pauta e o diário de pesquisa (GIL, 2009; HOLLY; ALTRICHTER, 2015; WELLER, 2006). As colaboradoras da pesquisa são cinco professoras que atuaram no período da pandemia em classes de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da sede de Feira de Santana. Como técnica para análise e tratamento dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, defendida por Bardin (2016). A pesquisa buscou contribuir para os registros de narrativas, que revelam desafios e impactos das práticas pedagógicas na formação de leitores iniciantes em contexto pandêmico. Os achados da pesquisa apontaram que a mediação didático-pedagógica é imprescindível no processo inicial de aprendizagem da língua, bem como demonstrou que a interrupção das aulas, o distanciamento social e a falta de políticas públicas que garantissem acesso e conectividade à camada mais carente da população reverberaram num efeito negativo na escolarização das crianças em relação à aprendizagem da língua escrita e leitura.

Palavras-Chave: Didática; Mediação didático-pedagógica; Ensino remoto emergencial; Construção da leitura e escrita.

ABSTRACT

This research, entitled PEDAGOGICAL DIDACTIC MEDIATION IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC: CHALLENGES OF TEACHING WORK IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION, has as its object of study the pedagogical didactic mediation from the perspective of teachers in the early years of Elementary School. It tries to answer the question: how does the pedagogical didactic mediation carried out in the context of emergency remote teaching contribute to the construction process of reading and writing of children in the 1st, 2nd and 3rd years of Elementary School? The objective is to understand the implications of didactic pedagogical mediation in the initial process of construction of reading and writing, by students in the early years of elementary school, in the midst of emergency remote teaching in a municipal public school in Feira de Santana, Bahia. The research was based on a qualitative descriptive approach (GIL 2008), seeking to understand a social phenomenon in separable from its context based on a single case study (GIL, 2009; YIN, 2015; LUDKE and ANDRÉ, 1986). We opted for the case study, since case studies tend to portray reality in a more in-depth and complete way. For the production of data, the questionnaire, the interviews per agenda and the research diary were used as research devices (GIL, 2009; HOLLY; ALTRICHTER, 2015; WELLER, 2006). The research collaborators are five teachers who worked during the pandemic period in classes of 1st, 2nd and 3rd years of elementary school at a municipal public school in Feira de Santana. As a technique for analyzing and processing data, Content Analysis, advocated by Bardin (2016), was used. The research ought to contribute to the records of narratives, which reveal challenges and impacts of pedagogical practices in the formation of beginning readers in a pandemic context. The research findings point out that pedagogical didactic mediation is essential in the initial language learning process, as well as demonstrating that the interruption of classes, distancing and lack of public policies that would guarantee access and connectivity to the most needy layer of the population reverberated in a negative effect on children's schooling in relation to learning written language and reading.

Keywords: Didactics; Pedagogical didactic mediation; Emergency remote teaching; Construction of reading and writing.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC- Atividade Complementar

ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAIC- Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE- Conselho Estadual de Educação

COVID-19 - Doença do coronavírus

CIAC- Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente

CNE- Conselho Nacional De Educação

CTDC - Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

ERE- Ensino Remoto Emergencial

GEIA- Grupo de Estudos e Intervenção em Alfabetização

GNL- Grupo Nova Londres

HIV- Vírus Da Imunodeficiência Humana

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC- Ministério da Educação

OMS- Organização Mundial de Saúde

PNA- Política Nacional de Alfabetização

PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação

PRONAICA- Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente

QEdu- Portal de dados educacionais

SARS-CoV-2- Coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda grave

SEA- Sistema de Escrita Alfabética

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC- Secretaria Municipal De Educação

TD- Tecnologia digital

TDIC- Tecnologia digital da informação e comunicação

ZDP- zona de desenvolvimento proximal

LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Quadro 01- Levantamento realizado no banco de dados da Capes | 17 |
| Quadro 02- Trabalho e dissertações que se aproximam do objeto de estudo | 18 |
| Gráfico 01- Perfil das famílias - Formação escolar | 67 |
| Tabela XX- Espelho das turmas referentes ao ano letivo de 2020 | 67 |
| Tabela XX- Distribuição dos estudantes público-alvo da educação especial em sala regular por ano X tipo de deficiência | 67 |
| Gráfico 02- Distribuição em porcentagem dos estudantes público-alvo da educação especial em sala de aula regular por tipo de deficiência | 69 |
| Tabela XX- Quantitativo do quadro de pessoal geral da escola e formação acadêmica | 69 |
| Tabela XX- Relação de espaços físicos da escola | 69 |
| Gráfico 03 - Perfil das colaboradoras | 73 |
| Quadro 03 - Codinome das colaboradoras | 74 |
| Gráfico 04- Dinâmica do planejamento | 74 |
| Quadro 04 - Categorias e subcategorias do processo interpretativo | 83 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 CURIOSIDADE QUE MOVE: CONTEXTO DO ESTUDO | 15 |
| 2 MEDIAÇÃO: ENTREMEIO DA AÇÃO DOCENTE À LUZ DA DIDÁTICA | 24 |
| 2.1 MEDIAÇÃO E DIDÁTICA: RELAÇÃO INTERDEPENDENTE E COMPLEMENTAR | 26 |
| 2.1.1 Mediação didático-pedagógica: dimensão conceitual | 30 |
| 2.1.1.1 Mediação didática docente..... | 30 |
| 2.1.1.2 Mediação Cognitiva | 33 |
| 2.1.1.3 Mediação Pedagógica..... | 36 |
| 2.2. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA | 38 |
| 2.2.1 Mediação didático-pedagógica na sala de aula | 44 |
| 2.3 MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA COMO AÇÃO FACILITADORA NO ENSINO INICIAL DE LEITURA | 48 |
| 2.3.1 Mediação didático-pedagógica na aprendizagem da escrita pela criança | 55 |
| 2.3.2 Mediação didático-pedagógica e práticas de multiletramentos no processo de aprendizagem de leitura e escrita | 58 |
| 3 TESSITURAS METODOLÓGICAS | 63 |
| 3.1 DA ESCOLHA DO OBJETO | 63 |
| 3.2 LOCUS DA PESQUISA | 63 |
| 3.2.1 Caracterização da escola | 64 |
| 3.2.1.1 Histórico | 64 |
| 3.2.1.2 Características da comunidade..... | 66 |
| 3.2.1.3 Características da escola..... | 67 |
| 3.2.1.3.1 <i>Matrículas do ano letivo</i> | 67 |
| 3.2.1.3.2 <i>Perfil dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial em Sala de Aula Regular</i> | 68 |
| 3.2.1.3.3 <i>Características do Quadro Pessoal</i> | 69 |
| 3.2.1.3.4 <i>Relação de espaços físicos</i> | 69 |
| 3.3 PERFIL DAS COLABORADORAS DA PESQUISA | 70 |
| 3.4 PERCURSO METODOLÓGICO | 75 |
| 4 MOVIMENTOS DO PROCESSO INTERPRETATIVO: CATEGORIZAÇÃO DOS ACHADOS | 82 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 4.1 | MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENTRELAÇANDO OLHARES | 87 |
| 4.1.1 | Decorrências da crise sanitária no ensino remoto emergencial | 88 |
| 4.1.2 | Sentidos atribuídos à mediação didático-pedagógica: visão das professoras | 94 |
| 4.1.3 | Práticas de mediação didático-pedagógica no ensino de leitura e escrita | 98 |
| 4.2 | DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS..... | 106 |
| 4.2.1 | Implicações da crise sanitária na vida pessoal e profissional das docentes | 109 |
| 4.2.1.1 | Adoecimento das professoras..... | 109 |
| 4.2.1.2 | Formação continuada e planejamento..... | 114 |
| 4.2.1.3 | Relação Família e Escola: caminhos percorridos..... | 119 |
| 4.2.2 | Reverberação da pandemia, aprendizagem em contexto: o que dizem as professoras | 123 |
| 4.2.3 | Percepção das professoras em relação ao desempenho e comportamento do estudante no retorno presencial | 128 |
| 5 | O QUE FICA DO CAMINHO PERCORRIDO? | 137 |
| | REFERÊNCIAS | 143 |
| | APÊNDICE - Dispositivos de pesquisa | 151 |
| | APÊNDICE A - Questionário de pesquisa | 152 |
| | APÊNDICE B- Roteiro para a entrevista | 159 |
| | APÊNDICE C- Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) | 162 |
| | ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP | 167 |

1 CURIOSIDADE QUE MOVE: CONTEXTO DO ESTUDO

O ano de 2020 será marcado, historicamente, pelo surgimento da pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), o vírus ataca principalmente as vias respiratórias, levando milhares de pessoas a óbito. O cenário delineado, nesse contexto, é de distanciamento social, restrições e isolamento, provocando medo, insegurança, incertezas, que exigem novas adequações nos diversos setores da economia, saúde, política e educação.

Nesse contexto, a educação foi um dos primeiros setores a suspender as atividades presenciais. No Brasil, as aulas foram suspensas em março de 2020, sem data prevista para retorno presencial. Essa mudança abrupta exigiu das escolas novas adequações para dar continuidade ao ano letivo em curso. Dessa forma, o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentou o ensino remoto emergencial, através do Parecer 11/2020, em razão das circunstâncias. Contudo, as escolas públicas sentiram dificuldades em seguir com atividades não presenciais pela falta de acesso às mídias digitais, pela ausência de conectividade e pelas dificuldades dos professores em realizar o ensino remoto sem a formação adequada. Assim, a situação pandêmica, além de visibilizar algumas desigualdades sociais, escancarou outras fragilidades da educação, como a falta de investimento em artefatos de tecnologias digitais, acesso à banda larga de boa qualidade nas escolas, principalmente na educação pública, e mostrou o quanto o Estado tem negligenciado a educação como bem comum e direito de todos.

Por essa perspectiva, é oportuno refletir para além da falta de recursos tecnológicos e de conexão. É importante pensar sobre as condições de trabalho dos professores que, de repente, passaram a ministrar aulas de forma remota e precisaram transformar os espaços de suas casas em sala de aula, invertendo o contexto de trabalho, pois o ambiente escolar invadiu o ambiente familiar. Esse novo cenário educacional trouxe para o centro do debate as inquietações que já circundavam o campo educacional, por exemplo, as condições adversas em que se desenvolve a educação no país, as condições em que ocorrem a formação continuada dos professores, assim como a necessidade de visibilizar voz e vez aos professores nas discussões e decisões que envolvam a educação.

Essas inquietações já atravessavam a minha trajetória profissional e, diante do novo cenário, mobilizaram-me a buscar compreender a prática educativa durante a pandemia e suas reverberações no processo de ensino e de aprendizagem de crianças em etapa inicial de alfabetização. Com isso, percebe-se que, no atual contexto, há necessidade de voltar o olhar

para as acontecimentos dos processos educativos de forma que seja possível visualizar os desafios vivenciados e os caminhos encontrados pelos professores, para superá-los. Sendo assim, intenta-se conhecer e analisar as formas de mediação didático-pedagógica desenvolvidas através de atividades mediadas ou não por tecnologias digitais e suas implicações na aprendizagem. Assim, a pesquisa fundamenta-se nas bases teóricas de Vygotsky (1991, 2001 e 2010), que considera relevante o contexto sócio-histórico-cultural e as interações do sujeito na construção do conhecimento; D'ávila (2011, 2013, 2015, 2018), que considera os saberes pedagógicos e didáticos essenciais e basilares para a mediação didático-pedagógica no exercício da docência e Freire (2001, 2003 e 2005), que defende o diálogo como princípio educativo e necessário à mediação didático-pedagógica.

Nesse sentido, almejando conhecer os trabalhos científicos já publicados sobre o objeto de conhecimento em estudo, optou-se por fazer uma busca no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2015 a 2021, com o objetivo de conhecer as produções realizadas sobre a categoria *mediação da aprendizagem*, embora sabendo que, nesse período, ainda não havia publicações sobre a mediação realizada no contexto pandêmico. O portal constitui um banco de dados que reúne as informações de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação das instituições de ensino superior do Brasil. Inicialmente, as buscas foram realizadas utilizando termos ou descritores individualmente e, em seguida, fez-se a combinação de descritores com os termos presentes nos objetivos da pesquisa de forma a deixar a busca mais clara e específica.

Desse modo, os descritores pesquisados, individualmente, sem filtro, foram: “mediação pedagógica”, encontrando 542 resultados para a busca. Realizando, em seguida, a busca pelo descritor “mediação docente”, onde aparecem 132 resultados. Quando se buscou por “mediação didático docente” emergiram apenas 10 resultados. Entretanto, quando aplicado o filtro, restringindo a busca aos anos entre 2015 a 2021, os resultados afunilam-se para números bem reduzidos ou inexistentes, conforme demonstrado no quadro 1 a seguir. O quadro 1 mostra um panorama geral do levantamento realizado assim como apresenta a combinação de descritores, utilizando o operador booleano AND, a partir dos indicadores sinalizados no problema de pesquisa, quais sejam: “mediação pedagógica” AND “alfabetização”; “mediação docente” AND “alfabetização”; “mediação didático pedagógica” AND “alfabetização”. Além disso, utilizou-se também na combinação de indicadores os termos “ensino remoto” e “pandemia”, por representarem o recorte do período histórico e social no qual a pesquisa se situa. Nesse entendimento, os descritores foram assim

pesquisados, “mediação pedagógica” AND “ensino remoto”; “mediação docente” AND ensino remoto; mediação didático-pedagógica” AND “ensino remoto” e, por fim, pesquisou-se: “mediação pedagógica” AND “pandemia”; “mediação docente” AND “pandemia”; “mediação didático-pedagógica” AND “pandemia”.

Quadro 1- Levantamento realizado no banco de dados da Capes

| DESCRITORES SEM FILTRO | DESCRITORES COM FILTRO | RESULTADOS DA BUSCA | ABORDA OS DESCRITORES DENTRO DO ESCOPO (2015-2021) | TIPO DO DOCUMENTO | | ANÁLISE DOS RESUMOS PÓS-LEITURA | |
|--------------------------------|--|----------------------------|--|---|------|---------------------------------|---------------------|
| | | | | DISSERTAÇÃO | TESE | TEM PROXIMIDADE COM O OBJETO | NÃO TEM PROXIMIDADE |
| “mediação pedagógica” | - | 542 | - | 353- Acadêmico 73- Profissional 7- Profissionalizante | 107 | - | - |
| “mediação docente” | - | 132 | - | 85- Acadêmico 16- Profissional | 30 | - | - |
| “mediação didático pedagógica” | | 10 | - | 6- Acadêmico 1- Profissional | 3 | - | - |
| | “mediação pedagógica” AND “alfabetização” | 29 | 7 | 6 | 1 | 3 | 4 |
| | “mediação docente” AND “alfabetização” | 6 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| | “mediação didático pedagógica” AND “alfabetização” | Nenhum registro encontrado | | | | | |
| | “mediação pedagógica” AND “ensino remoto” | Nenhum registro encontrado | | | | | |
| | mediação docente” AND “ensino remoto” | Nenhum registro encontrado | | | | | |
| | mediação didático pedagógica” AND “ensino remoto” | Nenhum registro encontrado | | | | | |
| | “mediação pedagógica” AND “pandemia” | Nenhum registro encontrado | | | | | |
| | “mediação docente” AND “pandemia” | Nenhum registro encontrado | | | | | |
| | “mediação didático pedagógica” AND “pandemia” | Nenhum registro encontrado | | | | | |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Mapear as pesquisas já realizadas nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras possibilita uma ampliação do conhecimento acerca do objeto de estudo, oportunizando conhecer as teorias, bem como os autores que as fundamentam, assim como os pontos relevantes, as limitações e as contribuições do estudo para melhor compreensão do problema estudado. Destarte, a pesquisa bibliográfica realizada na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTDC), a categoria mediação e suas variações (pedagógica, docente ou didático-pedagógica) aparecem nos títulos de trabalhos de naturezas diversas, como, *mediação em cursos das diferentes licenciaturas, formação de professores, ensino superior, ensino à distância, educação inclusiva, educação infantil, ensino fundamental anos finais, ensino médio, cursos on-lines, ambientes virtuais, tecnologias digitais, redes sociais e língua estrangeira*. Nesses estudos, a categoria “mediação” é estudada como possibilidade de apoio ao ensino e à aprendizagem. Entretanto, a maioria dos estudos apresenta a informação de trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira, outros com datas que antecedem ao período delimitado para a revisão, sobejando um número mais restrito de trabalhos que apresentam temáticas que se aproximam com o objeto de estudo da pesquisa. No quadro 2, apresenta-se um espelhamento com as principais informações das pesquisas realizadas com temáticas que se aproximam do objeto de estudo, considerando os descritores utilizados para a busca na plataforma, conforme já informado anteriormente.

QUADRO 2- Trabalhos e dissertações que se aproximam do objeto de estudo

| ANO | TIPO DE DOCUMENTO | INSTITUIÇÃO | TEMA | AUTOR | ORIENTADOR | PALAVRAS-CHAVE |
|------|-------------------|---|---|---------------------------|---------------------------------|---|
| 2015 | Dissertação | UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA-PARANÁ | MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I | DENISE MIYABE DA SILVA | CARLOS TOSCANO | Alfabetização. Significação. Aprendizado. Mediação. |
| 2017 | Tese | UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO | PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NA ESCOLA: ESTRATÉGIA DIDÁTICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | VINICIUS VARELLA FERREIRA | TELMA FERRAZ LEAL | Produção Coletiva de Texto; Sociointeracionismo; Objetivos Didáticos; Mediação Docente. |
| 2018 | Dissertação | PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS- SÃO PAULO | LINGUAGEM ESCRITA E MÚSICA: POSSIBILIDADES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO | VIVIAN ANNICCHINI FORNER | ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI | Alfabetização; Música; Letramento; Mediação Pedagógica |
| 2019 | Dissertação | UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA- | A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS DO | THAISE PEREIRA DA SILVA | ADRIANA REGINA DE JESUS | Educação. Mediação. Alfabetização. Teoria Histórico-Cultural. |

| | | | | | | |
|------|-------------------------------------|---|---|-------------------------------|-----------------------------|--|
| | | PARANÁ | ENSINO FUNDAMENTAL I: uma reflexão dialético-pedagógica | | SANTOS | Pedagogia Histórico-Crítica. |
| 2021 | Dissertação - Mestrado Profissional | UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ-BAHIA | A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCRITA/PRODUÇÃO DE TEXTO: um olhar na/prática docente | CARLA CONCEICAO DO VALE SILVA | MARIA ELIZABETE SOUZA COUTO | Alfabetização; Mediação Pedagógica; Prática Docente; Consolidação do SEA |

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações retiradas do banco de dados da CAPES.

De acordo com o levantamento dos estudos realizados acerca da categoria “mediação”, percebeu-se que a maioria deles envolve perspectivas do conhecimento sobre a categoria, que não estão diretamente relacionadas ao interesse de conhecimento dessa pesquisa. A categoria mediação na educação desperta o interesse de pesquisadores que atuam nas diferentes modalidades e etapas de ensino, tendo em vista a compreensão do ensinar e aprender como uma ação interativa, social, histórica, humana e transformadora. Sendo assim, ao analisar os resumos dos diversos estudos, notou-se que cinco deles, conforme expostos no quadro 2, aproximam-se do objeto de estudo dessa pesquisa, em alguns aspectos. O primeiro deles é o estudo desenvolvido pela pesquisadora Denise Miyabe da Silva, em nível de mestrado em educação, no ano de 2015, pela Universidade Estadual de Londrina no Paraná, que teve como título “Mediação pedagógica na alfabetização: um estudo com alunos do 3º ano do ensino fundamental I” e apresentou como objetivo analisar o processo interativo do aprendizado da leitura e da escrita, desencadeado pela mediação pedagógica, e compreender as significações de um grupo de alunos produzidas no e sobre o processo de ensino aprendizagem em uma turma do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Londrina/PR. O estudo também se ancorou na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e Luria e nas concepções de linguagem de Bakhtin e Volochínov. A pesquisadora desenvolveu também um estudo de caso, dentro de uma temática que, em alguns aspectos, se aproxima da que intenta se realizar, no entanto tendo objetivos e, conseqüentemente, produção de dados e perspectiva de análise e interpretação dos resultados que não coadunam com a concepção e contexto da mesma a ser realizada.

O segundo estudo encontrado foi a tese de doutoramento do autor Vinicius Varella Ferreira, defendida em 2018, pela Universidade Federal de Pernambuco, intitulada “Produção coletiva de textos na escola: estratégia didática de ensino-aprendizagem da produção escrita nos anos iniciais do ensino fundamental”. Nesta, o autor busca analisar a mediação docente nos momentos de produção coletiva de textos na escola. Segundo o mesmo, a pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva sociointeracionista, em duas fases, sendo que, na primeira fase, ele aplicou um questionário que, dentre outros objetivos, buscou-se verificar (termo

utilizado pelo autor) a formação dos professores, o tempo de experiência assim como a frequência com que as professoras realizavam a atividade de produção coletiva de texto em sala de aula. Na segunda fase do desenvolvimento da pesquisa, o pesquisador realizou observação e videogravação das aulas de produção de textos e, em seguida, fez as entrevistas nas quais as professoras puderam falar sobre sua prática em situações de produção coletiva de textos. Após análise e interpretação dos dados, uma das conclusões que a pesquisa revela é que a primeira professora tinha estratégias mais eficazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos sobre a escrita e estratégias de produção de textos. Nesse sentido, a pesquisa é relevante para o estudo que se quer desenvolver, uma vez que sinaliza que a mediação desenvolvida pelo professor pode incidir de forma a contribuir em maior ou menor grau no processo de aprendizagem do estudante.

Por conseguinte, a pesquisa intitulada “Linguagem escrita e música: possibilidades para o processo de alfabetização”, de autoria de Vivian AnnicchiniForner, desenvolvida no programa de pós-graduação em nível de mestrado acadêmico na Pontifícia Universidade Católica de Campinas- São Paulo, no ano de 2018, cujo objetivo principal é investigar de que maneira a música pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita na perspectiva da alfabetização. A pesquisa ancora-se na base referencial teórico histórico-cultural de Vygotsky. Nessa perspectiva, a autora vislumbra a música como um recurso pedagógico favorável ao desenvolvimento da escrita, como também aponta a música como linguagem e recurso mediador que aproxima a criança da cultura escrita. Observa-se que neste estudo a autora não traz a mediação como categoria central do seu trabalho, no entanto ela apresenta a música como elemento mediador, ou seja, a professora, através de uma ação planejada, utiliza elementos da cultura, carregados de sentido e significado que mexem nos processos psicológicos do estudante, favorecendo a sua aprendizagem.

O estudo da pesquisadora Thaíse Pereira da Silva, desenvolvido em nível de mestrado acadêmico pela Universidade Estadual de Londrina no Paraná, no ano de 2019, objetiva investigar de que forma a mediação vem sendo realizada durante o ciclo de alfabetização de crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Cambé. Para tanto, buscou identificar os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-cultural em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica, assim como identificar as percepções de professores e gestores acerca da mediação no contexto escolar, onde, após realizar observações participativas, análise documental e entrevistas, a autora destaca que a mediação foi uma dentre outras categorias analisadas e aponta que há lacunas no trabalho

desenvolvido pela instituição, pautado nos pressupostos das Teorias, Histórico- Cultural e Histórico- Crítico, havendo, no seu entendimento, fragilidade na formação de conceitos, necessitando reflexão sobre mediação pedagógica no processo de alfabetização. Logo, percebe-se que, nesse estudo, há uma aproximação do tema com relação à busca da compreensão da mediação desenvolvida pelo professor no processo de alfabetização, todavia, nos demais aspectos, há dissonância de interesse quanto aos outros objetivos da pesquisa.

Por fim, a pesquisa desenvolvida por Carla Conceição do Vale Silva, defendida no ano de 2021 em nível de mestrado profissional, tendo como título “A Mediação Pedagógica na Escrita/Produção de Texto: um olhar na/da prática docente”, teve como objeto de estudo a mediação pedagógica realizada pelo professor do Grupo de Estudos e Intervenção em Alfabetização (GEIA), nas atividades de escrita/produção textual com alunos que ainda não consolidaram o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Nas palavras da autora, o estudo está pautado na concepção sociointeracionista apresentada por Vygotsky (1998), indicando a mediação como possibilidade para apropriação e consolidação das aprendizagens por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal, lugar onde a mediação pedagógica reside e se movimenta. Dentre outros achados, o estudo indicou que a mediação pedagógica, por vezes, assume, na prática pedagógica das professoras, a forma de correção, respostas a dúvidas ou revisão de textos.

Infere-se, a partir da revisão bibliográfica realizada, tomando por base banco do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que existem muitos estudos realizados envolvendo a categoria mediação. No entanto, desvelando a mediação didático-pedagógica no contexto da pandemia, trazendo à baila o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo, enfocando o ensino inicial da construção da leitura e da escrita no período de ensino remoto e dentro do escopo, 2015 a 2021, não foram encontrados trabalhos com tais abordagens. O que ressalta a relevância desta pesquisa para o contexto socioeducacional.

Portanto, é interesse desta pesquisa responder à seguinte questão: De que maneira a mediação didático-pedagógica, realizada no contexto do ensino remoto emergencial, se reverbera no processo de construção da leitura e da escrita de crianças de 1º e 2º e 3º anos do Ensino Fundamental numa escola pública municipal de Feira de Santana, Bahia?

Para intentar responder à pergunta de pesquisa, traçou-se como objetivo geral compreender as implicações da mediação didático-pedagógica no processo inicial da construção da leitura e da escrita de crianças de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, em meio ao ensino remoto emergencial, numa escola pública municipal de Feira de Santana, Bahia. Nesse caminhar, buscando alcançar o objetivo proposto, delinearam-se como objetivos

específicos: entender os sentidos atribuídos pelos professores à mediação didático-pedagógica no período do ensino remoto emergencial; conhecer formas de mediação didático-pedagógica desenvolvidas pelos professores da escola, a partir da realização do ensino remoto; analisar implicações das formas de mediação didático-pedagógica, em meio à realização de aulas não presenciais, no contexto da pandemia, para o trabalho de leitura e de escrita com alunos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; mapear os desafios docentes evidenciados no contexto da pandemia e as estratégias encontradas para o enfrentamento.

O interesse em pesquisar sobre mediação didático-pedagógica emerge de inquietações como professora da Educação Básica, licenciada em Pedagogia e exercendo a docência, na função de professora e de coordenadora pedagógica, em escolas, e na atuação como gestora de departamento de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana. Nesse contexto, percebeu-se que a ação do professor em sala de aula deve pautar-se na perspectiva da promoção da aprendizagem por meio da mediação. Desse modo, a formação permanente revela-se um afazer instigante e necessário para melhor compreensão e intervenção na prática docente.

Os estudos sobre os saberes docentes apontam que o professor, como mediador do conhecimento, é a ponte entre o aprendiz e a aprendizagem; é um incentivador, um mobilizador dos aspectos cognitivos que, por meio do diálogo, da troca de experiências, do debate de ideias, auxilia o aluno a construir conhecimento. Nesse sentido, a mediação docente, realizada pelo professor por diferentes recursos e percursos educacionais, contribui para a aprendizagem do aluno, pois, é papel do professor dar ênfase à aprendizagem, ajudar o aluno a caminhar e a desenvolver sua trajetória intelectual.

Sendo assim, faz-se necessário problematizar o papel que a mediação didático-pedagógica ocupa na construção do conhecimento de meninos e meninas que, por conta da Pandemia da Covid-19, ficaram afastados do ambiente escolar. Os estudos de Vygotsky (2010) mostram que o desenvolvimento mental e social da criança acontece por meio da interação, da troca entre os pares e da mediação.

Nesse entendimento, a mediação aparece como um fio condutor, que estabelece conexão entre homem e mundo. O professor, nessa relação, problematiza, instiga, para que o aprendente construa conhecimento. Além disso, o docente desafia e estimula o aluno a constituir-se protagonista da sua aprendizagem. Sendo assim, a mediação da aprendizagem não é apenas uma proposta metodológica para melhorar o ensino, mas está intrínseca aos processos de ensinar e aprender, constituindo-se como parte deles.

Assim, entende-se que estudar a mediação didático-pedagógica, no contexto da pandemia da Covid-19, apresenta relevância tanto para o contexto educacional, como para o contexto social. Em relação ao contexto educacional, a pesquisa contribui para ampliar as discussões já existentes sobre mediação didático-pedagógica e possibilita reflexão sobre essa categoria no contexto de atividades não presenciais remotas emergenciais, com reverberações na ampliação do entendimento do conceito e descoberta de outras práticas dessa categoria. Também favorece a organização do processo de formação continuada como política pública educacional no município.

Como relevância social, aponta-se a possibilidade de valorizar a subjetividade como um valor de conhecimento, a importância de refletir sobre as práticas pedagógicas na escola, a partir das experiências de quem as vivenciou, construindo possibilidades para outras e novas práticas pedagógicas que respondam aos desafios impostos pelas circunstâncias sanitárias atuais.

Nesse cenário, assinala-se a relevância do objeto de estudo para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que discute sobre Currículo, formação e práticas pedagógicas, uma vez que as reflexões suscitadas e as contribuições advindas da pesquisa ampliam o aporte teórico do Programa, oportunizando a construção de saberes mais profícuos sobre a prática e a formação docente a partir desse contexto pandêmico.

Para compreender as interfaces que permeiam as práticas da mediação didático-pedagógica no contexto da sala de aula, mergulhou-se na busca pela dimensão conceitual à luz de diferentes vozes que se debruçam no estudo do tema, a partir do segundo capítulo deste estudo. Neste capítulo, intitulado “Mediação: Entremeio da ação docente à luz da didática”, apresentam-se os conceitos de mediação e suas interfaces, bem como os elementos que constituem a mediação didático-pedagógica, assim como apresenta a mediação didático-pedagógica como estratégia facilitadora no ensino inicial da leitura e da escrita.

Enquanto, no terceiro capítulo, expõem-se as tessituras metodológicas empreendidas na pesquisa, situando o leitor quanto à escolha do objeto, o *locus* e as colaboradoras da pesquisa e descreve-se o delineamento do percurso metodológico, que se inicia pela abordagem teórico-metodológica. Em seguida, descrevem-se os dispositivos usados para a construção dos dados e a técnica utilizada para a análise e interpretação dos achados. No quarto capítulo, faz-se a exposição e a análise dos achados da pesquisa e, por conseguinte, no quinto capítulo, apresentam-se as interações finais: o que fica do caminho percorrido?

2 MEDIAÇÃO: ENTREMEIO DA AÇÃO DOCENTE À LUZ DA DIDÁTICA

A educação é um processo essencial para o desenvolvimento e a humanização do ser humano. É a força motriz para uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Neste sentido, a escola tem um papel significativo de socializar e democratizar o conhecimento assim como promover o desenvolvimento dos estudantes.

Nesta perspectiva, a ação de ensinar é uma ação secularizada que, ao longo da história, foi mudando o seu formato, deixou de ser um ofício controlado pela igreja e tornou-se uma ação mais complexa, com saberes específicos (GUIMARÃES, 2011). Em decorrência desta situação, faz-se necessário uma formação permanente, que ultrapasse os limites da formação inicial e possa subsidiar os professores na complexidade do exercício da prática pedagógica cotidiana.

Nesse entendimento, a docência, como atividade de ensino, desvela situações de aprendizagens surpreendentes no campo da profissionalização, como por exemplo, a que nos foi imputada pela pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Nesse sentido, é possível constatar a afirmativa quando, no contexto da pandemia, as aulas de todas as etapas da educação brasileira foram suspensas e o tímido investimento do Estado em políticas públicas educacionais deixou de fora da escola milhões de brasileiros e brasileiras, que não dispunham de conectividade, levando os professores a assumirem o protagonismo da situação, ministrando aulas de forma remota, sem formação e equipamentos adequados.

Diante dos fatos, o Ministério da Educação (MEC), através da Portaria 343/2020 e ratificada pelo Parecer de Nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), resolve flexibilizar a reorganização do calendário escolar e, dentre as possibilidades de cumprimento de carga horária, sugere “a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de alunos nos ambientes escolares”, ou enquanto durar a situação da pandemia.

Com isso, entende-se que uma mudança tão abrupta altera o contexto do ensino e da aprendizagem, exigindo do professor saberes que talvez ainda não dominem, como mediação didático- pedagógica no formato de Educação *online*. Contudo, realizar mediação didático- pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, mais precisamente no processo inicial da alfabetização, é desafiador e, no modelo *online* e/ou remoto, coloca em xeque os saberes dos professores alfabetizadores que têm sua formação e sua atuação sedimentada no contexto do ensino presencial. Dessa forma, concorda-se com Veiga (2011) quando assevera que,

[...] a ação de ensinar como uma atividade de mediação pela qual são providos as condições e os meios para os alunos se tornarem sujeitos ativos no processo de apropriação do saber sistematizado. [...] a dinâmica ensino-aprendizagem deve caracterizar-se por situações que estimulem atividade e iniciativa dos alunos e do professor; situações que favoreçam o diálogo entre si e com o professor; ao mesmo tempo que valorizem o diálogo com o saber acumulado historicamente; situações que considerem os interesses dos alunos na apropriação do conhecimento [...] (VEIGA, 2011, p.110)

Nesse caminhar, a autora advoga que, para que o ensino se torne significativo, é imprescindível se considerar as questões socioculturais da escola, do aluno, do professor e dos recursos didáticos disponíveis. No entanto, a abordagem pedagógica e o comprometimento do professor fazem a diferença no processo, pois a sua intervenção contribui para que o aluno tenha uma visão mais consciente das suas próprias descobertas e, de igual forma, passem a perceber as descobertas dos outros. Na percepção da autora, os docentes têm grande responsabilidade de transformar os desafios do ensino num processo democrático de aprendizagem, garantindo aos discentes um espaço de interação e de troca de conhecimento na sala de aula. Essas trocas desenvolvem também relação de confiança e afetividade, que propicia um ambiente favorável à aprendizagem.

As experiências vivenciadas pelos professores, em seu contexto de trabalho, são consideradas formadoras e precisam ser ouvidas como forma de valorização do outro enquanto ser que se constrói e reconstrói e como possibilidade de fomento à construção de novas políticas de conhecimento. Tais experiências são capazes de provocar mudanças significativas na prática educativa do professor. Nesse sentido, o diálogo permanente torna-se imprescindível para se estabelecer conexões entre o que já é de domínio e o conhecimento a ser construído. As problematizações, a atitude de parceria, de corresponsabilidade, que caracterizam a mediação, são ações fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, o professor tem um papel salutar na mediação didático-pedagógica da produção do conhecimento, nas interações do estudante com a sua história, com a cultura, com a sociedade e com o objeto de conhecimento. A esse respeito, Rego (1995) afirma que

No cotidiano escolar, a intervenção ‘nas zonas de desenvolvimento proximal’ dos alunos é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor visto que como parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens e portanto, desafiar através do ensino os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. (REGO, 1995, p.115)

Dar ênfase à aprendizagem, ajudar o aluno a caminhar no seu contexto sócio-histórico e cultural faz parte das atribuições do professor e pode ser desenvolvido através da mediação didático-pedagógica. A mediação, nesse contexto, é entendida na perspectiva sócio-histórica-cultural de Vygotsky (2010), que a aponta como processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. Nesse sentido, o papel proativo do professor, ao se colocar como mediador entre o aprendiz e o objeto de conhecimento, como um incentivador ou motivador para que a aprendizagem se consolide, é essencial não só para favorecer a aprendizagem, mas também na definição dos rumos do desenvolvimento do estudante. A essência da mediação docente está nas pistas, nas provocações, nos desafios que o professor, de forma planejada e intencional, prepara para ajudar o aluno, para que este consiga resolver situações que, sozinho, não conseguiria.

Nessa direção, pretende-se dialogar sobre o conceito de mediação didático-pedagógica a partir dos estudos de D'Ávila (2013, p. 33), que contribuem para pensar a mediação sob o “argumento que sustenta a escola enquanto instância social e a prática pedagógica como uma modalidade da prática social, inserida na prática social mais ampla”. Desse modo, pretende-se apresentar, a seguir, os conceitos basilares de mediação ancorados no campo da Didática, que permitirão compreender e dar foco ao objeto de estudo desta pesquisa.

2.1 MEDIAÇÃO E DIDÁTICA: RELAÇÃO INTERDEPENDENTE E COMPLEMENTAR

A Didática é um ramo da Pedagogia que estuda a condução do processo de ensino pelos professores nos diferentes aspectos que o compõem, sejam as condições, os objetivos, os conteúdos, os procedimentos, os meios, as estratégias de ensino, o planejamento, a avaliação, deslindando finalidades educacionais e, por conseguinte, sociais e políticas (LIBÂNEO, 2006; D'ÁVILA, 2013, 2018, 2021). Dito de outra maneira, a Didática está diretamente ligada às ações do professor em sala de aula, embora não possa restringir-se à esta. Coerente com este ponto de vista, D'Ávila (2021, p. 29) afirma que a “Didática filia-se à Pedagogia como área deste conhecimento mais amplo a estudar, de modo mais estrito, o fenômeno do ensino, e, por conseguinte, da aprendizagem”.

Nessa esteira reflexiva, é importante compreender que Libâneo (2006, p. 15) conceitua a Didática como a “teoria do ensino”. Já D'Ávila (2013) define que,

A didática é a ciência do ensino, pertencente ao campo epistemológico da pedagogia. Como não há ensino sem que haja a intencionalidade de fazer aprender alguém, o objeto da didática passa a ser compreendido como o processo de ensino em uma relação de interdependência com a aprendizagem. (D'ÁVILA, 2013, p. 29)

Na busca da compreensão do ensino como objeto de estudo da Didática, é salutar apresentar alguns estudiosos que têm a didática como campo de estudo, como Masetto (1994, p.13), que entende a Didática como o “estudo das teorias de ensino e de aprendizagem aplicadas ao processo educativo que se realiza na escola bem como dos resultados obtidos”. Para Moraes (2008, p. 152), a Didática “procura regular, na prática, os processos de ensino-aprendizagem a partir de processos realistas, factíveis e adaptados a cada situação e ao contexto no qual os processos educacionais acontecem”. Já a autora Candau (2012) busca entender a Didática na perspectiva multidimensional, ou seja, na articulação entre as dimensões técnica, humana e política do processo de ensino-aprendizagem, como reitera: “o objeto de estudo da Didática é o processo de ensino-aprendizagem. Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem” (CANDAU, 2012, p. 14). É perceptível que, mesmo com as singularidades das concepções de didática apresentadas, todas têm em comum o processo de ensino-aprendizagem como centralidade do objeto.

Na perspectiva de Candau (2012), o aspecto político-social envolve toda a prática pedagógica, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem é situado, acontece numa cultura específica, com pessoas concretas, pertencentes a uma classe social definida e, assim sendo, a condição político-social lhe é inerente. Essa visão é também compartilhada por Freire (2001, 2003, 2005), quando defende que a educação não é neutra, pois há sempre um contexto sócio, político, histórico e cultural, que vai delineando os contornos das finalidades educacionais de forma explícita ou implicitamente.

Assim, nesta pesquisa, para compreender o objeto de estudo “Mediação didático-pedagógica”, intenta-se situá-lo na Didática como ciência do ensino, buscando entender que mediar é uma ação inerente ao trabalho docente e, como tal, não pode ser estudada de forma desvinculada do processo de ensino. Nesse entendimento, para estudar a mediação que é realizada pelo professor na escola, faz-se necessário compreendê-la e ancorá-la dentro de dois processos que são interdependentes, embora sutilmente distintos, o ensino e a aprendizagem. Nessa imersão, D’Ávila (2021, p. 30) ratifica que “o processo de ensinar é mediacional”. Libâneo (2006, p. 15-16), por sua vez, advoga que “a atividade principal do profissional do magistério é o ensino que consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos”. O autor também defende que “o trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação social”.

Nesse caminhar, entender a mediação por esse viés implica reconhecer que, em função do processo de ensinar e de suas condições, faz-se necessária a formação teórica e prática dos professores, buscando mobilizar conhecimentos científicos e pedagógicos necessários à ação de ensinar. Como afirma D'ávila (2021), quem ensina, ensina algo a alguém. Desse modo, para ensinar, pressupõe-se que há saberes específicos, os quais são necessários à prática educativa, como elucida Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia (2001)”. Segundo o autor, ensinar exige rigorosidade metódica, exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, exige corporeificação das palavras pelo exemplo, exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática. Dessa forma, ensinar, ainda segundo Freire (2001), exige bom senso, humildade, tolerância, convicção de que a mudança é possível, exige também curiosidade, segurança, competência profissional, comprometimento, tomada consciente de decisões, entre outros saberes que o autor suscita como necessários à prática educativa.

Nesse entendimento, as ideias de Freire corroboram com as de D'Ávila quando esta defende que, para ensinar, o professor necessita de saberes pedagógico-didáticos que são estruturantes da profissão e presidem à sua prática pedagógica. Para D'Ávila, (2018, p. 22), esses saberes advêm da “formação docente e do exercício da docência e dizem respeito às habilidades, aos conhecimentos e às atitudes mobilizados como respostas às situações do cotidiano escolar”. A autora ainda adverte que assumir a docência, desconhecendo os saberes pedagógicos e didáticos “pode ocasionar uma série de problemas de ordem pedagógica didática e também de ordem sociopolítica. [...] uma prática docente que revela desconhecimento epistemológico [...] reverbera na escolha de métodos e demais formas de atuação em sala de aula” (2018, p. 22).

Nesse sentido, tomando por base o estudo da Didática, é possível perceber que os modos de desenvolvimento da ação pedagógica na escola não podem ser compreendidos fora do seu contexto, uma vez que existe um arcabouço de saberes científicos e pedagógico-didáticos que faz parte do campo de conhecimento da ciência do ensino, justificando a inter-relação que a mediação didático-pedagógica ocupa nesse processo e que precisa ser compreendido e reflexionado no ato de ensinar.

Entretanto, se o trabalho docente, ou seja, a efetivação da tarefa de ensinar é uma centralidade do trabalho pedagógico do qual a Didática se ocupa, logo, a mediação didático-pedagógica é uma ação docente diretamente relacionada à Didática. Assim, na ação de mediar estão presentes o ensinar e o aprender, o professor e o aluno como parte inerente ao processo educativo. Nesse processo, o professor é o mediador entre a aprendizagem e o ensino, o

articulador entre o objeto do conhecimento e o aluno, sendo a aprendizagem um processo mediado. Essa mediação é feita não só pelo professor, mas também pelos elementos da cultura, sobretudo da linguagem. Assim, o bom ensino precede o desenvolvimento, nas palavras de Vygotsky (2010,1991).

Sendo assim, se observar as definições da Didática percorridas pelos autores supramencionados no início deste texto, percebe-se que há uma confluência de ideias entre os mesmos, considerando a Didática como ciência do ensino e apontando que esta se relaciona com vários elementos que compõem a prática educativa. Dentre estes, pode-se destacar o trabalho docente, assim como orienta o ensino, a prática pedagógica na perspectiva dos conhecimentos teóricos e práticos, considerando as dimensões cultural, político, social, técnica e humana, dando à categoria mediação a posição de entremear os processos de ensino e aprendizagem de modo que estes cumpram suas finalidades específicas. Segundo Vygotsky (2010), o aprender não é imediato, é mediatizado pela cultura, pela linguagem, pela história de vida de cada aprendente, portanto, o professor, como mediador extrínseco, deve

[...] ajudar, sim, o aluno a ter gosto pelo aprender, a suscitar motivos no aluno, mas isso requer, de forma crucial, que ele domine rigorosamente o conteúdo que ensina e os processos investigativos ligados a esse conteúdo. E mais, para mediar a mediação cognitiva, isto é a relação do aluno com o conhecimento, ele precisa desenvolver suas competências de pensar por meio dos conteúdos e a capacidade de acompanhar criticamente as constantes mudanças e inovações no seu campo, bem como avaliar sua prática profissional. [...] o professor precisa ter consciência dos motivos para ensinar como condição para conseguir captar o caminho do desejo de aprender no aluno [...] (LIBÂNEO, 2013, p.14)

Por essa razão, é importante estudar a mediação que o professor pratica na escola, na perspectiva da ciência que estuda o ensino, uma vez que esta se ocupa de todo o campo de conhecimento da prática pedagógica, contemplando desde a formação inicial e permanente do professor até os pormenores da sua ação docente em sala de aula, local onde se efetiva o trabalho pedagógico. Desse modo, entender o conceito de mediação, entender a mediação didática que pratica o professor sobre o aprender do aluno e como o professor pode fazer a mediação da mediação cognitiva, ou seja, como o docente mobiliza os caminhos, o desejo de aprender, como tornar o saber escolar em saber desejável e assimilável pelo aluno, só faz sentido se articulado ao processo de ensino-aprendizagem.

Nessa esteira reflexiva, buscando compreender a mediação didático-pedagógica à luz da Didática como ciência do ensino, recorre-se aos estudos de Libâneo (2006, 2012), D'ávila (2011, 2013, 2018, 2021) e Vygotsky (1991,2001,2010), entre outros, tentando

compreendê-la como ação integrante do trabalho docente, que não pode ser estudada fora do contexto da ciência mais ampla, a Pedagogia, e, por conseguinte, da ciência do ensino, a Didática. Destarte, na subseção a seguir, serão abordados, a fim de aclarar o objeto de estudo da pesquisa, os conceitos de mediação didática, mediação cognitiva e mediação pedagógica e como estes contribuem para o construto da compreensão da mediação didático-pedagógica, defendida nesse estudo.

2.1.1 Mediação didático-pedagógica: dimensão conceitual

2.1.1.1 Mediação didática docente

O conceito de mediação didática, nesta pesquisa, fundamenta-se nos estudos da pesquisadora D'Ávila (2013), tomando por base sua tese de doutoramento intitulada: “Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?”. Em sua pesquisa, a autora aponta um estudo minucioso sobre a categoria mediação, mergulhando desde a etimologia da palavra, situando-a no âmbito do processo ensino-aprendizagem, percorrendo as teorias pedagógicas, as quais apontam que essa categoria foi sendo incorporada à prática, sob diversos enfoques, tais como, sociais, políticos, culturais e econômicos, conforme os contextos históricos da educação brasileira.

Em seus estudos, a autora explica, inicialmente, o conceito de mediação, demonstrando que suas raízes etimológicas estão assentadas na acepção grega e no latim. Dessa forma, conhecer a etimologia da referida categoria é relevante, sobretudo para compreendê-la no âmbito do processo ensino-aprendizagem. Outrossim, em seu estudo, a autora faz um passeio instigante, mostrando como a mediação se faz presente no seio das relações humanas e sociais e esclarece que os estudos de mediação e prática pedagógica, no Brasil, estão ancorados no ideário marxista, fomentado por um grupo de professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica- PUC de São Paulo, vinculados ao filósofo Dermeval Saviani, entre os anos 1970 e 1980, os quais buscaram refletir o fenômeno educativo na perspectiva do materialismo dialético e focaram, didaticamente, em estudar o papel da educação escolar como atividade mediadora no bojo da sociedade de classes. Já para a compreensão da mediação escolar de natureza didática, a autora ancora-se no pensamento de Candau (1983) e Libâneo (1986, 1990), os quais, a partir do movimento crítico de revisão da didática, buscam a superação da visão instrumentalista do ensino e passam a tratar a ideia da didática numa abordagem mais

avançada, como conhecimento da mediação. Nessa perspectiva, D'Ávila (2013, p.33) advoga que “a ideia de mediação [...] repousa sobre a compreensão da prática educativa escolar como prática social mediadora”.

Partindo desse pressuposto, apresenta-se o conceito de mediação didática à luz dos estudos da pesquisadora supramencionada, por ser esse conceito basilar para o estudo que ora se desenvolve. Sendo assim, torna-se relevante compreender o conceito de mediação para evitar equívocos e não confundir mediação didática com mediação pedagógica, pois, apesar de parecer sinônimas não o são. A didática é a ciência que estuda o ensino, enquanto que a Pedagogia é a ciência que estuda o fenômeno mais amplo e mais complexo, que é a educação. Sendo assim, a Didática é a disciplina científica da Pedagogia, tanto que nos cursos de graduação em Pedagogia, a Didática é uma disciplina que faz parte da grade curricular. Assim, a mediação didática que será discutida neste estudo é aquela que pratica o professor na relação direta com o estudante no sentido de produzir aprendizagem. É quando o professor medeia o conhecimento, criando as condições para proporcionar aprendizagem ou aprendizagem para os estudantes. Sobre mediação didática, D'Ávila (2013), afirma que esta

Consiste, pois, em ajudar uma outra pessoa (ou conjunto de pessoa) no processo de reconhecimento, por exemplo, das características físicas ou sociais dos objetos de conhecimento, selecionando-os e organizando-os. A mediação *didática*, por assim dizer, consiste em estabelecer as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem. (D'ÁVILA, 2013, p. 54-55)

Para a autora, nesse processo de ensinar e aprender, o professor é um mediador de saberes, um dinamizador dos processos de ensino e aprendizagem e espera-se que a ação do docente como mediador “possa se constituir como sujeito capaz de provocar uma relação de encantamento, de sedução, entre aprendentes e objetos de conhecimento”(2013, p. 57). Destarte, a autora busca esclarecer que a mediação que pratica o professor sobre o aprender dos estudantes é uma mediação de caráter didático, uma vez que este deve despertar, provocar e estimular o desejo do estudante em aprender. Entretanto, para que isso aconteça, o professor também precisa estar imbuído do desejo de ensinar, porque, ao contrário, não conseguiria proporcionar o aprender. Nesse entendimento, o professor Libâneo(2013, p.12) ratifica que, “no interior, pois, da mediação didática inclui-se o desejo de aprender e de ensinar, assim como a satisfação desse desejo”. E questiona: “Como o professor pode aprender a fazer a mediação da mediação cognitiva? Como se mobiliza o desejo e os caminhos de sua satisfação?” Dito isto, o autor dá a chave para entender que ensinar, ou melhor, despertar no outro o desejo de aprender, de saber, requer de quem ensina, nesse caso do professor, saberes

específicos de modo que, através da mediação didática, possa viabilizar a apropriação e a construção de novos conhecimentos. Corroborando com essa ideia, D'Ávila (2013) defende que,

[...] a mediação docente, para além do saber fazer didático fundamental ao trato dos objetos de conhecimento- e do domínio do conhecimento, poderá incluir, ainda, um outro saber, de natureza lúdica e sensível, segundo o qual o professor deverá ser capaz de criar, competente e sensivelmente, suas estratégias de ensino-aprendizagem, de modo a permitir que os alunos sejam capazes não só de assimilar conhecimentos, mas de produzir conceitos, integrá-los e extrapolá-los, prazerosamente. (D'ÁVILA, 2013, p. 63).

Diante dessa afirmação, observa-se que o processo de ensino e aprendizagem é mediacional e também mediado. É, pois, um processo circular, uma vez que, para o professor ensinar, ele precisa estudar para além dos saberes técnicos e pedagógicos, já que ele precisa saber também como se aprende, pois, do contrário, não conseguiria exercer sua função docente. Bem, isso quer dizer que professor e estudantes são corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, ou seja, não só o professor ensina, o estudante também ensina. Assim como, nesse processo, não só o estudante aprende, mas o professor também aprende. O professor aprende, por exemplo, a conhecer o perfil da turma, aprende a conhecer seus estudantes e suas necessidades de aprendizagem, aprende com suas próprias experiências docentes a desenvolver habilidades e competências para encontrar estratégias de promoção a aprendizagens significativas. Nesse sentido, o docente descobre, no processo, as suas próprias lacunas formacionais. O processo de ensino-aprendizagem é mediacional, como anuncia D'Ávila, (2013, p. 38) “a mediação é uma categoria que expressa relações e vincula, pois, momentos diferentes de um todo”.

Nas palavras da autora supramencionada, a compreensão dos conceitos de mediação didática, aquela que pratica o professor, e de mediação cognitiva, aquela que liga o estudante ao objeto de conhecimento, como ação precípua da ação de ensinar representam um avanço significativo do trabalho docente, uma vez que a mediação do professor se concretiza no desenvolvimento de suas ações docentes no ato de ensinar no arcabouço da mediação didática no espaço da sala de aula. Sendo assim, na subseção que segue, apresenta-se o conceito de mediação cognitiva à luz dos estudos de Vygotsky (1991, 2001, 2010), entre outros.

2.1.1.2 Mediação Cognitiva

O processo de intermediar conhecimentos, de fazer ponte entre o objeto a ser conhecido e a aprendizagem é o que se chama de mediação, conforme já discorrido anteriormente. No entanto, consideramos relevante ampliar as possibilidades de compreensão do conceito de mediação, uma vez que a compreensão dos conceitos, no campo da prática pedagógica, representa avanços no desenvolvimento do trabalho docente.

Nesse sentido, dialoga-se com os autores D'Ávila (2013, 2020) e Vygotsky (1991, 2001, 2010) para compreender o significado de mediação cognitiva. A autora D'Ávila (2013) toma de empréstimo da teoria de Piaget (1964, 1969, 1970^a, b, 1997) e do próprio Vygotsky (1991, 2001, 2010) o sentido de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo para elaborar o conceito de mediação cognitiva. Para Lenoir (2011), existem dois processos de mediação: um que liga o professor formador à relação sujeito-objeto, que ele chama de mediação didática e outro, que liga o sujeito-aprendiz ao objeto de conhecimento. Como explica:

[...] a mediação, entendida no sentido estrito, intervém como dimensão intrínseca da relação “sujeito-objeto”; é um dado de sua estrutura e não somente a forma de análise deste objeto (ou de sua manipulação). A mediação intervém como modalidade na determinação da estrutura do objeto, como intermediário constitutivo do sujeito e do objeto. (LENOIR, 2011, p.23)

A mediação cognitiva diz respeito à pessoa que aprende numa relação e contexto espaço-temporal. A relação que o sujeito estabelece com o saber. Essa relação está ou esteve ancorada no saber de outrem, “a relação com o saberé, portanto, duplamente mediatizada: uma mediação de ordem cognitiva (onde o desejo desejado é reconhecido pelo outro) e outra de natureza didática, que torna o saber desejável ao sujeito”. (D'ÁVILA, 2013, p. 49).

Nesse entendimento, torna-se relevante compreender a mediação cognitiva como um processo intrínseco ao sujeito aprendente. Ele é mobilizado pelo professor, ou seja, o professor aguça o desejo de aprender do aluno, desperta seu desejo pelo objeto de conhecimento (esse objeto de conhecimento precisa também fazer parte do seu objeto de desejo de aprender), para que o mesmo possa estabelecer relações, fazer associações com o conhecimento já existente em sua estrutura cognitiva, para assim ancorar as novas aprendizagens. Dizendo de outro modo, o papel de levar o objeto novo ao subsunçor que já possui é um movimento interno, é papel do aluno. Nesse processo, é relevante considerar toda a bagagem do aluno, a estrutura cognitiva, afetiva, social e a sua história de vida, uma vez que quanto mais o novo conhecimento estiver ancorado nas grandes estruturas, mais significativa é a sua aprendizagem. Nessa esteira, é possível pensar no papel mediador do professor como um provocador, como um sedutor entre aprendente e objetos de conhecimento.

Assim, todo processo de objetivação cognitiva, do ponto de vista da dialética do real, realiza-se na interação entre os seguintes três componentes de base: primeiramente o sujeito humano, sujeito produtor do conhecimento do real e transformado em retorno pelo processo cognitivo que ele realiza; em segundo lugar, o objeto de conhecimento construído, circunscrito e definido como objeto de estudo desejado; em terceiro lugar, a relação cognitiva (a mediação), constitutivo de um e de outro, o sujeito forma o termo ativo da relação. (LENOIR, 2011, p. 25-26)

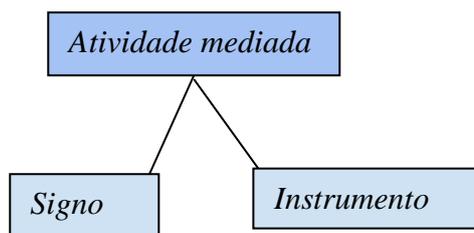
Entender o conceito de mediação cognitiva é essencial à ação docente. É entender como a aprendizagem se deslinda, numa ação de corresponsabilidade, que desperte o desejo de saber e aprender do aluno. Compreender esses conceitos é relevante na ação docente para dar sentido à mesma. O conceito de mediação semiótica, processos de significação sob a lente de Vygotsky, é, talvez, uma das suas contribuições mais relevantes no campo educacional. Possuidor de uma vida breve (1896-1934), faleceu aos 37 anos, muito jovem, mas deixou uma produção intelectual intensa e significativa que agrega a várias áreas do conhecimento, principalmente no campo da psicologia e pedagogia.

Desse modo, as implicações de sua teoria são estudadas até hoje não como produção pronta e acabada, mas como uma produção interrompida precocemente, que repercutem no contexto educacional, suscitando e inspirando novas investigações. O conceito de mediação apresentado em seus estudos é a base fundante desta subseção.

De base marxista, Vygotsky utiliza a metáfora do conceito de trabalho de Marx para dar origem ao conceito de mediação. Assim, ele escreve,

‘A razão’, é tão engenhosa quanto poderosa. A sua engenhosidade consiste principalmente em sua atividade mediadora, a qual, fazendo com que os objetos ajam e reajam uns sobre os outros, respeitando sua própria natureza e, assim, sem nenhuma interferência direta no processo, realiza as intenções da razão’. [...] Esta análise fornece base sólida para que se designe o uso de signos à categoria de atividade mediada, uma vez que a essência do seu uso consiste em os homens afetarem o seu comportamento através dos signos. A função indireta (mediada) em ambos os casos, torna-se evidente [...] (VYGOTSKY, 2010, p. 54)

Com base nessas reflexões, Vygotsky mostra que a ação humana pressupõe uma atividade mediada para transformá-la e, para tal, o homem utiliza signos. Nesse sentido, se toda ação humana é mediada, então a aprendizagem acontece numa ação mediada através da interação entre pessoas adultas mais experientes e entre pares, através de signos e instrumentos. Em um singelo organograma apresentado na página 54 do livro, *A formação Social da Mente* (2010), ele mostra o seguinte desenho para deixar mais claro como acontece o processo:



Conforme o autor nos apresenta, a atividade mediada é constituída por dois elementos: signo e instrumento. Em suas palavras, “essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma”. (2010, p. 55). As diferenças consistem nas diferentes maneiras que elas orientam o comportamento humano.

[...]A função do instrumento é servir como um condutor da influência sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna, dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.(VYGOTSKY, 2010, p. 55)

A partir desses apontamentos, convém, contudo, salientar que, na mediação desenvolvida no ambiente escolar, pode-se considerar a linguagem escrita, por exemplo, como um signo, no qual o professor, na intenção de mediar ações que oportunizem aprendizagens, utiliza alguns instrumentos, como cadernos, computadores, vídeos, equipamentos, entre outros. Sendo assim, os signos são de ordem psicológica, como palavras, conceitos e gêneros do discurso que provocam transformação comportamental. Isso significa dizer que a mediação tem impacto no desenvolvimento humano, sobretudo porque os instrumentos carregam a cultura material e o conhecimento historicamente elaborado. O instrumento serve para que o indivíduo transforme a natureza interna, enquanto o signo está ligado ao psicológico, orienta o que é interno, auxilia na resolução de problemas, como lembrar, planejar, comparar, representar, entre outras ações. O autor defende que, para internalização desses conceitos, é preciso que haja interação nas palavras do autor (2010, p. 56) a internalização é a “reconstrução interna de uma operação externa”.

Nesse sentido, a mediação, na concepção vygotskyana, estabelece uma ligação na qual o signo, a atividade e a consciência interagem, socialmente; essa compreensão é o que se denomina de mediação cognitiva. Os estudos de Vygotsky (1991) mostram que o desenvolvimento mental e social da criança acontece por meio de atividade mediada. Nesse

caso, o professor pode problematizar para que o estudante construa conhecimento. O docente deve desafiar e estimular o discente a constituir-se sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para Pimentel, (2012, p. 77) “a ação na ZDP favorece o desenvolvimento de processos metacognitivos que promovem a regulação e o controle de suas próprias funções psíquicas”. Sobre isso, Vygotsky (2010) defende que,

O uso de meios artificiais - a transição para a atividade mediada - muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. (VYGOTSKY, 2010, p.56)

Nessa linha de pensamento, nota-se que o homem é capaz de construir representações mentais que são capazes de substituir os objetos do mundo real. Com isso, é possível fazer relações mentais na ausência dos objetos, ou ainda, é possível aprender por meio da experiência do outro. A esse traço evolutivo da atividade psicológica, Vygotsky (2010) chamou de função psicológica superior. São essas várias fases da operação com o uso de signos e instrumentos que Vygotsky chamou de atividade mediada. Buscando uma compreensão mais ampla da categoria mediação, na subseção a seguir, tratar-se-á o conceito de mediação pedagógica.

2.1.1.3 Mediação Pedagógica

A mediação pedagógica é entendida numa perspectiva mais ampla, que envolve a mediação didática docente e a mediação cognitiva discente. A mediação pedagógica aborda também um caráter sociopolítico mais extensivo e complexo, que complementa a compreensão de mediação no contexto escolar. A mediação pedagógica está relacionada à ciência da educação, que é a Pedagogia. A mediação didática mantém uma relação de interdependência com a mediação pedagógica, no sentido que a Pedagogia é o campo de conhecimento da educação onde se institui os fundamentos da ciência, da prática do professor e os fundamentos do ensinar e do aprender. Nas palavras de Pimenta e Lima (2010),

[...] a Pedagogia, como campo teórico da prática educacional que não se restringe à didática da sala de aula nos espaços escolares, mas está presente nas ações educativas da sociedade em geral, possibilita que as instituições e os profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas a fim de compreender e alargar a visão das situações concretas nas quais realizam seu trabalho, de modo que nelas imprimam a direção de sentido, a orientação

político-social que valorizam, para transformar a realidade. [...] (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 154)

Dessa forma, pensar em mediação pedagógica implica pensar numa dimensão macro, que envolve políticas educacionais, diretrizes curriculares, teorias e concepções da educação, relação interpessoal, ação intencional e planejamento, elementos didáticos-pedagógicos, relação entre os processos de ensinar e aprender, relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, bem como os processos que compõem a sociedade. A mediação pedagógica é a que pratica a escola enquanto a organização, a instância social. É a mediação mais abrangente que pratica os currículos.

Ampliando a compreensão do conceito de mediação pedagógica, numa perspectiva dialógica e bidirecional, Freire (2001, p.26) esclarece que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”. Sendo assim, a mediação pedagógica é um processo de interação, dialógico, no qual tanto professor quanto aluno aprendem e ensinam juntos, em co-construção, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2001, p.25). Por isso, a mediação pedagógica, na escola, deve ser planejada intencionalmente. Para tanto, é preciso que o professor elabore ações que suscitem o desenvolvimento das funções superiores dos alunos, visto que a aprendizagem se efetiva por meio da interação, da compreensão e não por memorização. Dessa forma, o professor é um agente mediador relevante no processo ensino-aprendizagem, pois ele faz a mediação da relação que o estudante precisa estabelecer com o objeto de conhecimento, no entanto “não cabe apenas ao professor o papel de exercer a mediação para a construção de significados, mas os sujeitos aprendentes também poderão cooperar entre si processo de construção de novos conceitos”, [...] (PIMENTEL, 2012, p. 83).

Nessa tessitura, a partir dos conceitos de mediação aqui apresentados, traz-se uma breve síntese na tentativa de melhor compreendê-los e, assim, desenvolver com afincos essa investigação. Diante do exposto, infere-se que a mediação didática docente é uma ação própria do professor. São atos que o docente desenvolve para aproximar o novo conhecimento ao aluno, é uma ação extrínseca, ou seja, é externa ao aprendente. Enquanto a mediação cognitiva é intrínseca, pois diz respeito a uma ação interna, que acontece na estrutura cognitiva. É ação do aluno, e é papel deste associar o objeto de conhecimento novo à sua própria estrutura cognitiva, fazendo associações, assimilando-o. Já a mediação pedagógica é também uma ação externa, que envolve toda a articulação, intermediação do mundo exterior da educação, as abordagens pedagógicas, os currículos, as práticas, o movimento do professor para ensinar e do aluno para aprender, envolve a intencionalidade, a reciprocidade, o

significado, envolve também as duas anteriores, numa dimensão sociopolítica e cultural do ato de conhecer.

Desse modo, opta-se por utilizar o termo mediação didático-pedagógica, por compreender que, na ação de ensinar com fomento à aprendizagem, o docente se apropria dos conceitos supramencionados e vai além, uma vez que não basta somente aproximar o novo conhecimento ao estudante, estimulando-o a fazer associações deste à sua estrutura cognitiva, como também não é o bastante ter o conhecimento das políticas educacionais, das abordagens pedagógicas, das diretrizes curriculares, e dimensões sociopolítica, econômica e cultural do contexto educacional. Faz-se necessário todo esse arcabouço de saberes, numa perspectiva de conscientização e tomada de decisão por parte do docente, para que, de fato, se realize a mediação didático-pedagógica em sua dimensão macro.

O docente precisa ter conhecimento científico, didático e pedagógico. Além disso, precisa ter conhecimento da realidade dos estudantes de sua classe, de como se aprende, sobretudo, ter consciência de sua ação em sala de aula, para planejar e desenvolver práticas de mediação didático-pedagógica com expectativa de estímulo e promoção às aprendizagens significativas. É nesse entendimento que se defende, nesse estudo, o uso do termo mediação didático-pedagógica, compreendendo que, para que esta se efetive, é preciso não só os conhecimentos específicos da docência ou do desenvolvimento humano, mas também é preciso que haja, especialmente, rupturas e novos compromissos com o ensinar e o aprender.

Sendo assim, a mediação realizada no contexto do ensino remoto para alunos, no processo de construção de leitura e escrita, que é objeto de estudo dessa pesquisa, demandou/demanda novos saberes, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. O atravessamento que a pandemia fez no ensino e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem tem se mostrado desafiador. Desse modo, é relevante compreender as práticas de mediação didático-pedagógica desenvolvidas nesse contexto, considerando a escola como espaço do fazer docente viável à transformação social. Nesse caminho, na próxima seção, a mediação será discutida, na perspectiva de uma ação (trans)formadora na prática docente a partir dos elementos que a constituem.

2.2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

A educação é processo essencial para o desenvolvimento e a humanização do ser humano. É a força motriz para o desenvolvimento da sociedade. Sendo assim, a escola tem

um papel significativo de socializar e democratizar o conhecimento, bem como, de promover o desenvolvimento moral e ético dos estudantes.

A propósito, a ação de ensinar é uma ação secular que, ao longo da história, foi mudando seus paradigmas. Deixou de ser um ofício controlado pela igreja e tornou-se uma ação mais complexa, com saberes específicos, exigindo do professor, além de conhecimento, reflexividade. Na opinião de Guimarães (2011),

A docência como atividade de ensinar envolve toda a amplitude que o conceito de ensino contém, ou pode conter, dependendo da concepção que lhe é atribuída. Ensino, por exemplo, como atividade educativa, inserida na prática social, em que o aluno desenvolve, ativamente, conhecimentos, habilidades diversas (cognitivas, motoras...) formas de conhecer e interagir com o mundo, convicções e modos de agir pela mediação (diga-se, ajuda pedagógica) do professor [...] (GUIMARÃES, 2011, p.19)

O autor nos concede a chave para pensar a docência como uma atividade educativa situada numa prática social que envolve o ensinar e o aprender no contexto do lugar em que esta se produz enquanto profissão, a escola. A escola é uma instância social permeada por relações humanas, culturais e afetivas, que possibilitam a apropriação do conhecimento produzido historicamente, que favorece o desenvolvimento da consciência e da constituição do sujeito. É também, na escola, que a profissionalidade docente se constitui, através do exercício da docência.

É na ação docente, (inter)mediada pela relação teoria, prática e reflexividade, que o ato de ensinar se consuma. Nesse sentido, traz-se para o debate a relevância dos referidos elementos como constituintes da mediação docente. Entendendo a mediação como uma categoria relevante ao processo de ensino-aprendizagem, não é possível compreendê-la desvincilhada da relação teoria e prática.

A teoria ampara a prática em razão daquela fornecer o embasamento para que esta se efetive. Dito de outra maneira, para se tornar profissional, faz-se necessário um período formativo, desenvolvido através de estudo, pesquisa e experimentação e, após esse período, o estudante se torna um profissional. Na docência, essa formação é considerada a formação inicial, a qual municiará o novo profissional docente de saberes pedagógicos necessários para a efetivação da sua prática. Na visão de D'Ávila, os saberes pedagógicos

[...] são aqueles que provêm da formação docente e do exercício da docência e dizem respeito às habilidades, conhecimentos e atitudes mobilizados como respostas às situações do cotidiano escolar. Desde os elementos pré-processo de ensino, como as ações de pesquisar e planejar, por exemplo, aos elementos presentes no ato de ensinar – gerir uma classe, interagir

verbalmente, mediar didaticamente os conteúdos, etc. – e pós-processo de ensino – avaliar, replanejar –, os saberes pedagógicos são estruturantes da profissão. Ou seja, sem eles não há como exercer a docência. (D'ÁVILA; LEAL, 2015, p. 471)

Partindo desse pressuposto, entende-se que esses saberes estruturam a prática pedagógica. Assim, ter o conhecimento técnico de como ensinar, de como se aprende e dos desafios que circundam a profissão docente, irá possibilitar a esse novo professor desempenhar melhor a sua prática, se este buscar articular os conhecimentos pedagógicos adquiridos ao longo da formação inicial com o exercício da profissão. D'Ávila e Leal (2015), inspirados por Gauthier (2002), apontam como saberes necessários à ação docente (ação aqui entendida como mediação docente- conceito discutido na seção anterior) saberes da mediação de classe e saberes da mediação de disciplina. O saber da mediação de classe apontado pelos autores diz respeito à forma como o professor mobiliza a classe para construir conhecimento, está relacionado a estimular a participação verbal, criar um ambiente afetivo e de confiança, administrar o tempo da aula, estimular o trabalho em grupo, entre outros. Enquanto o saber da mediação de disciplina, como o nome induz, diz respeito aos conteúdos da disciplina, a seleção da metodologia que utilizará, ao planejar a aula, contextualizar o assunto, utilizar recursos, dominar o conteúdo da aula, entre outros.

Nesse sentido, a docência é considerada uma profissão complexa, porque, situada num contexto histórico, social, cultural, político e econômico, tem saberes específicos e plurais, que exigem rigor científico e pesquisa, além de ser uma especificidade humana, é permeada de intencionalidades, pois nunca é neutra. Exige, também, conhecimentos transversalizados pelas teorias pedagógicas que, ao longo da história, foram apresentando um certo deslocamento de lugar tanto do professor como do aluno, enquanto sujeitos do processo, assim como das práticas pedagógicas utilizadas.

Pensar por esse viés implica reconhecer a relevância não só da formação inicial como da formação continuada para a compreensão da relação teoria, prática e reflexividade no processo de mediação na sala de aula. Com isso, a formação continuada vai possibilitar ao professor buscar superar as lacunas da formação inicial e se aprofundar nos desafios que emergem da prática pedagógica no cotidiano da sala de aula.

O pesquisador português, Antônio Nóvoa (2019), destaca a relevância da formação dos professores, chamando atenção para pontos relevantes a serem considerados no processo formativo. O autor circunscreve que o desenvolvimento profissional do professor deve ser organizado em três momentos: formação inicial, a indução profissional e formação

continuada. Na formação inicial, advoga em favor da existência, nas universidades, de uma casa comum da formação e da profissão. “Nesta *casa comum* faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente”. (NÓVOA, 2019, p.9). O pesquisador aponta a importância da articulação entre a universidade e a escola de forma que a escola seja o campo da residência docente para o futuro professor aprender o exercício da profissão *in locus*, como acontece nos cursos de medicina, por exemplo. No Brasil, temos uma experiência semelhante a partir da iniciativa do governo federal em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, desenvolvido nos cursos de licenciaturas e o programa Residência Pedagógica (RP), criado em 2018, para os cursos de Pedagogia. Os referidos programas têm por objetivo o aperfeiçoamento da formação prática do licenciando, oportunizando sua imersão no contexto escolar da educação básica a partir da primeira e da segunda metade do seu curso, respectivamente PIBID e RP, sob a orientação de um docente da sua instituição formadora.

Outro aspecto que o pesquisador português considera relevante é que o professor recém formado, ao chegar à escola, para o exercício da docência, nos primeiros anos, seja apoiado por um professor mais experiente, como forma de monitoria, de acompanhamento, para que este professor mais experiente possa trocar os saberes da experiência com o jovem professor, auxiliando-o na constitucionalidade da sua profissionalização. “Este acolhimento e acompanhamento implica mudanças mais profundas do que parecem à primeira vista na organização das escolas e da profissão docente”. (NÓVOA, 2019, p. 10)

E o terceiro aspecto que o autor português destaca da formação de professor é que ela aconteça com o foco na escola. Para ele, não adianta o professor participar de palestras, de seminários, de cursos e de ações formativas se o foco não estiver situado em suas necessidades formativas, “[...] é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores” (NÓVOA, 2019, p. 10). O pesquisador alerta que a formação continuada é um trabalho pedagógico que deve ocorrer dentro da escola, na construção de novas práticas, no trabalho coletivo desenvolvido pelas equipes pedagógicas. Todavia, ele não descarta a necessidade de formação complementar, seja nas áreas disciplinares que lecionam ou de domínios pedagógicos, chamando atenção que esta formação não deve ser confundida com a formação continuada.

Coerente com este ponto de vista, também a pesquisadora Izabel Alarcão (2001) argumenta que a profissão docente significa aprender ao longo da vida e que o contato com a escola permite estabelecer essa relação entre teoria e prática. Nas palavras da autora, a missão

do professor implica nesse casamento, entre os conhecimentos teóricos e a prática a partir de uma leitura observada e crítica dos contextos.

Já a professora/pesquisadora brasileira, Bernadete Gatti, (2016) chama a atenção para o aligeiramento das formações de professores no Brasil. Ela aponta que as diretrizes dos cursos de formação acabam sendo muito extensas, genéricas e menos focadas, deixando de lado a formação para a criação de ambiências que favoreçam a aprendizagem da profissão. Além disso, aponta que a formação continuada trabalha com uma necessidade suposta, não faz grupo de discussão para levantar as necessidades, não faz a formação do coletivo escolar e não busca as demandas. A autora destaca que a formação coletiva ajuda a criar a identidade da escola, possibilitando que o coletivo docente se conheça e se ajude.

Nessa esteira reflexiva, Pimenta sinaliza que “a formação de professores é um antigo e caro tema em nossa história” (2012, p. 34). Porém, é um desafio dos cursos de licenciaturas, pois se trata de uma formação intelectual e não técnica, que reproduz conhecimentos. Logo, a formação inicial ainda é uma formação fragmentada. A autora aponta, ainda, a relevância da formação coletiva e que tenha a escola pública como objeto de estágio para o aperfeiçoamento da prática. Para ela, o licenciando precisa compreender a complexidade da escola, fazendo a investigação dos problemas para encontrar ou não possíveis soluções

Nesse movimento de pensar a tríade que constitui os elementos essenciais da mediação docente, (teoria↔prática↔reflexividade), percebe-se a importância da formação na constituição da profissionalidade docente, assim como a reflexividade como elemento essencial à profissão, conforme coadunam os autores supracitados. Nesse sentido, recorre-se também aos estudos do educador Paulo Freire (2001, 2005), quando afirma que a formação demanda do educador um exercício permanente, enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer. Ele sinaliza a competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve negligenciar ao longo do desenvolvimento do seu trabalho. Para Freire, essa postura auxilia na construção de um ambiente favorável à produção do conhecimento. Por isso, o educador afirma que, na “formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2001 p. 43-44).

Paulo Freire alude que professores, para serem bem sucedidos nesse exercício, precisam parar e analisar a própria atuação, distanciando-se para compreender melhor, abstraindo a prática e transformando-a em conceito para, em seguida, retornar às atividades modificadas pela reflexão. Assim, desenvolve inteligência pedagógica e, ao mesmo tempo, quanto mais o professor assume esse exercício dinâmico de reflexão crítica sobre sua própria

prática, melhor ele percebe as razões que o levam a se comportar de determinada maneira e, mais, percebe-se capaz de tornar-se sujeito da própria mudança. Na proposta de Freire, a reflexividade está assentada na ação-reflexão-ação. No entanto, o autor argumenta que a reflexão sobre a prática só é verdadeiramente consumada quando há decisão objetiva de ruptura e novos compromissos.

De igual modo, ratificam o entendimento sobre a relevância da reflexividade na ação docente os autores supramencionados (PIMENTA (2010), NÓVOA (2019), ALARCÃO (2001). Ainda sobre o conceito de professor reflexivo, Libâneo afirma que o termo emerge, na literatura brasileira, no final dos anos 70, nos paradigmas de formação de professores. Nos anos 90, o conceito ganha outros contornos e, numa perspectiva crítica-reflexiva, segundo Libâneo (2011, p. 76) “o uso do termo reflexão na formação de professores foi incorporado pelos educadores brasileiros a partir do livro de António Nóvoa, Os professores e sua formação (1992). O livro apresenta a visão [...] cujo ofoco é conceber o ensino como atividade reflexiva”. A partir desse período, surgiram vários entendimentos para a expressão professor reflexivo. Ainda expondo sua concepção sobre o termo, Libâneo acrescenta:

A meu ver, os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de problemas de sala de aula. O que destaque é a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer internalizando também novos instrumentos de ação. A terceira, é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares. (LIBÂNEO, 2011, p.83)

As reflexões expostas repousam sobre a relevância fundamental que a tríade teoria↔prática↔reflexividade significam na prática educativa, traduzidas como elementos constituintes da mediação docente, no contexto da sala de aula. É a partir da busca incessante pelo conhecimento e da ação- reflexão-ação, do diálogo, da troca de experiência e da pesquisa que o educador se constitui enquanto profissional docente e, a partir de uma análise que é individual, mas sim coletiva, podendo sistematizar suas práticas e, na partilha, encontrar novas possibilidades. Na subseção seguinte, continua-se na busca por compreender esse movimento de ensinar e aprender, dialogando sobre a mediação pedagógica no cotidiano da sala de aula.

2.2.1 Mediação didático-pedagógica na sala de aula

A mediação atua como categoria medular na relação do homem com o mundo. Assim sendo, ela não deve ser estudada desvinculada de uma das ambiências centrais na qual se materializa, isto é, a sala de aula. É impossível pensar em compreender a mediação pedagógica sem evocar os processos de ensinar e aprender, sem trazer para o debate os sujeitos envolvidos diretamente nesse processo, professores e alunos e suas histórias de vida e fora do seu espaço de compartilhamento, a aula.

A sala de aula é um dos espaços de atuação e compartilhamento de conhecimento entre professor e estudante. Por isso, precisa ser compreendida como parte inerente da categoria mediação pedagógica. É o espaço das interações, das trocas, da construção de conhecimento. É o local onde os professores vão pôr à prova os saberes da mediação de classe e da mediação da disciplina (já explicados anteriormente), uma vez que esse é o espaço concreto do exercício da docência. Na sala de aula, existe uma diversidade de saberes advindos das experiências da história de vida de cada um, das experiências de vida familiar, das contradições culturais, sociais e econômicas. Além disso, há que se considerar, também, a cultura familiar e a cultura escolar que atravessam a vida tanto dos professores como dos estudantes.

O professor, realizando a mediação didático-pedagógica como elemento potencializador dos processos de aprendizagem, precisa considerar o aluno dentro do seu contexto sócio, histórico e cultural. Deve planejar atividades que fomentem o seu desenvolvimento, na perspectiva de criar condições para que os mesmos saibam exercer a sua cidadania, sejam pessoas livres de manipulações e influências externas, saibam analisar e interferir criticamente nos contextos. Nas palavras de Pimenta, ao se reportar aos estudos de Ponce (1989), assim diz,

[...] a aula vai além das manifestações que nela se evidenciam, porque é instrumento de transformação, sendo mediadora dos interesses de classes sociais. A aula, em seu caráter contraditório e de totalidade, pode ser transformadora das práticas e dos saberes. O caráter político da sala de aula está embutido no trabalho pedagógico ali desenvolvido. Nesse sentido, a sala de aula pode ser um dos espaços de que o professor dispõe para ajudar a diminuir as desigualdades sociais. [...] (PIMENTA, 2010, P. 159)

Ainda nessa esteira reflexiva, Pimenta (2010) alude que

[...] a sala de aula é, ainda, um espaço de relações pedagógicas, onde todos podem reconstruir o próprio conhecimento, buscar novas informações,

sintetizar, criticar, fazer transposições, tirar conclusões e, dessa forma, dar o salto qualitativo para novos parâmetros, conceitos e reinterpretações da realidade. (PIMENTA, 2010, p. 158)

É entendendo a sala de aula como o espaço de ação e atuação do professor, onde se materializa a mediação pedagógica na relação do ensinar e aprender, que através das pesquisas desenvolvidas pelas autoras Fontana (1996) e Pimentel (2012), busca-se ampliar o entendimento a respeito das formas do professor mediar a construção do conhecimento na sala de aula, ou seja, dar apoio, fornecer níveis de ajuda intencionais, planejadas de acordo com as necessidades dos alunos, que possam proporcionar avanços no processo de aprendizagem, criando condições favoráveis para que ela aconteça.

Para tanto, as autoras tomam emprestado dos estudos de Vygotsky (2010, 2001, 1991) e Bakhtin (2004) conceitos fundantes para nos ajudar a entender o processo da mediação didático-pedagógica na sala de aula. De Vygotsky, elas trazem os conceitos de pensamento e linguagem e, principalmente, como a linguagem vai ajudar na organização do pensamento. Enquanto que, dos estudos Bakhtiniano, capturam os mesmos conceitos do primeiro, dando ênfase ao estudo da palavra e ao cognitivo.

Para explicar a mediação didático-pedagógica na sala de aula, Fontana (1996) busca, nos estudos de Vygotsky (2001, 2010), compreender como o nosso cérebro funciona no processo de aprendizagem. Para este autor, aprendemos a partir de duas funções, a primeira denominada funções elementares mentais ou funções psicológicas elementares. É a nossa base genética, pois é a partir dessa base que a construção do conhecimento será realizada, é como se fosse o fundamento, o lastro, o início que utilizamos para o desenvolvimento. Por meio dessa base que se tem acesso ao conhecimento compartilhado pelas pessoas mais próximas de nós, ao nascermos, como os nossos familiares, amigos e sociedade. E a segunda base ele vai chamar de funções mentais superiores ou funções psicológicas superiores. É nessa base que os professores vão atuar, promovendo a troca com os pares da mesma idade, com pessoas de idades diferentes e também vão incentivar o contato com diversos objetivos e instrumentos, diferentes vivências, oportunizar que a criança tenha muitos estímulos.

Para Vygotsky, aprendemos quando primeiro observamos tudo o que acontece no nosso entorno e depois que absorvemos, internalizamos aquilo que é significativo para nós. Nesse processo, ele explica que, primeiro, temos atividades interpessoais, ou seja, com outras pessoas para, em seguida, ocorrer uma atividade intrapessoal, interior, o que o autor chama de internalização. Outro fator importante na aprendizagem, além de observar e imitar, é a linguagem. Para o autor, todos os acontecimentos e vivências ganham significação a partir das

atividades que são feitas com as palavras. “A palavra, com suas funções designativa, analítica e generalizadora [...] é mediadora de todo o processo de elaboração da criança, objetivando-a, integrando e direcionando as operações mentais envolvidas” (FONTANA, 1996, p. 15).

Pensando por esse viés, são as palavras que possibilitam a organização das ideias em nossa mente, nos possibilita imitar, observar, reelaborar a informação e formular novos conceitos. É como acontece a mediação na sala de aula. Com isso, é importante que o trabalho da escola e a forma como o professor media as situações de aprendizagem tenham como objetivo o desenvolvimento das funções mentais superiores. Vygotsky explica que, para alcançar o desenvolvimento intelectual, normalmente, passamos pelos seguintes passos: pensamento sincrético, quando a linguagem é ainda ocasional, é o início do processo de construção de fala. O segundo momento é o que ele chama de pensamento complexo, aqui já há uma evolução, pois a criança já agrupa os objetos por traços distintos e mutáveis, já consegue agrupar informações segundo determinadas características. Nesta etapa, já há superação do egocentrismo. Na terceira fase, a criança chega ao pensamento conceitual, onde já é possível fazer explicações e reflexões de forma abstrata. Com isso, há um amadurecimento intelectual. Esse nível mais elevado de pensamento vai envolver duas ações: a abstração (análise, a reflexão) e a generalização (síntese, resumo das informações). No entanto, o autor chama a atenção que nem todos vão conseguir alcançar esse nível de pensamento, porque nem todos têm acesso às mesmas informações, nem utilizam os mesmos recursos, não vivenciam as mesmas experiências, nem têm as mesmas oportunidades. Em Fontana (1996), encontra-se o seguinte esclarecimento:

[...] a formação dos conceitos depende fundamentalmente das possibilidades que os indivíduos têm (ou não) de, nas suas interações, se apropriarem (dos) e objetivarem os conteúdos e formas de organização e de elaboração do conhecimento historicamente desenvolvidos. Tanto assim que essas diferentes formas de generalização e de abstração não foram, e ainda não são, acessíveis a todos os membros das diferentes sociedades [...] (FONTANA, 1996, p. 14)

Diante do exposto, como fazer a mediação didático-pedagógica na sala de aula para que o estudante consiga fazer esse movimento de análise, abstração, agrupação e classificação das informações? A generalização é ensinada pela palavra, ou seja, através do diálogo, dos questionamentos. Como já dizia Freire (2005), a prática pedagógica deve ser pautada numa relação horizontal, dialógica e problematizadora. A problematização, o questionamento, a pergunta devem ser utilizados como estratégia pedagógica para iniciar o diálogo e auxiliar na construção e na elaboração do pensamento. “Assim, no campo pedagógico o professor

mediador precisa manter-se consciente de que sua enunciação é socialmente dirigida, portanto, precisa estar em seu auditório social e mais especificamente, dos interlocutores reais presentes no contexto [...]” (PIMENTEL, 2012, p. 79).

A educadora Fontana (1996), relatando sua experiência como pesquisadora e co-participante do planejamento e desenvolvimento da mediação pedagógica em sala de aula, durante sua pesquisa, destaca dois pontos que orientaram as discussões no desenvolvimento da mediação:

- a explicitação do papel do professor como mediador intencional do processo de elaboração conceitual da criança, apontando os “sentidos” e os critérios de sistematização socialmente aceitáveis, e
 - a explicitação dos limites desse papel frente as relações dinâmicas entre dominância e heterogeneidade no curso das relações sociais.
- Nessa perspectiva, [...] o planejamento da ação pedagógica[...] ancorado no **trabalho intelectual do professor**- condição fundamental para a explicitação, problematização e instrumentalização da análise intelectual do aluno. (FONTANA, 1996, p. 71)

A autora explica como foi planejada a mediação a partir:

- **de conhecimento do conceito**, no seu processo histórico de constituição, buscando identificar seu(s) conteúdo(s), objetivo(s) [...]
 - **de problematização do conceito**, à luz de questões no âmbito da prática social;
 - **de elaboração do conceito**, buscando “conscientizar-se” (no sentido em que Vygotsky emprega o termo “consciência”) dos atos de pensamento que tal empreendimento exigiu;
 - **de sistematização do conceito e de problematização dessa sistematização**, levando a rede de conceitos com ele coordenados, ou aos quais ele próprio está coordenado, e que são os mediadores de sua elaboração, explicitando não só suas medidas de generalidade, mas a visão de homem e de mundo que as sustenta.
- Mais do que procedimentos passo a passo, a ideia foi assumir a mediação na dinâmica da interação, como forma de viabilizar o espaço do outro, o dizer do outro e a possibilidade de, nesse mesmo processo, entretecer os dizeres em circulação, questioná-los, redimensioná-los e sistematizá-los. (FONTANA, 1996, p. 71)

Nessa tessitura, percebe-se que a prática pedagógica, materializada através da mediação didático-pedagógica, requer conhecimento dos saberes específicos da docência, mas, para além disso, conhecimento do desenvolvimento humano, de como se ensina e de como se aprende, saberes acumulados sócio-historicamente.

A mediação didático-pedagógica na sala de aula deve ser planejada, intencionalmente, a fim de promover possibilidades e oportunidades ao desenvolvimento humano. Os níveis de ajuda planejados deverão ativar o sistema cognitivo e provocar modificações. Nesse contexto, é preciso considerar o ritmo, o tempo e o perfil de cada estudante. As atividades devem ser

desafiadoras, potencialmente formativas e o professor deve trabalhar na zona de desenvolvimento proximal, favorecendo os processos internos de desenvolvimento. Nas palavras de Zabala (1998, p. 91), para “[..] que o aluno compreenda o que faz depende, em boa medida, de que seu professor ou professora seja capaz de ajudá-lo a compreender, [...] na medida em que lhe faz sentir que sua contribuição será necessária para aprender”. Assim, o professor deve organizar o seu trabalho de forma a possibilitar as trocas, as interações e a cooperação, para que, na troca com os pares, os estudantes construam novos conceitos.

Esses modos de fornecer suporte para a aprendizagem são necessários no contexto de uma prática pedagógica humanizadora, que leve em consideração o desenvolvimento integral e afetivo do estudante e, certamente, impacta também no desenvolvimento pessoal e profissional do professor, pois, como afirma Freire (2001, p. 25), “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”. Ainda, nas palavras do educador, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Sob esse aspecto, a mediação didático-pedagógica, como parte inerente da ação docente, é uma via de mão dupla no sentido de que o professor também é desafiado no seu processo de autoconhecimento, autoformação e atuação e, assim sendo, ele é provocado, estimulado a buscar seu aperfeiçoamento profissional permanente e, desse modo, promove a sua (trans)formação e a (trans)formação do outro numa relação de reciprocidade. Com base nessa compreensão, entendendo a mediação didático-pedagógica como ação potencializadora dessa (trans)formação no ato de ensinar e aprender, a próxima seção se propõe a dialogar sobre a questão central desse estudo: a construção do processo inicial da leitura e da escrita de alunos iniciantes no percurso de aprendizagem.

2.3 MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA COMO AÇÃO FACILITADORA NO ENSINO INICIAL DE LEITURA

Aprender a ler e a escrever não é um processo fácil, pois exige tanto do aprendiz como do mediador habilidades necessárias para que o aprendente possa superar a decodificação e alcançar a compreensão. Nesse contexto, a leitura envolve processamento cognitivo ligado à percepção, a memória, a atribuição de sentidos e significados, envolve também conhecimento de mundo, aciona o repertório de conhecimento sócio-histórico e cultural do leitor.

No Brasil, os problemas com leitura são sinalizados desde a época do império e, ainda hoje, há quase dois séculos depois, percebe-se que existe uma grande parte da população com baixa proficiência leitora. Dados que podem ser confirmados na quarta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, a qual constata que os brasileiros leem muito pouco. Os achados da pesquisa apontam que mais de 84 milhões de brasileiros (a população brasileira é

constituída por pouco mais de 200 milhões de pessoas) não leram ou não completaram a leitura de um livro nos últimos três meses que antecederam a pesquisa.

Esses dados também podem ser reflexos dos resultados revelados pelos exames nacionais de avaliação de larga escala, a exemplo dos resultados de desempenho em Língua Portuguesa dos alunos de 5º ano, apresentados no ano de 2019 pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os dados demonstram que, em nível nacional, apenas 22% dos alunos matriculados, nesse ano escolar, estão no nível avançado de leitura e interpretação, ou seja, apresentam o que eles consideram como aprendizado adequado. Outrossim, no estado da Bahia e no município de Feira de Santana, esses números merecem especial atenção, uma vez que os rendimentos dos estudantes em leitura e interpretação, considerados em nível avançado, correspondem a 12% e 13%, respectivamente, conforme informação anunciada no portal que disponibiliza informações e dados sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil - QEDu (2022).

Do mesmo modo, os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) inspiram atenção. A ANA foi criada em 2013, com o objetivo de aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Em sua última aplicação realizada em 2016, dos 2,5 milhões de estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, nas escolas públicas brasileiras, apenas 12,99% apresentaram rendimento no nível desejado em leitura. Na Bahia, a situação é ainda mais delicada, visto que, apenas 5,25% dos alunos concluintes do 3º ano estão no nível desejável de leitura.

Os dados imputam a necessidade de investimento no trabalho pedagógico de base no ensino inicial de leitura na escola, visto que, nessa fase, a criança apresenta “a maior desenvoltura, [...] ampliam suas interações [...]; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens”, na escola e para além dela; como consta na Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter normativo, que define as aprendizagens essenciais na educação escolar - (BNCC, 2018, p. 58).

Nesse sentido, a leitura deve ser uma prática diária na sala de aula, desde as classes de educação infantil, para que a criança se familiarize com a cultura letrada desde a mais tenra idade. Com isso, ela pode ser estimulada a fazer leitura mesmo sem ler convencionalmente. Para tanto, as crianças devem ser expostas a diversos suportes e gêneros textuais para favorecer o conhecimento e despertar o interesse pela leitura. “A leitura deve ter um importante papel no trabalho cognitivo desenvolvido na escola”. (MOURA; MARTINS, 2012, p. 90)

A intenção desse texto não é apresentar um passo a passo de como aprender a ler e sim ressaltar a importância da mediação como estratégia pedagógica facilitadora e potencializadora no processo inicial da aprendizagem da leitura e escrita. Desse modo, a mediação do professor é de fundamental importância nesse processo. As autoras supramencionadas, ao discutir mediação de leitura em sala de aula, comentam que

[...] nesse contexto de interação entre professor, aluno e texto, o papel do professor é o de mediador, colaborando com seus interlocutores na construção de sujeitos: questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações ausentes do texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto (MOURA; MARTINS, 2012, p. 90).

Nesse entendimento, o papel do professor como mediador de leitura é salutar. Logo, ele deve estimular e fazer intervenções que possam funcionar como gatilhos valiosos para facilitar a leitura e a compreensão do texto lido, principalmente no processo inicial de leitores em formação e desenvolvimento. Sua ajuda pode transformar um grande desafio (aprender a ler) em um momento significativo e prazeroso. Ainda, na voz de Moura e Martins (2012),

[...] a experiência da mediação de leitura reforça o compromisso com a qualidade do ensino prioritariamente centrado na aprendizagem e permite entender que quanto maior a disponibilidade do professor em assumir o papel de mediador do ensino melhor será o resultado das interações em sala de aula. (MOURA; MARTINS, 2012, p. 111)

Nessa perspectiva, para melhor compreender as nuances que permeiam o trabalho com a leitura desenvolvido nas escolas, serão apresentados, ainda que sumariamente, alguns conceitos de leitura no ensino, ancorados no desenvolvimento da Linguística como ciência que estuda a linguagem humana. A literatura sobre os conceitos de leitura é vasta e envolve várias perspectivas teóricas, dentre as quais destacamos algumas vertentes, iniciando com a visão estruturalista. Nesta tendência, ler é decodificar, é localizar informações no texto e essa prática é muito comum nas escolas, principalmente no processo inicial de leitura. Segundo Angelo e Menegassi (2022), esse conceito influencia o ensino de línguas em toda a educação básica ainda nos dias atuais.

Já de acordo com a linguística cognitiva, ler é atribuir significados ao texto e não mais “decodificação” de significados. Nos pressupostos interacionista, a leitura é vista como um processo de interação entre texto e leitor, é uma atividade de produção de sentidos. Todavia, na análise do discurso, teoria de orientação francesa, a leitura é vista como processo discursivo em que se inserem autor e leitor, sócio-historicamente determinados e

ideologicamente constituídos. Por sua vez, outra influência nos estudos da leitura é o dialogismo. Nesta concepção, a leitura é vista como atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados. (ANGELO; MENEGASSI, 2022).

Assim, pode-se aludir que os conceitos arrolados nas diferentes teorias da leitura no ensino constituem o lastro da mediação na escola. Não por considerar uma abordagem conceitual mais relevante que a outra ou uma certa e a outra errada, mas por entender a importância do professor conhecer os conceitos de leitura que permeiam as salas de aula no cotidiano do ensino de língua, no sentido desse conhecimento possibilitar à ação docente criar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento do aluno como leitor. Para os autores supramencionados, é o “ecletismo teórico-conceitual”, isto é, o aproveitamento das variadas características de conceitos de leitura que fomentam a base do trabalho com leitura em sala de aula (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p 75).

Esses pressupostos induzem ao entendimento da escola como agência principal de fomento à leitura; não a única, é claro. No entanto, talvez a primeira que muitas crianças brasileiras têm a oportunidade de conviver durante um maior tempo de suas vidas. Desse modo, todas as ambiências do espaço escolar devem ser planejadas e organizadas para o fomento à leitura. Se assim deve ser, então, a de leitura não deve ser uma prática restrita apenas à sala de aula, mas extensiva aos demais ambientes da escola. No planejamento, deve incluir práticas de leitura que utilizem os diversos espaços da escola, como por exemplo, o pátio, a área, incluindo, sobretudo, as bibliotecas.

É evidente que nem todas as escolas brasileiras dispõem de bibliotecas. Espaço necessário e relevante ao estímulo para os leitores que estão em formação e desenvolvimento. Entretanto, há escolas que o possuem, mas não o utilizam em seu cotidiano como fomento à leitura. Por vezes, as bibliotecas, nas escolas que as possuem, ficam fechadas ou os alunos são levados a fazer leituras obrigatórias direcionadas pelo professor, ou então, é utilizada para pesquisas esporádicas. Nas palavras de Troller e Finatto (2019, p.80) “[...] a biblioteca figura-se como o local privilegiado também para as práticas que possibilitam uma liberdade maior para os estudantes lerem o que for de sua escolha e não terem uma atividade obrigatória sobre a leitura, [...]”. As autoras vão além e ressaltam a relevância de haver, nas bibliotecas escolares um mediador de leitura,

[...] ‘o mediador ou agente de leitura’ [...] se configura como” uma ponte entre os livros e os estudantes “[...] por tornar mais acessível o mundo do livro e da leitura, tem uma responsabilidade social e sua “ação cultural é, por

excelência, uma ação social de transformação da realidade onde ele está inserido. [...]” (TROLLER; FINATTO, 2019, p. 81)

Nessa esteira reflexiva, é também relevante observar a constituição dos currículos dos primeiros anos do ensino fundamental. Para tanto, estes precisam ter critérios bem definidos, que determinem a leitura como eixo central do trabalho pedagógico. Bem como, é oportuno refletir sobre as práticas de mediação e o material de leitura a ser utilizado. Esse material deve ser diverso e apresentado em diferentes suportes textuais, oferecendo ao aluno oportunidades de ampliação do seu repertório. Sobre o material e as práticas de leitura na escola, a autora Isabel Solé (1998), diz que:

[...] é preciso que as crianças interajam com material de diferentes características, o que lhes permitirá fazer diferentes coisas com a leitura. Assim, nos inícios da leitura serão de grande utilidade os livros ilustrados que contém coisas desconhecidas - para escutar como outro lê-as histórias tradicionais - nas quais as crianças, graças ao seu conhecimento, poderão tentar adivinhar o que vai acontecer. O trabalho com rimas e adivinhação permitirá a análise fonética; as notícias do jornal lhes apresentam textos diferentes, de características específicas; as instruções, cartas, receitas, notas... tudo aquilo que possa ser lido (pela criança ajudada pelo professor, ou independentemente quando for possível) pode estar em uma classe dedicada ao ensino inicial da leitura. Como sempre, porém, mais importante que o material é a atividade que se suscita em torno dele. (SOLÉ, 1998, p.65)

Nesse caminhar, cabe à escola, além de rever os currículos, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental, inserir nestes as práticas da cultura digital, uma vez que esta é inerente ao cotidiano dos meninos e meninas que estão na escola. A Cultura digital tem maior circulação fora do ambiente escolar e, por vezes, é deixada de lado neste espaço. Os estudos sobre cultura digital apontam para as mudanças ocorridas nos modos de interagir no e com o mundo a partir da tecnologia e da internet. Uma definição que traduz esse entendimento está no Caderno Pedagógico Cultura Digital do Programa Mais Educação, como sublinha:

A Cultura Digital é um campo vasto e potente, pois pode estar articulada com qualquer outro campo além das tecnologias, como por exemplo a arte, a educação, a filosofia, a sociologia, etc. Nesta perspectiva a Cultura Digital, assim como uma proposta de educação integral, maximiza todos os campos dos saberes dispostos, tanto dentro quanto fora do espaço escolar justamente por encontrar-se em um lugar que não pode fechar-se para o seu entorno, que o está desafiando a novos jeitos de aprender. (BRASIL, p.11, 2009)

Na esteira deste movimento, a escola precisa perceber que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas tanto na forma de pensar como de agir dos alunos.

Na atualidade, os educandos estão imersos no mundo digital desde muito cedo. Tem contato com computadores, smartphones, tablets, redes sociais e outros ambientes da web fora da escola. Isto impõe à escola novos desafios, no sentido de compreender as novas formas e possibilidades de como esses meninos e meninas apreendem as informações e as transformam em aprendizagens significativas, impactando no seu desenvolvimento.

Esse movimento também exige do docente formas diversificadas de atuação e necessidade de atualização através de formação permanente que leve em conta essas demandas. A utilização da cultura digital na escola está preconizada na BNCC assim ratificada, “a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2018, p. 70).

Nesses modos de tecer o ensino, é importante observar como a BNCC propõe o trabalho para desenvolver a habilidade leitora nos anos iniciais do ensino fundamental. O documento aponta “o texto como a unidade de trabalho”. Desse modo, o aluno deverá ser estimulado a desenvolver as habilidades que favorecem a aprendizagem da leitura com o foco na compreensão textual. Sendo assim, o trabalho com leitura não deve ser descontextualizado, fragmentado em frases ou palavras isoladas, mas a partir de textos pertencentes a gêneros diversos que circulam na sociedade, nos mais variados suportes.

Esse pressuposto de trabalho aponta a compreensão como etapa essencial no processo de leitura, pois ela possibilita a “comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferências” (BRASIL, 2018, p.75), aspectos considerados relevantes como estratégias de ensino com foco na construção da compreensão leitora.

Reconhecendo que a compreensão leitora deve ser desenvolvida na escola, percebe-se que as atividades de leitura devem ser planejadas e orientadas baseando-se nas estratégias utilizadas pelo leitor iniciante para favorecer a compreensão da mesma. Estratégias aqui compreendidas como ações ordenadas, procedimentos, pistas utilizadas pelo leitor iniciante, através das intervenções do mediador para facilitar a compreensão.

Nesse sentido, para que se alcance o objetivo desejado, fazem-se necessárias intervenções produtivas e ações mediadoras do professor a fim de dotar os alunos de recursos que favoreçam o aprender a aprender e auxiliem a formar leitores autônomos, capazes de compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Nessa reflexão, entende-se o trabalho de mediação de leitura como imprescindível no contexto escolar para que se possa “deixar de considerar o ato de ler como atividade mecânica e de responsabilidade individual,

para assumir a leitura como atividade em que alunos e professores sejam sujeitos ativos e colaborativos”. (MOURA e MARTINS, 2012, p. 89).

Ainda na defesa de que a leitura tem um papel importante no desenvolvimento humano, destacamos que, no ato de ler, deve-se também levar em consideração os conhecimentos que a criança já possui, como foi dito no início deste texto. Paulo Freire (2003, p.11) diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Para o autor, “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Nesse ínterim, é importante considerar o que o leitor iniciante já sabe o conhecimento que ele já adquiriu nas suas vivências, nas suas experiências familiares, em seu contexto social, pois a interação desses diversos conhecimentos favorece a compreensão do texto. Esse conhecimento que o leitor já possui como um arquivo pessoal de informações e construído ao longo da vida é o que autores como Kleiman (2002) e Moreira (2019) denominam de conhecimentos prévios. Moreira advoga que o conhecimento prévio pode se dar em vários níveis, cujos principais seriam:

o conhecimento linguístico, que compreende o conhecimento implícito da estrutura e uso de uma língua determinada; inclui-se aí o conhecimento sobre a estrutura textual;
o conhecimento de mundo, definido como os conceitos circundante elaborados pelo sujeito e adquiridos tanto formal como informalmente;
o conhecimento pragmático, que se refere ao conhecimento de significados que podem ser extraídos dentro de um determinado contexto prático e de como os indivíduos comportam-se linguisticamente nessas situações.
(MOREIRA, 2019, p. 64)

Todos esses conhecimentos, acionados no momento que antecede a leitura, vão possibilitar ao leitor iniciante ativar seu conhecimento prévio, o que lhe permitirá fazer as inferências, que, em decorrência do conhecimento de mundo agregado aos demais conhecimentos supramencionados, vão contribuir para o leitor atribuir sentido à leitura, tomar consciência do que leu e, conseqüentemente, ajudará a formar a proficiência leitora.

Nessa tessitura, ressalta-se a relevância que a mediação pedagógica empreende no processo de ensino e aprendizagem, principalmente da leitura. “[...] a leitura é em primeiro lugar uma habilidade que dá ao leitor a condição de constituir-se como ser humano”. (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 49).

Dessa forma, o ensino e o incentivo à leitura devem acontecer na/para além da escola. E, para tanto, além de possuir conhecimentos específicos de sua função, é preciso que o mediador/professor tenha conhecimento técnico-pedagógico, uma vez que a mediação exige

do docente um arcabouço de saberes, estratégias formativas, mobilização de processos interativos, e, especialmente, exige deste a compreensão do seu papel social e a percepção da necessidade de formação permanente para realizar a mediação seja de leitura ou de demais conhecimentos científicos.

Diante do exposto, percebe-se a preeminente necessidade de pensar sobre o processo de ensino da leitura e da escrita no período da pandemia da Covid-19. Com a suspensão das aulas, a necessidade do isolamento social, gerando expectativas sobre a rotina escolar, que precisou ser repensada através do ensino remoto emergencial. Nesta circunstância, as práticas pedagógicas e as metodologias aplicadas nas aulas presenciais foram transferidas para as telas, através de plataformas e, quando não havia esses recursos, para manter o vínculo com os alunos, a escola fazia envio de atividades impressas ou livros, envio de vídeos através de *WhatsApp*, entre outros.

Essa nova maneira da escola se relacionar por meio do ambiente virtual imputou novas formas de aprender, tanto para o professor como para os alunos. Entretanto, em meio às dificuldades das famílias, sem ou com pouco acesso à internet, falta de um adulto em casa para apoiar as crianças na execução das tarefas enviadas pela escola, falta de equipamentos tecnológicos adequados, dentre outros obstáculos, será possível perceber avanços no processo de aquisição de leitura e escrita pelas crianças dos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental? A resposta a esse questionamento virá em breve, quando do desenvolvimento dessa pesquisa em uma escola pública da rede municipal de Feira de Santana. A intenção dessa pesquisa é compreender as práticas de mediação desenvolvidas no contexto pandêmico e suas reverberações nos processos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita. A partir dos aspectos apontados nesta subseção, daremos continuidade, abordando a seguir a mediação na aprendizagem da escrita pela criança.

2.3.1 Mediação didático-pedagógica na aprendizagem da escrita pela criança

Ler e escrever são processos inter-relacionados e não excludentes. Fazer parte da cultura escrita pressupõe apropriar-se de uma herança cultural acumulada ao longo da história, fruto de lutas, de avanços, de conquistas significativas na sociedade que prima pela cultura escrita. Sendo assim, formar alunos usuários da cultura escrita significa rever e ressignificar as práticas desenvolvidas pela escola para o ensino desse objeto de conhecimento.

Desse ponto de vista, evidencia-se a necessidade de a escola trazer à tona a cultura escrita através de práticas significativas que levem o aluno a perceber a função social da

escrita. A produção escrita gerada na sala de aula não deve se restringir à leitura ou a socialização apenas pelo e com o professor. As práticas de escrita devem emergir do contexto social no qual o aluno está inserido para que ele perceba o porquê, como e quando escrever. A escrita tem uma função social, um fim comunicativo e ela deve fazer sentido para quem aprende. Nesse contexto, o desafio da escola é “formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita.” (LERNER, 2002, p. 27).

Nos estudos da autora supramencionada sobre ler e escrever na escola, é postulado que a leitura e a escrita devem ser trabalhadas no ambiente escolar como objeto de ensino e, para tanto, sugere repensar os currículos e, com eles, as práticas de leitura e escrita. Além disso, é preciso dedicar um maior tempo para aprender todos os demais objetos de conhecimento enquanto atuam como leitores e escritores. Para a autora, a escrita não deve ter um uso mais efetivo só para responder avaliações. A escrita é um objeto social, é processo, procedimento construído a partir da atribuição de sentido e significado. Dessa forma, a criança aprende a escrever, escrevendo, pensando sobre, refletindo, construindo hipóteses e internalizando a cultura escrita. Coerente com esse horizonte teórico, Moreira (2019) circunscreve que,

[...] a leitura e a escrita são processos aprendidos, no sentido de que a criança só o desenvolve se, por um lado, o material com o qual ela se depara representa para ela um desafio; ou seja, a estrutura do sistema de escrita é mais complexa do que a hipótese que a criança traz sobre a escrita. Por outro lado, o desenvolvimento da concepção da criança sobre a escrita só se dá se estiver sustentada por uma situação externa, social (por exemplo, o contexto pragmático) ou pela presença do adulto. Esses elementos surgem como uma âncora, a encorajar a criança a interagir. Nesse sentido, a leitura e a escrita não são adquiridas nem apenas desenvolvidas, são aprendidas. (MOREIRA, 2019, p. 21)

Nessa perspectiva, Moreira (2019) comunga dos postulados de Vygotsky (2001) sobre o entendimento acerca do desenvolvimento e aprendizagem. Para ela, assim como defende o autor, a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento, enfatizando o papel do social e da cultura como aportes para o desenvolvimento, incluindo a leitura e a escrita. Nesse sentido, ela suscita algumas reflexões acerca da compreensão do processo de aprendizagem do código escrito. Para tanto, toma como base os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), nos quais, as autoras buscam explicar os níveis de evolução pelos quais as crianças passam no processo de aprendizagem do código escrito.

Conforme os estudos dessas autoras, inicialmente a criança constrói a hipótese de que a escrita representa o mundo de forma direta, ou seja, ela concebe a escrita como representativa dos objetos. Por exemplo, se tenho a palavra boi e a palavra formiga, a hipótese inicial levantada pela criança é que na palavra boi cabem muitas letras por ser este um animal grande, já na palavra formiga usa-se poucas letras por ser este um animal pequeno.

Com práticas e intervenções pedagógicas adequadas, a criança evolui nesse processo e percebe que a escrita é formada de símbolos e que esses não necessariamente representam a realidade. Nesse processo, começam a distinguir significante e significado. No entanto, elas ainda não sabem qual símbolo usar para representar o que ela quer. Geralmente, elas partem daquilo que é significativo e que conhecem, as letras do seu nome, por exemplo, e as usam indistintamente. Quando a criança se encontra nesse nível, as autoras consideram que houve evolução no processo de aprendizagem e denominam esse nível como pré-silábico.

Progressivamente e à medida que a criança vai sendo exposta a diferentes oportunidades de práticas de escrita e tendo contato com diferentes portadores textuais, vai percebendo que o sistema de escrita na língua portuguesa baseia-se em som (letras) ou em unidades sonoras (sílabas). Nessa fase, a criança passa por dois momentos. Inicialmente, ela usa letras aleatórias para representar cada sílaba da palavra e, no processo evolutivo, a criança começa a fazer uma relação fonográfica, ou seja, se ela vai escrever a palavra boneca, se antes ela usava três letras, geralmente as que contêm em seu nome, agora ela, percebendo os sons da palavra, vai escrever BNC, cada letra representando uma sílaba e assim escreve a palavra boneca. Esse construto forma o nível silábico. Gradativamente, a criança vai evoluindo e avançando quando percebe que as letras representam sons que unidos formam as sílabas. No entanto, ela ainda não se libertou do nível silábico, então ora ela escreve silábico, usando uma letra para representar uma sílaba, ora ela escreve alfabético.

Ainda, segundo as autoras, há outras fases no processo de aprendizagem da escrita, a exemplo do silábico-alfabético, que se caracteriza como fase de transição entre o silábico (uma letra para cada sílaba) e o alfabético, ou seja, quando a criança compreende que cada letra da escrita representa um som (fonema). O alfabético, que é considerado num nível mais complexo da escrita, pois o aprendiz passa a estabelecer uma relação biunívoca entre letra e som e, à medida que vai sendo exposto a situações diferenciadas e variadas de escrita passa a perceber as regularidades e irregularidades do sistema de escrita ortográfico.

Diante do exposto, é imprescindível o papel mediador do professor no processo de aprendizagem da escrita pela criança, pois, para além de construir um ambiente alfabetizador, com cartazes, livros, revistas e textos variados, é importante que ele crie momentos que oportunizem aos alunos pensar nas particularidades da escrita e nas relações grafofônicas. Dessa forma, o professor deve fazer perguntas, questionamentos, dar pistas, levar o aluno a pensar, a refletir sobre a escrita para então escrever.

Os alunos devem ser desafiados a ler e escrever, por conta própria, textos com a complexidade adequada a seu estágio de desenvolvimento. As atividades devem ser planejadas intencionalmente e organizadas ora em duplas, ora em trios ou individualmente, sob a orientação do professor para que este possa fazer as intervenções necessárias para o aluno avançar. Os questionamentos que o professor faz para que a criança justifique o que está escrito, os conflitos cognitivos oriundos dessas indagações, dessas trocas com os pares, dessa interação, oportunizam a repensar suas hipóteses e a construir novos conhecimentos.

As atividades devem fazer sentido para as crianças e precisam ser desafiadoras para levá-las a refletir sobre o sistema de escrita. Assim, o processo de aprendizagem da escrita não pode ser um processo mecânico, repetitivo, pois é preciso compreender a lógica do sistema de escrita para se apropriar dele. Sem o professor para mediar esse processo complexo de aprendizagem da escrita, a evolução da criança fica comprometida. No tópico a seguir, vamos aprofundar a discussão sobre a aprendizagem da leitura e da escrita à luz das práticas de multiletramentos.

2.3.2 Mediação didático-pedagógica e práticas de multiletramentos no processo de aprendizagem de leitura e escrita

Como realizar os multiletramentos na sala de aula, em classes de alfabetização? Esse desafio está posto, uma vez que essa nova geração já nasce imersa nesse emaranhado de possibilidades, imagens estáticas, imagens em movimento, filmes, áudios, música, o escrito, a oralidade. Todo esse arcabouço permeia o cotidiano das crianças fora da escola. E como fazer com que tudo isso chegue à sala de aula e agregue as metodologias do ensino inicial de leitura e escrita, possibilitando práticas letradas em diferentes mídias e em diferentes linguagens?

A proposta de multiletramentos ou multialfabetização foi suscitada pelo Grupo Nova Londres (GNL) desde 1996. O GNL, constituído por pesquisadores em educação reconhecidos internacionalmente pela qualidade dos trabalhos desenvolvidos, se reuniu em colóquio, durante uma semana, na cidade de Nova Londres - a qual inspirou a nomeação do grupo- para discutir sobre o que estava ocorrendo no mundo sobre o ensino de língua e a

alfabetização nas escolas. Após uma semana de discussão, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies- Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos- desenhando futuros sociais”) (ROJO, 2012, p. 12).

Nesse manifesto, o grupo propunha que, com as mudanças na sociedade, havia uma necessidade de reconsiderar os planejamentos de ensino e aprendizagem na alfabetização. Sinalizou a importância de incluir, nos currículos, as discussões sobre a diversidade cultural que permeia a sala de aula. Afirmaram que a não discussão do conflito cultural nos debates escolares só contribuiria para o aumento da violência social.

Outro debate relevante que os pesquisadores pautaram nesse colóquio, foi a necessidade de inserir, nas propostas curriculares, as tecnologias da comunicação e informação e a diversidade cultural. Na visão do grupo, esses artefatos que caracterizam as sociedades globalizadas promovem novos letramentos de caráter multimodal ou multissemióticos, e não podem ficar à margem da escola. Assim, para englobar a multiculturalidade e multimodalidade, os pesquisadores cunharam o termo multiletramentos.

As ideias do GNL influenciaram o mundo. Por isso, cabe chamar atenção a respeito da influência do grande educador brasileiro, Paulo Freire, para a base do trabalho do grupo de pesquisadores. Vale lembrar que as ideias de Freire já eram disseminadas há mais de duas décadas e traduzidas para mais de 20 idiomas antes da publicação do manifesto. Dessa forma, o educador brasileiro já defendia uma educação problematizadora, que promovesse o diálogo, levando em consideração a cultura, o desenvolvimento da consciência na perspectiva de emancipação para transformação e da transformação para emancipação, possibilitando a todos o exercício consciente da cidadania. Desse modo, reconhece-se a influência freiriana nos estudos desses pesquisadores. Nesse texto, o diálogo sobre os multiletramentos é entremeado pelos estudos do GNL e das reflexões da pesquisadora brasileira Roxane Rojo, tomando emprestado os estudos de Freire.

Nessa perspectiva, os multiletramentos são práticas letradas que fazem uso de diferentes mídias e, conseqüentemente, de diversas linguagens, incluindo aquelas que circulam nas mais variadas culturas presentes na sala de aula, para além da cultura valorizada, tradicionalmente considerada pela escola. Rojo (2012, p.13) aponta que, no conceito de multiletramentos, estão imbricados “dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossa sociedade: a multiplicidade de culturas das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

Nesse entendimento, para o ensino inicial de leitura e escrita, é preciso considerar, para além da codificação e decodificação do código lingüístico, a multiculturalidade e

multimodalidade circundante na sociedade. A proposta da multialfabetização ou multiletramento requer novas práticas e coloca em relevo a diversidade linguística e cultural de um mundo cada vez mais globalizado e conectado, valorizando principalmente a diversidade humana. Além disso, envolve o trabalho para o exercício da cidadania, a multiplicidade de línguas, a interculturalidade, a negociação de sentidos. A alfabetização, nessa perspectiva, é diretamente impactada pela cultura da participação. Nessa esteira reflexiva, Rojo (2012) aponta algumas características importantes dos multiletramentos:

(a) eles são interativos; mais que isso, são colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas em especial as relações de propriedades (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteirios, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 23)

É interessante perceber que a autora não está tratando de um novo conteúdo ou de uma nova disciplina, o que ela propõe é que toda essa multiplicidade de culturas e multiplicidade semiótica de constituição de textos, existente na sociedade, seja abraçada pela escola desde o processo inicial do ensino de leitura e de escrita, uma vez que, nesse desenho de sociedade, exige o desenvolvimento de novas habilidades de leitura e maneiras diversas de escrever. Essas mudanças não são meras consequências da tecnologia, mas estão relacionadas a uma nova mentalidade que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais, Rojo (2012).

As crianças dessa geração já convivem com esse universo fora do ambiente escolar. Então, as práticas multiletradas devem fazer parte do planejamento do professor para favorecer o desenvolvimento do aluno em todos os aspectos. Este, por sua vez, deve ser estimulado a assumir o lugar de protagonista da sua aprendizagem.

Desse modo, para alcançar esse propósito, Rojo sugere que sejam desenvolvidas práticas situadas, com experiências diversas que proporcionem outras habilidades de leitura e produção, como saber selecionar, tratar, analisar, publicar, redistribuir, (re)mixar, transformar informações, trabalhar diversos gêneros e práticas (o escrito, fotos, áudios, vídeos, comentar, curtir, etc.), usar os softwares, diferentes tipos de texto, diferentes linguagens, diferentes tecnologias e seu funcionamento. Essa proposta de ensino ancora-se nas pesquisas do GNL, que apresenta os atos pedagógicos reconhecidos no processo de conhecimento: a experimentação, a conceitualização, a análise e a aplicação.

Nas palavras de Rojo (2012), se o professor trabalha nessa perspectiva favorece ao aluno uma aprendizagem mais profícua, que faz uso do que é aprendido de modos novos e

diversos. Esse tipo de aprendizagem interativa impacta no currículo, que deixaria de ser uma lista de conteúdos e passaria a ser uma pedagogia de projetos, com finalidades e circulação efetiva, que não nasce e morre na escola, mas circula para fora dela.

É evidente que, para o desenvolvimento de uma proposta de trabalho pedagógico nessa perspectiva, a escola necessita de mudanças, isto é, mudanças na formação docente, para que o professor obtenha conhecimento sobre os dispositivos e seu funcionamento e possa fazer a mediação que promova os múltiplos e os novos letramentos. A esse respeito, Ribeiro (2022) adverte,

No entanto, escolher e mobilizar tais recursos pressupõe que os conheçamos, que eles estejam ao nosso dispor ou que a eles tenhamos acesso e, mais, que saibamos como funcionam e como produzir sentidos com eles. Não basta, portanto, que digamos que existem tais e quais recursos, que significam desta ou daquela maneira, que podem ser usados de tal ou qual forma; é imprescindível que, social e individualmente, possamos acessá-los e experimentá-los, construindo nossas percepções de como e o que empregar para nossa melhor ou mais eficaz expressão, quando for o caso. Se não conhecemos os recursos semióticos e não criamos com eles intimidade e agência, dificilmente teremos a chance de “escolher”, elemento fundamental da produção de textos multimodais e, de outro lado, de sua leitura. (RIBEIRO, 2022, p 273-274)

Nesse entendimento, toma-se como ponto reflexivo a pandemia aqui no Brasil. Embora professores e alunos estejam inseridos numa sociedade multiletrada, houve, inicialmente, dificuldade por parte de ambos para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem; ou por falta do acesso ou pela pouca familiaridade no uso dos recursos. Logo, houve dificuldades de ambas as partes, para dar conta de um modelo pedagógico no qual não estavam acostumados. Assim, percebe-se que um fator condicional nesse processo é a inclusão digital de todos, incluindo professores e alunos, em especial, alunos da rede pública que, nessas circunstâncias, foram os mais prejudicados.

Ora, em que pese o esforço empreendido para superar os desafios impostos pela pandemia, sem acesso e conectividade, torna-se difícil desenvolver habilidades multiletradas nos leitores iniciantes. Diante dos fatos, faz-se necessário, sobretudo, investimento do Estado em políticas públicas efetivas. Além da formação permanente do professor, é importante ter políticas públicas educacionais que garantam acesso e conectividade para a escola e para o alunado, porque, se assim o for, dará possibilidades para a escola e o professor desenvolverem um trabalho pedagógico cooperativo e colaborativo com o foco no desenvolvimento do ser multiletrado, ou seja, ser letrado em diversas linguagens. Para dar conta das inquietações

sobre a mediação didático-pedagógica, no contexto pandêmico, que atravessam a pesquisadora, no capítulo seguinte, será apresentada a tessitura metodológica da pesquisa.

3 TESSITURAS METODOLÓGICAS

Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei

(CIDADE NEGRA -A Estrada)

3.1 DA ESCOLHA DO OBJETO

É importante reconhecer a docência como campo de conhecimento específico, campo teórico da prática educacional. Pimenta (2010) afirma que, para ser professor, é necessário que o mesmo domine os saberes do seu campo, mas, isto só não basta; é importante que ele busque o significado desses conhecimentos, indagando qual a sua importância na vida do aluno e para a sociedade. É nessa tessitura que venho me constituindo professora, buscando aperfeiçoamento no campo profissional, porque sempre fui motivada pela necessidade de aprender para melhor ensinar ao meu aluno. Para tanto, venho intentar compreender os entremeios da prática pedagógica, despertando atenção para a compreensão da mediação didático-pedagógica. Nesse ínterim, tem-se buscado aproximação da pesquisa como um processo necessário ao exercício da docência, visto que a prática pedagógica requer do professor saberes específicos e uma implicação com o objeto estudado e com a construção do conhecimento. Procurando imiscuir no campo da pesquisa, pretende-se ouvir os docentes a respeito de experiências vivenciadas na mediação didático-pedagógica, no contexto do ensino remoto emergencial, numa escola da periferia da cidade de Feira de Santana.

3.2 *LOCUS* DA PESQUISA

A escola, campo desta pesquisa, é a maior escola da rede municipal de ensino, com oferta exclusiva dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Possui 1.022 alunos distribuídos em 40 turmas, nos turnos matutino e vespertino. A escolha por essa unidade escolar ocorreu pelo fato da instituição possuir um maior número de turmas dos anos escolares em que se deseja desenvolver a pesquisa, sendo oito turmas do 1º ano e sete do 2º ano e um maior número de professores que atuam nos anos escolares que serão pesquisados.

3.2.1 Caracterização da escola¹

3.2.1.1 Histórico

Um dos fatos mais relevantes da história da Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira de Azevedo está no quase “não reconhecimento” da comunidade por esse nome. Isso se justifica pelo fato de, antes da Escola possuir esse nome, suas dependências faziam parte do antigo Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, o CAIC. O CAIC foi um programa educacional federal criado pelo governo Fernando Collor de Melo (1990 – 1992) e aprimorado pelo governo Itamar Franco (1993 – 1994). A criação e operacionalização dos CAIC abarcavam responsabilidades não só da esfera federal, a qual ficava a cargo da construção das estruturas físicas das unidades, mas também da estadual, responsável pela coordenação dos serviços de construção das unidades, e municipal, que, além da cessão do terreno para a construção, ficava encarregada pela execução dos serviços de funcionamento do CAIC.

Inicialmente, foram instituídos pelo governo federal os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC), os quais eram frutos do Projeto Minha Gente, instituído pelo Decreto Federal Nº 91/1990, no então governo de Fernando Collor. Após seu afastamento e renúncia, Itamar Franco assume o governo, reestruturando o Projeto Minha Gente para o Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), através da Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993. Nesse processo, os CIAC são denominados de CAIC – Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, os quais foram instituídos em todo território nacional. No caso de Feira de Santana, para atender a demanda de um novo conjunto habitacional que surgia (Conjunto Feira VII) e, conseqüentemente, o crescimento populacional da região, em 08 de abril de 1996, foram iniciadas as atividades do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – o CAIC, sendo assim conhecido até os dias de hoje. Em sua inauguração, a escola possuía 1068 alunos matriculados, distribuídos em 19 salas, atendendo o público da pré-escola até a antiga 4ª série. A gestão da unidade ficava a cargo da professora Alexandrina Falcão (Xandinha), então secretária extraordinária para implantação do CAIC. Em 1997, com a mudança do governo municipal, foi nomeada para a gestão do CAIC a professora Maria Soledade de Almeida Ribeiro (Suli), pelo então prefeito José Falcão. Com o falecimento do prefeito José Falcão,

¹As informações referentes a escola (*locus* da pesquisa) constam no Projeto Político Pedagógico da mesma ainda em construção e foram adquiridas através de contato entre a pesquisadora e gestão escolar.

seu vice, o senhor Clailton Mascarenhas, assume o poder executivo e seu irmão, Raimundo C. Mascarenhas assume a gestão da Secretaria Extraordinária. Em seguida, a professora Luciana N. dos Santos foi eleita para a direção do CAIC, a qual tomou as devidas providências para registrar a instituição como ESCOLA. Após dois anos, foi extinta a Secretaria Extraordinária e a professora Maria das Graças do Espírito Santo Dias foi eleita para assumir a gestão da escola. No entanto, a mesma pediu sua exoneração e a professora Seilma Maria de S. Marques assumiu a direção da escola até o início do ano de 2017. Em 24 de abril de 2017 as professoras Adriana Bullos e Cremilzza Carla Carneiro Ferreira Souza foram nomeadas pela SEDUC para assumirem a gestão da escola. Neste período, a escola que tinha a capacidade para atender mais de 1050 alunos, contava com um pouco mais da metade da capacidade de estudantes matriculados, registrava altos índices de evasão, distorção Idade X Ano e reprovações. Além disso, a escola contava ainda com poucos professores efetivos, excesso de estagiários e grandes problemas de infraestrutura, o que impactava diretamente na aprendizagem dos estudantes e na rejeição da escola pela comunidade.

Após intensos esforços da nova gestão e da equipe de novos professores e funcionários que foram integrando a equipe ao longo dos últimos anos, a Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira de Azevedo, ainda conhecida carinhosamente de CAIC, restaurou sua credibilidade com a comunidade. Exemplo disso é que, nos últimos anos, vem atingindo o número máximo de matrículas, reduzindo os casos de repetência, evasão e distorção Idade X Ano. Sobre a origem do novo nome, a escola homenageia o professor José Raimundo Pereira de Azevedo. De acordo com Oliveira (2013), este ocupou o cargo de Secretário de Educação de Feira de Santana por três vezes (1973-1976, 1993- 1994 e 2011-2013). Em 1976, foi eleito Vice-Prefeito e, em 1982, assumiu o Governo Municipal. Oito meses à frente da administração, realizou diversas obras, dentre elas, o Teatro Municipal, a Câmara de Vereadores e as escolas Professora Marília Queiroz e Professora Alda Marques. Em 1992, eleito, novamente, Vice-Prefeito e, no final de março de 1994, assumiu, pela segunda vez, o Governo Municipal.

Oliveira (2013) destaca ainda que, no seu governo, o prof. José Raimundo priorizou a educação e a saúde. Como educador, objetivou uma política educacional voltada para a melhoria da qualidade do ensino; implantou a prática construtivista na ação do ensino-aprendizagem; promoveu cursos de capacitação para professores, de pós-graduação para os supervisores, de qualidade total para os diretores e pessoal de apoio; criou o Plano de Cargos e Salários para o servidor municipal e o Núcleo de Informática no Colégio Municipal Joselito Amorim. Proporcionou transporte escolar para os alunos e professores da zona rural;

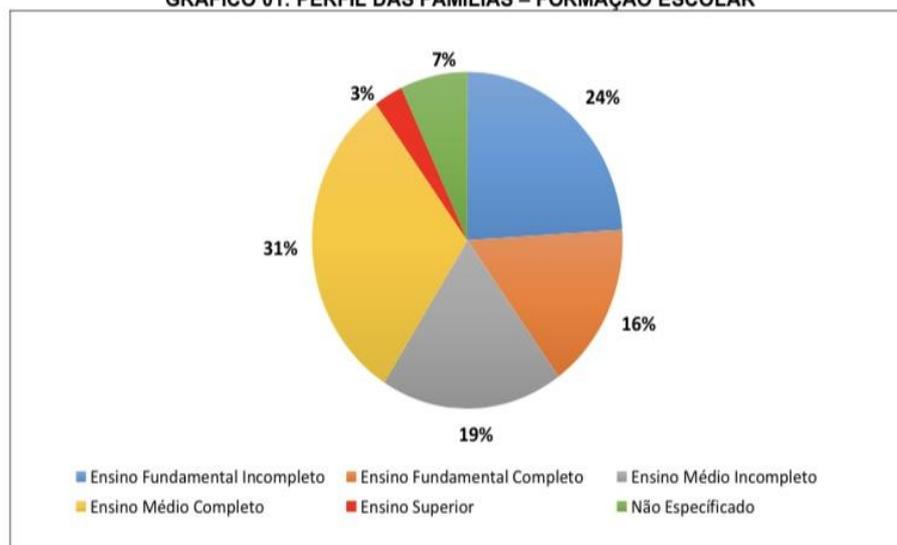
construiu a Escola Professora Almira Pereira Lago e, em parceria com o governo federal, o CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança) que futuramente seria transformado em escola, recebendo o seu nome.

3.2.1.2 Características da comunidade

A Escola encontra-se situada no Conjunto Feira VII, conjunto habitacional pertencente ao bairro Tomba, em Feira de Santana/BA, que foi planejado em meados da década de 1990, inicialmente, com moradias financiadas pela Caixa Econômica Federal. Conjunto bastante habitado, dividido em 52 caminhos e 2 avenidas. É limitado por vários outros conjuntos, como Elza Azevedo, Fraternidade, Liberdade, Panorama, Sítio Matias, Terra do Bosque, dentre outros locais, dos quais boa parte dos estudantes da Escola é oriunda. Pode ser considerado como um conjunto autossuficiente, por contar com mercados; farmácias; materiais de construção; quadras poliesportivas; campos de futebol; escolas privadas, públicas, estaduais e municipais (com destaque para a Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira de Azevedo, como a maior instituição de ensino público de Feira de Santana do segmento de ensino fundamental anos iniciais); lojas de diversos gêneros: roupas, sapatos, materiais escolares; oficinas; e igrejas de diversos segmentos. A partir do diagnóstico realizado entre os anos de 2018 e 2019, pode-se traçar o perfil social das famílias assistidas pela Escola. No que diz respeito à formação escolar (GRÁFICO 01), embora a maioria (31%) possua ensino médio completo, há um número significativo de pais e/ou responsáveis que não concluiu a educação básica. Agrupando-os, chega-se a 59% de pessoas que se encontram nesta condição. Esse dado pode apresentar um dos fatores da falta de participação das famílias no apoio à educação dos estudantes nos lares.

No que diz respeito à situação econômica, o GRÁFICO 02 revela que 83% da população atendida pela Escola é CLASSE E, ou seja, a classificação mais baixa de acordo com o Critério Brasil por Faixa Salarial. Em outras palavras, pode-se afirmar que a maioria das famílias parceiras é pobre e/ou assalariada. Isso pode também ser atestado por meio dos dados da TABELA 01. Nesta, é possível perceber que a maioria das mães e/ou responsáveis pelas crianças é dona de casa (30,75%) ou é empregada doméstica/diarista (27%). Esses dados apontam para algumas das possíveis razões dos casos de estudantes que também geram preocupação para a Escola, mesmo não sendo muitos, porém significativos, como carência, abandono, trabalho infantil, falta de cuidados, maus-tratos, falta de higiene pessoal, dentre outros.

GRÁFICO 01: PERFIL DAS FAMÍLIAS – FORMAÇÃO ESCOLAR



Fonte: criado a partir do diagnóstico realizado entre os anos 2018 e 2019.

Por ser uma instituição que, atualmente, oferta apenas o ensino fundamental anos iniciais nos turnos matutino e vespertino, a faixa etária do público atendido pela escola está entre 06 (seis) anos e os 14 (catorze) anos de idade, atendendo, excepcionalmente, a estudantes com maior idade. Esse diagnóstico pode ser necessário para a geração de dados da pesquisa.

3.2.1.3 Características da escola

3.2.1.3.1 Matrículas do ano letivo

TABELA XX – ESPELHO DAS TURMAS REFERENTE AO ANO LETIVO DE 2020

| ANO | TURNOS | TURMA | CAPACIDADE DA TURMA | ALUNOS CURSANDO | ALUNOS EVADIDOS | ALUNOS TRANSFERIDOS |
|---------------|------------|-------|---------------------|-----------------|-----------------|---------------------|
| 1º ANO | MATUTINO | A | 24 | 24 | 0 | 0 |
| | | B | 24 | 23 | 0 | 1 |
| | | C | 24 | 23 | 0 | 1 |
| | | D | 24 | 24 | 0 | 0 |
| | VESPERTINO | E | 23 | 22 | 1 | 0 |
| | | F | 24 | 24 | 0 | 0 |
| | | G | 24 | 23 | 0 | 0 |
| | | H | 24 | 23 | 0 | 0 |
| 2º ANO | MATUTINO | A | 25 | 25 | 0 | 0 |
| | | B | 25 | 24 | 0 | 0 |
| | | C | 25 | 24 | 0 | 0 |
| | | D | 18 | 18 | 0 | 0 |
| | | E | 18 | 18 | 0 | 0 |
| | VESPERTINO | F | 25 | 23 | 0 | 0 |
| | | G | 25 | 24 | 0 | 1 |
| | | H | 25 | 24 | 0 | 1 |
| | | I | 18 | 17 | 0 | 0 |
| | | J | 18 | 17 | 0 | 2 |
| 3º ANO | MATUTINO | A | 26 | 25 | 0 | 1 |
| | | B | 26 | 26 | 0 | 0 |
| | | C | 26 | 26 | 0 | 0 |
| | | D | 26 | 26 | 0 | 0 |
| | VESPERTINO | E | 26 | 25 | 0 | 1 |
| | | F | 26 | 26 | 0 | 0 |
| | | G | 26 | 26 | 0 | 1 |
| | | H | 26 | 26 | 0 | 0 |
| 4º ANO | MATUTINO | A | 30 | 30 | 0 | 0 |
| | | B | 30 | 30 | 0 | 0 |
| | | C | 30 | 30 | 0 | 0 |
| | | D | 30 | 29 | 0 | 2 |
| | VESPERTINO | E | 30 | 28 | 0 | 3 |
| | | F | 30 | 30 | 0 | 0 |
| | | G | 30 | 30 | 0 | 0 |
| | | H | 30 | 29 | 0 | 1 |
| 5º ANO | MATUTINO | A | 31 | 31 | 0 | 0 |
| | | B | 31 | 30 | 0 | 1 |
| | | C | 31 | 31 | 0 | 0 |
| | VESPERTINO | D | 30 | 30 | 0 | 1 |
| | | E | 31 | 30 | 0 | 1 |
| | | F | 30 | 28 | 0 | 2 |
| TOTAIS | | | 1045 | 1022 | 1 | 20 |

FONTE: criado a partir dos dados coletados do Portal SAGRES Colégio. Espelho da Turma extraído dia 03/02/2021.

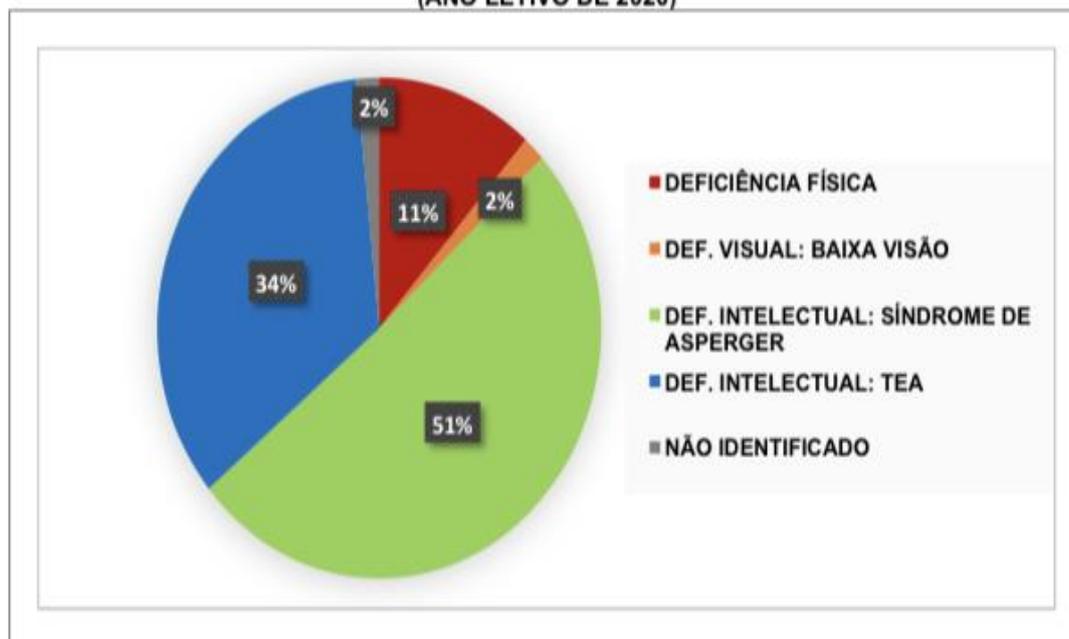
3.2.1.3.2 Perfil dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial em Sala de Aula Regular

TABELA XX – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SALA DE AULA REGULAR POR ANO X TIPO DE DEFICIÊNCIA (ANO LETIVO DE 2020)

| TIPO DE DEFICIÊNCIA | ANO ESCOLAR | | | | | TOTAL POR TIPO DE DEFICIÊNCIA |
|--------------------------|-------------|----------|-----------|-----------|-----------|-------------------------------|
| | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO | 4º ANO | 5º ANO | |
| DEFICIÊNCIA FÍSICA | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 7 |
| DEFICIÊNCIA VISUAL | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| DEFICIÊNCIA AUDITIVA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| DEFICIÊNCIA MENTAL | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL | 9 | 8 | 11 | 14 | 10 | 52 |
| NÃO IDENTIFICADO | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| TOTAL POR ANO | 10 | 9 | 15 | 16 | 11 | 61 |

FONTE: criado a partir dos dados coletados no Sistema SAGRES Colégio. Atualizado em 04/02/2021.

GRÁFICO XX – DISTRIBUIÇÃO EM PORCENTAGEM DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SALA DE AULA REGULAR POR TIPO DE DEFICIÊNCIA (ANO LETIVO DE 2020)



FONTE: criado a partir dos dados coletados no Sistema SAGRES Colégio. Atualizado em 04/02/2021.

3.2.1.3.3 Características do Quadro Pessoal

TABELA XX – QUANTITATIVO DO QUADRO PESSOAL GERAL DA ESCOLA E FORMAÇÃO ACADÊMICA (ANO CORRENTE 2020)

| CARGO/FUNÇÃO | FORMAÇÃO | | | | | | | TOTAL |
|---------------------|--------------------|--------------|---------------------|-------------------|----------------|----------|-----------|-------|
| | ENSINO FUNDAMENTAL | ENSINO MÉDIO | SUPERIOR INCOMPLETO | SUPERIOR COMPLETO | ESPECIALIZAÇÃO | MESTRADO | DOCTORADO | |
| DIRETOR(A) | | | | | | 01 | | 01 |
| VICE-DIRETOR(A) | | | | | 03 | | | 03 |
| COORDENADOR(A) | | | | | 01 | 01 | | 02 |
| PROFESSOR(A) | | | | 09 | 23 | | | 32 |
| PROFESSOR(A) SRM | | | | | 01 | | | 01 |
| AUXILIAR DE CLASSE | | | | | | | | |
| EST. EM REGÊNCIA | | | | | | | | 00 |
| SEC. ESCOLAR | | | | 01 | | | | 01 |
| AUX. ADMINISTRATIVO | | 02 | | 01 | | | | 03 |
| EST. ADMINISTRATIVO | | | 02 | | | | | 02 |
| PORTARIA | 04 | | | | | | | 04 |
| SERVIÇOS GERAIS | 02 | 08 | 01 | | | | | 11 |
| MERENDEIRA | | 02 | | | | | | 02 |
| TOTAL GERAL | | | | | | | | |

Fonte: Elaborado pela própria Escola. Atualizado em 05/05/2021.

3.2.1.3.4 Relação de espaços físicos

A Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira de Azevedo possui a seguinte relação de espaços físicos disponíveis para o desenvolvimento de suas ações:

TABELA XX – RELAÇÃO DE ESPAÇOS FÍSICOS DA ESCOLA

| QTD | ESPAÇO | CARACTERÍSTICA |
|-----|----------------------------|---|
| 16 | SALAS DE AULA | CAPACIDADE PARA ATÉ 30 ALUNOS |
| 04 | SALAS DE AULA | CAPACIDADE PARA ATÉ 15 ALUNOS |
| 01 | BIBLIOTECA | *ACERVO APROXIMADO |
| 01 | SALA DE VÍDEO | CAPACIDADE PARA ATÉ 30 ALUNOS |
| 01 | AUDITÓRIO COM CAMARIM | CAPACIDADE PARA XX PESSOAS SENTADAS |
| 01 | SALA DE REC. MULTIMÍDIA | USO EXCLUSIVO PARA O AEE |
| 01 | LAB. DE INFORMÁTICA | PARCIALMENTE DESATIVADO POR FALTA DE EQUIPAMENTOS |
| 01 | LAB. DE CIÊNCIAS | PARCIALMENTE DESATIVADO POR FALTA DE EQUIPAMENTOS |
| 01 | REFEITÓRIO | CAPACIDADE PARA XX PESSOAS SENTADAS |
| 01 | DESPENSA | PARA ARMAZENAMENTO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR |
| 01 | SALA DE JOGOS | |
| 01 | SALA DE BRINQUEDOS | DESATIVADA POR FALTA DE MATERIAIS |
| 01 | DEPÓSITO | |
| 01 | ALMOXARIFADO | |
| 01 | SALA DE DIREÇÃO | |
| 01 | SALA DE VICE-DIREÇÃO | |
| 01 | SALA DE COORDENAÇÃO | |
| 01 | SALA GRÁFICA | |
| 01 | SECRETARIA ESCOLAR | |
| 01 | QUADRA DE ESPORTES | COM NECESSIDADE DE MANUTENÇÃO |
| 01 | RAMPA DE ACESSIBILIDADE | COM NECESSIDADE DE MANUTENÇÃO |
| 01 | BANHEIRO PÚBLICO MASCULINO | |
| 01 | BANHEIRO PÚBLICO FEMININO | |
| 01 | ARENA | COM NECESSIDADE DE MANUTENÇÃO |

Fonte: Elaborado pela própria Escola. Atualizado em 01/04/2020.

Um ponto crucial a considerar é a precariedade da estrutura predial da Escola. Esta instituição foi inaugurada em 1996 e, durante todo esse período, não foram realizadas reformas que sanassem a deterioração que os espaços físicos sofreram ao longo dos anos. O atual quadro considerado pela comunidade escolar é de insegurança, vulnerabilidade, abandono e de alto risco de acidentes.

3.3 PERFIL DAS COLABORADORAS DA PESQUISA

As colaboradoras da pesquisa são professoras da Rede Municipal de Ensino. O município possui 206 escolas que atendem às etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Das escolas que ofertam Ensino Fundamental, 153 atendem aos anos iniciais, com cerca de 27 mil alunos matriculados nessa etapa de ensino. Dessa forma, este estudo tem como participantes cinco professoras que atuam em classes de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de grande porte, Professor José Raimundo Pereira de Azevedo, localizada no Conjunto Feira VII, no bairro Tomba da cidade de Feira de Santana, Bahia. O número de participantes foi definido conforme o resultado do questionário *on-line* aplicado às mesmas, requisitando a sua anuência para participar da pesquisa. Nesta seção, será descrita a imersão da pesquisadora no campo de pesquisa, traçando o perfil das colaboradoras e o caminho trilhado até a produção dos dados.

Nesse caminhar, desvelar as práticas de mediação didático-pedagógica realizadas nas ambiências de sala de aula sempre fez parte das minhas itinerâncias enquanto professora. Em minhas andanças e percursos formativos, seja com meus pares ou com outros profissionais, percebia o quanto a mediação pode contribuir para o desenvolvimento e envolvimento dos estudantes no processo de escolarização. Desse modo, quando fomos surpreendidos pelo vírus SARS-COV-2, pertencente à família do coronavírus, causador de uma infecção respiratória aguda, de elevada transmissibilidade, a inquietação se tornou maior no intento de compreender como professores do ciclo inicial do Ensino Fundamental estavam desenvolvendo práticas de mediação didático-pedagógica num contexto de obrigatoriedade do distanciamento entre pessoas. Mais uma vez, fui provocada a pensar como seria feita a mediação com/para crianças que estavam no processo de construção da leitura e da escrita, nas escolas públicas.

Nesse movimento de busca, encontramos, na pesquisa qualitativa, a possibilidade de achar ou refutar as respostas às minhas indagações. Sendo assim, desenhou-se o caminho a ser trilhado para desenvolver o estudo. Numa pesquisa de cunho qualitativo descritivo, o desenho metodológico é imprescindível para realização da pesquisa e se subdivide em diferentes

etapas: a primeira é buscar o arcabouço teórico existente sobre o objeto em foco. A partir daí, outras etapas se fazem necessárias para a constituição do *corpus* de pesquisa. Com objeto, questão de pesquisa e objetivos estabelecidos, é hora de definir os procedimentos metodológicos e dispositivos de geração de dados. É importante também escolher local e colaboradores que ajudarão no desenvolvimento da pesquisa.

Esses procedimentos se fazem necessários no desenvolvimento de toda pesquisa. Nas pesquisas que demandam a visita em campo, é relevante que o pesquisador tenha habilidade para adentrar o espaço e desenvolver o estudo. O *lócus* e os participantes guardam singularidades e sutilezas que são desveladas ao pesquisador a partir da sua estadia em campo, no ambiente natural onde o estudo está sendo realizado. O pesquisador deve ter um olhar atento e perspicaz para não deixar escapar detalhes enriquecedores de bastidores que, certamente, irão agregar na produção e análise dos dados gerados.

Sendo assim, ao visitar a unidade de estudo em questão e após apresentação do projeto e aceite pela gestão escolar, agendou-se a primeira visita à escola, objetivando conhecer a dinâmica de funcionamento e os possíveis colaboradores da pesquisa. Na oportunidade, fui recepcionada e bem acolhida pelo coordenador pedagógico, professor que coordena as turmas do 3º ao 5º ano. O professor apresentou-me o Projeto Político Pedagógico da Escola, as normas de funcionamento e a organização administrativa pedagógica da escola, dispondo a quantidade de turmas e a dinâmica de alocação de professores nas turmas. O coordenador, relatando a dinâmica de organização administrativa e pedagógica, sinalizou que a coordenação da escola, sempre que possível, procura alocar os professores nos anos escolares que estes mais se identificam. O Professor coordenador informou também que, em cada turma, há um revezamento de dois professores em razão da Lei 11.738 de 16 de julho de 2008 que, além de regulamentar o piso salarial do magistério, determina que, na composição da jornada de trabalho do professor, $\frac{1}{3}$ da carga horária seja reservada para estudos, planejamento e avaliação.

Nesse encontro, o coordenador pedagógico ressaltou a remoção, por motivos pessoais, de alguns professores da unidade escolar para outras escolas e a chegada de novos professores recém contratados em Regime Especial de Direito Administrativo- REDA. Diante da realidade da escola em relação à necessidade de reorganização do quadro de professores da unidade escolar percebeu-se a relevância de redefinir os colaboradores da pesquisa.

Nesse sentido, Ludke e André (1986) defendem que o *lócus* da pesquisa tende a sinalizar ao pesquisador a necessidade de ajustes em determinados aspectos. Inicialmente, planejava-se ouvir professoras das turmas de 2º ano, pois, a escola possui oito turmas desta

série/ano, com quatro professoras alocadas que fazem o desdobramento da carga horária nas referidas turmas. No entanto, das quatro professoras, apenas duas concordaram em participar da pesquisa.

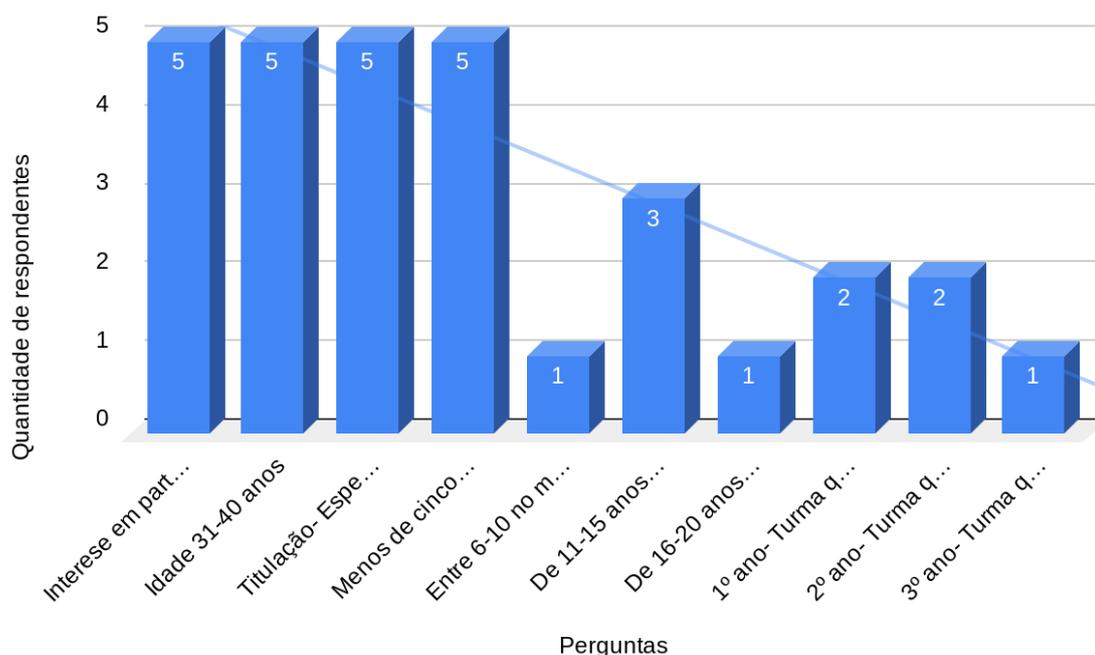
Logo na apresentação do projeto, uma delas sinalizou que não tinha interesse em colaborar por conta de suas demandas. A outra não retornou ao questionário de pesquisa que lhe foi enviado. Fato que nos levou a repensar os colaboradores do estudo, uma vez que, diante da realidade da escola e da decisão de não participação de duas das professoras, fez-se necessário encontrar outra alternativa para incluir outros colaboradores. Sendo assim, em diálogo com minha orientadora, definimos enviar o questionário para as professoras que assumiam turmas de 1º ao 3º ano, no período correspondente ao ápice da pandemia da Covid-19, compreendido entre 2020 e 2021, e, à medida que os questionários retornassem respondidos, estas seriam elegidas como colaboradoras. Nestas circunstâncias, foram enviados seis questionários, obtendo o retorno de cinco respostas positivas, delineando, assim, as colaboradoras da pesquisa.

Destarte, as colaboradoras da pesquisa são cinco professoras, com idade entre trinta e um e quarenta anos, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira de Azevedo, sendo que duas exercem docência em turmas de primeiro ano, outras duas atuam no segundo ano e uma assume uma turma de terceiro ano. No ano de 2020, três delas estavam lecionando em turmas de terceiro ano e duas em turmas de primeiro ano. Já em 2021, as professoras lecionaram nos mesmos anos escolares que estão lecionando atualmente. Sendo que, agora, no ano letivo de 2022, uma delas assume a função de coordenadora pedagógica dos 1º e 2º anos. Vale salientar que a mudança de atuação das docentes em anos escolares diferentes, nesse período da pandemia, não comprometeu a produção dos dados da pesquisa, uma vez que, mesmo com as mudanças, as colaboradoras continuaram em turmas do ciclo de alfabetização.

As professoras são recém concursadas, atuam na Rede Municipal de Feira de Santana há menos de cinco anos e, embora sejam recém chegadas à Rede Municipal de Ensino, todas possuem uma trajetória no magistério que varia entre seis e vinte anos, sendo três com experiência entre onze e quinze anos, uma com experiência entre seis e dez anos e uma sinaliza possuir entre dezesseis e vinte anos no exercício da docência. Todas possuem formação em nível de pós-graduação *lato sensu*. As professoras afirmam que trabalham no regimento de 40 horas semanais, sendo vinte horas efetivas e vinte em desdobramento da carga horária, aguardando a incorporação das outras vinte horas em seu regime efetivo de trabalho. Quatro das professoras informam que trabalham apenas na esfera municipal e uma

alega trabalhar em outra esfera, porém não informa qual. Tais informações podem ser visualizadas no gráfico que segue.

Gráfico 03- Perfil das colaboradoras²



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das colaboradoras.

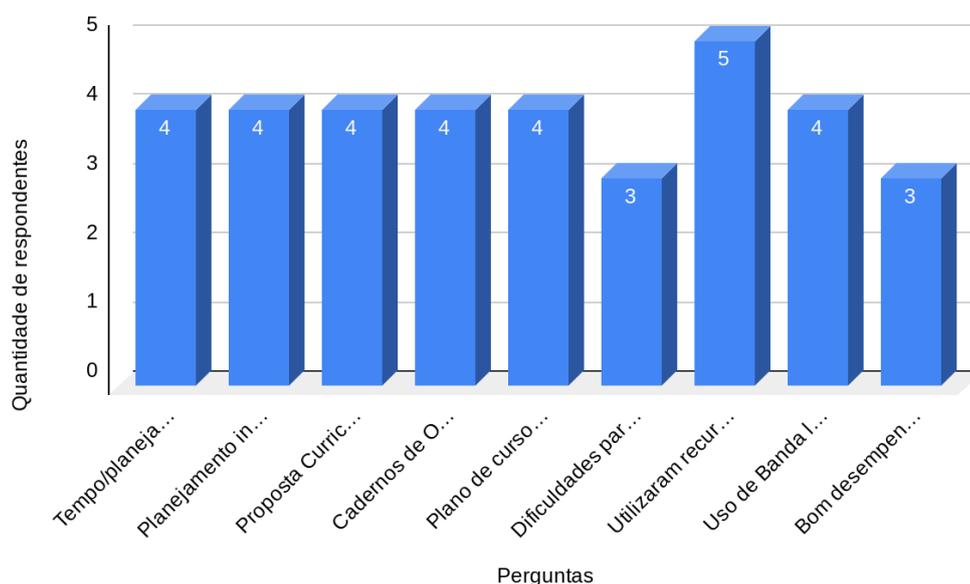
Dando continuidade à análise dos dados do questionário, em relação ao planejamento de ensino, percebeu-se que oitenta por cento das colaboradoras afirmam destinar mais de quatro horas semanais para planejamento, incluindo tempo/casa e tempo/escola e planejam de forma individual e coletiva. Para planejar, oitenta por cento assevera utilizar a Proposta Curricular do Município, os Cadernos de Objetivos de Aprendizagem da Rede Municipal, bem como o Plano Anual das suas respectivas turmas (1º ao 3º ano). Sessenta por cento das colaboradoras afirmam ter sentido dificuldades para planejar e desenvolver aulas no contexto do ensino remoto emergencial. As professoras também ratificam que utilizaram *smartphones* ou *notebooks* para ministrar aulas no ensino remoto, sendo que oitenta por cento dispunha de

²Perguntas feitas às colaboradoras da pesquisa objetivando o conhecimento do perfil de cada uma: Interesse em participar da pesquisa; idade das colaboradoras; titulação das colaboradoras; tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino; tempo de atuação no magistério; ano/série de atuação em 2020; ano/série de atuação em 2021; Ano/série de atuação em 2022.

internet de banda larga. Quanto ao desempenho em relação à utilização de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, sessenta por cento considera que possui ótimo desempenho, enquanto vinte por cento considera seu desempenho bom e os outros vinte por cento avalia seu desempenho como regular.

O gráfico a seguir apresenta os dados referentes à dinâmica do planejamento³ das colaboradoras.

Gráfico 04 - Dinâmica do planejamento



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das colaboradoras

Outrossim, no intuito de preservar a identidade das colaboradoras, ao responder o questionário, as mesmas fizeram opção de codinomes que as representassem e, assim, pudessem ser identificadas em suas narrativas ao longo da entrevista, conforme a disposição do quadro a saber:

Quadro 03-Codinome das colaboradoras

| PROFES SORA | CODINOME | GÊNERO | IDADE | TEMPO DE ATUAÇÃO NA | TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO |
|-------------|----------|--------|-------|---------------------|-------------------------|
|-------------|----------|--------|-------|---------------------|-------------------------|

³ Perguntas feitas às colaboradoras para ajudar a compreender a dinâmica do planejamento em ocasião do ERE: Tempo de planejamento do professor; o planejamento é realizado de forma individual ou coletiva; documentos pedagógicos utilizados para realização do planejamento (Proposta Curricular; Cadernos de Objetivos de Aprendizagem, Plano de Cursos ou outros); se o professor sentiu dificuldades para planejar aulas remotas; se utilizaram recursos tecnológicos para planejar; no planejamento foi utilizado banda larga ou dados móveis; desempenho do professor em relação ao uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas.

| | | | | REDE MUNICIPAL | MAGISTÉRIO |
|---|------------|----------|--------------------|---------------------|--------------------|
| 1 | Maria | Feminino | Entre 31 e 40 anos | Menos de cinco anos | Entre 11 e 15 anos |
| 2 | Maria Flor | Feminino | Entre 31 e 40 anos | Menos de cinco anos | Entre 6 e 10 anos |
| 3 | Jasmim | Feminino | Entre 31 e 40 anos | Menos de cinco anos | Entre 11 e 15 anos |
| 4 | Helena | Feminino | Entre 31 e 40 anos | Menos de cinco anos | Entre 16 e 20 anos |
| 5 | Ana Júlia | Feminino | Entre 31 e 40 anos | Menos de cinco anos | Entre 11 e 15 anos |

Fonte: Elaborado pela autora

3.4 PERCURSO METODOLÓGICO

Pesquisar é uma ação humana e social na qual o pesquisador busca conhecer algo mais profundamente com a intenção de solucionar um problema, questionar, refutar ou produzir dados que levem a construir um novo conhecimento sobre o objeto pesquisado para a sociedade. O interesse pelo objeto de estudo, geralmente, emerge de situações vivenciadas no cotidiano, das percepções do entorno, de algo que inquieta e que se deseja conhecer profundamente. Sendo assim, requer um processo de investigação rigoroso e sistematizado.

É com esse entendimento que, nessa seção, apresento o itinerário metodológico da pesquisa. Chamo de tessitura, o caminho, o percurso que intento desenvolver para compreender, de forma mais profícua, as itinerâncias dos docentes no campo da prática pedagógica em contexto pandêmico, numa escola pública municipal dos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, para a construção dessa pesquisa, traçamos alguns desenhos metodológicos que corroboram com as etapas de realização.

Nesse sentido, esta pesquisa ancora-se numa abordagem qualitativa de cunho descritivo. A pesquisa qualitativa em educação oportuniza a ampliação do campo epistemológico dos fatos educacionais, bem como possibilita maior engajamento dos pesquisadores com as realidades pesquisadas. Como afirmam Gatti e André (2013, p. 34), “O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, permitindo melhor compreensão [...] do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, [...]”. Sobre as pesquisas de cunho descritivo, Gil (2008) afirma que possuem como finalidade a descrição das características de uma população, fenômeno ou

de uma experiência. A pesquisa qualitativa de cunho descritivo também se propõe a definir melhor uma opinião, atitude ou comportamento de um grupo de pessoas sobre determinado assunto, considerando o tempo e o espaço, que é o objetivo principal deste estudo.

Quanto ao procedimento metodológico, a pesquisa está alicerçada no estudo de caso, por se tratar de um estudo que busca compreender um fenômeno social indissociável do seu contexto. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador precisa ter foco, ser sistemático e abrangente, precisa se aprofundar no objeto, na unidade de estudo, ou seja, no caso que deseja pesquisar. O estudo de caso exige do investigador uma imersão em campo, a utilização de diversas fontes de evidências para produção de dados, evidências robustas que mostrem como o objeto de estudo opera no campo. Por conseguinte, o pesquisador precisa ter o rigor científico exigido nas pesquisas científicas.

A realização da pesquisa de estudo de caso surge do interesse de compreender fenômenos sociais complexos. Para tanto, é um empreendimento muito utilizado nas pesquisas qualitativas em diversas situações, a fim de contribuir ao conhecimento dos fenômenos individuais, sociais, políticos, organizacionais e é igualmente aplicado nas áreas da sociologia, psicologia, ciência política, economia, administração, enfermagem e também na educação. “Em resumo, um estudo de caso permite que os investigadores foquem um ‘caso’ e retenham uma perspectiva holística e do mundo real [...]”. (YIN, p. 4, 2015). Dessa forma, Ludke e André proferem o potencial do estudo de caso na educação e declaram que,

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, [...] ou complexo e abstrato [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (LUDKE E ANDRÉ p. 17, 1986)

Nessa perspectiva teórico-metodológica, as autoras supramencionadas defendem que o estudo de caso apresenta características ou princípios congêneres as das pesquisas qualitativas e descreve as principais características do seu processo de desenvolvimento, argumentando que:

1. Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. [...]

Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e se refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho.

2. *Os estudos de caso enfatizam a “interpretação do contexto”.* Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apresentação mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas. [...]

3. *Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.* O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes. [...]

4. *Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.* Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes. [...] Com essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.

5. *Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.* O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as “generalizações naturalísticas”. Em lugar da pergunta: este caso é representativo do quê? o leitor vai indagar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso em minha situação? [...]

6. *Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.* Quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. [...]

7. *Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.* Os dados do estudo de caso podem ser apresentados numa variedade de formas, tais como dramatizações, desenhos, fotografias, colagens, *slides*, discussões, mesas-redondas, etc.[...] É possível também que um mesmo caso tenha diferentes formas de relato, dependendo do tipo de usuário a que se destina. [...] (LUKDE e ANDRÉ, p. 18-20, 1986)

Para Gil (2009), o que leva o pesquisador a se decidir pelo estudo de caso são os objetivos da pesquisa e os meios de que dispõe para efetivá-la. O autor ressalta que os “estudos de caso exigem muito mais competências do pesquisador que os outros delineamentos de pesquisa” (p, 21, 2009). As competências necessárias ao pesquisador, apontadas por Gil, inspirado nos estudos de Yin (2005,) Merriam (1998) e Anzulet.al. (1991) são: sensibilidade, aceitação da ambiguidade, habilidade para a entrevista, habilidade para observação, empatia, capacidade de síntese, perseverança, paciência, flexibilidade e

adaptabilidade; abertura teórica e ideológica, experiência em pesquisa e habilidade para redigir.

Enquanto Yin (p. 17, 2015) define o estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”), em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes”. No entendimento do autor,

[...] nas pesquisas de estudo de caso, cinco componentes de um projeto são especialmente importantes: 1. as questões do estudo de caso; 2. as proposições, se houver; 3. a(s) unidade(s) de análise; 4. a lógica que une os dados às proposições; e 5. os critérios para interpretar as constatações. (YIN, p. 31, 2015)

Yin (2015) aconselha que o pesquisador, ao planejar a investigação, deve ter clareza da relevância da articulação e da relação entre si desses componentes, a fim de que a investigação tenha bases sólidas nas operações de análises. Na visão do autor, para que o pesquisador desenvolva um projeto de estudo rigoroso e robusto, é igualmente pertinente considerar quatro critérios que conferem qualidade ao estudo: a validade do construto, a validade interna, a validade externa e a confiabilidade. Considerar tais condições é incumbência do pesquisador, que deseja a cientificidade do seu estudo.

Por esse autor, o estudo de caso pode ser classificado, conforme sua tipologia, em quatro tipos de projetos de estudo: projetos de caso único holísticos; projetos de caso único integrado; projetos de caso múltiplos holísticos e projetos de caso múltiplos integrados. O projeto de caso único holístico diz respeito ao estudo de um único caso e se destina a investigar a sua natureza global, enquanto o estudo de caso único integrado é definido quando, em um único caso, a atenção se volta a uma ou mais subunidade de análise, ou seja, quando a análise pode incluir subunidades desta. Já os projetos de casos múltiplos são evidenciados quando apresentam mais do que um único caso no mesmo estudo.

Ainda na perspectiva de Yin (2015), na pesquisa de estudo de caso deve haver múltiplas fontes de evidências. Nessa perspectiva, o autor considera como fontes de evidências, os dispositivos utilizados pelo pesquisador na produção dos dados e advoga que as evidências podem emergir a partir de seis fontes: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observações diretas, observação participante e artefatos físicos. Nas palavras de Yin,

O uso de múltiplas fontes de evidência na pesquisa de estudo de caso permite que o pesquisador aborde uma variação maior de aspectos históricos

e comportamentais. A vantagem mais importante apresentada pelo uso de múltiplas fontes de evidência, no entanto, é o desenvolvimento de *linhas convergentes de investigação*. [...] Assim, qualquer achado ou conclusão do estudo de caso é, provavelmente, mais convincente e acurado se for baseado em diversas fontes diferentes de informação, seguindo uma convergência semelhante. (YIN, p. 124, 2015).

Assim sendo, considerando a relevância da pesquisa qualitativa na educação e seus diferentes procedimentos, cabe registrar a inspiração deste estudo no conjunto de estudos denominados estudo de caso, que é uma metodologia aplicada a uma unidade de estudo (nesse estudo em específico, a mediação didático-pedagógica) ou um fenômeno social (pandemia da Covid 19) ou um problema de pesquisa. Yin (2015) esclarece que, para que uma investigação possa ser considerada como estudo de caso, deve-se, entre outros, focar em fenômenos contemporâneos inseridos em contexto da vida real.

Nesse sentido, a inserção se dá pelo fato de buscar compreender a mediação didático-pedagógica e suas implicações no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, nos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto da pandemia. Nesse ínterim, o estudo de caso pode contribuir na compreensão das problemáticas relacionadas a indivíduos, a grupos sociais, à prática educativa, por favorecer análises amplas e significativas sobre o objeto pesquisado. Nesse caminho, o estudo de caso, como variação da pesquisa qualitativa, possibilita um estudo aprofundado da unidade de estudo (caso) seguindo um conjunto de procedimentos pré-específicos. Logo, exige um rigor científico que requer planejamento e disposição para desenvolver as etapas que o método pressupõe.

Assim, esse estudo configura-se em estudo de caso único, por se tratar do estudo de uma unidade de estudo específica, situada em seu contexto, considerando as idiossincrasias existentes. Conforme Gil (p.51, 2009), “Os estudos de caso único referem-se a um indivíduo, um grupo, uma organização, um fenômeno etc. Constituem a modalidade mais tradicional de estudo de caso[...]”. Para o seu desenvolvimento, serão utilizadas múltiplas fontes de dados a fim de fornecer uma visão pormenorizada do fenômeno estudado.

Desse modo, para a produção dos dados, serão utilizadas fontes primárias, como questionários e entrevistas e fontes secundárias, como o diário de campo e a documentação da escola e das colaboradoras, como caderno de planejamento, áudios com explicação das aulas, site da escola, entre outras.

As entrevistas serão acionadas, neste estudo, na perspectiva da investigação-formação, como possibilidade de recuperar, a partir das vozes das professoras, memórias formativas (histórias de vida e formação) e como a mediação didático-pedagógica se realizou na sala de

aula no processo da leitura e da escrita, no contexto do ensino remoto emergencial. É importante ouvir as histórias dos participantes socioculturalmente envolvidos, a partir de suas vozes.

A entrevista é um dos dispositivos de produção de dados, dos mais relevantes, uma vez que possibilita maior aprofundamento e riqueza de informações sobre o objeto, além de estar direcionada aos objetivos específicos do pesquisador. Pretende-se, inicialmente, acionar as entrevistas por pauta (GIL, 2009), visto que possibilitam ao entrevistador e entrevistado estabelecer uma relação dialógica, que se manifesta para além das narrativas; envolve trocas, gestos, olhares, movimentos do corpo que estão nas entrelinhas do narrado. Lukde e André (1986) defendem que, no momento da entrevista,

O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e as respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi dito. [...] É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-la com outras informações da pesquisa [...] (LUKDE e ANDRÉ, p. 36, 1986)

Além disso, as entrevistas podem possibilitar e aprofundar questões que emergem nas narrativas das participantes, quando suas histórias de vida se entrecruzam com o contexto sociocultural pesquisado. Sendo assim, a entrevista por pauta será realizada a partir de pontos de interesses relevantes para o objeto de estudo que a entrevistadora irá explorando ao longo da entrevista: inicialmente, será formulada uma questão central ou um tópico central a partir da(o) qual o colaborador fará sua narração sem ser interrompido. Além disso, o entrevistador poderá obter esclarecimentos depois que o entrevistado finalizar seu discurso e, após finalizar a gravação, o entrevistado ainda pode trazer outras contribuições que julgar necessárias.

Ainda, para a produção de dados, pretende-se utilizar o diário de pesquisa ou diário de campo como um dispositivo relevante para o registro das observações realizadas. O diário de pesquisa é um recurso muito útil, porque permite ao pesquisador registrar o momento e os detalhes que o permeiam, facilitando a escrita, a análise e a interpretação dos dados. (HOLLY; ALTRICHTER, 2015)

Como técnica para a análise dos dados gerados por meios dos dispositivos selecionados, será utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2016), pois os discursos produzidos pelos participantes são carregados de sentido e produzem novos conhecimentos. A análise de conteúdo é um método de pesquisa que também pode ser utilizado como técnica

para análise dos dados. Nesse estudo, serão utilizados, como técnica para analisar e interpretar os dados gerados a partir das entrevistas, questionários e demais fontes de evidências.

Entre as técnicas utilizadas para a realização da análise de conteúdo, Bardin (2016) aponta a análise léxica e a análise categorial. A análise léxica tem como material de análise as próprias unidades de vocabulário, as palavras portadoras de sentido: substantivos, adjetivos, verbos, etc., relacionados ao objeto de pesquisa. Enquanto a análise categorial trata do desmembramento do discurso em categorias, em que os critérios de escolha e de delimitação se orientam pela dimensão da investigação dos temas relacionados ao objeto de pesquisa, identificados nos discursos dos colaboradores da investigação. Assim, a autora também assevera que, para análise de entrevista, faz-se necessário observar a relação do pesquisador com o pesquisado.

Nesse sentido, a análise é, essencialmente, temática e podem-se usar diferentes grades/propostas para analisar os dados. Entre elas, pode-se destacar a análise de frequência/quantitativa e a análise categorial (temas). Diferentes dimensões de análise podem ser utilizadas: origem do objeto; implicações face ao objeto; descrição do objeto; sentimento face ao objeto. Nesse entendimento, a análise inicia-se pela observação da frequência absoluta e relativa dos dados gerados. Após a primeira fase da análise, processam-se as relações entre as quatro dimensões acima mencionadas. No capítulo seguinte, serão apresentados os achados da pesquisa a partir das vozes das colaboradoras, considerando suas idiossincrasias, suas subjetividades, suas vivências com práticas de mediação didático-pedagógica no contexto do ensino remoto emergencial em razão da pandemia da Covid-19.

4 MOVIMENTOS DO PROCESSO INTERPRETATIVO: CATEGORIZAÇÃO DOS ACHADOS

[...]

Nada a temer senão o correr da luta
 Nada a fazer senão esquecer o medo
 Abrir o peito a força, numa procura
 Fugir às armadilhas da mata escura

(MILTON NASCIMENTO, 1981)

Começo esse texto parafraseando Milton Nascimento, num trecho da canção “Caçador de mim” (1981). Nada a temer senão o correr da luta, nada a fazer senão esquecer o medo e abrir o peito a força, na procura, em específico neste estudo, de compreender a maneira como a mediação didático-pedagógica, realizada no contexto do ensino remoto emergencial se reverbera/ou no processo de construção da leitura e da escrita de crianças de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira de Azevedo na cidade de Feira de Santana, Bahia

Após a realização e transcrição das entrevistas, iniciou-se o movimento de estudo e organização dos dados. A técnica utilizada para tanto foi a Análise Temática ou Categorical inspirada em Bardin (2016), na obra “Análise de Conteúdo”. A autora sugere seguir três etapas para tratamento dos dados: organização, codificação e categorização.

Seguindo a proposta de Bardin (2016), a primeira etapa realizada foi a organização dos dados, ou seja, avaliar, verificar, selecionar o que seria adequado à pesquisa e o que não seria utilizado. Num segundo momento, realizou-se a codificação, que é o processo pelo qual os dados brutos são transformados, sistematicamente, e agregados em unidades. Essas unidades são denominadas de Unidade de Contexto e Unidade de Registro.

A unidade de Contexto é a retirada de excertos do texto, partes da mensagem, recorte das falas dos entrevistados e devem estar alinhadas ao problema e objetivos da pesquisa. Dos excertos deve-se, ainda, extrair a essência, o cerne, o tema que constitui a Unidade de Registro. Dito de outro modo, a Unidade de Registro é a essência da Unidade de Contexto. É a menor parte do texto, aquilo que evidencia o significado das mensagens emitidas pelo participante e precisa estar atrelada a um referencial teórico. Face ao exposto, percebe-se que a codificação envolve dois conceitos básicos na análise de conteúdo: Unidade de Contexto e Unidade de Registro, ambas são relacionadas entre si e alinhadas à questão e aos objetivos da pesquisa.

Nesse movimento, o passo seguinte foi fazer a categorização. A categorização é a terceira etapa da Análise de conteúdo, denominada Unidades de Registro. Desse modo, após recortar os códigos que constituíram as unidades, agruparam-se e estes foram transformados em categorias, em algo mais conceitual para mostrar os resultados. As categorias representam uma síntese das significações extraídas das comunicações, portanto, convergentes com a questão e os objetivos da pesquisa, conforme já informado anteriormente. É a partir da categorização que o pesquisador faz suas inferências e interpretações dos dados produzidos. Nesse sentido, os detalhes desse trabalho minucioso e árduo de análise serão apresentados a saber.

Na esteira dessa tendência, buscou-se, através das narrativas das colaboradoras, compreender as formas de mediação didático-pedagógica realizadas no contexto do ensino remoto emergencial para a construção da leitura e da escrita de crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, as seções que se delineiam a seguir são destinadas à apresentação, interpretação e discussão dos achados da pesquisa, obtidos por meio de entrevistas por pauta, (GIL, 2009), diário de campo e questionário *on-line*.

Inicialmente, começou-se um mapeamento das participantes através das devolutivas das respostas ao questionário realizado de forma *on-line*. O questionário permitiu conhecer os dados pessoais e profissionais das respondentes, a partir das informações relacionadas à titulação, sexo, faixa etária e tempo de exercício docente. Na sequência, começaram a organização e análise dos dados, elaboração de tabelas que favorecessem a compreensão e reflexão dos achados. As narrativas das professoras nas entrevistas nos permitiram mapear situações vividas pelas docentes no contexto do ensino remoto emergencial. A partir dessas contribuições, intentou-se organizar as dimensões categoriais, de modo a serem apresentadas no quadro a seguir. No entanto, cabe destacar que as minúcias, a subjetividade e os detalhes sempre ficam obscuros quando da apresentação das categorias, e não será diferente neste texto. Todavia, fomentam o debate teórico-prático nesta pesquisa.

O quadro a seguir foi elaborado na intenção de elucidar e promover o movimento dialógico ao longo do processo de compreensão dos dados.

Quadro 04 - Categorias e subcategorias do processo interpretativo

| E I X O | CATEGORIAS DE ANÁLISE | SUBCATEGORIAS |
|------------------|-----------------------|--|
| E N | | Decorrências da crise sanitária no ensino remoto emergencial |

| | | |
|---|--|---|
| S I N O R E M O T O E M E R G E N C I A L | MEDIACÃO DIDÁTICO- PEDAGÓGICA NA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENTRELAÇANDO OLHARES | Sentidos atribuídos à mediação didático- pedagógica: visão das professoras. |
| | | Práticas de mediação didático-pedagógica no ensino de leitura e escrita. |
| | DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS | Implicações da crise sanitária na vida pessoal e profissional das docentes: adoecimento das professoras; formação continuada e planejamento; relação família e escola. |
| | | Reverberação da pandemia, aprendizagem em contexto: o que dizem as professoras. |
| | | Percepção das professoras em relação ao desempenho e comportamento do estudante. |

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas das colaboradoras em ocasião das entrevistas.

Nesta pesquisa, delimitaram-se duas categorias de análise que são: Mediação didático-pedagógica na escola em tempos de pandemia: entrelando olhares e Desafios e possibilidades do trabalho docente no contexto da pandemia: o que dizem as professoras. Estas compreendem subcategorias que as permeiam, dando sentido e significado às respostas, possibilitando o movimento dialógico interpretativo do estudo. As categorias de análise se desdobram nas seguintes subcategorias: Decorrências da crise sanitária no ensino remoto emergencial; Sentidos atribuídos à mediação didático-pedagógica: visão das professoras; Práticas de mediação didático-pedagógica no ensino de leitura e escrita; Implicações da crise sanitária na vida pessoal e profissional das docentes: adoecimento das professoras, formação continuada e planejamento e relação família e escola; Reverberação da pandemia, aprendizagem em contexto: o que dizem as professoras; Percepção das professoras em relação ao desempenho e comportamento do estudante. As categorias e subcategorias são transversalizadas pelo eixo temático Ensino Remoto Emergencial. Este foi considerado como eixo temático, porque é o recorte, o espaço/tempo onde se ancora o objeto de estudo desta pesquisa.

Ao eleger as categorias de análise e subcategorias supracitadas, entende-se que ambas, articuladas entre si, convergem no sentido de possibilitar à pesquisadora respostas à questão

de pesquisa bem como ampliar e aprofundar o conhecimento e as discussões acerca do objeto de estudo em questão.

Ao trazer para o debate a categoria Mediação Didático-Pedagógica, no contexto do ensino remoto emergencial, deseja-se voltar os holofotes para a mediação que pratica o professor, a mediação didática, a mediação que se constitui a partir do desejo de aprender e a mediação cognitiva no bojo do ensino remoto. Neste ínterim, acredita-se estar possibilitando às mulheres, mães, filhas, esposas, namoradas, professoras, colaboradoras desta pesquisa, externar as potencialidades, singularidades e subjetividades de um trabalho pedagógico, desenvolvido num contexto de crise sanitária mundial, imputando a todas uma necessidade de reorganização e readaptação para dar continuidade ao cotidiano pessoal e profissional. Logo,(re)organizar-se e (re)inventar-se para desenvolver a mediação didática de uma forma até então inusitada, no contexto de uma sala de aula que deixou, repentinamente, de ser presencial e passou a ser virtual para alguns ou de nenhuma dessas formas para outros. Nesse entremeio, estar o estudante que, no processo inicial de construção da leitura e da escrita, também é surpreendido pela obrigatoriedade de ficar afastado da ambiência escolar e provocado a ativar outras formas de apreender o conhecimento. Para D'Ávila (2013), que é uma das estudiosas no campo da didática, com várias publicações acerca da categoria mediação didática docente, embasa este estudo,

Mediar não significa tão somente efetuar uma passagem, mas intervir no outro polo, transformando-o. A mediação na esfera educativa guarda o sentido da intervenção sob inúmeras formas [...] O professor, na sua arte de ensinar, medeia essas relações mais amplas, assim como as relações que se fazem presentes no exercício diário do magistério, naquilo que ele tem de mais essencial: a relação entre os alunos e os objetos de conhecimento. (DÁVILA, 2013, p. 30)

A partir das ideias da autora, é possível perceber que o professor, na posição de sujeito que medeia o conhecimento, que exerce uma atividade prática e, ao mesmo tempo, ampla e complexa que é o ensinar, mobiliza/mobilizou vários saberes para a concretização do ato pedagógico. Saberes específicos, plurais (TARDIF, 2002), saberes da experiência (BONDIA, 2012), assim como lança/laçou mão de vários recursos (signos e instrumentos) (VYGOTSKY, 2010), a fim de favorecer a aprendizagem discente. Nessa articulação entre saberes pedagógicos e didáticos \Leftrightarrow ação docente \Leftrightarrow desejo de aprender do estudante que se ancora a categoria mediação, dando subsídios à dinâmica do trabalho docente.

Nesse entendimento, imerge-se na categoria Desafios e possibilidades do trabalho docente no contexto da pandemia: o que dizem as professoras, entendendo que o trabalho

docente, enquanto categoria, perpassa/perpassou por diversas mudanças, principalmente no contexto pandêmico e que as mudanças carecem de ações reflexivas nas suas complexas dimensões. Desse modo, falar do trabalho docente, remete-se a pensar no/na professor(a) que, nessas circunstâncias, também foi atravessado(a) pela pandemia, nas condições em que as atividades foram realizadas no ambiente escolar, suas idiossincrasias e modos de enfrentamento das adversidades. Ao falar sobre Saberes, tempo e aprendizagem no magistério, Tardif e Raymond advogam que:

[...] a experiência da prática da profissão em uma carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas do trabalho, em outras palavras, na estruturação da prática. Ainda hoje, a maioria dos professores diz que aprendem a trabalhar trabalhando. Esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz [...] (TARDIF E RAYMOND, 2000, p.238-239)

A meu ver, os autores lá atrás já conseguiam visualizar, no trabalho docente, o que foi aclarado na pandemia. O professor, a partir das suas competências e experiências, conseguiu driblar os infortúnios do momento pandêmico e, de alguma forma, (re)estruturou a sua prática, estabelecendo novas rotinas nos seus afazeres pedagógicos. Mais uma vez, aprendendo a trabalhar trabalhando, mostrando do que é capaz.

Voltando ao quadro das Categorias, a partir das narrativas das professoras colaboradoras e dos objetivos da pesquisa, elencaram-se e definiram-se as categorias e subcategorias de análise, ao tempo que, buscando situar o objeto de estudo no tempo, elegeu-se o Ensino Remoto Emergencial como o eixo que transversaliza este estudo.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi instituído no país no ano de 2020, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, publicada pelo Ministério da Educação (MEC), determinando a suspensão das aulas presenciais e substituindo-as por aulas remotas pelo período que durasse a pandemia. Essa suspensão é ratificada pelo Parecer nº 05 de 18 de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que sugeria, aos sistemas e redes de ensino, a inevitabilidade de reorganização das atividades acadêmicas e, conseqüentemente, do calendário escolar. Essa ação teve como objetivo possibilitar a continuidade do ano letivo e mitigar os impactos da crise sanitária, principalmente na educação. Nesse caminhar, não diferindo das demais instituições de ensino do país, a Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira de Azevedo aderiu a esse modelo de ensino temporário, conforme as condições que lhes foram possíveis no momento. Condições essas que serão pormenorizadas nas seções que seguem a partir das narrativas das colaboradoras da pesquisa.

4.1 MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENTRELACANDO OLHARES

Para iniciar esse diálogo, pretende-se deixar, temporariamente, o lugar da professora que está sempre perquirindo os modos de ensinar e aprender e trazer à tona o olhar da professora-pesquisadora que também, atravessada pela crise sanitária, procura descortinar o ambiente da sala de aula, através das lentes das professoras, buscando entretecer uma interlocução entre o objeto de estudo (a mediação) e as práticas desenvolvidas por estas, e assim, fazer a triangulação dos dados provindos das entrevistas, do diário de campo e do arcabouço teórico que forneceram lastro para compreensão deste estudo de caso, realizado na unidade escolar Professor José Raimundo Pereira de Azevedo.

A partir da imersão no ambiente escolar com visitas sistemáticas, realizaram-se as entrevistas, no período de maio a agosto do corrente ano, respeitando a agenda disponibilizada pelas colaboradoras, que distribuíam seu tempo de Atividade Complementar- A.C. entre planejamento das aulas e o diálogo com a pesquisadora. Esses momentos no ambiente escolar foram extremamente valiosos, regados por observações, registros e conversas produtivas com a gestora, coordenadora e coordenador pedagógico, funcionários, estudantes e com as professoras colaboradoras da pesquisa com intenção de desvelar o objeto pesquisado.

Nos estudos de caso, segundo defende Gil (2009), é importante o engajamento do pesquisador no local da pesquisa. Por essa razão, adentrar o local da pesquisa se fez necessário para que a pesquisadora pudesse compreender os meandros das relações de ensinar e aprender que emanaram, principalmente, num contexto marcado por incertezas, medos, aflições e, porque não dizer, possibilitador também de novas aprendizagens, novas descobertas, tanto para estudantes e para os pais, como também para professores. Além do mais, entendendo que não é possível analisar as relações de ensinar e aprender longe do *locus* e das condições concretas em que estas se materializam. Assim, estar na escola e fazer a escuta atenta das colaboradoras permitiu perceber as sutilezas da complexidade e as reverberações que o momento pandêmico gerou/a e também desvelar o enredamento das múltiplas relações que permeiam o ambiente escolar na/ para a construção do conhecimento.

Desse modo, a imersão no ambiente pesquisado possibilitou entrevistar cinco professoras a fim de compreender as práticas de mediação que as mesmas desenvolveram com as crianças no período do ensino remoto, principalmente no ensino da construção da leitura e da escrita e buscou-se cruzar os dados referentes à mediação e as práticas desenvolvidas pelas professoras com o arcabouço teórico usado neste estudo.

A partir desta sistematização, pensou-se em ajudar o leitor deste texto e não apenas acompanhar as tessituras metodológicas da pesquisa, mas também tentar perceber a subjetividade sublimada nas ações de cada colaboradora, em suas práticas de mediação didático-pedagógica, desenvolvidas no contexto do ensino remoto.

Diante do exposto, procurou-se fazer uma breve apresentação da primeira categoria, a qual se denominou Mediação didático-pedagógica em tempo de pandemia: entrelaçando olhares. Esta categoria subdividiu-se em três subcategorias: Decorrências da crise sanitária no ensino remoto emergencial; Sentidos atribuídos à mediação didático-pedagógica: visão das professoras; Práticas de mediação no ensino de leitura e escrita; as quais serão discutidas a saber. Dessa forma, tentar-se-á ser o mais fiel possível à análise dos dados provindos das entrevistas que, em articulação com a teoria, gerou as categorias e subcategorias que ora passa-se a considerar.

4.1.1 Decorrências da crise sanitária no ensino remoto emergencial

Início rememorando os versos da canção “A cura”, composta por Lulu Santos, em 1988, quando a humanidade também enfrentava situação semelhante a dos dias atuais com o Coronavírus, à época havia a proliferação do vírus da imunodeficiência humana- HIV (porém esta, mais seleta). Penso que os versos “Existirá e toda raça então experimentará pra todo mal a cura”, representaram, nos anos 2020-2021, o desejo profícuo da humanidade no anseio de esperar, (FREIRE, 2005) o retorno de suas rotinas de forma segura, confiando na célere descoberta da vacina, crendo nas ciências.

Como já foi mencionado em seções anteriores, a pandemia da Covid-19 marcou um período histórico e social sem precedentes. Nesse arcabouço, toda a sociedade precisou se reorganizar, principalmente o setor educacional, buscando alternativas para dirimir o abismo socioeducacional que estava posto. As escolas foram igualmente marcadas por uma trajetória de construção, desconstrução, reconstrução, principalmente de currículos, calendários, planejamentos, na tentativa de encontrar alternativas possíveis para dar seguimento ao ano letivo em curso.

Nesse viés, nas escolas públicas, perceberam-se, com maior intensidade, os efeitos do distanciamento social, pelo fato de não existir uma política pública educacional e social que, de fato, dessem conta das reais necessidades dos estudantes aí matriculados. Enquanto os estudantes das escolas particulares, no dia seguinte à suspensão das aulas presenciais, iniciaram as aulas de forma *on-line*, estudantes de escolas públicas, em sua maioria, ficaram

parados, em casa, aguardando um posicionamento das secretarias de educação no sentido de apontarem estratégias para a continuidade ao ano letivo.

A Bahia foi um dos estados brasileiros no qual as aulas foram suspensas e não houve, de imediato, orientações para o retorno. Seguindo a mesma trilha, o município de Feira de Santana e os demais municípios que compõem o estado, ficaram parados, aguardando encaminhamentos. Foi um momento em que as redes de ensino estavam sem rumo, sem definições claras, então, o Conselho Estadual de Educação (CEE) resolveu realizar

Audiência Pública para ouvir a comunidade acadêmica e sociedade civil, no dia 23 de abril, e criou canais para receber contribuições, esclarecer dúvidas e estabelecer maior aproximação com as instituições de ensino, os educadores e os Conselhos Municipais de Educação da Bahia. (CEE/BA)

A partir dessas mobilizações, o CEE foi demandando, para as redes de ensino públicas e privadas, algumas possibilidades de seguir com as atividades letivas, ainda que a passos lentos e, inicialmente, sem fins de cômputo de carga horária. No município de Feira de Santana, o cenário não foi diferente. Porém, a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), através do Departamento de Ensino, criou o projeto “Em casa também se aprende”, com a finalidade de disponibilizar, pelo *site* da prefeitura, orientações pedagógicas para cada ano/série e/ou etapa de ensino, objetivando manter o vínculo do estudante com a escola, dos professores com seus estudantes e famílias, dos gestores com os professores e da própria SEDUC com as escolas. As atividades eram disponibilizadas, semanalmente, no *site* e envolviam atividades de leitura, escrita, cálculos, atividades recreativas, filmes, experimentos, entre outras. A proposta do projeto foi relevante, no entanto, só conseguia alcançar uma parcela ínfima da comunidade escolar. E os demais, o que fazer sem disponibilidade de acesso e equipamentos? Corrobora-se com Saviani e Galvão (2021, p. 3), ao se posicionarem sobre as viabilidades do ensino remoto, assim afirmando: “Empurradas para um suposto beco sem saída, comunidades escolares, incluindo famílias, se viram sem alternativas [...] a “falta de opção” não foi a inexistência de possibilidades, mas uma escolha política.

É nestas condições que a Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira de Azevedo, *lócus* desta pesquisa, se insere. Quando, de repente, a escola passou a transitar por novas transmutações didáticas no desenvolvimento do que fazer pedagógico, especificamente, como fazer a mediação didático-pedagógica à distância, para a qual nem todas as docentes se sentiam preparadas e, ainda, com a falta, sobretudo, de políticas públicas educacionais que possibilitassem acesso e conectividade às famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A escola possuía 1.050 alunos matriculados no ano de 2020, no início da

pandemia, na faixa etária entre seis e dez anos, ainda sem certa autonomia, enquanto estudantes, sendo que a metade dos alunos matriculados, nesse ano, estava no processo inicial da alfabetização. Nessa faixa etária, a escola tem um papel preponderante, afinal é a principal agência de socialização das experiências, das trocas, de mobilização de conceitos fundamentais para a compreensão e aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, a principal agência de letramento, como defende Kleiman (2008).

Nesse sentido, vale salientar que o estudo não é uma atividade desenvolvida de forma individualizada por cada estudante, já que acontece num ambiente específico, (sala de aula) - embora não seja o único, com um coletivo grupal, onde as interações e as relações ali compartilhadas têm papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças. Então, como desenvolver as habilidades, a capacidade intelectual dos estudantes, por meio do ensino remoto, com atividades impressas, sem a interação entre professor-aluno, aluno-aluno, escola-aluno, uma vez que estes estavam em distanciamento social? E, do outro lado, também havia um professor sem familiaridade com aulas descentralizadas, ou melhor, sem ter a sua presença como cerne da ação educativa, como é comum no modelo presencial.

Nas entrevistas por pauta, realizadas de forma individual com as professoras, colaboradoras deste estudo, um dos aspectos que se buscou compreender diz respeito ao desenvolvimento do trabalho pedagógico no contexto do ensino remoto emergencial. Nesse sentido, solicitou-se que narrassem alguma situação do ensino remoto que lembrasse e se, no processo da mediação, observaram se ocorreu aprendizagem.

Pensa-se ser relevante pontuar, de início, que os momentos que antecederam e/ou finalizaram as entrevistas, em que as colaboradoras ficavam a sós com a pesquisadora, foram marcados por um sentimento recorrente de melancolia e, ao mesmo tempo, de regozijo pelo retorno ao presencial. Suas narrativas demonstram as suas percepções em relação ao ensino remoto, quando relatam: “Esse processo, para todos nós, né? Principalmente da educação, falo porque é minha área, foi tudo muito novo” (PROFESSORA HELENA).

[...] na chegada na verdade, da pandemia a gente não tinha nenhum tipo de atividade... existia a distância mesmo [...] aí começou tatiando daquilo que a Seduc nos fornecia também, a gente fazia algumas coisas com base nas atividades do “Em casa também se aprende” e a gente juntava também com nosso currículo e ia criando esse bloco de atividades e ia mandando pra casa de quinze em quinze dias (PROFESSORA ANA JÚLIA).

Foi bem difícil... foi bem desafiador... porque a gente não tinha... como era tudo novo! A gente não tinha no que se embasar. Não tinha uma experiência pra dizer aqui, deu certo, né? Então a gente ia vivendo um ciclo, um dia de cada vez, uma semana de cada vez...e trocamos muita experiência entre a

nossa própria... a nossa própria equipe, a nossa própria escola [...] (PROFESSORA JASMIM).

As narrativas das professoras Helena, Ana Júlia e Jasmim ratificam o quanto o momento pandêmico abalou as estruturas do trabalho docente. As professoras foram preparadas para o exercício docente no ensino presencial e, até então, não tinham experienciado outro modelo diferente deste. Quando, abruptamente, o modelo de ensino remoto eclode, em razão da pandemia, provocando o estranhamento das professoras e, porque não dizer, provocando inseguranças, dúvidas, inquietações e desconfortos. Pois, mesmo atuando há algum tempo na docência, não haviam vivenciado algo parecido, talvez, por isso, essa reflexão apareça, fortemente, em suas falas.

O enfrentamento do novo provocou, inicialmente, o desequilíbrio (uma espécie de conflito cognitivo) para buscar o equilíbrio e depois então assimilar o novo momento que estava posto. Os processos de equilíbrio, assimilação e desequilíbrios foram desenvolvidos por Piaget para explicar o crescimento e o desenvolvimento cognitivo (WADSWORTH, 2003). Penso que esses conceitos nos dão a chave para compreender os momentos de medo, insegurança, desestabilização e imprevisibilidade, que a presença do novo provocou não só nas professoras. O novo colocou em xeque os saberes consolidados, a experiência adquirida ao longo dos anos de docência, impulsionando-as a construir novas habilidades e elaborar outras perspectivas para dar conta da ação docente no modelo de ensino remoto.

Sobre as novas formas de ser, estar e viver no mundo, que se fizeram necessárias como estratégias sanitárias para resguardar e proteger vidas, as professoras do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Almeida e Acosta (2021) assim disseram:

A pandemia do Covid-19 [...] motivou que aprendêssemos, sem preparação prévia, a estar sozinhos e a estudar sozinhos – já que no ensino remoto emergencial os confortáveis papéis de professor e alunos a que estávamos acostumados precisaram ser ressignificados: o professor precisou ser mais criativo e adivinhar formas de se comunicar virtualmente; ao estudante coube entender que o tempo e o espaço passaram a ser outros [...] (ALMEIDA; ACOSTA, 2021, P.13)

Se, por um lado, a imprevisibilidade e adversidades ficaram visíveis nas falas das professoras, por outro, fizeram-se necessários ajustes e adequações. O que dizer dos estudantes e suas famílias que estavam enfrentando os mesmos problemas e, talvez, numa proporção ainda maior? Digo isso porque existem famílias numerosas, morando em espaços pequenos e que confiam à escola a responsabilidade de seus filhos em ao menos um turno.

Assim,vão para os seus afazeres na certeza de que as crianças estarão cuidadas, alimentadas e, ao mesmo tempo, construindo conhecimento.

No entanto, com a pandemia da Covid-19, tanto as crianças como os pais passaram também a ficar em casa em cumprimento às normas de isolamento social. Casas pequenas e, em muitas delas, com muita gente, apenas um dispositivo eletrônico (quando possuía), sem internet. Nesse contexto, como essas crianças poderiam acessar às aulas remotas *on-line*? A Covid-19 desestabilizou, principalmente, o cotidiano das famílias de baixa renda, pois, em muitas delas, os responsáveis não conseguiram cumprir o isolamento social, porque precisaram botar comida na mesa para alimentar os filhos. Além disso, muitos perderam seus empregos, perderam seus entes queridos para o coronavírus e, ainda, precisavam ajudar seus filhos na manutenção de uma rotina de estudos em casa; o que também era difícil pelo pouco espaço existente nas casas e a baixa escolarização dos responsáveis.

Observem que os relatos das professoras confirmam os episódios apontados anteriormente.

Eu acreditava até então que os pais... todo mundo tinha acesso a celular, não digo nem a internet, a um celular. E naquele...nesse período foi que eu vi que não. Que não tinha. [...] [...] meu filho não pode ver a vídeo aula, porque eu tava com o celular no trabalho. [...] Outros falavam pró, eu só tenho um celular e aí eu tenho não sei quantos filhos...Outro, ah é porque ele faz com o celular da tia. (PROFESSORA MARIA)

Nem toda família, no meio em que nós estamos inseridos, [...] tinham acesso a internet...sem contar pela situação financeira também de não ter condições de ter disponível na casa vários aparelhos. Eu percebi [...] aqui a nossa escola, ela é localizada numa zona em que o poder aquisitivo das pessoas [...] é baixo. Muitos estão desempregados e pela questão de pessoas que moram na mesma casa. Então, juntar o desemprego, porque com a pandemia, alguns dos nossos responsáveis, eles são... a profissão é empregada doméstica, é [...] vendedor... com a pandemia, percebemos que muitas pessoas foram desempregadas [...]. Então, com o aumento do desemprego, muitos não tinham condições de pagar uma internet ou comprar aparelhos devido a quantidade de filhos que teve essa necessidade[...] muitos aqui percebemos que são endereços que trocam o tempo todo...até pra pagar o aluguel [...] Famílias que perderam várias pessoas. Aqui estamos com caso que foi pai e mãe e os irmãos ficaram cada um em uma casa (PROFESSORA HELENA)

[...] foi o momento que a gente lidou muito com as emoções...como é que estava esse estudante dentro de casa, a vulnerabilidade que ele tinha de estar suscetível a outras dificuldades de fome, do abandono, é...de violência...então, a nossa...o nosso trabalho nesse período foi muito mais voltado pra essa questão emocional, social da criança. [...] Então a gente fez campanha de alimentos, porque a gente sabia que tinha muitas pessoas que estavam desempregadas, tinham perdido seus empregos. Então a gente

tavasempre trabalhando nessa perspectiva social com os meninos
(PROFESSORA MARIA JÚLIA)

Percebe-se o quão difícil foi, para as professoras desta unidade escolar, desenvolver sua ação docente, já que pensaram, sentiram e viveram a escola para além dos seus muros. Conscientes de que trabalham com uma população de baixo poder aquisitivo, num local de alta vulnerabilidade social, elas desenvolveram um trabalho de empatia com a comunidade escolar e, num momento difícil, mundialmente falando, conseguiram potencializar o lugar que a escola ocupa nas vidas dos seus estudantes, buscando praticar uma pedagogia humanizadora, demonstrando que, além de se preocupar com a aprendizagem, buscaram combater e minimizar as desigualdades. Entretanto, cabe o questionamento: será que, diante da situação, cabia às professoras assumirem mais essa responsabilidade? Os desafios docentes que estavam enfrentando já não eram suficientes? Assim, diante da ausência do Estado, sobressai a solidariedade de quem encara a docência como um ato também de resiliência e resistência. No entendimento de Saviani e Galvão (2021), cabia ao Estado prover a manutenção das vidas dos estudantes durante o período pandêmico, assim dizem:

É preciso prover as residências, em primeiro lugar, das condições de sobrevivência, com manutenção de merenda escolar entregue nas casas dos alunos ou dos auxílios estudantis no caso dos estudantes universitários; com os governos assegurando programas de renda para manutenção das famílias, acesso a água tratada e produtos de higiene. (SAVIANI; ALVIM, 2021, p. 44)

O autor Santos (2020), em um dos seus escritos no início da pandemia, intitulado “A Pedagogia do Vírus, fala que há grupos na sociedade nos quais as condições precárias em que vivem precedem a pandemia e muitos deles não conseguiram se manter em isolamento social, justamente por condições similares ao que está posto nas vozes das professoras. Assim diz o referido autor,

Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros [...] São os grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela. [...] É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial [...] (SANTOS, 2020, p.15)

As palavras do autor corroboram com as narrativas das professoras, e nos levam a perceber a ausência do Estado e o fortalecimento das políticas neoliberais imiscuindo na educação, uma vez que, no início da pandemia, os representantes das plataformas virtuais invadiam as secretarias de educação na intenção de vender os seus produtos como a solução

mágica de todos os problemas da educação. Estudos como os de Severo, Teixeira e Mascarenhas (2022 p.16) chamaram esse movimento de “pirotecnia tecnológica”, assim como as produções de Nóvoa e Alvim (2022, p. 3), que denominaram de “consumismo pedagógico” e de “solucionismo tecnológico”. Considerando o que diz as professoras com relação à precariedade de acesso à internet e de dispositivo eletrônico para ter acesso às aulas *on-lines*, nota-se que os governantes, quando regulamenta o ensino remoto emergencial, durante o período que durasse a pandemia, mais uma vez, não se preocupam com a parcela da população que não possui acesso tecnológico e de redes.

É como deixar nas entrelinhas que, para a população mais carente, as atividades não presenciais restritas às atividades impressas, sem disponibilização de nenhum outro recurso, fosse o bastante. Essas atitudes nos levam a alguns questionamentos: O ensino remoto foi de fato apenas para cumprir calendário escolar? Houve cumprimento dos objetivos da educação ou foi “apenas um engodo?” Corrobora-se com pensamento de Saviani e Galvão (2021, p.42) quando afirmam que, “no “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. [...]”. Com isso, entende-se a importância de manter o vínculo com o conhecimento escolar, mas se defende que deveriam ser encontradas outras soluções. De todo modo, fica a questão: as professoras conseguiram, diante de todas as adversidades, encontrar alguma forma de manter o vínculo com os seus estudantes? Como ressalta Nóvoa(2021, p.27), “A pandemia tornou evidente que o potencial de respostas está mais nos professores do que nas políticas ou instituições”.

4.1.2 Sentidos atribuídos à mediação didático-pedagógica: visão das professoras

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. (VYGOTSKY, 1989, p.33)

Para compreender o sentido e o significado de mediação, recorri aos estudos de Vygotsky (1991, 2001, 2010) e, por conseguinte, tomo por base os estudos da pesquisadora Cristina D’ávila (2011, 2013, 2018, 2021) e outros estudiosos da categoria, na perspectiva de ampliar o entendimento sobre a mediação didática docente e mediação cognitiva para melhor desvelar o ensinar e o aprender. Conforme já tratado na seção que aborda o tema.

Vygotsky (2010) explica que toda ação humana é uma atividade mediada por signos e instrumentos. Para Lenoir, (2011, p. 23) “a mediação é uma função social de ordem extrínseca [...] diz respeito a uma ação exterior e constitui um meio (*médium*) de intervenção”.

D'Ávila (2013) amplia esses conceitos, trazendo à luz o entendimento de que o ensino não existe por si só, pois quem ensina, ensina a alguém. Neste sentido, a autora afirma que a “mediação vem a ser uma forma de intervir sobre algo ou alguém, de modo a produzir resultados” (2013, p. 184). Sob essas lentes, a autora aborda o conceito de mediação em duas dimensões: a mediação na perspectiva do professor e a mediação que incide no aluno. A mediação que pratica o professor na sala de aula, ela conceituou como mediação didática docente e ressalta que esta incide na relação que o estudante estabelece com o objeto de conhecimento, por meio dos seus processos cognitivos, constituindo a mediação cognitiva.

A retomada dos conceitos teóricos de mediação foi no sentido de estabelecer uma ponte com as narrativas das professoras sobre suas compreensões a respeito da mediação didático-pedagógica, objeto de estudo desta pesquisa. A professora Ana Júlia relaciona a mediação à comunicação e vislumbra a mediação na perspectiva de garantir aprendizagem.

[..] é a comunicação, porque a mediação não existe sem a comunicação, [...]Essa mediação é a comunicação, o feedback que eu vou ter com o meu aluno, meu aluno comigo, com a família também. Pra saber como é que está o processo de ensino aprendizagem daquela criança. Então é...imprescindível pra que ocorra, eu preciso sentar com aquele aluno, talvez não fisicamente, mas eu preciso estar junto daquele aluno de alguma forma pra poder acompanhar de perto o processo, né? Se ele tá aprendendo, né? No que é que ele tá com dúvida. No que é que eu tenho que retornar com ele, né?(PROFESSORA ANA JÚLIA)

A fala da professora Ana Júlia nos remete a um conceito relevante na teoria Vygotskyana, que é a linguagem, o contato social, a comunicação. Para o autor, à medida que as crianças interagem, dialogam com os membros mais experientes da sua cultura, aprendem a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação. Quando a relação dialógica acontece, significa que há uma evolução no desenvolvimento. Então, se há essa interlocução entre professor e estudante e entre os estudantes e seus pares, a mediação está acontecendo através do seu principal signo, a linguagem. Freire (2005) alerta que o diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo.

Por outro lado, quando a professora busca estabelecer interlocução entre ensino-aprendizagem, é de igual modo salutar, pois a ação mediadora do professor deve despertar o desejo do estudante em aprender, deve tornar o objeto de conhecimento desejável. A atitude da professora encontra eco nas palavras de D'Ávila (2013, p.186), isto é, “A ação mediadora do professor deve, pois, incidir no processo de objetivação cognitiva, de modo a produzir mudanças - na estrutura cognitiva dos educandos e na sua forma de conceber e interagir com o mundo em sua volta.”

A autora, ancorada nos estudos de Vygotsky, também aponta a importância da dimensão social no desenvolvimento humano. Para estes estudiosos, todos os elementos presentes no ambiente humano são impregnados de significado cultural que medeiam a relação do indivíduo com o mundo. Para Rego (2004, p. 71), “o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo social, a partir da interação com os outros indivíduos da sua espécie”. Na narrativa da professora Helena, é possível perceber a relevância que esta atribui às trocas e as interações para o fomento da aprendizagem

[...] assim como nós precisamos ser mediador do nosso aluno, de tá levando ele a alcançar aquele objetivo de aprendizagem, nós também [...] eu apoio muito, admiro muito Vygotsky, quando ele fala a questão de nós aprendermos um com o outro, que a criança, o ser humano ele não é capaz sozinho, ele tem que ter o apoio do outro da troca de aprendizagem e informação. [...] para acontecer essa mediação eu preciso do outro. (PROFESSORA HELENA)

Já a ideia de mediação, no entendimento da professora Maria Flor, enfoca outros aspectos do processo ensino-aprendizagem. Ela reforça a intencionalidade da ação mediadora, quando afirma que “[...] cada um deve ter ciência da peça que vai colocar”. A ação didática docente é uma ação intencional, por isso precisa ser planejada. O planejar compõe os elementos do pré-processo de ensino, conforme D’Ávila (2018). A mediação didática não é uma ação isolada, pois precisa estar em consonância com o nível de desenvolvimento do estudante de forma que os desafios planejados possam auxiliá-lo a avançar no processo e alcançar a zona de desenvolvimento proximal, (ZDP), como afirma Vygotsky (2010). Sobre mediação didático-pedagógica, assim, advoga a professora,

É...A escola é um espaço de construção, né? de conhecimento. E...e o professor não é aquele que transfere, mas é aquele que constrói junto com o aluno. Eu penso na mediação, é... como um quebra cabeça, em que ... pra, pra montar é preciso que cada um tenha a ciência da peça que vai colocar. [...]a maneira que o professor media o processo é que faz toda a diferença, a maneira que ele exemplifica, como ele vai trazer isso pra realidade da sua turma, porque cada turma é uma turma. [...] eu percebi que mediar o processo é isso, né? É você caminhar junto, não é uma receita de bolo, né? não é uma receita que você vai seguir lá aquele passo a passo do que tá prescrito. Mas é você ter sensibilidade e perceber é... em que nível cada um se encontra, perceber que naquele momento aquela atividade que você planejou não vai ser legal, porque não vai ter o resultado positivo, porque a turma, é... não está preparada, não é? pra, pra realizar aquele desafio. Acho que, que mediar é você se sensibilizar, é você se colocar no lugar do aluno e saber que você não é a peça principal, né? Você é aquele que vai tá ali dando a mão e mediando aquele processo. (PROFESSORA MARIA FLOR)

Maria Flor também destaca a sensibilidade e a empatia, se colocar no lugar do outro, como elementos essenciais na ação mediadora do professor. Nessa tessitura, Freire (2001) em seus escritos, aponta que ensinar exige bom senso. D'Ávila (2021, p 24) diz que [...] “A sensibilização, etapa primeira da mediação didática [...] abre canais de aprendizagem sensível, sensorial, como também abre possibilidades para o imaginar” [...].

Já a professora Jasmim não deixa clara a sua compreensão sobre mediação. No entanto, relewa a sua percepção sobre a mediação realizada no contexto do ensino remoto emergencial,

Essa mediação foi bem limitada. A verdade é essa, infelizmente[...] o recurso humano que tava disponível aqui, a gente utilizou, né? falando com as famílias, mediando conforme a necessidade do aluno tá respondendo as atividades, tá tirando dúvidas com o professor e por meios eletrônicos que foi através do *WhatsApp*[...]Formava o grupo da turma e ali a gente ia trocando saberes, essas mediações. (PROFESSORA JASMIM)

Conforme já tratado na seção anterior, o ERE, na Escola Municipal professor José Raimundo Pereira de Azevedo, aconteceu por meio de aulas assíncronas, com atividades impressas entregues, quinzenalmente, com orientações através do aplicativo *WhatsApp* pelo qual as professoras deixavam gravadas mensagens com orientações para a realização das atividades, como afirma a professora Jasmim. Essa foi a forma de realizar a mediação encontrada pelas professoras dada as condições (ou falta delas) da unidade escolar.

Entende-se que a pandemia da Covid-19 exigiu novos papéis tanto dos professores como dos estudantes, principalmente no tocante ao uso dos recursos digitais como forma de dirimir os impactos da crise sanitária na educação, proporcionando a manutenção do vínculo e a aproximação escola-estudante-famílias por meio digital. No entanto, nos primeiros anos do ensino fundamental, a interação, a socialização, a troca, o diálogo e a mediação da professora tiveram um papel preponderante no desenvolvimento do aluno.

Nessas circunstâncias, que lugar a mediação didática docente ocupou no ERE? Como aconteceu a mediação cognitiva? Será possível ao professor tornar o objeto de conhecimento desejável ao estudante em meio a atividades impressas?Na perspectiva dos autores Severo, Teixeira e Mascarenhas, (2022, p. 18) “Em face dos poucos recursos tecnológicos disponíveis a estudantes e docentes [...] o ensino pautou-se pelo instrucionismo, deixando o protagonismo discente à margem e fazendo dos/as docentes funcionários mecânicos do currículo”. Nesse sentido, cabe também às professoras refletirem sobre sua ação docente desenvolvida no contexto do ERE, as condições nas quais aconteceram, qual é mesmo o lugar da mediação didática docente em sua profissionalidade? Quais saberes docentes foram construídos? Como

afirma Freire (2005, p. 141), [...] “se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” [...].

A meu ver, são nítidos a bravura, o esforço e o desejo das professoras em estimular a aprendizagem, buscando alternativas para o enfrentamento dos limites do ERE na escola. Todavia, a mediação, desenvolvida nestas circunstâncias, aproxima-se da mediação didática mecânica, dadas as circunstâncias em que ocorreram. Naquele momento, era o que as professoras conseguiram fazer, em meio à precariedade do ensino alavancada pela pandemia. O termo mediação didática mecânica foi cunhado pela pesquisadora D’Ávila (2013), a partir dos achados de sua pesquisa sobre o livro didático ou manual escolar, como denominou. Assim, ela explica a mediação didática mecânica,

[...] *Mediação didática mecânica* [...] refere-se, basicamente, à produção de uma prática pedagógica de natureza mecânica, a partir de situações de ensino/aprendizagem [...] o professor se incumbem de passar atividades [...] **sem produzir efeitos significativos e duradouros no processo de constituição de aprendizagem dos alunos** [...] (D’ÁVILA, 2013, p. 187-grifo nosso)

Cabe ressaltar que a observação urdida não se refere à atividade em si, porque esta não é objeto desse estudo, mas à natureza da mediação realizada pela professora dada as circunstâncias em que se apresentavam.

Não obstante, infere-se, a partir dos relatos das professoras, que a mediação didática, como uma ação docente necessária à prática pedagógica, é compreendida pelas mesmas e que, mesmo em situações adversas, enfrentando desafios estruturais, emocionais, pedagógicos e econômicos, buscaram garantir ações de ensinar e aprender num acentuado contexto de desigualdade social e em condições bem adversas. Com isso, é possível perceber que ampliaram o campo do possível, intentando dar continuidade ao processo de ensino e, porque não arriscar, de aprendizagens. Ainda que, desenvolvendo uma mediação que mais se aproxima da mediação didática mecânica diante do cenário complexo, sobretudo no campo educacional, imposto pela pandemia do Covid-19.

4.1.3 Práticas de mediação didático-pedagógica no ensino de leitura e escrita

[...] aprender a ler, a escrever, a alfabetizar-se, é antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. [...]

(SEVERINO, 1982, p.8)

Durante muito tempo, considerou-se que a criança só aprenderia a ler se estivesse inserida na escola. Sabemos que não necessariamente esta afirmativa é verdadeira. Hoje a criança vive num mundo permeado de materiais escritos, de variedades diversas, ela ouve músicas e histórias que a mamãe conta, ou seja, aprende-se a ler através das coisas mais simples do cotidiano. Observa-se que, desde pequenas, são capazes de interpretar desenhos, feitos por elas mesmas ou figuras que aparecem nos livros, placas, revistas, quadros, televisão, computador e a paisagem em seu entorno. Quando a criança faz isso, ela está lendo. Lendo o mundo. Esse tipo de leitura é confirmado nos escritos de Freire (2003, p.11), quando afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. É uma leitura baseada nos conhecimentos que ela possui sobre algo e, a partir daí, vai construindo e ampliando seu repertório de textos usados no contexto social.

Quando a criança chega à escola, ela já vivenciou várias experiências com textos e, quanto mais ela for exposta à experiência com textos escritos, maiores serão as suas chances de obter êxito na escola, pois, manuseando livros em casa, vendo os familiares lendo e escrevendo em situações reais do cotidiano, ela passa a compreender as funções sociais da leitura e da escrita na sociedade. Em sintonia com esses pressupostos, diz-nos Petit (2009)

[...] A leitura é uma arte que se transmite mais do que se ensina [...]. Na maioria das vezes, tornamo-nos leitores porque vimos nossa mãe ou nosso pai mergulhados nos livros quando éramos pequenos, porque os ouvimos ler histórias [...] (PETIT, 2009, p. 11)

Nesse sentido, a leitura é o processo de aprendizagem que ocorre por meio da observação, interação e das trocas. Sendo assim, na escola, as crianças irão ampliar os conhecimentos conceituais, as relações fonográficas e arbitrárias existentes entre a escrita e a fala. Aprenderão também as normas ortográficas e desenvolverão a leitura crítica. Nas palavras de Cosson, (2021, p. 19), “é a escola e não outra instituição a responsável pela leitura da escrita na sociedade”.

Sob este aspecto, a escola tem a responsabilidade de auxiliar as crianças no processo de construção da leitura e da escrita, oferecendo-lhes materiais adequados e específicos, práticas significativas, criando situações reais e fazendo as intervenções necessárias para que elas aprendam a ler e a escrever, lendo e escrevendo textos de circulação na sociedade. Geraldi (1996) também entende a leitura como prática social e afirma que:

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com as

pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, seremos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler (GERALDI, 1996, p. 28)

Nessa intercambialidade, pode-se dizer que a criança ou adulto aprende a ler quando é capaz de relacionar o que ler com suas experiências, com suas vivências, com o seu conhecimento de mundo. Assim, um mesmo texto possibilita ao leitor ou aos leitores uma leitura própria, particular, ou leituras plurais, uma vez que a compreensão e a construção de sentido do mesmo dependem do conhecimento prévio, ou seja, da sua bagagem, do conhecimento adquirido ao longo da vida deste leitor. (KLEIMAN, 2002). Logo, a leitura é construída e desenvolvida na convivência e na interação com o mundo.

Nessa esteira reflexiva, cabe o questionamento de quais experiências de leituras as crianças, nos primeiros anos do ensino fundamental, foram oportunizadas, além da leitura de seu mundo em isolamento com os seus familiares? E a escola, juntamente com as professoras, conseguiu mediar práticas de leitura e escrita? Quais leituras fomentaram no ERE? Em entrevistas com as professoras, elas relataram como desenvolveram práticas de mediação didático-pedagógica para o ensino de leitura e escrita:

Desafiador! (risos) Muuuuito difícil. A gente botava muita letrinha de música, poemas, né? rimas pra que chamasse atenção deles. É...alguns iam no meu privado, eu ia no privado de alguns que eu tinha essa intimidade, essa liberdade... eu ia...eu perguntava que palavra é essa? Escreva tal palavra, mande aqui pra pró. Escreva aí, por áudio né? Escreva aí a palavra tal. Ou, pesquise aí me mande, me mostre...Lê aí o que é que tá me dizeno essa questão. Às vezes, eles diziam: pró, eu tô com dúvida na questão três do dia tal. Eu falei: lê aí pra pró o que é que tá me dizeno da questão três, porque a pró...fiz muuuuito isso, pra tentar incentivar a leitura desse meu aluno, né? E aí quando eu via que ele tava com dúvida eu falava: não, a palavra é essa e tal... Mas assim, muuuuito limitado, né? Porque eu não tô ali constante com o aluno. Até porque ele tinha muita das vezes o recurso que ele tinha disponível, que era o *WhatsApp* do pai ou da mãe era bem limitado. (PROFESSORA JASMIM)

Procurávamos trabalhar textos de linguagem fáceis, né? do cotidiano, músicas que é do cotidiano deles que eles possam ter acesso a questão de textos, de parlenda, de é...trava-língua. Variedades linguísticas, mas que fossem textos curtos em que eles tivessem o acesso sempre, o apoio da internet para que eles pudessem ouvir, associar a audição com a escrita. (PROFESSORA HELENA)

[..] uma das estratégias que a gente usava bastante é aquele clube de leiturinha Itaú, a gente fazia download colocava no grupo do *WhatsApp* e aí solicitava pros meninos em alguns momentos pra que eles gravassem um audíozinho falando o que foi que ele entendeu daquela historinha, [...] a gente utilizou muito de auto ditado, né? que tem as gravuras e eles tem que fazer a

escrita espontânea, aí tinha a linha, eu deixava a linha em branco, do ladinho colocava o nome do objeto e aí pedia pra família mostrar quando é uma atividade que eles não responderam, mas a escrita não estava correta, aí... sinalizava e colocava a escrita correta embaixo e pedia pra que quando chegasse em casa a mãe mostrasse pro filho pra que eles pudessem fazer a escrita da maneira correta. (PROFESSORA MARIA FLOR)

Os excertos das falas das professoras coadunam com os ensinamentos freirianos quando este ressalta que é fundamental entre quem ensina e quem aprende uma relação viva, significativa, dinâmica e, sobretudo, dialógica. O professor, como o ser mais experiente da cultura e possuidor de conhecimentos do que ensinar e como ensinar, constitui-se o organizador da relação do estudante com o objeto de conhecimento que, nessas circunstâncias, é o ensino da leitura e da escrita no contexto do ERE. Entende-se o processo inicial da alfabetização como uma prática social e cultural, que envolvem diferentes saberes e um conjunto de formas de usar a linguagem na busca de construir sentidos, objetivando a apropriação crítica da cultura letrada de maneira que o estudante possa ir além do código escrito, possibilitando-lhe desvelar e transformar o mundo.

Desse modo, percebe-se que as professoras, Jasmim, Helena e Maria Flor, mesmo diante de um momento desafiador, como dito por uma delas, lançaram mão de um repertório de gêneros textuais apropriados para o trabalho com crianças que estão no processo de construção da leitura e da escrita, porém é relevante destacar alguns aspectos observados nas práticas das docentes mesmo considerando o contexto em que a mediação foi realizada: os erros corrigidos de forma individual, o que, na sala de aula presencial, tornar-se-ia um momento de partilha coletiva, possibilitando aprendizagens colaborativas e significativas; usar textos de linguagem fácil e curtos. Contudo, é importante não subestimar a capacidade dos estudantes e buscar formas variadas de trabalhar o texto, oportunizando a aprendizagem e ampliação de conhecimentos. Não necessariamente o texto precisa ser curto, todavia, precisa fazer sentido e despertar o interesse do aluno; disponibilizar literatura infantil - histórias para as crianças ouvirem - é uma prática considerável para as crianças nessa faixa etária, pois os textos literários potencializam uma formação humanista e as crianças das camadas populares têm pouco ou quase nenhum acesso à literatura na família, como advoga Antônio Cândido (1995), o acesso à literatura é um direito incompressível.

Para Solé (1998, p.62), “O ensino inicial da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas de sua aprendizagem.” A BNCC (2018) prevê que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica do professor nos

dois primeiros anos do ensino fundamental. O documento anuncia que, até o final do segundo ano, o estudante seja capaz de compreender as diferenças entre escritas e outras formas gráficas, conheçam o alfabeto, compreendam a natureza alfabética do sistema de escrita, dominem as relações entre grafemas e fonemas, que sejam capazes de decodificar palavras e textos escritos, saibam ler, desenvolvam fluência e rapidez de leitura.

A pesquisadora Soares (2022) entende o processo inicial de construção da leitura e da escrita como interdependente e complexo, que envolve duas funções da língua: ler e escrever, que se igualam em alguns aspectos e diferenciam-se em outros. Assim explica:

[...] para *escrever* a criança precisa desenvolver *consciência fonográfica*: identificar os sons da língua, até o nível dos fonemas, e representá-los com grafemas correspondentes aos fonemas; por outro lado, para *ler*, a criança precisa desenvolver *consciência grafofonêmica*: relacionar as letras do alfabeto com os fonemas que elas representam. (SOARES, 2022, p. 193)

A BNCC também aponta o processo de alfabetização como um processo complexo, pois dominar o sistema escrito da nossa língua não é tarefa simples, já que requer intervenções no percurso pedagógico devidamente planejadas. Assim, as interações e a mediação didático-pedagógica é imprescindível.

Levando em consideração as afirmações da pesquisadora e da BNCC, a pergunta que suscita é: E para as crianças que cursaram 1º, 2º e 3º ano no contexto da pandemia como é o caso das crianças da escola na qual esse estudo está sendo desenvolvido, onde a maioria possui pouca ou nenhuma conectividade, muitos sem sequer ter acesso ao *WhatsApp*, tendo o impresso como o único recurso disponível para manter o vínculo com a escola? Por vezes, os responsáveis não tinham como pegar as atividades por conta da distância ou pela falta de dinheiro para pagar o transporte até à escola. E as crianças que mudaram de suas casas ou foram para casa de parentes distantes da escola e nem fizeram as atividades, é possível serem alfabetizadas nestas circunstâncias?

Diante do exposto, a alfabetização se torna um processo ainda mais complexo, tanto do ponto metalinguístico como socioeconômico, sobretudo para as camadas populares que foram usurpados em seus direitos educacionais, não só pela expansão da infecção por Covid-19, mas também pela ausência de políticas públicas socioeducacionais, que garantissem, no mínimo, equipamentos e acesso à internet adequadamente. Corroborar-se com Saviani e Galvão (2021, p. 43), quando dizem que o ERE é uma forma precarizada de ensino, que não atende, minimamente, ao que se espera da educação pública no país. Os autores afirmam que este modelo de ensino é “uma adaptabilidade muito desejável ao capital”, uma vez que reforça

ainda mais as desigualdades sociais, distanciando a camada popular do saber escolar sócio-histórico e, culturalmente, acumulado ao longo do tempo.

Estreitando laços com as docentes, podem-se conhecer outras formas de realizar a mediação didático-pedagógica para o ensino de leitura e escrita, como conta a professora Ana Júlia:

No dia a dia, nas próprias reuniões de pais...eu sempre digo a eles que a casa é uma extensão da escola em relação ao ensino. Então, por mais que eles não estejam com papel, com lápis na mão, o contato com a alfabetização, com a leitura, ele é constante. E aí uma fala que eu usei até numa última reunião. Às vezes, a gente acha que não tá aprendendo, mas receita é um gênero textual da escola. Então...um gênero textual do currículo...quando você oh mãe, você vai fazer tal receitinha aqui...anote aí, anote aí...aí bote, um quilo de farinha, dois ovos, um copo de leite, é aquela receitinha do bolo. Mãe, você ali tá trabalhando váaaarias, várias habilidades ali da escola: quantidade...você tá trabalhando matemática, você tá trabalhando português, você tá trabalhando o contexto histórico. Se for um bolo de, de época, um bolo de aipim, você tá trabalhando a região, a questão... Então, às vezes, você acha que nem é aquele conteúdo e você tá dentro daquela proposta educacional, também. Vai no mercado? faça uma listinha. Oh, o filho não sabe escrever não, bote aí, mamãe vai ali na venda, bote aí no bilhete: vou comprar dois quilos de tomate, um quilo de cebola, vou comprar três, três pimentões e aí você vai ajudando ele nesse processo de escrita, peça pra ele pegar as coisas e faça a leitura...não fale assim, oh: pegue ali a kboa...não, fale o nome, bote a marca. É... eu sempre trabalho com as minhas filhas: Pegue ali... vá no armário e pegue ali, o veja. O que é veja, mamãe? Você vai ler. Oh, v - e, então esse processo...isso você vai escolarizando também. É uma forma de escolarizar o seu filho em casa. Então, essa...essas orientações que a gente fala para as atividades extra classe foi o que pesou muito nesse período. Então a gente dava esse...no próprio roteiro a gente dava essas dicas pros pais pra que eles pudessem tá trabalhando de uma forma...não papel e lápis na mão, né? que não era esse o objetivo, mas uma forma de leitura de mundo mesmo...através da leitura de mundo que eles pudessem estar aprimorando essa etapa de alfabetização. (PRPFESSORA ANA JÚLIA)

A professora termina o seu relato parafraseando Freire, quando adverte para ensinar as crianças a ler o mundo que a cerca e a partir daí ensinar a leitura da palavra. O autor orienta sobre a importância de desenvolver a consciência crítica dos alunos para que a leitura da palavra escrita se antecipe e se alongue na inteligência do mundo. Na atitude da professora, também é notável outro postulado do nosso mestre, quando ele diz que (2003, p.26) “cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros” [...] Observe que Ana Júlia convoca os pais a ajudar no processo de alfabetização das crianças, demonstrando que isso pode ser feito no cotidiano, na dinâmica dos afazeres domésticos, utilizando práticas da escrita a partir de uma realidade concreta, texto de circulação social, como a lista de compras,

por exemplo. Ainda nas palavras de Freire (2003, p.29), “[...] a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência dos alfabetizando” [...]

Apesar de ser uma prática de atividade adequada e oportuna para o trabalho com a escrita, nota-se que a orientação é direcionada aos pais, passa a ocorrer com as famílias. A professora orienta a família como deve agir na mediação das atividades para a criança, ou seja, a função docente passa a ser exercida por aqueles que não foram preparados, não possuem formação para tal. Esse desconforto pode ser confirmado na fala da professora Ana Júlia em ocasião da entrevista: “É como se você tivesse ensinando o outro a fazer o seu trabalho[...] a família não sabe dar aula, né? Não sabe...não é...não faz parte da profissão”.

Acredita-se que a participação da família na educação dos filhos é o anseio da escola. A escola almeja e conclama as famílias a assumirem esse lugar desde sempre. A escola deseja o fortalecimento dessa parceria porque tem ciência do quanto impulsiona o rendimento das crianças. Todavia, em circunstâncias pandêmicas, a mediação docente foi “terceirizada” aos adultos das famílias. Situação preocupante, sobretudo na alfabetização que, segundo a própria BNCC, trata-se de um processo complexo. Nesse ínterim, a interação estudante-docente, educando-educador (FREIRE, 2005), própria do processo ensino-aprendizagem, perde-se e passa a ser feita por meio de orientações à família, encaminhadas pelas professoras.

Ainda sobre as práticas de mediação didático-pedagógica no ensino de leitura e escrita, a professora Maria Flor cita o programa *Conta pra mim*⁴, disponibilizado na plataforma do Mec, como um programa fantástico, porque tem fundo musical e possibilidade de usar de forma híbrida⁵, assim diz a professora:

[...] achei fantástico que é o Conta pra mim do Mec, eu achei muito legal, porque... todas as historinhas são contadas por Toquinho, né? E aí tem o fundo musical, e o legal é que ele usa o híbrido. Porque assim, oh! Às vezes as histórias são bem legais, tem uns recursos gráficos, a gente monta o cenário e tal... Mas quando a crianças vê alguém abrindo o livro e lendo, eu acho que nela cria o desejo em... Não! Eu quero aprender a ler e a também ter esse prazer e essa alegria de abrir o livro, né? E conseguir ali fazer a leitura daquela historinha. Então, eu gosto muito assim do Conta pra mim porque é bem legal. [...] No Mec, também eles disponibilizaram ferramentas

⁴O programa Conta pra mim, da Secretaria de Alfabetização, lançado em dezembro de 2019, é disciplinado pela Portaria MEC nº 421, de 2020. Programa criado a partir da instituição da Política Nacional de Alfabetização-PNA, cujo objetivo é estimular a participação dos pais e ou responsáveis no processo educativo dos filhos. O público-alvo são todas as famílias brasileiras, tendo prioridade aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

⁵Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologia, públicos. In: MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje.

é...pra...de literacia familiar⁶ para os pais. Eu cheguei a fazer download de alguns materiais, embora não gostei muito da devolutiva, não. Disponibilizei, mas eu não vi nenhuma... nenhum responsável, né? falando que conseguiu aplicar. (PROFESSORA MARIA FLOR)

Percebe-se, no intento da professora, mais uma tentativa de corresponsabilizar os pais e ou responsáveis pelo processo educativo dos filhos, disponibilizando-lhes alternativas que os mesmos poderiam recorrer para estimular as crianças no envolvimento e desenvolvimento da leitura e escrita. No entanto, a professora demonstra sua frustração ao não receber nenhuma devolutiva dos responsáveis. A partir da devolutiva ou ausência dela, a atitude dos pais possibilita pensar em alguns aspectos: o primeiro é, ainda existe a percepção que só a escola é responsável pelo desenvolvimento escolar das crianças e, então, os pais se eximem da responsabilidade; segundo, o uso da tecnologia para os pais ainda causa medo, insegurança e, como já mencionado pelas professoras em seções anteriores, a maioria dos pais não tem disponibilidade de recurso tecnológico nem conectividade ou, até possui um celular, mas não consegue baixar aplicativos ou abrir vídeos, o que dificulta a realização da atividade.

A professora Maria Flor demonstra, nas entrelinhas, perceber, na literatura, uma possibilidade de desenvolvimento para as crianças, sobretudo no contexto pandêmico, assim como, através das atividades escolhidas, deixa transparecer a importância da mediação de leitura e do manuseio dos livros pelas crianças, para despertar o gosto pela leitura. Falando sobre leitura em regiões de conflito, Petit (2011), em entrevista à revista *Na ponta do lápis* diz:

Há muito tempo observa-se que a leitura ajuda a resistir às adversidades, mesmo nos contextos mais terríveis[...]. Os textos lidos despertam seus pensamentos e palavras. Não porque esses textos evoquem situações próximas das que eles viveram. Aqueles que têm um efeito “reparador” são em geral até muito surpreendentes. Através de um conto ou poema qualquer escrito do outro lado do mundo, eles lêem páginas dolorosas de sua vida de forma indireta, falam de sua própria história de outra maneira, e conseguem compartilhá-la. (PETIT, 2011, s.p.)

Enfim, nota-se que as professoras buscam estratégias diversificadas para mediar o processo inicial de construção da escrita e da leitura pelos estudantes. Processo esse complexo e abstrato, que exige do professor mediador saberes específicos, como conhecimentos psíquicos, psicogenéticos, fonológicos e linguísticos, que precisam ser acionados no ensino-

⁶ Literacia familiar é o conjunto de práticas e experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou responsáveis. Estes devem estimular estratégias simples e divertidas favorecendo o desenvolvimento de quatro habilidades fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever, conforme consta no Caderno Política Nacional de Alfabetização, 2019.

aprendizagem por meio da interação professor-estudante, através da vivência, das experiências com atividades práticas, para que o estudante vá se apropriando do processo de construção da leitura e da escrita e, em tempo, vá se formando leitor.

Nesse processo, podemos dizer que o papel do professor, como mediador de saberes, mediador de leitura, ainda que pese todo esforço, usando toda a sua experiência e habilidade de ensinar, adquiridas na presencialidade, não conseguiu alcançar plenamente o estudante no ERE para tornar o conhecimento assimilável e desejável. Isso aconteceu, sobretudo, no momento de apropriação do sistema alfabético e ortográfico e de desenvolver as habilidades de leitura e de escrita no contexto social e cultural, uma vez que o recurso disponível que tinha eram atividades impressas com orientações para a família mediar o processo de ensino-aprendizagem. Na seção que segue, apresento a última categoria de análise, aquela ligada aos desafios enfrentados pelas docentes para realizar a mediação no contexto pandêmico.

4.2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS

Não basta saber ler que "Eva viu a uva". É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

(FREIRE, 2001)

O dicionário online de Português Dicio apresenta vários significados para a palavra trabalho, dentre os quais, destacam-se dois que, a meu ver, mais se aproximam do sentido que a palavra trabalho será abordada nesta pesquisa. No primeiro significado destacado, trabalho significa conjunto das atividades realizadas por alguém para alcançar um determinado fim ou propósito. No outro, a palavra trabalho é vista como os mecanismos mentais ou intelectuais utilizados na realização de algo. Os dois significados representam o que fazer do professor na ação de ensinar, ou seja, na docência. Por sua vez, a palavra docência, que se origina do latim, significa instruir, mostrar, indicar, dar a entender, ensinar. Nesse sentido, trabalho docente significa toda ação teórico-prática desenvolvida pelo professor com a intencionalidade de transformação do sujeito aprendente. Nesta análise, toma-se emprestada de Freire a epígrafe supra mencionada para auxiliar na reflexividade das condições do trabalho docente no contexto do ERE e suas reverberações na vida pessoal e profissional das docentes.

Para Tardif (2009), o professor é um trabalhador interativo. O trabalho docente se

realiza, concretamente, no âmbito das interações humanas e traz consigo, inevitavelmente, a marca das relações que a constituem. E, nessas relações, estão presentes as condições e as limitações, normativas, afetivas, simbólicas e, também, é claro, aquelas ligadas às relações de poder. O autor também defende que,

[...] o objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com o seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo. (TARDIF, 2001, p. 28)

Freire (1967, 1997, 2005) vê o trabalho como uma atividade e, como tal, considera uma práxis social concreta e historicamente determinada, que se constitui em nível epistemológico, numa relação dialética entre sujeito/objeto. Ele valoriza o trabalho humano como sendo a expressão da relação homem/natureza, homem/homem e da produção de cultura e história. Por meio dele é que os homens se constroem sujeitos da sua história e da sua cultura. Nas palavras do autor, trabalhar significa transformar-se a si mesmo pelo trabalho e aprender com e durante a atividade profissional.

Não é o propósito desta pesquisa discorrer, pura e simplesmente, sobre o trabalho docente, mas apresentar ao nosso leitor como o objeto deste estudo (mediação didático-pedagógica) é parte intrínseca da ação didático-pedagógica do docente. Sendo assim, traz, nos meandros das falas das professoras colaboradoras, o que subjaz a profissionalidade docente, no sentido da formação, das idiossincrasias e, sobretudo, das condições de trabalho e valorização da categoria, no contexto pandêmico. Nota-se o quanto o trabalho docente sofreu alterações de diversas ordens durante a pandemia da Covid-19.

Trazer as condições de trabalho para a discussão aqui presente se faz necessário, porque, além de ser pauta de reivindicações das lutas da categoria desde a intensificação do trabalho docente, a partir da expansão da escolarização básica nas últimas décadas do século XX, foi também, pauta recorrente no período da pandemia. A Constituição Federal, no art. 206, delibera sobre a valorização dos profissionais de ensino, através da implementação de planos de carreira, piso salarial, ingresso via concurso público dentre outros. Nesse documento, o conceito de condições de trabalho envolve os agrupamentos de diferentes recursos, que viabilizam a realização da atividade profissional, em específico, a docência, incluindo, desde instalações físicas, materiais e equipamentos necessários e outros tipos de apoios que se fizerem necessários conforme a natureza do trabalho desenvolvido no momento. Essas questões são objeto de luta e permeiam os debates políticos da categoria desde sempre e penso que ainda se fará mais contundente nos dias que seguem.

Numa pesquisa desenvolvida por professores da Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, publicada em 2019, Gomes, Nunes e Pádua (2019, p. 287) advogam que “[...] as condições de trabalho docente interferem no modo como se vivencia a profissão, inclusive podendo trazer consequências para a saúde do professor e também para o seu prazer de ensinar.” No Brasil, o adoecimento docente é também objeto de estudo de autores, como Gasparini, Barreto e Assunção (2005) que, em pesquisa realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais, aponta que o adoecimento dos professores se dá em função das condições que a profissionalização docente se materializa. No estudo, os autores mencionam pesquisas desenvolvidas por outros pesquisadores em diversos estados do Brasil, abordando as diferentes causas que provocam o adoecimento docente, variando desde a formação (ou falta dela) para enfrentar as ‘novas’ demandas educacionais, ou em razão das demandas operacionais, como excesso de carga horária, ou,

[...] o elevado número de alunos por turmas; a infra-estrutura física inadequada; a falta de trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional e os baixos salários, situações que fogem de seu controle e preparo (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 194).

Veja como o exercício da docência e o trabalho docente, neste estudo, focando na mediação didática docente, são atravessados por diversas particularidades e peculiaridades que estão, muitas vezes, para além dos saberes científicos e pedagógicos da docência. Nóvoa (1991) defende que o desenvolvimento profissional do professor acontece a partir das reflexões individuais e coletivas oriundas do e no trabalho. É no trabalho, ou seja, no exercício da docência e nos diálogos entretecidos entre os pares sobre a sua prática, a sua profissionalidade, que os professores se fortalecerão enquanto categoria e encontrarão caminhos que os conduzam a avanços no aprofundamento de conhecimentos teóricos e práticos, bem como, percebe-se que, unidos, suas vozes poderão encontrar eco na reivindicação de melhorias para a profissionalização docente. Dessa forma, são nos coletivos que os professores somarão forças para a afirmação de valores da profissão. Nas palavras do autor,

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. (NÓVOA, 1991, p. 14)

O professor e pesquisador Nóvoa (2019) chama a atenção para a importância da formação inicial e continuada do professor, sobretudo aquela que é necessária, no início da carreira docente, que acontece na escola com os pares mais experientes. Ele defende que o novo professor deve ser apoiado pelo professor mais experiente para que este ganhe segurança e se engaje na profissão, conhecendo melhor o objeto de seu trabalho, que é o ensinar e o aprender numa relação interativa entre professor e estudante, fomentando a produção do desenvolvimento profissional. Na subseção a seguir, podem-se perceber as nuances de situações concretas de trabalho docente no contexto da pandemia a partir das narrativas suscitadas pelas colaboradoras desta pesquisa.

4.2.1 Implicações da crise sanitária na vida pessoal e profissional das docentes

4.2.1.1 Adoecimento das professoras

Como já mencionado em seções anteriores, a mediação didático-pedagógica desenvolvida em meio ao ensino remoto emergencial, no período da pandemia da Covid-19, exigiu das professoras e professores um sobre-esforço para manter os vínculos dos estudantes e suas respectivas famílias com as escolas. Seu ambiente de trabalho mudou, consideravelmente, de uma sala de aula de estrutura arquitetônica física para uma sala de aula virtual, por meio da tela do celular e do planejamento coletivo realizado em reuniões de Atividade Complementar- A.C. presenciais para reuniões de planejamento em salas virtuais, por meio de plataformas digitais como *google meet*, por exemplo. As mudanças foram abruptas e com repercussões para ambos os lados, professores e estudantes. Sobre essas mudanças no trabalho docente, no período da pandemia, Magalhães (2021) assinala que

[...] a implementação em caráter emergencial das estratégias de ensino remoto também impactou o trabalho docente, as condições de trabalho e a saúde dos professores. Não é demais lembrar que antes de professores, esses trabalhadores da educação também são pessoas que assumem suas funções de mães, pais ou provedores da família. Com a suspensão das aulas, essas funções se acumulam, uma vez que muitos professores precisam conciliar as atividades de trabalho remoto com os cuidados com a casa, com parentes e, não raro, no apoio e suporte pedagógico aos filhos. (MAGALHÃES, 2021, p. 41).

As afirmações de Magalhães podem ser corroboradas na fala da professora Helena, ao se referir aos desafios encontrados na organização do trabalho pedagógico,

[...] eu tenho filhos de três idades diferentes, fases diferentes. Um, tava no ensino...na educação infantil, outro estava no ensino médio e a outra no nível superior. Então, são três fases diferentes [...]Então cada um ficava com um tipo de aparelho e o acesso a internet tive que fazer a troca dessa internet pra uma banda larga melhor. E aí, o que aconteceu? e maior. E aí eles ficavam cada um em um espaço (risos) para que o som, pra que o som da aula...porque tem essa questão do som da aula que na escola particular teve aulas virtuais, todos os dias e na...é...na universidade também. Então, ficavam em espaços diferentes, afastados um do outro, para que esse processo acontecesse. [...] aí eu colocava o meu espaço no momento em que eles não tivessem utilizando, porque a casa já não tinha mais espaço, (risos) né? por causa do som, então eu fazia sempre esse jogo de cintura. No início, o que eu...o que eu sofri mais...sofri, não. Tive um pouco mais de dificuldade, foi com o menor. Porque eu precisava acompanhá-lo, porque pra ele também...se para nós adultos, foi difícil, imagine para os menores. E aí, ele ficou um pouco nervoso...teve crises nervosas de até arrancar cabelo. Eu tive que ir na escola conversar, eu...tive o apoio de psicólogo, ele conversou comigo, pra eu tá orientando a ele (o filho menor), eu tive que ter mais essa paciência, esse olhar de mãe, de professora, de pedagoga, de psicóloga, que nós mães somos tudo, né? E aí fui dando esse suporte e graças a Deus ele conseguiu. Mas no início foi muito difícil para todo mundo... (risos) até dos dentro de casa. (PROFESSORA HELENA)

Observa-se, na fala da professora, como foi difícil o período pandêmico, principalmente para as mulheres, sobretudo as com filhos em idade escolar. O gênero feminino sentiu ainda mais o abalroamento da pandemia, uma vez que sua responsabilidade triplicou, ou seja, ficar em casa, forçosamente, pelas circunstâncias, o que implica em aumento de trabalho, pois, além de desenvolver o trabalho como professora, era preciso desempenhar a função de mãe e orientadora dos seus filhos, adequando espaços da casa para que ficassem confortáveis para todos, fazendo aquisição de uma internet que atendesse às demandas da família. E, ainda, tentando ajudar ao seu menor que não estava se adaptando àquele modelo de aulas. Veja a sobrecarga dessa profissional, olhe os arranjos que precisou fazer para conciliar espaços de trabalho e organizar “ambientes escolares” para os filhos num espaço doméstico. Logo no início da pandemia, Santos (2020, p. 15), ao analisar a “crise” sanitária já alertava: “A quarentena será particularmente difícil para as mulheres e, nalguns casos, pode mesmo ser perigosa. As mulheres são consideradas «as cuidadoras do mundo», dominam na prestação de cuidados dentro e fora das famílias”.

Ainda sobre as implicações da pandemia na vida pessoal e profissional, as professoras Helena e Maria Flor comentam:

[...] estávamos doentes dentro das nossas casas e tivemos que tá dano um apoio, algo que também estávamos sofrendo? Quantos professores também estão sofrendo depressões, crises de ansiedade? Quantos estão afastados? E nós não temos amparato nenhum. (PROFESSORA HELENA)

[...]Eu sempre dormi muito bem. Pode passar um trio elétrico, mas o momento do, do sono, sempre foi muito tranquilo...mas, nessa época foi muito difícil. Aí acordava, parava um pouquinho, orava, colocava uma canção, pedia a Deus também pra aliviar mais... sabe aquele medo de perder alguém? [...]eu já acordava acelerada e olhando pro celular pra ver se tinha alguma mensagem, pra ver se tinha alguma notícia de que tinha acontecido alguma coisa ruim. E nessa época foi quando eu perdi meu avô que era uma pessoa fantástica, muito alto astral, sabe? Tinha alegria de criança. Então, depois da morte do meu avô, veio o meu tio que também, por parte de pai, morreu. É...porque acabou contraindo, né? covid... e aí, meu avô também e o momento mais difícil foi de você não poder velar, [...]. Aí depois a mãe da esposa do meu tio, também faleceu. E... foi um momento que a minha família ficou muito fragilizada, porque no caso dela, nem a roupa pode colocar, né? (PROFESSORA MARIA FLOR)

A tensão provocada pela crise sanitária mexeu muito com o emocional dos professores. Além da situação de insegurança e instabilidade, também houve perdas de entes queridos da família, vizinhos e amigos, que os deixaram ainda mais vulneráveis, frágeis e expostos em sua subjetividade. Soma-se a isso, o novo modelo de ensino e outros tantos problemas inimagináveis de ordem pessoal, social, econômica e financeira, que insurgem no dia a dia destes profissionais.

Percebe-se que a maneira de realização do trabalho, em situações e contextos inteiramente inusitados, as professoras foram expostas, afrontadas e desrespeitadas de diversas formas. A intensificação do trabalho ou o trabalho produzido em tais condições constitui-se numa forma de opressão e pode gerar estresse, cansaço físico, mental, irritabilidade, ansiedade, síndrome do medo, pânico, depressão, síndrome de *Burnout*, entre outros. Nas falas das professoras, transparecem nuances que não podem ser desprezadas. A professora Maria, da seguinte forma, narra: “[...] a gente ouviu muito que o professor não tava trabalhando, mas na verdade pra mim a carga de trabalho foi muito mais intensa do que no presencial. [...]

Enquanto a professora Maria Flor, rememora:

Carga horária ficou muuuuuuito extensa! E... toda hora, né? Não todos os pais, mas alguns, eram mensagens, tipo... duas horas da manhã... dez horas da noite e quando você demorava pra responder... Mas, oh! Não vai fazer não viu, pró? Não vai fazer porque eu perguntei a senhora, a senhora não me respondeu. Então...então os pais, pensavam que a gente estava à disposição vinte e quatro horas por dia, né? [...] Eles estavam trabalhando, por isso, mandavam mensagem naquela hora, mas esqueciam que a gente também estava trabalhando. (PROFESSORA MARIA FLOR)

Foi um período, no campo educacional, que exigiu grandes adaptações, esforços, coragem, resistência, resiliência e conexões com valores imprescindíveis da vida. No entanto, é notável que nem todas as pessoas têm a mesma sensibilidade para a situação, seja por parte do Estado, que negligencia sua responsabilidade, deixando como protagonistas da situação as professoras, para levar a cabo o ERE em condições de precariedade, seja por parte das famílias que, por vezes, ainda não desenvolveu a empatia tão necessária para aquele momento.

Ainda no campo das acontecimentos, em ocasião do ensino remoto emergencial, a professora Jasmim relata a situação de tensão, constrangimento e desrespeito que vivenciou, no momento em que a mesma tentava contato com os estudantes que não davam retorno das atividades. A docente relata que foi surpreendida com um *nudes*, enviado em seu *WhatsApp* privado. Assim ela discorre:

[...] eu fazendo essa mediação, tanto no grupo mas principalmente no privado daqueles que não me davam retorno. Nesse momento, um pai me mandou um *nudes* do órgão genital dele! Graças a Deus que o grupo estava fechado, porque senão ele ia postar no grupo aberto. Eu me senti humilhada, me senti constrangida, é... chorei, sabe? Foi um momento assim, de extrema humilhação pra mim. Tava num... É como se eu estivesse, não eu estava numa sala de aula, mas não física, na virtual. Estava no momento de trabalho. Estava ali como professora. Não tava ali como a pessoa, sabe? Eu tava ali como professora...E me foi...Foi uma violência! Foi uma violência. Foi uma humilhação! Foi muiiito, muiiito constrangedor. Muito triste, sabe?
(PROFESSORA JASMIM)

Em vista disso, é possível inquirir: quem amparou essa professora no momento do seu desespero? Será que o órgão ao qual a professora é vinculada tomou conhecimento do fato? Quais providências foram adotadas? A professora recebeu algum tipo de apoio? E no campo emocional, quais consequências podem desencadear de uma situação como esta? Por trás de uma tela, a professora encontra-se sozinha, vulnerável. Foi ultrajada, insultada no exercício de sua função. A pesquisa não se propõe a trazer respostas aos questionamentos e sim suscitar a reflexividade a partir deles, tentando compreender os desafios enfrentados pelas docentes no ERE. Fatos como o vivenciado pela professora Jasmim podem provocar adoecimento dos professores e, muitas vezes, sem que estes percebam. As situações de desrespeito e constrangimento podem contribuir para o aparecimento de doenças, de ordem psíquica e/ou emocional. E o professor, no afã da sua tripla jornada, acaba por naturalizar os sintomas que aparecem, subjugando-os como normais. Apressão (casa e trabalho), que fazem parte de sua

rotina diária, acaba por "invisibilizar" os sintomas, muitas vezes sutis que aparecem, tanto no físico como no emocional. Os autores, Penteado e Neto (2019), reforçam que

[...] professores têm dificuldades em perceber o processo de saúde-doença no trabalho e demoram para buscar serviços de atenção à saúde – e quando o fazem, apresentam pouca aderência aos tratamentos e às formas de cuidado [...] O professor, na condição de cuidador dos alunos, tem pouca aptidão para ser cuidado! (PENTEADO; NETO, 2019, p. 146).

Essa visão do professor pode encontrar respaldo no histórico da evolução da profissionalização docente apresentada por Tardif (2013). Ele apresenta a evolução do ensino, nos últimos trinta anos, organizando-os em três períodos: idade da vocação, idade do ofício, e idade da profissão, o que pode dá o *start* para compreender determinadas atitudes dos professores em relação à profissionalidade docente, ainda hoje. O autor sinaliza que a evolução do ensino, historicamente, não acontece de forma linear, já que a sua continuidade se dá em meios a desvios, retrocessos e convivências entre as formas antigas (vocação e ofício) e as contemporâneas (profissão). A insurgência do ensino como vocação, séculos XVII e XIX, tendo como base os preceitos religiosos. O ensinocomo ofício, por volta do século XIX e XX, na perspectiva das repúblicas, surgimento das escolas públicas, da carreira docente, da remuneração salarial e, a partir do final do século XX e início do século XXI, o ensino passa a ser visto como atividade profissional, provocando tensões e resistências, mais precisamente a partir dos anos 1980. Nas palavras do autor,

[...] longe de terem sido extintas, a vocação e o ofício continuam sendo atualmente referências importantes para pensar o ensino, o estatuto dos professores e suas condições de trabalho. [...] Na verdade, a profissionalização parece combinar hoje com uma proletarização de uma parte dos professores. É por isso que a transição entre o ofício e a idade da profissionalização suscita resistência significativa entre os professores da maioria dos países. (TARDIF, 2013, p. 569)

É pelo exposto que se faz necessário trazer à tona a temática do adoecimento docente, sobretudo no contexto pós-pandêmico. Dialogar sobre o adoecimento de professores torna-se uma pauta imprescindível, principalmente no momento de retorno às aulas presenciais. Por isso, é importante buscar medidas de apoio aos professores com problemas de saúde física e mental. Assim, é imprescindível cuidar do bem-estar e da saúde do professor, já que, como foi advertido por Freire (2005) e Nóvoa (2002, 2019, 2020), é no coletivo que os professores se organizam, resistem, se encorajam e lutam pelos seus objetivos. Para Penteado e Neto (2019)

O movimento de professores precisa incluir nas pautas reivindicatórias, políticas públicas que contemplem a organização do trabalho docente e sobretudo a promoção da saúde e bem-estar do professor. Somos levados a supor que a pauta do cuidado, da saúde e do bem estar do professor poderia contribuir para a análise da cultura e da socialização profissional docente, potencializando avanços à profissionalização.[...] conferindo-lhes visibilidade, destaque, respeito, valorização e dignificação no campo em que se inserem [...] (PENTEADO; NETO, 2019, p. 149).

O tema precisa ganhar visibilidade, precisa ser pauta recorrente em palestras, seminários e campanhas de conscientização. É preciso conscientizar os docentes para que, da mesma forma que a escola acolhe e desenvolve ações e programas de promoção à saúde da criança e adolescentes, possa acolher e desenvolver, de igual modo, ações e programas que contemplem a saúde do docente. Para tanto, o Estado precisa ser acionado a assumir responsabilidades com a categoria docente.

4.2.1.2 Formação continuada e planejamento

A formação (inicial e continuada) é o alicerce para o desempenho do trabalho docente, pois envolve saberes específicos, saberes pedagógicos e saberes didáticos, conforme orientam Tardif, (2002, 2014), D'Ávila, (2013, 2018), Nóvoa(2019). Para Nóvoa (2020), a formação inicial do professor fornece a base para estabelecer a relação teoria e prática, já a formação continuada é aquela que acontece no processo do exercício docente, deve focar a partilha entre os professores e ter uma dimensão teórica forte, que precisa ter relação direta com a prática. Para o autor, não é possível formar o professor sem a dimensão da escola. Nesse contexto, o autor ressalta a importância de refletir sobre as mudanças que se fazem necessárias e urgentes na atuação dos professores, na sociedade contemporânea, sobretudo, diante da pandemia com a ampliação ao acesso às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Com a pandemia, grandes mudanças foram provocadas, tanto no processo educativo quanto na vida social, gerando, assim, novos desafios e necessidade de superar paradigmas.

Nas palavras do autor, não existem receitas prontas ou fórmulas para essa superação, pois são os professores que vão construir juntos os caminhos, porque não é função do docente colocar em prática algo elaborado por outrem. Pelo contrário, é o docente quem conhece seus discentes, suas realidades e, com liberdade e autonomia, encontrará meios para superar os desafios. Essa superação se dará através da formação contínua, da pesquisa, da reflexão e análise da própria experiência docente. O autor ressalta que a formação deve ser o espaço

onde se produz a profissão. Sendo assim, para vencer os novos desafios, será necessário o docente desenvolver capacidades de iniciativa, experimentação e inovação.

Assim, a pesquisa possibilitou conhecer, em parte, o movimento dos professores para dar conta dos seus afazeres docentes no contexto do ERE, sem preparação prévia e com uma formação lacunar. Nas palavras de Maria Flor e Helena, são perceptíveis os desafios enfrentados pelas mesmas, quando precisaram recorrer aos recursos tecnológicos para seguir com suas atividades laborais em meio à pandemia. Assim, relatam:

[...] acho que se tivéssemos tido uma formação um tempo pra preparar esses profissionais que atuam na educação, justamente pra se aprimorar, né? nessa questão da tecnologia que por muitas vezes foi tida como vilão, né? e não como aliado na educação. [...] Porque assim...o processo foi doloroso, né? Você aprender novas práticas não é fácil, e é um teste. Por mais que você aprenda, uma dá certo a outra não [...] (MARIA FLOR)

[...]Trabalhamos nas formações até mesmo no curso de licenciatura, falando sobre novas tecnologias, mas, é aquela questão, usávamos para fazer planejamento, colocar assim, um videozinho de leve, na sala de aula, mas quando com o aparecimento, não é? da pandemia foi tudo assim muito rápido, não tínhamos o costume de estar fazendo aulas remotas e lidando com tudo isso. Então foi aquela correria, tivemos que ir em busca de apoio de até como saber lidar com as tecnologias. Eu pedia apoio, né? orientação das filhas [...] das colegas que sabiam mais [...] (PROFESSORA HELENA)

Nas palavras das professoras Maria Flor e Helena fica claro que não foi fácil encarar, repentinamente, as tecnologias digitais (TD) como recurso possível para o momento, para garantir a interação com os estudantes ou com seus pares. Com isso, percebe-se que há, por parte das mesmas, alguma familiaridade com as tecnologias digitais, uma vez que utilizam, em suas ações cotidianas, interagem nas redes sociais, assistem e gravam vídeos, fazem uso, em suas demandas pessoais de aprendizagem, entre outros. Sobre isso, Silva, Anacleto e Santos (2021, p. 13) ressaltam que “se o professor se apropria das tecnologias para as suas atividades cotidianas, não deverá ser diferente na sala de aula, em que como mediador poderá propiciar o desenvolvimento [...]”.

No entanto, fazer uso desses recursos para ministrar aulas requer outros saberes que elas ainda não dominavam. O que induz a pensar que a fragilidade da formação dos professores também foi mais um fator evidenciado pela pandemia. Em seus discursos, as professoras revelaram o reconhecimento das suas necessidades formativas diante das “novas” demandas, assim como, nas entrelinhas, percebe-se que esses recursos digitais ainda não estão integrados ao cotidiano de suas aulas. Entende-se que, com a proliferação do vírus houve uma

avalanche, uma excessiva invasão da tecnologia nas vidas de todos, e, em especial, na rotina dos professores, sem possibilidade de escolhas. Sabe-se que um dos empecilhos para a inserção dos recursos digitais nas atividades pedagógicas em sala de aula é a resistência por parte do professor, muitas vezes associada à falta de formação.

Nesse sentido, percebe-se que há uma abertura ao novo por parte das professoras colaboradoras desta pesquisa. A possibilidade de construir diversos saberes ocorre quando somos desafiados, quando saímos da zona de conforto e encaramos o “novo” como oportunidade de construir novas aprendizagens. Muitas vezes, as acontecências e as próprias condições de trabalho incidem, diretamente, no exercício da docência, exigindo dos educadores a busca por alternativas para os seus problemas. Na visão de Tardif (2002, 2014), o professor está em constante transformação dos seus saberes, apoiando-se nos saberes recebidos, experienciados, vivenciados e compartilhados ao longo da vida. Freire (2001) fala que, para a construção do conhecimento, é preciso estar envolvido nela. Para o autor, somos seres inacabados e inconclusos. Por isso, precisamos refletir, criticamente, sobre a prática docente no cotidiano, defende que teoria e prática são indissociáveis na construção do saber e a reflexão deve acontecer, objetivando a transformação da realidade. É a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Nessa percepção, Nóvoa (2019) defende a ideia da metamorfose, tanto na escola como na vida profissional do professor. Sendo assim, o autor acena para a importância do constante aperfeiçoamento do processo formativo do professor e advoga que a construção dos saberes docentes se sedimenta em dois pilares: um, que é o próprio professor e o outro, que é a escola. Para ele, a escola é considerada o *locus* de crescimento profissional permanente. Nesse viés, é no exercício da função e no local onde estase materializa que vão surgir as necessidades formativas dos professores.

Outro ponto que Nóvoa (2019, 2020, 2021) defende é a importância dos professores aprenderem com seus pares, nas trocas e nos diálogos, refletindo a sua prática, dialogando sobre a mesma. Os mais experientes trocando saberes com quem tem menos experiências. A fala da professora Helena vai nessa direção, quando ela afirma que necessitou recorrer aos colegas para aprender a usar os recursos tecnológicos. A defesa do educador Antônio Nóvoa e da professora Helena estão respaldadas no conceito de mediação defendido por Vygotsky (2010) e objeto de estudo dessa pesquisa. A mediação aqui entendida acontece em duas vertentes, uma entre colegas (a ajuda, a interação, a troca) e outra por meios dos instrumentos (recursos tecnológicos), servindo para estabelecer uma conexão, uma comunicação entre as professoras e o conhecimento. Sendo assim, o professor medeia, cria situações para promover

a interação entre os saberes formais e o estudante e também é mediado pelos recursos digitais que oportunizam possibilidades para que a sua aprendizagem e a do aluno aconteçam. Desse modo, as professoras recorrem aos meios digitais para dar continuidade às suas ações docentes e, ao mesmo tempo, também, para acalmar a instabilidade emocional emergidas em meio ao distanciamento social,

[...] a gente realizava reuniões no *meet*. Eu acho que essa troca era tão... tão assim... vou usar o termo de tranquilizante. Porque uma ia apoiando a outra. Porque quando a gente não conseguia fazer essas reuniões pelo *meet*, então todo diálogo era através do *WhatsApp*, texto, áudio... **mas quando você consegue ver o seu colega, né? e a gente tá interagindo ali todo mundo no mesmo momento, as trocas se tornam mais significante e aí a gente vai suavizando um pouco a caminhada do outro.** Pra planejar, era muito difícil... porque tudo é muito novo, né? Tudo que a gente pensa é muito prático e exige todos os sentidos... é... muito toque e a execução [...] (PROFESSORA MARIA FLOR) grifo nosso.

Nós fazíamos reuniões virtuais, em grupo, em horários que todos podiam estar tendo aquele momento para planejar, porque com a pandemia, é... a... a questão da covid era algo desconhecido. Então, não sabíamos como lidar. Então, no período em que os professores ficaram de forma remota, não podíamos mais marcar na escola, então ficávamos na nossa casa, marcava um horário em que todos podiam estar presente participando e fazíamos dessa forma, as reuniões virtuais. (PROFESSORA JASMIM)

Se, por um lado, a invasão do mundo digital, impulsionado pela pandemia, assustou e causou espanto, desvelando a necessidade de superar paradigmas, por outro lado, beneficiou e possibilitou compartilhamentos, colaboração, interação (ainda que através de uma tela). No discurso da professora Maria Flor, ver o outro, mesmo através da tela, trouxe alento ao seu coração. Em tempos difíceis, a tecnologia digital encurtou distâncias, oportunizou estar juntos de alguma forma e, principalmente, seguir com partes das atividades docentes. Nóvoa (2022, p. 36) leva a entender que “[...] hoje não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. As professoras recorreram às plataformas digitais para se encontrarem virtualmente (mesmo em condições adversas) e realizar as reuniões de planejamento, comumente chamada de reunião de A.C. Vasconcelos (2002, p.40) assevera que “o empenho no ato de planejar, depende, antes de mais nada, do quanto se julga aquilo importante, relevante [...]” e também ressalta que

[...] o planejamento pode ser um valiosíssimo caminho, [...] pois ajuda a superar o processo de alienação, qual seja, fazer com que o professor, enquanto ser consciente, “não transforme sua atividade vital, o seu ser, em simples meio de sua existência”. [...] [...] o planejamento é político, é hora

de tomada de tomada de decisões, de resgate dos princípios que embasam a prática pedagógica. Mas para chegar a isto, é preciso atribuir-lhe valor, acreditar nele, sentir que planejar faz sentido, que é preciso. [...] (VASCONCELOS 2002, p. 41)

Nessa direção, D'Ávila (2018) defende que,

O ato de planejar é inerente à natureza humana. Decorre de uma atitude reflexiva permanente, implicando, pois, a tomada de decisões e o posicionamento de não indiferença face às demandas da realidade social. Planejar é pensar a prática, é refletir sobre esta à luz de experiências passadas, e por conseguinte, do conhecimento acumulado em face dessas experiências. (D'ÁVILA, 2018, p. 69)

Planejar nunca foi uma ação tão necessária e, ao mesmo tempo, tão complexa, sobretudo, no contexto de pandemia, uma vez que, para pensar e elaborar um planejamento para o estudante que estava distante, recebendo orientações através de áudios via whatsapp ou recadinhos com orientação para o material impresso e ainda para familiares realizarem a mediação didático-pedagógica, tornou-se uma verdadeira “panaceia”. Isso no sentido de que era preciso planejar situações de aprendizagens fora do espaço e tempo escolar, considerando as realidades dos estudantes, buscando por estratégias que fossem possíveis aos responsáveis fazerem a mediação e, ainda, era preciso planejar estratégias para fazer as atividades chegarem até os estudantes e confiando que receberia retorno.

O excerto da professora Maria indica outro ponto a ser considerado, a falta de autonomia do professor para planejar de acordo com a realidade das suas crianças. A professora expressa que seguir a sugestão da Secretaria de Educação foi difícil, por não estar, muitas vezes, condizente com o nível de aprendizagem dos seus alunos. Assim, observa a professora Maria:

Foi muito difícil porque assim... a gente tinha que adaptar na verdade, né? porque tinha um planejamento já pronto que vinha de lá da secretaria de educação e a gente tinha que adaptar à realidade do nosso aluno. Então assim, às vezes isso foi um pouco problemático, porque a gente sabia que alguns planejamentos não se adequavam à realidade, estavam muito além ou aquém da realidade do nosso aluno, então pra mim isso foi bem difícil [...] (PROFESSORA MARIA)

Autonomia e liberdade são temas caros no exercício da docência e precisam ser respeitados, sobretudo porque é o professor quem está na linha de frente do ensino-aprendizagem e é quem conhece a realidade do seu aluno. Freire (2001, 2005) defende uma educação para a prática da liberdade, autonomia e conscientização com vistas à transformação

social. Nóvoa (2019, 2021, 2022) defende que os professores são produtores de conhecimento e não meros executores.

Se considerar a afirmativa de Tardif (2009), quando diz que o trabalho docente é uma das chaves para compreender as transformações da sociedade, pensa-se que as acontecências do período do ERE fornecem a chave para refletir muitos aspectos da docência: (re)pensar a escola e sua função social na sociedade contemporânea; as condições do trabalho docente; o adoecimento docente; os currículos dos cursos de formação de professores; a própria formação continuada e o lugar desta no espaço escolar e, sobretudo, em políticas públicas educacionais voltadas de fato para o chão da escola, focando não só nos estudantes como também nos professores.

As experiências vividas pelas professoras, no cenário imposto pela pandemia, podem promover transformações significativas em suas práticas de mediação didático-pedagógica se refletidas numa perspectiva política, didática e pedagógica, como defendem Vasconcelos (2002) e D'ávila (2018). As professoras se organizaram no coletivo escolar, fortaleceram-se e a partir do conhecimento acumulado nas experiências vivenciadas na docência, construíram aprendizagens para enfrentar os desafios não só do momento pandêmico, mas os que estão por vir. Diante da ausência de condições de alcançar a todos, as professoras assumiram o protagonismo no ERE e demarcam um passo importante na relação de ensinar e aprender perante a um contexto de negacionismo e poucas possibilidades.

4.2.1.3 Relação Família e Escola: caminhos percorridos

A Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira de Azevedo, *lócus* desta pesquisa, fica situada num bairro periférico da cidade de Feira de Santana. As famílias, cujos filhos estão matriculados na escola, integram a camada popular da sociedade. A maioria das mães é empregada doméstica ou vendedora ambulante, que ajuda ou provém a renda familiar. Com a Pandemia da Covid-19, muitas mães/trabalhadoras perderam seus empregos ou ficaram impossibilitadas de desenvolver suas atividades. Nesse contexto, com as aulas suspensas, as crianças passaram a ter um convívio maior com seus familiares e as escolas passaram a buscar alternativas para dar continuidade ao ano letivo em meio ao distanciamento social.

Nesse sentido, a relação família e escola precisou ser ainda mais estreitada e fortalecida para mitigar os prejuízos das aprendizagens das crianças nesse período. Sabe-se que tanto a escola como a família são instituições basilares no desenvolvimento das crianças,

uma vez que contribuem para potencializar a formação integral dos meninos e meninas. Dessa forma, o ambiente escolar não pode ser pensado de modo unilateral, assim como a participação familiar não pode se restringir unicamente ao lar. A parceria entre escola e família precisa ser fortalecida numa relação dialógica e complementar, a fim de promover o desenvolvimento emancipatório das crianças.

A responsabilidade pela educação das crianças e adolescentes é tripartite entre as instituições escola, família e sociedade, onde cada uma assume a parte que lhe cabe no todo, de maneira que as orientações sejam complementares e favoreçam o desenvolvimento integral do sujeito, conforme aponta o Art. 227, da Constituição Federal,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, Art. 227).

Nesse entendimento e com o ineditismo do confinamento, a escola precisou reorganizar e adequar os currículos, a fim de fazer chegar até as crianças as atividades propostas. Como a escola atende a uma comunidade de situação socioeconômica desfavorável, ministrar aulas síncronas, utilizando as tecnologias digitais ficou quase impossível. As aulas síncronas seriam uma solução mais viável para a escola, já que atende ao público dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, os alunos teriam contato, concomitantemente, com o professor e os colegas, ainda que através da tela, facilitando um pouco a mediação didático-pedagógica realizada pelo professor, ao tempo que este estimularia o desejo de aprender dos estudantes, tornando o objeto de conhecimento desejável e favorecendo a mediação cognitiva, mitigando o processo de aprendizagem dos estudantes.

No entanto, para as crianças da camada popular, o acesso aos recursos tecnológicos e a conectividade com a internet são bastante limitados. Aparelho celular sem condição de baixar plataformas virtuais, diminuto acesso à internet, através de dados móveis, presença de apenas um aparelho para uso de vários na mesma casa, enfim, em muitas residências sem possibilidade do filho participar da aula de forma síncrona. Sobre essa situação Vieira e Ricci (2020), comentam:

[...]esta pandemia tem evidenciado a desigualdade que demarca nossa sociedade, pois, enquanto algumas crianças têm acesso às tecnologias de ponta, possuem acesso ilimitado à internet e recebem em casa o apoio dos pais/responsáveis, tantas outras ficam à margem deste processo, seja pela

falta de equipamento tecnológico adequado em casa, seja pelo fato de os responsáveis dedicarem-se à outras preocupações, seja por estes não terem a formação escolar adequada para orientá-los em relação à realização das atividades ou, ainda, por situações de extrema pobreza e vulnerabilidade social.[...] (VIEIRA; RICCI, 2020, p.3)

Diante do exposto, a alternativa mais utilizada pela escola era o envio de atividades impressas, com orientações através de áudios e/ou vídeos curtos pelo *WhatsApp*. Nesse sentido, as famílias foram convidadas (sem opção de escolha) a participar, de forma mais efetiva, da vida escolar, fazendo a ponte entre a escola e a criança para que o conhecimento e o vínculo com a unidade escolar fossem mantidos. A tarefa foi bem desafiadora para todos. Para as crianças, porque estavam acostumadas com suas professoras, para as professoras porque nunca tinham vivenciado a inusitada condição de dar aulas de forma remota e também para os pais, porque nunca foram tão requisitados pela escola para o envolvimento direto na educação escolar dos filhos.

Nesse contexto, a mediação didático-pedagógica, ação que é inerente ao fazer das professoras, passa a ser desenvolvida por familiares que não possuem formação, nem preparo para tal. A mediação didático-pedagógica, para a construção e apropriação do conhecimento, uma vez que mobiliza uma forma de interação, afetos, motivações e favorece o desenvolvimento dos envolvidos no processo. Todavia, com o distanciamento imposto pela pandemia, essa relação de ensino-aprendizagem ficou comprometida. Nas palavras de Vieira e Ricci (2020),

Este período de atividades escolares em casa evidenciou que a aprendizagem, além de envolver planejamento e mediação competente de um profissional com formação para tanto, o que, por si só, já é tarefa difícil, envolve também a capacidade de motivar os estudantes para que se engajem aos processos de aprendizagem - e os pais, em sua maioria, ainda que recebam conteúdos devidamente selecionados e planejados, não conseguem promover esta motivação de modo que seus filhos sejam independentes e autodeterminados para aprenderem, o que dificulta a realização das atividades e a aprendizagem em casa. (VIEIRA; RICCI, 2020, p.4)

A pesquisa mostrou os desafios enfrentados pela escola e famílias para fortalecer a parceria e a continuidade do vínculo em meio ao ERE. As narrativas das docentes corroboram com os desafios vivenciados por ambas as partes. A professora Helena conta: “Nem toda família, no meio em que nós estamos inseridos, [...] tinham acesso à internet, sem contar pela situação financeira também de não ter condições de ter disponível na casa vários aparelhos”. A professora Jasmim explica:

[...] Porque muitas das vezes, o celular era o celular do pai ou da mãe, que trabalhava. Então chegava em casa em horários diversos... chegava 7:00, chega 8:00, chegava... então, a gente preferiu o *WhatsApp* que foi uma ferramenta que a gente pode deixar gravado pra que o aluno, ele tivesse acesso quando a família pudesse disponibilizar esse recurso, entendeu? Então assim, a gente não teve infelizmente condição de fazer aulas síncronas, né? pelo próprio *meet*, que a gente tava ali, cara a cara, eles tirando dúvidas... não teve isso, porque a gente via que as crianças eram muito carentes, não tinha... e muita das vezes era um celular pra três, quatro, cinco filhos. Então assim? Como é que ia fazer todo mundo de uma vez? Não tinha como, entendeu? Então a gente usou muito essa ferramenta de deixar essas aulas gravadas no *WhatsApp*. [...] eu percebia muita das vezes...muita das vezes que essa atividade não foi respondida pela criança, né? (PROFESSORA JASMIM)

O aplicativo *WhatsApp* é um recurso que oferece algumas possibilidades de comunicação e interação, através de chamadas de vídeos, mensagens escritas ou em áudios, ligação gratuita, mas a escola só conseguia alcançar uma parcela pequena da comunidade escolar, uma vez que nem todos os pais dispunham do dispositivo. Na busca por outras alternativas, a professora Maria Flor expõe:

[...] sempre tentava pensar em estratégias fáceis que os pais com o tempo curto conseguissem executar pra tentar facilitar e ter o resultado esperado. [...] Tinhas as atividades, né? que era um bloco que eram distribuídas, né? Então, várias atividades às vezes, é...retornava pra escola sem resolução, porque o filho não tinha o acompanhamento dos pais nesse sentido. [...] Às vezes, era assim, uma atividade respondida, porque a gente entregava pra quinze dias. O encontro era quinzenal e aí, uma ele respondia... a que era de fácil compreensão ele conseguia executar. Tinha outras que ele já não conseguia muito bem. Aí quando ele retornava, eu sempre sinalizava, essa daqui você esqueceu, falta completar, enfim... aí ele conseguiu executando aos poucos. (PROFESSORA MARIA FLOR)

A partir dos excertos, percebe-se o esforço das professoras para manter a família próxima da escola, viabilizando o andamento do ano letivo, mesmo em condições tão precárias. O conhecimento das professoras acerca da realidade dos estudantes deu a elas autonomia para decidir a melhor forma de articular o contato, seja através do *WhatsApp*, seja por meio de atividades impressas, pois a escola procurou fazer o que estava ao alcance para não se perder dos estudantes. No entanto, nota-se que os percalços foram imensuráveis, desde a falta de tempo dos pais; ausência de recursos, equipamentos e internet adequados; falta de conhecimento e habilidade dos pais para desempenhar a função “imposta”, até a incompatibilidade de horários para envio de mensagens pelo *WhatsApp*, entre outros.

É sabido que a união destas instituições (escola e famílias), além de necessária, é extremamente significativa para o desenvolvimento dos estudantes e a pandemia ratificou,

mais uma vez, a relevância dessa parceria. A escola e a família deram-se as mãos e tentaram seguir juntas durante o período pandêmico, mesmo em meio a tantos percalços. Não obstante, é preciso compreender que propor um modelo de ensino como o remoto, na realidade das escolas públicas brasileiras, é complicado em face não só das condições precárias de funcionamento das escolas, mas, também, pela grande desigualdade social existente na sociedade, sobretudo nas famílias de alunos, economicamente, menos favorecidos.

Corroborar-se com Arruda (2020), quando afirma que, para a proposta dar certo, faz-se necessário que o aluno possua, em sua casa, equipamentos tecnológicos e um serviço de internet minimamente com acesso ágil. Acredita-se que as condições de precariedade em que viveram as famílias e as escolas, reveladas ainda mais durante a pandemia, sirvam de indicadores para pensar em políticas públicas sociais e educacionais, visando garantir a todos, indistintamente, acesso e conectividade. Somando-se a isso, será preciso uma grande conscientização e mobilização da escola para avaliar e dar prosseguimento no retorno presencial, para fazer uma retomada do processo de ensino-aprendizagem, buscando superar as lacunas evidenciadas desse processo, que foram agravadas com a proliferação do vírus SARS-coV-2.

Para que os estudantes não continuem à margem do processo e mantendo afastamento da escola e ausência da mediação do professor por um tempo tão prolongado, faz-se necessário que o Estado assuma sua responsabilidade e construa políticas públicas a curto e médio prazo, com o foco nos indicadores sinalizados, uma vez que a escola sozinha não dará conta do fosso que se avolumou na educação em decorrência da pandemia. Na próxima subseção, as professoras estarão relatando as suas percepções acerca do processo ensino-aprendizagem, na atualidade, com o retorno das aulas presenciais.

4.2.2 Reverberação da pandemia, aprendizagem em contexto: o que dizem as professoras

Ensinar e aprender na sociedade contemporânea requer novas configurações. É preciso pensar não só nos aprendentes como também em todo o contexto que os envolvem e na figura do professor, que é um dos principais responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem. O ensino é um ramo da Didática e, como disciplina científica da Pedagogia, “investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais

(sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre docência e aprendizagem” (LIBÂNEO, 2006, p.52).

Nas palavras de D’ávila (2021, p. 24), “ensinar é um verbo transitivo direto que implica em complementaridade: quem ensina, ensina algo a alguém. Decorre, pois, uma intenção: fazer com que alguém aprenda”. Nesse entendimento, pode-se inferir que ensinar e aprender são verbos conjugados na ação docente, no quefazer do professor. Ensinar é uma ação em que há reverberação em si mesma, como adverte Freire (2003): “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Se assim procede, pode-se deduzir que, apesar de marcar, indelevelmente, a educação, o contexto pandêmico também oportunizou descobertas e novas aprendizagens, ainda que de maneira forçada, como relatam as professoras colaboradoras da pesquisa. A professora Ana Júlia diz que a tecnologia facilitou a comunicação entre os profissionais da escola e os responsáveis e vê, nesse aspecto, um ponto positivo, uma vez que “forçou” os colegas e os pais a fazerem uso, mesmo que por falta de opção como anuncia,

Por ser algo obrigatório, né? é..é..só tinha aquela forma de se comunicar, então de certa forma isso...” meio que obrigou”, a...a... uma boa parte da comunidade a se inserir nesse mundo. Porque a gente sabe que a tecnologia ela vem pra...ela vem como facilitadora do processo de ensino. Então eu acho que essa meio que "obrigação" ela abriu mesmo muitos horizontes pra gente estar inseridos nesse processo da tecnologia. Então eu acho que esse ponto foi ótimo! (PROFESSORA ANA JÚLIA)

A pandemia mudou a percepção dos profissionais da educação em relação à tecnologia digital, sobretudo no ápice da proliferação do vírus, quando as pessoas precisaram se isolar fisicamente, o único recurso disponível de comunicação era o digital. Sendo assim, a professora Ana Júlia vê nessa obrigatoriedade uma oportunidade para a comunidade escolar se inserir no processo. Como ressalta Nóvoa (2021, p.3), “Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Embora a professora perceba a tecnologia como um recurso facilitador do processo de ensino-aprendizagem, sua fala deixa transparecer que estes recursos ainda não fazem parte do cotidiano da sala de aula.

Autoras como Alda e Silveira (2021, p. 59), ao tratarem o uso das TD em sala, afirmam ser “fundamental combater o estado de inércia de grande parte das instituições de ensino, buscando soluções novas para problemas antigos”. Partindo dessa premissa, a fala da professora colaboradora da pesquisa, aponta na direção de aproveitar a oportunidade e elaborar uma proposta de formação continuada a partir das necessidades formativas dos

funcionários da escola, contemplando as TDICs com vista a incorporá-las nas práticas pedagógicas da escola. A formação pode ser mediada por um profissional da própria escola, que tenha mais familiaridade e habilidade para o uso dos recursos.

No discurso da professora Ana Clara, o interesse e a curiosidade que possui pelas tecnologias facilitaram o trabalho e lhe motivaram a procurar e a aprender o uso de novos aplicativos, como relata: “essa curiosidade que eu tenho pelos recursos tecnológicos, então... [...]Eu gosto, eu sou muito curiosa, então, enquanto eu não consigo, eu não saio [...]”. A curiosidade, o desejo de aprender e de se abrir ao novo são partes inerentes à docência, sobre isso, Freire (2001 p. 96) diz que sem curiosidade o professor não aprende e não ensina. Da perspectiva desse autor “A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade [...]”.

Por conseguinte, a professora Helena enuncia que as redes sociais foram úteis para a manutenção do diálogo e da interação com as pessoas, pois, além da frequência, possibilitaram estar distantes, mas, ao mesmo tempo sentir-se perto. Assim diz:

[...] o que nos ajudou no período da pandemia, mesmo estando distante, ficamos mais perto que a questão da... é... das redes sociais fez. Favoreceu esse sentido, que poderiam tá distante o físico, o calor de sentir o calor humano, mas acabávamos estando até mais perto porque as reuniões, o bate papo, o diálogo, eram mais frequentes[...] (PROFESSORA HELENA)

Ainda na percepção da professora Helena, as TD favoreceram não só o encurtamento da distância, como também agregou, na prática pedagógica, porque,

[...] não tínhamos o costume de tá associando a aula a vídeos. A aula a textos informativos, [...] textos... reportagens... Então isso tudo veio para agregar à nossa prática em sala de aula. E aí as nossas aulas ficaram, é... vamos dizer assim... não ficou distante da realidade do aluno, porque hoje, como é que tá as nossas crianças? como é que tá os jovens? tudo acessa a internet. A internet, o vídeo, a *youtube*, a *tiktok* [...] (PROFESSORA HELENA)

O ensino e a aprendizagem hoje precisam ser dinâmicos e fazer sentido, tanto para quem ensina e, principalmente, para quem aprende. Como sinaliza a professora Helena, a cultura digital precisa ser incorporada nas práticas de ensino, uma vez que ocupa lugar importante nesse processo, além de conferir novos sentidos e ressignificação às práticas didático-pedagógicas. É importante que o contexto digital chegue até a sala de aula, possibilitando um espaço de construção de conhecimento, de interação, propiciando produções colaborativas, criando percursos dinâmicos, significativos e criativos de aprendizagem da leitura e da escrita. Rojo (2013, p.10) diz que “na infância é muito mais fácil tratar os

multiletramentos, pois a criança é muito mais ligada a imagens e vídeos”. Entretanto, Barros, Silva e Maciel (2020) salientam que,

[...] utilizar as tecnologias em sala de aula não é o suficiente para afirmar que o resultado desse processo será positivo. Nesse aspecto, ressaltamos a necessidade da compreensão do professor acerca das potencialidades de cada recurso tecnológico que se pretenda usar, de maneira que sua utilização seja adequada ao que se propõe nos objetivos do planejamento das aulas. (BARROS; SILVA; MACIEL, 2020, p.44)

Corroborar-se com a ideia das autoras supramencionadas, pois entendo que toda ação docente deve ser intencional, de forma que usar os recursos que a TD possibilita não pode se limitar, em sala, ao uso pelo uso, simplesmente acreditando que mostrar um vídeo ou ouvir uma música é proporcionar uma aula diferenciada. Essas práticas precisam ser planejadas, estabelecendo relações entre a cultura digital e a cultura escolar. Precisam ser devidamente planejadas com objetivos claros, numa perspectiva não só intencional como também problematizadora, como defende Freire (2001, 2003, 2005), D’ávila (2013, 2018), Silva, Anacleto e Santos (2021).

Nessa tessitura, há que se considerar que, desde muito cedo, os estudantes vivem cercados de uma multiplicidade de modos de representação e comunicação que coexistem dentro de um texto e a “escola como agência de letramentos e de multirreferencialidade, terá o papel de implementar um conjunto de práticas [...] para ampliação da competência comunicativa de seus alunos”. (SILVA; ANACLETO; SANTOS, 2021, p. 5).

Num trabalho dessa natureza, na visão das pesquisadoras supramencionadas, o professor é desafiado a entender e a manipular as várias formas de representação dos textos multimodais, o que demanda uma preparação específica e, nessa dinâmica de trabalho, o professor passa a “ter acentuadamente a postura de mediador” (ROJO, 2013). A mediação requer uma relação de troca, onde cada um tem participação ativa no processo, buscando produção contínua e dinâmica de significados do objeto de conhecimento. Nesse interregno, é preciso levar em conta as experiências com textos da esfera digital, com as linguagens multimodais, que os estudantes já estão familiarizados fora do espaço escolar. Além disso, é preciso levar esses textos para dentro da escola e incorporá-los às práticas pedagógicas com vistas a uma aprendizagem mais significativa e dinâmica e, nesse movimento, incorporar também uma política formativa das professoras nos encontros coletivos de Atividade Complementar realizados na unidade escolar.

Ainda se reportando às aprendizagens construídas ou descobertas significativas na singularidade da pandemia, as professoras apontam para além das aprendizagens referentes à

TD, o fortalecimento dos vínculos entre os pares e a valorização das pequenas coisas, como um processo de crescimento pessoal e profissional. As professoras, através da sua singularidade, sensibilidade e subjetividade conseguiram vê, no caos, a oportunidade de crescimento e desenvolvimento humano. D'ávila (2020), ao falar sobre o uso das TD em sala de aula, enfatiza que o professor precisa ser habilidoso para transformar um desafio numa grande controvérsia. Penso que os desafios, no contexto escolar, impostos pela pandemia, oportunizaram outras aprendizagens, enquanto coletivo escolar. A narrativa da professora Jasmim traduz essa percepção:

Nós nos abraçamos, nos demos as mãos. Então isso foi fácil. Não precisou de uma mediação externa pra que os professores tomassem essa consciência de que agora a gente teria que nos unir. Então, isso foi muito fácil pra gente, né? É...não só os professores, mas a escola como um todo. Desde a secretaria até o apoio [...] (PROFESSORA JASMIM)

Como já dito em seções anteriores, a pandemia mexeu em todos os aspectos do ser humano, ou seja, social, econômico, educacional e emocional. Vista por esse ângulo, é possível aludir que a pandemia provocou um conflito cognitivo, sobretudo nos profissionais das escolas, que buscaram entre si amparo e conforto para seguir resistindo e enfrentando os desafios impostos. A fala da professora Jasmim alude ao conceito da mediação compartilhada trazida por D'ávila (2020). A autora explica a mediação compartilhada, trazendo a ideia de que é preciso problematizar o conhecimento, o aprendiz precisa ser mexido na sua estrutura cognitiva, ou seja, o conflito cognitivo vai se transformar em controvérsia coletiva, culminando numa mediação compartilhada. Em outras palavras, a pandemia gerou o conflito cognitivo, oportunizando discussões coletivas, tomada de decisão, isto é, transformou-se numa controvérsia coletiva, emergindo a mediação compartilhada, na qual e pela qual, juntos, encontraram um caminho para seguir trilhando.

Para D'Ávila (2020), as aprendizagens são processos pertencentes a cada indivíduo, mas elas se dão de forma relacional. Dessa forma, a pandemia oportunizou às professoras e demais funcionários da escola aprendizagens significativas e também o fortalecimento dos laços afetivos, da sensibilização. Conceitos extremamente relevantes no processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras da professora Ana Júlia, “A gente começou a se importar mais com o...dá mais importância com aquilo que realmente é o combustível pra gente. Então, assim... a afetividade humana, a sensibilidade[...].”

Sobre isso, a pesquisadora D'Ávila (2020 p. 37), ao discutir a Didática do Sensível, explica que o “saber sensível se refere à sabedoria do corpo, manifestando-se em situações

variadas do cotidiano [...]” A pesquisadora chama atenção que a Didática do Sensível é uma abordagem que nega a cisão entre a razão e a sensibilidade, entre a subjetividade e a objetividade. Nesse sentido, esta trata a formação do ser humano em sua integralidade. A autora revela que esse é um saber não muito aceito no mundo acadêmico, entretanto, pensa-se ser deveras oportuno para ser trabalhado na Educação Básica, na perspectiva de ressignificar o ser nas relações, na vida e no mundo, numa perspectiva transformadora, sobretudo no pós-pandemia. Desse modo, a escola não pode furtar-se à perspectiva de desenvolver encontros formativos para tal fim.

Na seção que segue, as professoras expõem os desafios que estão enfrentando na retomada das atividades presenciais.

4.2.3 Percepção das professoras em relação ao desempenho e comportamento do estudante no retorno presencial

Os resultados de desempenho dos estudantes brasileiros, há muito, vêm apresentando necessidade de avanços significativos, tanto em leitura como em matemática, conforme os resultados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- Ideb, criado em 2007 para monitorar o desempenho da educação no Brasil. Em 2019, o Ideb nacional alcançou 5,9 pontos nos anos iniciais do ensino fundamental. Em 2021, o índice foi de 5,8, apresentando uma “discreta” flutuação em relação ao ano anterior. Vale salientar que o índice apresentado, nesse último ano, não revela o verdadeiro retrato da educação brasileira no período. Uma vez que, as redes de ensino adotaram a aprovação automática no ano de 2020, em decorrência da pandemia e o percentual de alunos que responderam as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi baixo em alguns estados (INEP, 2022).

As provas são aplicadas bianualmente, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, em turmas de 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. A presidente do Conselho Nacional de Educação - CNE, Maria Helena Guimarães de Castro, sublinha que se deve evitar a comparação entre os resultados de 2021 e anos anteriores, em razão das circunstâncias, sobretudo nas turmas de 2ºano, onde as crianças estão em processo de alfabetização e ficaram de fora da escola ao longo dos dois anos subsequentes. Sabe-se que, nessa etapa da escolarização, a criança precisa da mediação presencial, dada as especificidades que o processo de alfabetização envolve.

Entretanto, mesmo não apresentando um resultado fidedigno da proficiência do ponto de vista da aprendizagem dos alunos em todo país, os dados auxiliarão as unidades escolares a planejarem intervenções pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos estudantes, principalmente nas primeiras séries/anos de ensino fundamental, onde os dados apontam as maiores fragilidades. Esses dados podem ser confirmados nas falas das professoras da Escola Municipal José Raimundo Pereira de Azevedo, *locus* desta pesquisa, quando as professoras Helena e Maria Flor relatam as reverberações da pandemia no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, contam:

E as marcas a gente tá sentindo agora. Agora sim a gente tá sabendo o que foi, o que realmente aconteceu naquele período...porque assim... os alunos que a gente ou achava que tava acompanhando ou que de fato estava...a gente tá vendo agora, os resultados, a gente tá vendo agora, viu? que tá difícil, viu? (risos) [...] eutenho alunos que tem dificuldade de fala porque ficaram esse tempo todo sozinho dentro de casa, entendeu? Então assim, hoje eu vejo um buraco de 2020 até agora 2022. Estamos aos poucos tentando melhorar, mas tá difícil. E não é algo que vai ser rápido pra ser construído, não. (PROFESSORA HELENA)

[...] foi uma queda assim...brusca no aproveitamento, no ensino mesmo...a gente tá tendo muita dificuldade...muita dificuldade para que eles sigam, né? O ritmo mesmo, porque assim... tipo...eu tô no segundo ano. Os meus alunos não têm nível de segundo ano. Difícil demais. Uma, que as crianças precisaram se readaptar no espaço que eles já estavam inseridos, né? A gente perdeu, principalmente pros alunos que são segundo ano, então a gente perdeu fase importantíssima de construção. A socialização faz muuuuita...muita falta! (MARIA FLOR)

Considerando que essas crianças ficaram afastadas do ambiente escolar por dois anos, de fato estão apresentando um déficit de aprendizagem. Vários podem ser os motivos dessa queda no rendimento, como sinaliza a professora. Primeiro, é importante considerar que a rotina, que as crianças tinham em casa no isolamento, não é a mesma da escola. Dessa forma, é preciso pensar sobre as condições sócio-emocionais pelas quais as crianças passaram em casa. Com isso, é importante observar as interações realizadas pelas crianças; torna-se relevante averiguar também se as atividades planejadas estão coerentes com as necessidades de aprendizagem dos alunos, para evitar que a atividade desenvolvida não esteja além ou aquém do seu desenvolvimento, ou seja, para o retorno presencial, o ideal é que seja feita uma avaliação diagnóstica, buscando mapear todos os aspectos do desenvolvimento da criança e, a partir daí, elaborar o planejamento mais coerente com as suas necessidades de aprendizagem. Balsamo afirma que,

As interações sociais, que devem ocorrer naturalmente desde o início da vida, quando suprimidas das relações humanas, podem desencadear dificuldades de competência social que impactam nas relações interpessoais, afetando a qualidade de vida, o desenvolvimento social e a saúde emocional (BÁLSAMO, 2021, p. 92).

No retorno presencial, é importante que, da mesma forma como escola, família e estudantes caminharam juntas no período da pandemia, continuem o fortalecimento da parceria para que, de igual modo, enfrentem os desafios pós-pandemia. É importante o trabalho de autoconhecimento e gestão emocional da base que compõe o universo escolar: família, escola e estudante. O diálogo, como já dizia Freire (2005), é o principal caminho. Nas palavras do autor, a palavra anuncia e denuncia. Desse modo, proporcionar rodas de conversas, momentos de escuta, de trocas, consideram-se como atividades relevantes e necessárias para o ponto de partida do trabalho pedagógico, visto que a mediação compartilhada é necessária e oportuna para o momento, pois, como afirma Vygotsky (2001, p. 63), “o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento”.

As professoras Maria e Ana Júlia também percebem diferença no desempenho dos seus alunos agora no presencial e falam,

[...]acho que ainda com resquícios da pandemia, desse período que esses alunos ficaram em casa, eles estão lentos...talvez, não sei...tenham problemas emocionais... a gente percebe uma lentidão, na, na aprendizagem. Eu percebo uma lentidão na aprendizagem, assim...E aí eu acho que enfrenta também as dificuldades. Não só essas da sala, mas também a família e aquela coisa toda [...] (PROFESSORA MARIA)

Esse aluno que ficou em casa dois anos e ele perdeu o contato total da escola, mesmo fazendo atividades presenciais, esse aluno, ele voltou diferente daquele aluno que a gente recebia nos anos anteriores. É como se a gente pegasse o aluno, o aluno do 1º ano hoje é o aluno do grupo 3, com relação ao cognitivo, ao sócio emocional também. (PROFESSORA ANA JÚLIA)

[...] Alunos que dentro de nosso banheiro tem crise de ansiedade. Quando o professor chega e mostra os braços da criança, tá todo cortado. Tanto que agora eles pegaram outra estratégia... Eles não cortam mais no braço. Eles cortam entre a coxa, porque tá de calça a gente não vê, no braço a gente vê!” (PROFESSORA HELENA)

De acordo com a neurociência⁷, um dos motivos para a queda no aprendizado é a quebra de rotina, uma vez que, no cérebro humano, a ausência da rotina faz aumentar a

⁷ A neurociência é o campo científico que se dedica ao estudo do sistema nervoso central. Para a área da educação, a neurociência permite que os educadores entendam como o cérebro é impactado pelo ambiente e,

produção de células de ansiedade. Nesse sentido, é importante que a escola tenha uma rotina estruturada e, principalmente, que as famílias mantenham a rotina de estudos das crianças também dentro de casa. Organizar também o ambiente de estudo da criança é imprescindível, assim, ajuda o cérebro a se organizar por dentro. Esses pequenos ajustes ajudam nas questões emocionais e cognitivas das crianças e adolescentes. Isso porque o cérebro possui o neurônio-espelho que está ligado à visão e ao movimento e permite o aprendizado por imitação, já que esse neurônio é acionado quando é necessário observar ou reproduzir o comportamento de seres da mesma espécie; enquanto o comportamento autolesivo é complexo e pode estar relacionado a motivações diversas, como biológicas, psicológicas e/ou sociais.

Como se pode intuir, o retorno presencial é muito mais complexo do que se possa imaginar e o professor sozinho não consegue dar conta, é preciso unir forças. Sendo assim, faz-se necessária uma equipe multidisciplinar atuando conjuntamente com o corpo docente das escolas para enfrentamento dos desafios. Nesse entendimento, penso que os estudos da neurociência e as atividades lúdicas podem ser grandes aliadas das professoras para auxiliar a estruturar o retorno presencial, e potencializar as ativações com foco na memória, atenção e concentração, ajudando a mitigar as lacunas ocasionadas pela pandemia. Nas palavras da professora Maria Flor,

Hoje eu percebo também que os meninos, eles estão tão agitados, tão agitados... eles têm muita dificuldade de atividades que requer concentração, né? E esse processo de leitura e escrita precisa de concentração, né? Eles precisam parar um pouquinho, prestar atenção e então esse processo de construção tem sido muito doloroso, porque o tempo de concentração dos meninos é muito curtinho, tanto que a estratégia de mudar a rotina do intervalo, partiu dessa inquietude... que eles chegavam aqui, corriam pra um lado, corriam pra o outro. [...]reaprendendo hábitos que eram construídos lá na Educação Infantil, sabe? E a gente tem que voltar de novo e trazer pra realidade do segundo ano.

Retomando a fala da professora, pode-se interpretar que, agora mais do que nunca, a escola precisa trabalhar com o saber sensível, de acordo com D'ávila (2021), trabalhar com a ludicidade, com a música, o teatro, a brincadeira, fortalecer o emocional das crianças para efetivar a aprendizagem de forma significativa. Para a autora, a Didática Sensível, ressignifica o ser nas relações, na vida e no mundo e a criança como ser plástico, no sentido da flexibilidade, tem a capacidade enorme de aprender, apreender, se desenvolver, se

transformar. A autora destaca que sentir, pensar e agir se configuram numa tríade que não pode haver disjunção. Nesse sentido, a professora Helena enuncia que

[...] esse ano, não tivemos como tá só focado em conteúdo. Não. O professor não tem que ser conteudista. Ele tem que tá trabalhando o emocional...iniciamos o ano com atividades para trabalhar a emoção dos nossos alunos para depois de tratar, trabalhar a questão de letramento, da escrita, da aprendizagem. [...] eu coloco sempre eles pra movimentar e nesses jogos, nessas brincadeiras que eu tenho feito, eu tenho descoberto várias coisas, crianças com dificuldade em equilíbrio, não tem equilíbrio nenhum. Terceiro ano. Não tem equilíbrio, não tem coordenação motora, não tem, é...percebo dificuldades de...de...relacionamento, [...] Crianças que têm dificuldades de cumprir, de obedecer a regras, porque o jogo nós temos que ensinar que o jogo ele tem regras e as regras precisam ser cumpridas. Não adianta eu chegar na sala e colocar combinado escrito na parede e não trabalhar isso na prática! Então o jogo, ele traz muito isso, a questão de limite, de esperar a vez, de respeitar a vez do outro, a voz do outro, o momento [...] tô sempre colocando é... vídeo, tô sempre colocando é...para as crianças produzirem rap...pra estarem, como é que eu falo? ...jogos, estamos utilizando muito jogos, é...todo, todo esse dia a dia que a criança hoje ela tá inserida... que ela tem acesso hoje a tiktok, a *facebook*. Então estamos utilizando isso em nossa prática! Procuramos está sempre colocando a nossa aula com o livro didático com o apoio dessa nova prática que foi surgindo, né? Que já existia, mas nós não utilizávamos muito. Essa é a realidade. (PROFESSORA HELENA)

Trabalhar o emocional das crianças, nesse primeiro momento do retorno presencial, é imprescindível para que, nessa complexidade, o aluno possa (re)encontrar o equilíbrio e reconstruir seu processo de aprendizagem. A neurociência explica que, para uma aprendizagem de qualidade, é necessário um bom nível de equilíbrio emocional, além de condições e relações estabilizadas. Desse modo, faz-se importante retomar os processos de socialização e integração, cuidando do equilíbrio emocional para atenuar o hiato entre o cognitivo e o emocional. Ainda sobre as implicações da pandemia no desenvolvimento cognitivo das crianças, as professoras apontam as medidas que a escola está se propondo a realizar para recuperar as aprendizagens não garantidas em ocasião das aulas remotas. A professora Jasmim diz “[...] eu vejo hoje uma lacuna grande, muuuuito, muuuuito grande, muito grande. Porque é... menino de 4º, 5º ano que não reconhece todas as letras do alfabeto, que não sabe escrever o nome completo”. As professoras Helena e Maria, contam:

Alunos do 4º e do 5º ano sem ler ainda, não sabe fazer o próprio nome. Então o professor de 5º ano faz uma diagnóstica com a letra inicial do nome, porque é algo que eles não conheciam o alfabeto. Então é esse perfil que veio, bem comprometido, pós pandemia. (PROFESSORA HELENA)

[...] eu tenho 26 alunos na sala de 2º ano, que deveriam tá minimamente lendo, mas eu tenho aluno que não reconhece o alfabeto. [...] Então, essas pessoas do Tempo de Aprender, [...] tá ajudando nesse processo. [...] a menina que é do Tempo de Aprender, ela pega... a gente tem muito material aqui. É... material concreto, aí ela pega, ela leva na sala, no outro prédio ou às vezes, ela faz em sala mesmo. [...] pega um alfabeto móvel, coisas assim do tipo...aí leva e já faz essa intervenção com eles. (PROFESSORA MARIA)

Não se pode deixar passar despercebidas as falas supramencionadas das professoras referentes às lacunas de aprendizagem deixadas pelo prolongamento do ensino remoto. Nesse retorno, o papel de mediador do professor é imprescindível, pois, conhecendo o histórico sociocultural e emocional dos estudantes, irá planejar situações de aprendizagem que desafiem e estimulem o desenvolvimento do estudante. Dessa forma, o professor deve trabalhar na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2001) do estudante, para que ele se aproprie do código escrito numa perspectiva de multiletrar-se.

Para além da mediação didático-pedagógica, que é de responsabilidade do professor, o retorno deve ser entendido e estruturado dentro de um trabalho de parceria. É importante o envolvimento de todos nesse processo. A escola, a família, os estudantes e, sobretudo, o Estado/ secretaria municipal de educação, promovendo, implementando e acompanhando políticas públicas educacionais e sociais, que objetivem mitigar o fosso educacional que a pandemia contribuiu para aprofundar.

A pesquisa revela que as professoras, na escola, estão buscando alternativas para dar conta de equilibrar as condições emocionais e cognitivas dos estudantes, entendendo que ambas precisam estar equilibradas para que a aprendizagem possa fluir. Entretanto, é importante perceber que a escola, sozinha, não dará conta de superar os desafios postos. As professoras Jasmim e Ana Júlia fazem referência ao programa Tempo de Aprender⁸ como mais uma estratégia utilizada pela escola para auxiliar no processo de alfabetização. O programa Tempo de Aprender é de iniciativa do governo federal, desenvolvido em parceria com as secretarias de educação e consiste em encaminhar para as escolas com turmas do ciclo de alfabetização (1º e 2º ano) um assistente de alfabetização para auxiliar a docente por algumas horas na semana, no processo inicial da construção da leitura e escrita. É importante

⁸Tempo de Aprender é um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. Para isso, o programa realiza ações que atuam no sentido de aprimorar a formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; disponibilizar materiais e recursos baseados em evidências científicas para alunos, professores e gestores educacionais; aprimorar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, por meio de atenção individualizada; e valorizar os professores e gestores da alfabetização.

salientar que o programa já existia antes da pandemia e, no retorno presencial, o MEC incentivou as escolas a retomarem a parceria e fomentar o processo de recuperação das aprendizagens dos alfabetizandos. Para além do programa Tempo de Aprender, as professoras mencionam outras estratégias e projetos de incentivo à leitura para redimensionar o trabalho na escola com o foco no alfabetamento (SOARES, 2022) ou multiletramento (ROJO, 2012) dos seus estudantes. Assim narram as professoras:

[...] temos o Projeto de incentivo a leitura do 1º e 2º ano, temos é... as meninas do Tempo de Aprender que também ajudam muito na escola. Elas estão escalonadas, elas têm escala de estarem no 1º e 2º ano elas trabalham, temos agora é... o 4º e o 5º ano ele tem uma sala alfabetizadora. Então, pra aqueles meninos, devido até a pandemia mesmo que não... não aprenderam a ler. Eles foram colocados numa sala pra gente dar um incentivo. (PROFESSORA JASMIM)

[...] a gente tem duas áreas, dois professores que trabalham por turma, então o professor, hoje, aqui no Caic, a gente tem Português, Matemática e Ciência isso com a área 1, o professor. História, Geografia, Educação Física e Arte com outro professor. [...] Porém pra gente achar uma...um peso da alfabetização eu pedi que eles trabalhassem...que os professores trabalhassem na perspectiva de alfabetização. Então todas as atividades são voltadas para a alfabetização...professor de Educação Física faz atividade com alfabeto com números, professor de História e Geografia ele trabalha o letramento, ele trabalha leitura[...]o trabalho é voltado pra alfabetização pra gente conseguir uma velocidade maior nessa...tentar recuperar mesmo o tempo perdido. [...] vamos começar com 1º e 2º ano um Projeto de incentivo à leitura com os professores, principalmente da área 1 que trabalham com é... com linguagens, né? Da área 1, mas os professores da área 2 também abraçam. Utilizamos muito da interdisciplinaridade. (PROFESSORA ANA JÚLIA)

Entende-se a relevância do programa Tempo de Aprender para essa fase e acredita-se ser oportuna para o momento. Entretanto, ressalta-se que só o programa não é suficiente para superar as lacunas, pois se faz necessário desenvolver políticas públicas que contemplem o tempo integral das crianças na escola, garantindo-lhes, para além da construção do conhecimento científico, alimentação adequada, atividades lúdicas e esportivas, dispositivos eletrônicos com conectividade, e cuidados com a saúde mental, não só da criança, como também de todo o corpo escolar e dos responsáveis pelos estudantes. Entendendo que a escola não se faz sozinha, pois ela se fortalece e se desenvolve numa relação de parceria entre gestão escolar, professores, alunos, família e Estado de direito. Com isso, ensinar e aprender se dão numa relação humana (TARDIF, 2000), Nóvoa (2022), D'ávila (2013, 2018, 2020, 2021), Freire (2001, 2005), em que produção e produto envolvem o eu e o outro. Sendo assim, é

preciso compreensão, interação, integração, colaboração, cooperação, partilha, responsabilidade, investimento e ajuda mútua.

Como já é sabido, o mundo mudou depois da pandemia. Alteraram-se as situações socioeconômica, cultural, educacional e principalmente comportamental. O ineditismo do confinamento trouxe consigo mudanças marcantes, sobretudo na vida pessoal e emocional de crianças e adolescentes, visibilizando, inclusive, contextos em que o medo, a insegurança e a violência se fizeram presentes em seu cotidiano durante o período de afastamento da escola.

A escola, para muitos, principalmente os(as) filhos(as) da camada popular, é o ambiente acolhedor, é o ambiente das trocas, da interação, lugar que se constrói o conhecimento científico, mas também o social, o inteligível e o sensível (D'ávila, 2020). Nóvoa (2022) defende que, para muitos estudantes, a escola é o local no qual se possibilitam experiências e vivências, que, sem ela (a escola), talvez, o estudante não teria oportunidade de experienciar (D'ÁVILA, 2020).

Nessa esteira reflexiva, retornar para o modelo presencial se constitui num arcabouço complexo e desafiador, impulsionado e impulsionando mudanças estruturais e dimensionais na forma de conceber o ensino-aprendizagem, depois que o furacão, denominado pandemia, passou na vida estudantil e escolar. As reverberações do confinamento, somado ao ensino remoto emergencial, ampliaram o hiato já existente entre o social, o emocional e a aprendizagem. O confinamento usurpou de muitas crianças a liberdade de imaginar e de criar, a capacidade de apreender e transformar a realidade que é inerente à infância e à adolescência.

Os estudantes estão retornando ao contexto presencial com uma sobrecarga grande, o cenário é de instabilidade emocional, angústia, ansiedade, baixa concentração, falta de motivação, desorganização mental. Somando-se ao estado emocional das crianças, tem também o professor que vivenciou situações parecidas ou iguais às experiências dos estudantes. Dessa forma, pode-se aludir que desenvolver a mediação didático-pedagógica, no contexto do ensino remoto e no retorno presencial, está sendo igualmente desafiador. Nessa perspectiva, não é possível o professor ajudar alguém quando a sua condição está também fragilizada.

A nossa defesa vai no sentido de que, para além da formação continuada dos professores, a Seduc amplie sua rede de parcerias com outras secretarias, como Secretaria de Saúde, da Ação Social e Prevenção à violência, a fim de cuidar não só dos estudantes como também dos profissionais da educação. Ampliar parcerias e trabalhar em rede, essa é a chave para um retorno mais ameno, vislumbrando a ressignificação da humanidade (D'ávila, 2020)

para a transformação da realidade. Na seção que segue, retoma-se a trajetória de pesquisa desenvolvida, busca-se demonstrar se o problema foi respondido e se os estudos realizados contribuíram para ampliar a compreensão do objeto e/ou se foram suscitados novos questionamentos.

5 O QUE FICA DO CAMINHO PERCORRIDO?

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
 Nesse ponto sou abastado.
 Palavras que me aceitam como sou — eu não
 aceito.
 Não aguento ser apenas um sujeito que abre
 portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
 compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que
 aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
 Perdoai.
 Mas eu preciso ser Outros.
 Eu penso renovar o homem usando borboletas.

(MANOEL DE BARROS -Biografia do Orvalho)

Partindo do pressuposto de compreender de que maneira a mediação didático-pedagógica, realizada no contexto do ensino remoto emergencial, se reverberou no processo de construção da leitura e da escrita de crianças de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, utilizando a metodologia de Estudo de Caso na Escola Municipal José Raimundo Pereira de Azevedo.

Tendo em vista a resposta da questão de pesquisa supramencionada, traçou-se, como objetivo geral, compreender as implicações da mediação didático-pedagógica, no processo inicial da construção da leitura e da escrita de crianças de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, em meio ao ensino remoto emergencial da referida escola. Buscando alcançar o objetivo proposto, traçaram-se os objetivos específicos, a saber: entender os sentidos atribuídos pelos professores para a mediação didático-pedagógica, no período do ensino remoto emergencial; conhecer formas de mediação didático-pedagógica desenvolvidas pelas professoras da escola a partir do ensino remoto emergencial; analisar implicações das formas de mediação didático-pedagógica, em meio à realização de aulas não presenciais, no contexto da pandemia, para o trabalho de leitura e de escrita com alunos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; mapear os desafios docentes evidenciados no contexto da pandemia e as estratégias encontradas para enfrentamento. Como dispositivos de pesquisa foram utilizados questionário, entrevista e diário de pesquisa. O questionário auxiliou na seleção das colaboradoras a partir do consentimento das mesmas, por meio das respostas ao dispositivo. Através do questionário, foi possível conhecer o perfil, tempo de experiência docente, carga horária, pseudônimo a ser utilizado na pesquisa, entre outros. A entrevista possibilitou dialogar com as professoras sobre as temáticas apontadas nos objetivos delineados, com o intuito de responder a questão de pesquisa.

Destarte, após as entrevistas realizadas e de sucessivas leituras da transcrição dos dados produzidos, iniciou-se o processo de interpretação e categorização dos achados da pesquisa. Assim, construíram-se as categorias de análise, Mediação didático-pedagógica na escola em tempos de pandemia: entrelaçando olhares e Desafios e possibilidades do trabalho docente no contexto da pandemia: o que dizem as professoras. Cada categoria é composta por três subcategorias e transversalizadas pelo eixo Ensino Remoto Emergencial.

Pode-se dizer que o estudo corroborou a compreensão de que o ensino remoto emergencial ajudou a manter o vínculo da escola com parte das crianças matriculadas em detrimento de outras que nem sequer o contato com a família a gestão da escola conseguiu. Em outras palavras, o ensino remoto se configurou num agravamento à qualidade e à desigualdade educacional, evidenciando que a escola pública, mesmo legitimada pelo discurso de educação para todos, ainda está longe de ser de fato para todos.

A pandemia da Covid-19 demonstrou que a educação pública municipal não é prioridade para os gestores. Visto que, mais de mil crianças matriculadas na escola, *locus* da pesquisa, ficaram sem condições de continuar seus estudos durante a pandemia pela falta de infraestrutura da escola. Situação confirmada pelas professoras nas entrevistas. A pesquisa demonstrou que o ensino remoto, na Escola Municipal José Raimundo Pereira de Oliveira, foi deveras desafiador para professores e estudantes e com resultados pouco satisfatórios de aprendizagem. As aulas aconteceram de forma assíncrona, com atividades impressas em razão do desprovimento de equipamentos e conectividade, sobretudo, por parte dos estudantes. As condições de desigualdades sociais e de exclusão afetaram o direito das crianças à educação.

Além disso, foi possível constatar também que, apesar das professoras compreenderem a mediação didática como um processo dialógico de interação, uma ação necessária e intencional, inerente ao fazer docente que contribui com o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos estudantes, ainda assim, no contexto do ensino remoto, nas condições em que este ocorreu na escola, a mediação didático-pedagógica ficou comprometida ou não aconteceu ou, quando aconteceu, foi realizada por meio de áudios através de *WhatsApp*, enviado aos pais e/ou responsáveis, ou tão somente baseada em orientações escritas nas atividades impressas, configurando-se numa mediação didática de natureza mecânica sem produzir efeitos no processo de constituição da aprendizagem.

Quanto à mediação didático-pedagógica, realizada no processo inicial da construção da leitura e da escrita, os revezes do ensino remoto emergencial foram ainda mais intensificados, dada as limitações relativas ao *modus operandi* em que este se desenvolveu, dificultando as interações, o encontro com a professora e os colegas, as socializações de

experiências sejam virtuais ou presenciais, tão necessárias para esse momento. Pode-se inferir que esse processo inicial de alfabetização mostrou-se empobrecido pela ausência de aulas presenciais, pela não dialogia e polifonia, pela limitação e ou ausência da mediação, uma vez que o ato de ensinar a ler e a escrever se caracteriza como um processo mediado, que se configura não só na presencialidade dos sujeitos, mas também na necessidade de recursos e materiais didáticos, tecnológicos, procedimentos, condutas e conhecimentos epistemológicos e pedagógicos que se constituem como objetos de aprendizagem.

Aprender a ler e a escrever é bem mais do que a apropriação do sistema de escrita alfabética. É um bem simbólico, que implica a imersão no conhecimento social e cultural, produzido historicamente. Para tanto, faz-se necessária a figura da professora como mediadora desse conhecimento, favorecendo as condições de interação da criança com o mundo culturalmente letrado, propiciando experiências que desafiem as crianças a mobilizarem seus saberes e desejos. Esse movimento requer a organização de um ambiente rico, com disponibilidade de diferentes instrumentos, saberes e culturas, que potencializem a apropriação da cultura escrita e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos meninos e meninas. Portanto, ficou evidente, na pesquisa, que a ausência da interlocução e de todo esse movimento tão necessário e relevante ao processo inicial da construção da leitura e da escrita ficou comprometido no ERE. O que depreende que apenas resolver atividades impressas, nessa fase de construção de conhecimento, mostra-se insuficiente na apropriação da língua e da linguagem.

No curso do presente estudo, pode-se compreender que as práticas de mediação didático-pedagógica, realizadas pelas professoras deixaram de ter como centro as demandas e necessidades de aprendizagem das crianças e passa a requerer das professoras um planejamento que se adequasse ao nível de compreensão dos pais ou responsáveis pela mediação da atividade a ser desenvolvida pelas crianças, realidade distópica do contexto escolar. Nesse sentido, embora a parceria escola e família seja necessária e relevante para o desenvolvimento do estudante, evidencia-se que foi uma aproximação forjada em meio ao sofrimento e isolamento, causados pela pandemia e à precariedade nas quais o direito à educação ficou, mais uma vez, secundarizado.

Para além dos revezes já mencionados, nos achados da pesquisa também se sobrepujou a necessidade de atualização dos saberes docentes, sobretudo referentes ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, como agente integrador das aulas, uma vez que estas se configuram como recurso potencializador, que agrega as práticas de ensino e de aprendizagem multimodais, oportunizando a ampliação dos letramentos dos estudantes e das professoras. O

contato com as múltiplas linguagens e diversidade cultural também podem deslindar outras possibilidades de construção de conhecimento e de interação, articulando as diversas linguagens, oriundas do meio digital com as tecidas nos contextos sociais, vislumbrando o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita de forma dinâmica e interativa.

Os desafios da formação de professores, seja a formação inicial ou permanente, são pautados, recorrentes nos diálogos educacionais e não será diferente no contexto pós-pandemia, uma vez que pensar a formação docente, à luz dos desafios atuais, nas palavras de Nóvoa (2022, p. 62. Grifo nosso) requer “compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais culturais, políticas ideológicas e simbólicas)”. O autor ressalta que a formação continuada deve ser articulada a partir de uma relação fecunda e, na interlocução entre universidade, escolas e professores, ou seja, a formação deve “criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos [...]” (NÓVOA, 2022, p.68). De antever a ressignificação dos saberes teóricos ou científicos no espaço escolar a partir das experiências culturais profissionais vivenciadas pelos professores.

Pode-se, ainda, depreender, como percepção dos resultados da pesquisa, os desafios de ordem pessoal e profissional das professoras. Todas relatam ter perdido entes queridos e/ou amigos em ocasião do isolamento necessário para conter a expansão da Covid-19. Além da instabilidade emocional proveniente da pandemia, da preocupação com as diferenças socioeconômicas das famílias, da condição de pobreza agravada pela pandemia, somavam-se a isto as condições de precariedade do trabalho docente, desenvolvido pela escola, em razão da ausência do Estado de se corresponsabilizar pelos problemas educacionais, intensificados pela pandemia, deixando relegada à escola encontrar soluções para dar continuidade a manutenção do vínculo com as famílias dos estudantes.

Embora a escola se perceba quase que sozinha na manutenção precária do ERE, as professoras não se dão conta da omissão do Estado e não o aponta como corresponsável pelos problemas educacionais agravados pelas condições sanitárias, assim como em suas falas não o apontam na busca de soluções para os mesmos. O que leva a pensar que, se não houver pressão por parte dos profissionais da educação para que mudanças substanciais aconteçam na educação, elas de fato não ocorrerão. Desse modo, a metamorfose da escola, aludida por Nóvoa (2019, 2020, 2021, 2022), está longe de acontecer.

Entre os achados da pesquisa, as professoras apontam, para além das questões cognitivas, os desafios que estão enfrentando no retorno ao ensino presencial, no qual estão vivenciando o adoecimento dos professores e, sobretudo, dos estudantes, em consequência do isolamento forçado pela pandemia. Nesse ínterim, faz-se necessário investimento do Estado

no sentido de auxiliar as escolas com equipes multidisciplinares para que as mesmas, ancoradas em evidências científicas, possam desenvolver estratégias de acolhimento e encaminhamento das situações necessárias que vão além da recuperação das aprendizagens. É conveniente investir na educação socioemocional de todos os envolvidos no processo educativo, desde o professor, o estudante, a equipe gestora, o porteiro, as famílias. Dessa forma, é preciso um olhar sensível para além das questões cognitivas.

A análise das falas das professoras configura-se em um relevante material reflexivo para compreensão da mediação didático-pedagógica realizada no contexto do ensino remoto emergencial, no processo de construção da leitura e da escrita de crianças de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

Destarte, devido ao cenário pandêmico, este estudo trouxe algumas limitações das quais destaca-se: o estudo foi desenvolvido com professoras o que representa um olhar sobre a mediação didático docente no contexto do ERE na perspectiva feminina, o que pode ser melhor explorado também na perspectiva da representação masculina para conhecer se os desafios vivenciados pelas professoras foram igualmente percebidos pelos professores. Outra limitação do estudo foi não ouvir a concepção dos estudantes acerca da mediação didático-pedagógica desenvolvida no ensino remoto. Também há a possibilidade de desenvolver este estudo em mais de uma unidade escolar, a fim de conhecer as percepções dos demais professores sobre a mediação didático-pedagógica em meio ao ERE em outros contextos escolares.

Assim, ainda que o Estudo de Caso qualitativo apresente limitações quanto à generalização dos resultados, esta metodologia atesta a sua licitude por possibilitar a profundidade dos dados produzidos na unidade pesquisada. Por conseguinte, possibilitou conhecer mais profundamente os problemas vivenciados pelas professoras da Escola Municipal José Raimundo Pereira de Azevedo, no que se refere à mediação didático-pedagógica no contexto do ensino remoto emergencial, no processo de construção da leitura e da escrita das crianças de 1º, 2º e 3º ano. Atestando que a mediação no processo de aprendizagem da língua escrita é essencial. A interação entre a criança e a professora é imprescindível, justamente por conta das peculiaridades e particularidades que o processo inicial de introdução da criança na cultura escrita requer. A interrupção das aulas, o distanciamento e a falta de recursos tecnológicos apontam um efeito negativo na escolarização das crianças em relação à aprendizagem da língua escrita e leitura.

É nesse sentido que a pesquisa aponta contribuições teóricas e práticas relevantes para a compreensão do objeto de estudo, tanto para a unidade escolar assim como para a rede

municipal de ensino da cidade de Feira de Santana, sinalizando que, no retorno presencial, faz-se necessário fazer uma retomada do processo, realizar um levantamento dos saberes construídos ou não pelas crianças e um (re)planejamento específico, personalizado, construído a partir das necessidades que elas apresentam.

O estudo não se esgota aqui, pois aponta, nos achados e nos *modus operandi*, no qual foi desenvolvido, possibilidades de serem melhor explorados os aspectos mencionados como limitações da pesquisa e possibilidade de ampliação do objeto de estudo sob o olhar de outros pesquisadores. Para arrematar, trago Cora Coralina (1997) quando diz: “O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher”. A caminhada no mundo da pesquisa para o pesquisador iniciante é árdua, difícil, solitária, mas vale à pena. As novas descobertas nos instigam a prosseguir. Assim, seguirei na busca, caminhando na certeza de que há muito a ser feito!

REFERÊNCIAS

- A CURA. Intérprete: Lulu Santos. Compositor: Lulu Santos. In: Álbum Toda Forma de Amor. Intérprete: Lulu Santos. Rio de Janeiro. RCA Victor. 1988. Faixa 8.
- A ESTRADA. Intérprete: Toni Garrido (Banda Cidade Negra). Compositores: Toni Garrido; Bino; Lazão; Da Ghama. In: Álbum: Quanto mais curtido melhor. Intérprete: Toni Garrido (Banda Cidade Negra). Rio de Janeiro. Sony Music, CD, 1998. Faixa 5.
- ALARCÃO, Izabel. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. (Org.). Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.
- ALDA, Lucía Silveira; SILVEIRA, Maria Eduarda Cunha da; Mais ação, menos inércia: metodologias ativas como estratégia para evitar abandono e evasão escolarem tempos de pandemia. In: ALMEIDA, Ana Claudia Pereira de; ACOSTA, Elizabete Bongalhardo. (Orgs.) **Ensinar e aprender na pandemia: resistência e esperança**. 1. ed. São Paulo, SP. Pimenta Cultural, 2021.
- ALMEIDA, Ana Claudia Pereira de; ACOSTA, Elizabete Bongalhardo. (Orgs.) **Ensinar e aprender na pandemia: resistência e esperança**. 1. ed. São Paulo, SP. Pimenta Cultural, 2021.
- ALTENFELDER, Anna Helena. Aspectos constitutivos da mediação docente e seus efeitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento. **Constr. psicopedag.** vol.23 no.24 São Paulo 2015.
- ANGELO, Cristiane MalinoskiPianaro; MENEGASSI, Renilson José. Conceitos de leitura e ensino de Língua. In: ANGELO, Cristiane MalinoskiPianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine [Orgs.] **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 13-85.
- ARRUDA, Eucídio. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>. Acesso em: 10/ 11/ 2022.
- BAHIA. Resolução CEE N.º 27, de 25 de março de 2020 Orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual nº. 19.529, de 16 de março de 2020, que estabelece as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional - ESPIN, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID19. Resolução homologada pelo Excelentíssimo Senhor Secretário de Estado da Educação da Bahia em 26/03/2020 Publicada no DOE em 27/03/2020.
- BALSAMO, Simone. Em tempos de confinamento, os desafios em lidar com as competências socioemocionais nos cursos de educação profissional. In: D'AURIA-TARDELI, Denise. (Organizadora) In: **Educação, Escola e Pandemia: experiências e discussões sobre professores, alunos e gestores**. Pimentel Cultural. São Paulo, 2021.
- BARDIN, Laurence e. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições 70, 2016.

BARROS, M. **Poesia completa** São Paulo: Leya, 2010. [Original 1998]

BARROS, Vilma Luísa Siegloch; SILVA, Maria Riquelme da Costa; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes. Formação de professores e o uso de tecnologias digitais em tempos de pandemia: Reflexões e decisões. In: **Caminhos para a educação em Ciências e Matemática na Amazônia**. Dossiê Temático. Trabalhos desenvolvidos por doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM, da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC. UERR edições. Boa Vista/RR – julho de 2020. <https://cutt.ly/7KzG52U>

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris, et al. (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. Parábola Editorial. São Paulo. 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 21 novembro 2022.

BRASIL. Cadernos Pedagógicos: Cultura Digital. Vol.7. Ministério da Educação. Brasília, 2009. Disponível em: www.portal.mec.gov.br.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020 - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020#:~:text=Parecer%20CNE%20FCP%20n%C2%BA%205,da%20Pandemia%20da%20COVID%2D19>.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020#:~:text=Parecer%20CNE%20FCP%20n%C2%BA%205,da%20Pandemia%20da%20COVID%2D19>.

BRASIL. L11738. **LEI** Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da

educação básica. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/_ato2007-2010/Acesso em: 12/10/2021](https://www.planalto.gov.br/_ato2007-2010/Acesso_em_12/10/2021).

CAÇADOR de mim. Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: Luiz Carlos Sá; Sérgio Magrão. In: Álbum Caçador de mim. Intérprete: Milton Nascimento: São Paulo: Ariola, LP 1981, faixa 6.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: Meias confissões de Aninha. São Paulo: Global Editora, 1997. Nota: Trecho do poema Meu Melhor Livro de Leitura.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. Editora contexto. São Paulo, 2021.

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Decifra-me ou te devorarei**: O que pode o professor frente ao livro didático? 2.ed. Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2013.

D'ÁVILA, Cristina. Planejamento do processo de ensino e aprendizagem: uma abordagem crítico-construtivista. In: D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena. (Organizadoras). **Ateliê didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EDUFBA, 2018.

D'ÁVILA, Cristina. Interdisciplinaridade e mediação: desafios no planejamento e na prática da educação superior. Revista **Conhecimento e diversidade**, Niterói, n. 6, p. 58-70, jul/dez, 2011.

D'ÁVILA, Cristina. **Métodos e técnicas de ensino e aprendizagem para a Educação Superior**: cardápio pedagógico / Cristina D'Ávila. Salvador: EDUFBA, 2021.

D'ÁVILA, Maria Cristina; LEAL, Luis Batista. Docência universitária e formação de professores – saberes pedagógicos e constituição da profissionalidade docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 467-485, mai./ago. 2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de D. M. Lichtenstein, L. di Marco e M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONTANA, Roseli. Cação. **Mediação Pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP. Autores Associados, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 44ª edição. Cortez. São Paulo. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GATTI, Bernadete. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONDIÇÕES E PROBLEMAS ATUAIS. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em 10/05/2021.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Organizadoras). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho; NUNES, Célia Maria Fernandes; PÁDUA, Karla Cunha. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Revista brasileira Estudo pedagógico**. Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, maio/ago. 2019.

GUIMARÃES, Soares Valter. A docência universitária e a constituição da identidade profissional do professor. *In*: RIBEIRO, Marinalva Lopes; MARTINS, Édiva de Souza; CRUZ, Roberto Seixas da (Orgs). **Docência do ensino superior**: desafios da prática educativa. Salvador: EDUFBA, 2011.

HOLLY, Mary Louise; ALTRICHTER. Diários de Pesquisa. *In*: SOMEKH, Brigget; LEWIN, Cathy. (Orgs.). **Teorias e Métodos de Pesquisa Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivo da leitura. 8ª edição. Campinas, São Paulo: SP, Ponte, 2002.

KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escola. 10ª reimpressão. Mercado das Letras. Campinas, SP. 2008.

LENOIR, Yves. A intervenção educativa, um construto teórico para analisar as práticas educativas. **Educativa**. Goiânia. v. 14, n. 1, p. 9-38, jan./jun. 2011.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário; tradução Ernani Rosa. Porto alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e Formação de Professores: OUTRA OSCILAÇÃO DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. CORTEZ EDITORA, São Paulo, SP. 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. E. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A.R. **Pensamento e Linguagem** - As últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987)

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia. *In: Trabalho docente sob fogo cruzado* [recurso eletrônico] / Organizadores MAGALHÃES, Jonas; ... [et al.]. – 1. ed. - Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. 1 recurso online (504 p; v.2): PDF

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática: a aula como centro.** São Paulo: FTD. 1994.

MENEGASSI, Renilson José. A compreensão leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *In: ANGELO, Cristiane MalinoskiPianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine [Orgs.] Leitura e Ensino de Língua.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 85-131.

MESQUITA, Deise Nanci de Castro. Mediação Pedagógica, LEITURA e escrita na escolarização básica. *IN: BORTONI-RICARDO, Stella Maris, et al. (Orgs.). Leitura e mediação pedagógica.* Parábola Editorial. São Paulo. 2012.

MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA, Cristina. Construindo Pontes: a mediação didática lúdica no Ensino Superior. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 16, n. 37, p. 146-172, Edição Especial, 2020.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes, complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais.** São Paulo :Antakarana/WHN – Willis HarmanHouse, 2008.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In: BACICH, Lílian; NETO, Adolfo Tranzi; TREVISANI, Fernando de Mello. (Orgs.) Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.* Porto Alegre: Penso, 2015.

MOREIRA, Cláudia Martins. **Estratégias de aquisição de leitura.** 1. ed. Appris editora. Curitiba. 2019.

MOURA, Ana Aparecida Vieira; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da LEITURA: do projeto à sala de aula. *IN: BORTONI-RICARDO, Stella Maris, et al. (Orgs.). Leitura e mediação pedagógica.* Parábola Editorial. São Paulo. 2012.

NÓVOA, Antonio. (Colaboração Yara Alvim). **Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. Disponível em: <http://edisciplinas.usp.br>. Acesso em: 04/11/2022.

NÓVOA, Antonio. O professor pesquisador e reflexivo. **Salto para o Futuro.** Entrevista concedida em 13 de setembro 2001.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e249236, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/myX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03/11/2022.

NÓVOA. **Como a formação continuada pode e poderá contribuir para a educação durante e pós pandemia**, 2020. Live (1h18min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Nio&ab_channel=EducaçãoBahia. Acesso em 14 de abril de 2020.

NÓVOA. Os professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 25/04/2021.

PENTEADO, Regina Zanella; NETO, Samuel de Souza. Mal-estar sofrimento e adoecimento do professor: das narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde Soc.** São Paulo. v. 28, n.1, p. 135-153, 2019.

PETIT, Michèle. **A arte ler ou como resistir a adversidade**. Tradução Arthur Bueno e Camilla Boldrini. Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. Leitura em regiões de conflito. Revista **Na Ponta do Lápis**. Ano VII. Número 16. Março 2011. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/1679/entrevista-michle-petit>. Acesso em: 05/11/2022

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009. 192 p. Alegre: Sulina, 1999.

PIMENTA, Selma Garrida; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, Suzana Couto. A mediação como elemento de (trans)formação humana. In: PIMENTEL, Suzana Couto. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis. RJ. Vozes, 2012.

Qedu. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/proficiencia?gclid=Cj0KCQiAxoiQBhCRARIsAPsvo-w36qRtIDzs8FftfE9pc4mtQyyeU4MFXNmWUgTT4smP1bum6jiY0waAggmEALw>

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 16ª edição. Petrópolis. RJ: Vozes, 2004.

Retratos da Leitura no Brasil. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br>. Acesso em: 16/12/2021.

RIBEIRO, Ana Eliza. Multimodalidade e leitura: como ver e desver textos. In: ANGELO, Cristiane MalinoskiPianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine [Orgs.] **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 273-301.

ROJO, Roxane Helena R. Cenários futuros para as escolas. In: Fundação Telefônica (Org.). **Educação no Século XXI**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013. p. 19-22. Disponível em: http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/2013/03/caderno3_multiletramentos.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. Parábola Editorial. São Paulo 2012.

ROSA, J.G. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. EDITOR EDIÇÕES ALMEDINA, S.A. Coimbra. Portugal. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**. ANDES- SN, janeiro de 2021.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; TEIXEIRA, Cristina Maria D’Ávila; Mascarenhas, Aline Daiane Nunes. A didática como lugar de futuros possíveis: do ensino remoto ao pós-Pandemia. **Roteiro** 47 (julho): e30185. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v47.30185>. Acesso em 20 de outubro de 2022.

SILVA, Obdália Santana Ferraz; ANECLETO, Úrsula Cunha; SANTOS, Sirlaine Pereira Nascimento dos. Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e221083, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186959/172563>. Acesso em: 03/10/2022.

SOARES. Magda. **Alfabetar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. 1. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. trad. Cláudia Schilling- 6. ed. ArtMed. Porto Alegre, 1998.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/00.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação**. Pelotas n.16 p. 1-177 jan./jun. 2001. p. 15-47.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: Elementos para uma teoria da

docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás. Edc. Soc. Campinas. v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jn. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 02/10/2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2014.

TROLLER, Cristina; FINATTO, Marina Marostica. Planejamento da mediação de leitura na biblioteca escolar: teoria e práticas. In: PRADO, Jorge Moisés Kroll do. (Org.) **Mediação da leitura literária em bibliotecas**. Edição de Vagner Amaro. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização**, 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2002. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1)

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org). **Didática: ensino e suas relações**. Campinas SP: Papirus, 2011.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maíke C. C. A educação em tempos de pandemia: soluções Emergenciais pelo mundo.2020. Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina OEMESC. Editorial. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Maíke_Ricci_final_15882101662453_7432. Acesso em 12 de nov. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8ª Edição. São Paulo. Ícone, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget: Fundamentos do Construtivismo**. 5ª Edição traduzida da 5ª edição americana. Thomson Learning Pioneira. São Paulo, 2003.

WELLER, Wivian. Grupos de Discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos-metodológicos e análise de uma experiência com um método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. V.32, n.2 p. 241-260, maio/ago. 2006.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** [recurso eletrônico]; [tradução: Cristhian Matheus Herrera]. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre. ArtMed, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE A- Questionário de pesquisa

Prezada colega professora,

Com o objetivo de compreender a mediação didática pedagógica realizada por professoras alfabetizadoras no contexto do ensino remoto emergencial e suas reverberações, com vistas a, contribuir com o município de Feira de Santana no sentido de ampliar as discussões sobre as práticas de mediação didática pedagógica na educação básica e dar luz às demandas educativas evidenciadas no e pós contexto da pandemia Covid-19, apresentamos o projeto de pesquisa **MEDIAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), tendo como colaboradoras da pesquisa docentes alfabetizadoras dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira de Azevedo, situada de Feira de Santana, Bahia.

Para contribuir com as etapas do processo, convidamos você, professora das classes de 1º, 2º e 3º anos da rede municipal de ensino de Feira de Santana, para interagir com o questionário on-line a seguir. Lembramos que sua participação nesse processo será de forma totalmente voluntária e que, a qualquer momento, poderá solicitar a sua exclusão do processo de pesquisa. Salientamos ainda, que sua identidade será preservada e não haverá custos/despesas para o/a colaborador(a). De igual modo, atestamos que as informações apresentadas neste formulário serão utilizadas apenas para a construção de dados para a pesquisa já apresentada e os resultados serão socializados com os colaboradores através da apresentação e entrega da dissertação à toda a comunidade escolar e a Secretaria Municipal de Educação.

Agradecemos sua participação.

ANUÊNCIA PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Após a apresentação das principais etapas da pesquisa **MEDIAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, você manifesta interesse voluntário em contribuir com o estudo?

() Sim

() Não

Caso opte por sim, favor seguir para as seções posteriores.

CONHECENDO O(A) PROFESSOR(A) COLABORADOR(A):

1. Por qual nome você deseja ser mencionado ao apresentarmos os resultados desta pesquisa?

2. Em quais séries/anos atua no Ensino Fundamental?

() 1º ano

() 2º ano

() 3º ano

3. No ano de 2020 você trabalhou com turma de:

() 1º ano

() 2º ano

() 3º ano

4. No ano de 2021 você trabalhou com turma de:

() 1º ano

() 2º ano

() 3º ano

5. No ano de 2022 você trabalhou com turma de:

() 1º ano

() 2º ano

() 3º ano

6. Qual sua maior formação/titulação acadêmica?

() Graduação (Pedagogia)

() Graduação (outra licenciatura)

() Especialização

() Mestrado

) Doutorado

) Pós-doutorado

7. Qual gênero corresponde a sua identificação:

) Masculino) Feminino) Outro) Prefiro não informar

8. Qual a sua idade?

) Menor do que 25 anos

) 25-30 anos

) 31-40 anos

) 41-50 anos

) 51-60 anos

) Mais de 61 anos

9. Há quanto tempo você atua na docência?

) Menos de 5 anos

) 6-10 anos

) 11-15 anos

) 16-20 anos

) 21-25 anos

) Mais do que 25 anos

10. Há quanto tempo você atua na docência, na Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana?

) Menos de 5 anos

) 6-10 anos

) 11-15 anos

) 16-20 anos

) 21-25 anos

) Mais do que 25 anos

11. Você leciona em mais de uma escola municipal?

) Sim

) Não

12. Caso tenha respondido sim na questão anterior, assinalar em quantas escolas leciona na esfera municipal:

() 1 escola

() 2 escolas

() 3 escolas

13. Você atua em outra esfera educativa além da municipal?

() Sim

() Não

14. Caso tenha respondido sim na questão anterior, assinalar em quais outras esferas educacionais você atua:

() Privada

() Estadual

() Federal

() Outra

DIALOGANDO SOBRE O PLANEJAMENTO PARA O ENSINO

15. Quantas horas você dedica ao planejamento de aula, por semana? (Incluir tempo disponível tanto na escola quanto em casa)

() 1 horas

() 2 horas

() 3 horas

() mais de 4 horas

16. Geralmente, você realiza o planejamento de forma coletiva com outros colegas da escola ou de forma individual?

() coletiva

() individual

() ambas as formas

17. Para realizar o planejamento de ensino, quais documentos institucionais relacionados a seguir são consultados?

- () Projeto Político Pedagógico da escola
- () Proposta Curricular do Município de Feira de Santana.
- () Planejamento anual do 1º ou 2º ano conforme a turma que está lecionando
- () Cadernos de Objetivos de Aprendizagem da Rede Municipal de Ensino
- () Outro documento
- () Não se aplica

18. Como você avalia/avaliou a interação dos alunos no contexto das atividades não presenciais no ensino da leitura e escrita na prática da aula?

- () Os alunos tiveram maior interação com as propostas de atividades e sentiram-se mais interessados pelo conteúdo ensinado.
- () Os alunos tiveram dificuldade em realizar as atividades propostas na aula, ficando desmotivados.
- () Alunos e professores interagiram de forma mais horizontal durante a realização das atividades da aula, garantindo avanços no processo de aquisição da leitura e da escrita.
- () Não sei responder.

19. Como você avalia o grau de dificuldade que teve para planejar e realizar a atividade proposta com práticas de multiletramento na perspectiva do ensino de leitura e escrita no trabalho não presencial?

- () Não senti dificuldade em planejar e em desenvolver a aula.
- () Senti dificuldade em planejar a aula, mas não em a desenvolver.
- () Não senti dificuldade em planejar a aula, mas sim em a desenvolver.
- () Senti dificuldade tanto em planejar a aula quanto em a desenvolver.
- () Não sei responder a esta questão.

DIALOGANDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

20. Quais dos artefatos tecnológicos apresentados a seguir você já utilizou em suas aulas antes da atividade remota para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita pelos alunos?

- () Computador ou notebook
- () Smartphone ou celular
- () Data show

- Plataforma digital
- Jogos eletrônicos ou digitais
- Software para produção de vídeos/animações
- Software para produção de áudio/podcast
- Utilizo outro recurso
- Não utilizo recurso tecnológico

21. Quais dos artefatos tecnológicos abaixo relacionados você utilizou para trabalhar leitura e escrita com seus alunos no período do ensino remoto emergencial?

- Computador ou notebook para as aulas
- Smartphone*
- Smart TV*
- Data show
- Aulas *on-line* pelo *google meet*
- Internet
- Vídeo aulas produzidas pela Secretaria Municipal de Educação
- Vídeos produzidos por mim mesma
- Outro.

22. Para ministrar aulas remotas, qual artefato tecnológico você dispunha em sua casa?

- computador
- notebook
- smartphone ou celular
- internet (banda larga)
- internet (dados móveis)
- nenhuma das opções anteriores

23. Com qual frequência você utilizava recursos tecnológicos na prática pedagógica antes da atividade remota provocada pela pandemia da Covid-19?

- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Não utilizava

24. Na sua opinião, uma aula desenvolvida com o uso de recursos tecnológicos, no contexto do ensino não presencial para alunos de 1º e 2º e 3º ano do ensino fundamental, melhora a interação entre professor e aluno e estimula a aprendizagem da leitura e da escrita?

- Sim
 Não
 Talvez

Justifique sua resposta: _____

25. Como você avalia seu desempenho ao utilizar tecnologias digitais na prática pedagógica no ensino de leitura, escrita e práticas de letramento?

- Ótimo
 Bom
 Regular
 Péssimo
 Não sei responder

26. Você se sente preparado(a) para a utilização das tecnologias digitais em suas aulas de práticas de linguagem (leitura, escrita e letramentos) nas turmas de 1º e 2º e 3º ano?

- Sim
 Não
 Não sei responder

27. Sabemos que o ensino remoto levou professores e alunos a buscarem alternativas para seguir o processo de construção de conhecimento. Sendo assim, apresente, em sua concepção, pelo menos um ponto positivo e um ponto negativo para a utilização das tecnologias digitais na práticas de linguagem (letramentos, leitura, escrita e oralidade) no contexto da pandemia nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Obrigada pela sua participação nesta pesquisa!

APÊNDICE B- Roteiro para a entrevista

Prezado(a) colega professor(a),

Com o objetivo de compreender a mediação didática pedagógica realizada por professores alfabetizadores no contexto do ensino remoto emergencial e suas reverberações, com vistas a, contribuir com o município de Feira de Santana no sentido de ampliar as discussões sobre as práticas de mediação didática pedagógica na educação básica e dar luz às demandas educativas evidenciadas no e pós contexto da pandemia Covid-19, apresentamos o projeto de pesquisa **MEDIAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), tendo como colaboradores da pesquisa docentes alfabetizadores dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira de Azevedo, situada em Feira de Santana, Bahia.

Para contribuir com as etapas do processo, convidamos você, professor(a) das classes de 1º, 2º e 3º ano da rede municipal de ensino de Feira de Santana, para relatar experiências vivenciadas no contexto do ensino remoto emergencial, por meio de entrevistas por pautas, a partir de uma questão central e outras que poderão trazer determinados esclarecimentos e auxiliar a entrevistadora a desvelar e compreender melhor o objeto de estudo. Lembramos que sua participação nesse processo será de forma totalmente voluntária e que, a qualquer momento, poderá solicitar a sua exclusão do processo de pesquisa. Salientamos ainda, que sua identidade será preservada e não haverá custos/despesas para o/a colaborador(a). De igual modo, atestamos que as informações apresentadas nesta entrevista serão utilizadas apenas para a construção de dados para a pesquisa já apresentada e os resultados serão socializados com as colaboradoras através da apresentação e entrega da dissertação à toda a comunidade escolar e a Secretaria Municipal de Educação.

PARA ABRIR O DIÁLOGO: (Duração: aproximadamente 60 minutos)

1-Conte-me um pouco sobre o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico no contexto do ensino remoto emergencial. (Conte-me uma situação do ensino remoto que você se lembra que no processo da mediação você pôde observar que ocorreu aprendizagem).

2- Olha, nós sabemos que o ensino remoto foi difícil para todo mundo, me diga aí como foi esse período, para você? Quais foram as dificuldades que você sentiu para planejar? Como foi a sua relação com os estudantes em sala de aula, conta um pouco sobre esse processo.

3- Sabemos que todo professor vai se constituindo ao longo do processo através dos saberes inerentes à docência e também com as experiências que o toca, os saberes de experiência, como afirma Larrosa (2002). E você a partir dos saberes construídos na pandemia, a partir das suas experiências docentes vivenciadas, fala para mim seu entendimento sobre mediação didático pedagógica.

4- Aprender a ler e a escrever não são processos fáceis, mobiliza vários saberes, necessita troca com adultos mais experientes e entre pares. E nesse contexto de pandemia, conta para mim como você trabalhou a leitura e a escrita com as crianças. Como foram desenvolvidas as práticas de multiletramentos.

5- Relata para mim, como eram feitas as intervenções quando os alunos apresentavam dúvidas no processo de construção da leitura e escrita. (Conta um caso, uma situação que você se lembra...)

6-Fale um pouco sobre como organizou as práticas de ensino para a utilização do recurso digital no ensino de leitura e escrita com crianças de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental. (Conta alguma situação que você lembra que foi relevante ou curiosa, ou te surpreendeu...)

7- Sabemos que o processo de mediação é um processo que envolve o ensinar e o aprender, então fale um pouco sobre as facilidades e/ou dificuldades encontradas para a realização da mediação didática pedagógica no contexto do ensino remoto emergencial. Como foi trabalhar com os alunos em outros ambientes que não a sala de aula física?

8- A pandemia Covid-19 marca um período histórico e social da nossa história e deixou marcas. Então me diga como você avalia a mediação didático pedagógica realizada no período do ensino remoto emergencial, com atividades não presenciais, em relação ao ensino de leitura, escrita e práticas de letramentos nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

9- E hoje no retorno das atividades presenciais, você percebe alguma mudança no envolvimento das crianças nas atividades escolares? Como é a relação das crianças com relação à aprendizagem, como está sendo ensinar a ler e escrever neste contexto de retorno às atividades presenciais?

FINALIZANDO A INTERAÇÃO

Finalizando, acrescente alguma consideração sobre o desenvolvimento da mediação didático pedagógica no contexto do ensino remoto para o ensino de leitura e escrita e práticas de letramento que achar necessária e que não foi contemplada até o momento.

Agradecemos sua participação.

APÊNDICE C- Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

I - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Jozelia Araujo Oliveira

Cargo/Função: Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação- PPGE

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, de responsabilidade da pesquisadora Jozelia Araujo Oliveira, discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação- PPGE da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

A pesquisa supracitada tem como objetivo compreender as implicações da mediação pedagógica no processo inicial da construção da leitura e da escrita de crianças de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, em meio ao ensino remoto emergencial, numa escola pública municipal de Feira de Santana, Bahia.

A realização da pesquisa justifica-se pela possibilidade de desenvolver um estudo sobre a mediação didática pedagógica no contexto da pandemia Covid-19, feito que irá contribuir para ampliar as discussões já existentes sobre mediação, possibilitará reflexão sobre essa

Pesquisadora: _____
Participante: _____

categoria no contexto de atividades não presenciais remotas emergenciais com reverberações na elaboração de um novo conceito de mediação didático pedagógica e favorecerá a organização do processo de formação permanente de professores como políticas educacionais no município.

A participação nesta pesquisa se dará a partir da resposta ao questionário *on-line*, a ser elaborado pelo *Google Form*, e enviado por e-mail aos participantes e através de entrevista narrativa e grupo de discussão a serem realizados na unidade escolar. O questionário *on-line*, ficará disponível de 15 de junho a 15 de julho de 2022. O(a) senhor(a) deverá levar um tempo de mais ou menos 25 minutos para respondê-lo.

A realização desta pesquisa poderá oportunizar a compreensão de concepções teórico-metodológicas sobre práticas pedagógicas de professores alfabetizadores nos anos iniciais do Ensino fundamental num contexto não presencial para a promoção de práticas de multiletramento e ensino da leitura, escrita e desenvolvimento da oralidade em escolas municipais em Feira de Santana, tanto durante a realização das atividades remotas, iniciadas em 2020, quanto em estágios anteriores a essa atividade e perspectivas após a situação pandêmica vivenciada na atualidade.

A realização desta investigação trará ou poderá trazer benefícios, tais como: contribuir com o município de Feira de Santana no sentido de ampliar as discussões sobre práticas de mediação didática pedagógica na educação básica, em meio ao ensino remoto emergencial, aponte novas possibilidades de elaboração de um plano de formação permanente dos professores com vistas às demandas educativas evidenciadas no e pós contexto da pandemia Covid-19; reflexão sobre a utilização de materiais didáticos e pedagógicos tanto da cultura impressa quanto da digital utilizadas no contexto pandêmico; divulgação dos resultados do projeto através de publicação de artigos e apresentação em eventos acadêmico-científicos, mantendo sempre seu sigilo e anonimato.

Caso aceite, o(a) senhor(a) participará da construção dos dados da pesquisa, que ocorrerá a partir do questionário *on-line*, que não conterá identificação pessoal, mas poderá ser utilizado um codinome. Devido à coleta de informações, o(a) senhor(a) poderá enfrentar possíveis riscos (de nível mínimo), tais como: sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em responder a questões relacionadas ao tema em razão de publicações feitas ou vivenciadas na internet; possibilidades de rememorar episódios traumáticos; sentir-se desmotivado/a pela proposta como participantes da pesquisa; sentir-se vigiados/as em relação ao trabalho desenvolvido com os colegas e a professora pesquisadora.

| |
|--|
| Pesquisadora: _____ Participante: _____ |
|--|

Ressaltamos que os riscos desta pesquisa são mínimos, tendo em vista que manteremos sigilo das informações e das reflexões que emergirem do questionário on-line. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será mantida em sigilo e, portanto, o senhor(a) não será identificado nominalmente. No entanto, caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa e retirar sua autorização. Os resultados da pesquisa serão socializados no final da análise das informações, em dezembro de 2022. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Informamos também que os resultados da pesquisa poderão ser publicados em artigos de revista, capítulos de livros ou apresentados em eventos científico-acadêmicos sem, contudo, apresentar identificação do participante.

Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o(a) Sr(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana. Esclarecemos ainda que, de acordo com as leis brasileiras, o(a) Sr(a) terá direito a buscar indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. Quando necessário, o(a) senhor(a) terá direito a ressarcimento de despesas, tais como com transporte, alimentação etc. provenientes devido à pesquisa. Asseguramos que o(a) senhor(a) receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes desta pesquisa.

Este termo será assinado em todas as folhas em duas vias, pela pesquisadora responsável e pelo participante, sendo que uma via ficará com a pesquisadora e a outra será entregue ao(à) senhor(a), onde consta o contato da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Informamos que os documentos referentes a esta pesquisa serão guardados por cinco anos sob posse e responsabilidade da pesquisadora.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Jozelia Araujo Oliveira

Endereço: Rua Belém, 380, bairro Conceição – Feira de Santana (BA)

Telefone: 75 991563709 **E-mail:** jozeliaraujo@gmail.com

Pesquisadora orientadora: Professora Doutora Rita de Cássia Brêda Mascarenhas de Lima

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n – Novo Horizonte – Feira de Santana (BA)

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) – Departamento de Educação (DEDU),
módulo 4

Telefone: 75 3161 8000, **E-mail:** rbreda@uefs.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UEFS

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n – Novo Horizonte – Feira de Santana (BA)

Telefone: 75 3161 8124, **E-mail:** cep@uefs.br

Horário de atendimento: 13:30 às 17:30.

O Comitê de Ética em Pesquisa é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A missão do CEP é salvaguardar os direitos e a dignidade dos participantes da pesquisa. Além disso, o CEP contribui para a qualidade das pesquisas e para a discussão do papel da pesquisa no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento social da comunidade. Contribui ainda para a valorização do pesquisador que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada. Dessa forma, dúvidas em relação aos procedimentos éticos da pesquisa podem ser esclarecidas no CEP.

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

A pesquisadora esclareceu devidamente os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE** e após ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário da pesquisa; consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada à pesquisadora e outra a via que a mim.

| |
|--|
| Pesquisadora: _____ Participante: _____ |
|--|

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante da pesquisa

Jozelia Araujo Oliveira¹

¹Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade Estadual de Feira e Santana, aprovado sob número de parecer: _____, em _____, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>.

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP

[PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5349993.pdf](#)