



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELISANE BARBOSA DE ARAÚJO

**FORMAÇÃO DOCENTE E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE
USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

MACEIÓ / AL

2024

ELISANE BARBOSA DE ARAÚJO

**FORMAÇÃO DOCENTE E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE
USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Alagoas (UFAL),
como requisito parcial para obtenção do grau
de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Yana Liss Soares
Gomes.

MACEIÓ / AL

2024

**Catálogo na Fonte Universidade
Federal de Alagoas Biblioteca
Central**

Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

A663f Araújo, Elisane Barbosa de.

Formação docente e residência pedagógica : reflexões sobre usos das tecnologias digitais e práticas de letramentos durante a pandemia da COVID-19 / Elisane Barbosa de Araújo. – 2024.
99 f. : il.

Orientadora: Yana Liss Soares Gomes.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 85-91.

Apêndices: f. 90-96.

1. Ensino remoto. 2. Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Residência Pedagógica. 3. Estágio. 4. Tecnologia digital. 5. Formação de professores. I. Título.

CDU: 371.13

AGRADECIMENTOS

O caminho até a escrita do texto foi permeado por diversos encontros, os quais me fizeram compreender que o percurso não precisava ser solitário, nem traumático, mas que os laços que construímos nesse tempo potencializam nossas memórias afetivas, mesmo quando a presencialidade não é uma opção, pois as trocas realizadas mediadas pelas tecnologias digitais também nos permitiram a construção de laços com os colegas.

Assim, inicio agradecendo a Deus, por seu cuidado, por oportunizar viver experiências que jamais imaginei, me dotado de sabedoria e, sobretudo da sensibilidade e inteligência emocional necessária para compreender os desafios que se põem à minha frente.

À minha família, que, embora muito pequena, faz-se gigante para me dar suporte nos momentos em que as muitas atribuições querem me tirar do eixo. Reafirmo a gratidão aos meus pais, que são a maior e mais potente expressão do amor de Deus por mim. À minha mãe, que acredita nas minhas conquistas mais que eu mesma e sei que muitas delas são frutos de suas orações. Ao meu pai, que tem um coração gigante e nobre, que me ensina, todo dia, a não perder a fé e que sempre me deu a certeza de que tenho asas auxiliares caso haja turbulências em meus voos pela vida. À minha irmã, que é meu orgulho e a interlocução com a minha infância, por tantos momentos doces, pelas palavras que mexem com meu cérebro e me trazem para o eixo sempre que necessário, sobretudo por fazer da minha existência algo muito maior desde sua chegada.

Agradeço também aos meus amigos Alice, Alison, Aleph Danillo, Andrêyna, Érica, Gilmar, Viviane e Roseane, que são a ponte mais bonita em construção na minha vida. Obrigada por tantas risadas, sufocos e vitórias coletivas, mesmo longe, estamos sempre juntos e torcendo uns pelos outros.

Agradeço às professoras Adriana Cavalcanti dos Santos e Flávia Colen Meniconi, componentes da banca, pelas contribuições para o texto, sei que as orientações foram significativas e resultaram em transformações que impactarão não apenas a escrita para os futuros leitores, mas contribuirão para a minha formação.

Um agradecimento especial aos participantes da pesquisa, que de forma tão gentil, contribuíram para a construção deste trabalho, fornecendo um pouco dos

registros de suas experiências no programa Residência Pedagógica, do qual também fiz parte e que me fizeram escolhê-lo enquanto objeto de investigação nos últimos anos.

Quero agradecer, em especial, à minha orientadora, Yana Liss Soares Gomes, que desde o primeiro contato se mostrou acessível, interessada, construindo cada etapa desta trajetória de forma tranquila e motivadora, impulsionando-me a ir cada vez mais longe na escrita e entendendo que o percurso de diálogo com os dados é singular.

Por fim, agradeço a todos que se interessem em ler cada capítulo deste texto. Em cada passo deixo um pouco das memórias, dos diálogos com autores, com os participantes e com a realidade, do mesmo modo que trago comigo cada segundo da imersão nas leituras e trocas dessas experiências.

RESUMO

Este estudo encontra-se vinculado ao projeto “Tecnologias digitais, crenças e ensino: reflexões sobre formação continuada de professores/alfabetizadores do Programa Residência Pedagógica”. O objetivo da pesquisa foi analisar as percepções de professores (preceptores) e residentes do subprojeto da área de Alfabetização vinculado ao Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), edição 2020-2022, em relação ao ensino remoto, às práticas de letramentos e aos usos das tecnologias digitais durante a pandemia da Covid-19. A fundamentação teórica desta pesquisa encontra-se alicerçada nos estudos de Soares (1985; 2001; 2003; 2004a; 2004b), Marinho (2010), Souza, Meniconi e Gomes (2022), Colello (2021), Gatti e Barreto (2009), Coscarelli (2016), Ribeiro (2021), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (Yin, 2016), que se insere na área da Educação, na interface com a Linguística Aplicada voltada para formação de professores, e que se utiliza dos seguintes instrumentos de coleta de dados: questionários, análise documental e entrevistas. A partir dos dados deste estudo foi possível identificar vários desafios relativos ao ensino remoto, tais quais: dificuldade de acesso à internet de qualidade e falta de posse dos recursos tecnológicos e de domínio em relação aos usos das tecnologias digitais. Essas dificuldades impactaram o desenvolvimento dos estágios dos residentes e o trabalho pedagógico dos preceptores do PRP/UFAL, considerando as limitações das práticas de letramentos e do processo de alfabetização em contexto digital. Nas atividades de ensino não presenciais, a mediação pedagógica foi, de algum modo, comprometida, seja por conta dos problemas de conexão de internet, seja pela falta de contato direto com as crianças ou pela dificuldade delas permanecerem frente às telas durante as atividades síncronas. Da análise e discussão dos dados, compreende-se que as tecnologias digitais e o uso da internet foram relevantes para a realização das atividades de ensino não presenciais, como também para a execução dos encontros formativos, das ações voltadas para a regência escolar e para a intervenção pedagógica no âmbito do PRP. Entretanto, as tecnologias digitais por si só não substituem a relevância da mediação do professor nas práticas de leitura e de escrita dos seus alunos. As experiências de estágios durante o ensino remoto emergencial evidenciaram assim a importância do processo interacional presencial e da mediação do professor nas práticas de letramentos e na aprendizagem da língua escrita. Por outro lado, reforça-se a importância do Programa Residência Pedagógica no processo formativo de residentes e preceptores, tendo vista proporcionar o diálogo entre a formação inicial e a formação continuada, ao passo que as experiências de estágios partem da relação entre o conhecimento teórico produzido na universidade e a prática pedagógica vivenciada no “chão” das escolas, no cotidiano da sala de aula.

Palavras-Chave: Ensino Remoto. Programa Residência Pedagógica. Estágio. Tecnologias Digitais. Formação de professores.

ABSTRACT

This study is linked to the project “Digital technologies, beliefs and teaching: reflections on the continued training of teachers/literacy teachers in the Pedagogical Residency Program”. The objective of the research was to analyze the perceptions of teachers (preceptors) and residents of the Literacy area subproject linked to the Pedagogical Residency Program (PRP) of the Federal University of Alagoas (UFAL), 2020-2022 edition, in relation to remote teaching, at literacy practices and the uses of digital technologies during the Covid-19 pandemic. The theoretical foundation of this research is based on studies by Soares (1985, 2001, 2003, 2004a, 2004b), Marinho (2010), Souza, Meniconi and Gomes (2022), Colello (2021), Gatti and Barreto (2009), Coscarelli (2016) and Ribeiro (2021), among others. This is qualitative research (Yin, 2016) that is part of the area of Education at the interface with Applied Linguistics aimed at teacher training and that uses the following data collection instruments: questionnaires, document analysis and interviews. Based on the data from this study, it was possible to identify several challenges related to remote teaching, such as: difficulty accessing quality internet, lack of possession of technological resources and lack of control over the uses of digital technologies. These difficulties impacted the development of resident internships and the pedagogical work of PRP/UFAL preceptors, considering the limitations of literacy practices and the literacy process in a digital context. In non-face-to-face teaching activities, pedagogical mediation was somehow compromised, whether due to internet connection problems, the lack of direct contact with the children or the difficulty for them to remain in front of the screens during synchronous activities. From the analysis and discussion of the data, it is understood that digital technologies and the use of the internet were relevant for carrying out non-face-to-face teaching activities, as well as for the execution of training meetings, actions aimed at school management and pedagogical intervention within the scope of the PRP. However, digital technologies alone do not replace the relevance of teacher mediation in their students' reading and writing practices. Internship experiences during emergency remote teaching thus highlighted the importance of the face-to-face interactional process and teacher mediation in literacy practices and written language learning. On the other hand, the importance of the Pedagogical Residency Program in the training process of residents and preceptors is reinforced, with the aim of providing dialogue between initial training and continued training, while internship experiences are based on the relationship between theoretical knowledge produced in the university and the pedagogical practice experienced on the “floor” of schools, in the daily classroom.

Keywords: Remote Teaching. Pedagogical Residency Program. Internship. Digital Technologies. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização Modular das ações do Subprojeto.....	37
Quadro 2: Relatórios dos Residentes sobre o Planejamento.....	40
Quadro 3: Relatórios dos Residentes sobre Regência Escolar.....	42
Quadro 4: Relatórios dos Residentes sobre Intervenção Pedagógica (projetos)....	43
Quadro 5: Alguns Desafios do Ensino Remoto.....	45
Quadro 6: Ensino Remoto e formação.....	45
Quadro 7: Itinerários Formativos do PRP.....	46
Quadro 8: Avaliação da transição das práticas do remoto para o presencial.....	47
Quadro 9: Avaliação dos Residentes da Educação Infantil.....	68
Quadro 10: Avaliação dos Residentes do Ensino Fundamental.....	70
Quadro 11: Avaliação das Preceptoras.....	71
Quadro 12: Avaliação dos Residentes da Educação Infantil sobre o subprojeto do PRP.....	73
Quadro 13: Avaliação dos Residentes da Educação Infantil sobre a relação teoria e prática.....	77
Quadro 14: Avaliação das Preceptoras sobre a relação teoria e prática.....	78
Quadro 15: Avaliação dos Residentes da etapa do Ensino Fundamental sobre a relação teoria e prática.....	80

LISTA DE ABREVIações

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDU	Centro de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COVID-19	Coronavírus SARS-CoV-2
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Ensino a Distância
GELLIT E	Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
PRP	Programa Residência Pedagógica
PAR	Planos de Atividades dos Residentes
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
RP	Residência Pedagógica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TD	Tecnologias Digitais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. ENSINO REMOTO, ALFABETIZAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19	13
2.1 Contextualizando a Pandemia e o Ensino Remoto Emergencial (ERE)	13
2.2 Usos das Tecnologias Digitais, Alfabetização e Práticas de Letramentos ..	15
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	18
3.1 Formação Docente no Brasil	18
3.2 Programa Residência Pedagógica: Prática de Estágio e Formação Docente	21
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	27
4.1 Caracterização do Estudo	27
4.2 Participantes da Pesquisa	27
4.3 Procedimentos de Coleta dos Dados	29
4.4 Análise e Discussão dos Dados	32
5. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PRÁTICAS DE ESTÁGIO EM TEMPOS DE PANDEMIA	34
5.1 Residência Pedagógica: Teoria e Prática Alfabetizadora	34
5.1.1 Breve contextualização	34
5.1.2 Itinerários Formativos	36
5.2 Relatos de Experiências e Percepções: do planejamento à intervenção pedagógica	40
5.3 Ensino Remoto, Tecnologias Digitais e Práticas de Letramentos	48
5.3.1 Desafios do Ensino Remoto	48
5.3.2 Tecnologias Digitais e Práticas de Letramentos	54
5.4 Programa Residência Pedagógica (PRP) e Estágios: Teoria e Prática	68
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICES	90

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, quando se discute a prática pedagógica e o processo de formação de professores, surgem várias questões relacionadas às práticas de letramento e aos usos das tecnologias digitais. Nesse sentido, optamos por realizar uma pesquisa no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP) da UFAL, a partir das experiências de participantes do subprojeto “Alfabetização: teoria e práticas de *literacia* e *numeracia* na interface universidade-escola” (Santos, 2020), acerca das experiências de Ensino Remoto Emergencial (ERE), durante a pandemia da Covid-19.

O interesse pessoal e profissional em investigar a formação de professores surgiu quando cursei a licenciatura em Pedagogia no Centro de Educação (CEDU) da UFAL, mais especificamente durante a minha inserção em projetos vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e ao Programa Residência Pedagógica (PRP). Assim, para além das práticas de estágios obrigatórios contemplados na grade curricular, as experiências nesses dois programas de formação docente possibilitaram o meu contato direto com o “chão” das escolas públicas e com diversas práticas de letramentos.

Nesse contexto, os primeiros passos para o planejamento desta pesquisa surgiram durante a minha experiência como residente do subprojeto da área de Alfabetização vinculado ao PRP/UFAL. Na oportunidade, pensamos em investigar as concepções de alfabetização relacionadas às práticas pedagógicas no formato de Residência Pedagógica. No entanto, em virtude da finalização das ações da segunda edição do PRP (2020-2022) e das questões que surgiram durante o ensino remoto, optamos por mudar o foco da pesquisa, a fim de contemplar as categorias de análise que emergiram no decurso da produção do meu relatório final do PRP.

Realizar uma investigação dessa natureza pressupõe refletir sobre os desafios que surgiram no decorrer das atividades de ensino não presenciais no período pandêmico, assim como sobre todas as questões de desigualdades e de acesso aos usos das tecnologias digitais e das implicações destas para os processos formativos dos licenciandos (doravante residentes) e dos professores da educação Básica (doravante preceptores) integrantes do PRP.

Para contextualizar a discussão deste estudo, utilizamos os resultados da pesquisa “Retratos da Alfabetização na Pandemia da Covid-19: resultados de uma

pesquisa em rede”, produzida pelo Coletivo Alfabetização em Rede (2020), que revelou dados sobre a etapa da alfabetização e os impactos trazidos em decorrência do ensino remoto durante a pandemia. Assim, marcamos as construções das reflexões iniciais deste estudo a partir da seguinte questão: Quais foram as experiências dos preceptores e residentes do PRP no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no que se refere aos usos das tecnologias das práticas de letramentos durante a pandemia da Covid-19?

Em razão dessa problematização principal foram definidas as seguintes questões norteadoras: Quais foram os principais desafios enfrentados durante o ensino remoto emergencial? Como as tecnologias digitais foram usadas para as práticas de letramentos e/ou da alfabetização em contexto digital? De que modo as práticas de estágios no formato de Residência Pedagógica contribuíram para os processos de formação continuada e inicial dos residentes e preceptores?

O objetivo geral da pesquisa é analisar as percepções de professores (preceptores) e residentes do subprojeto da área de Alfabetização vinculado ao Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), edição 2020-2022, em relação ao ensino remoto, às práticas de letramentos e aos usos das tecnologias digitais durante a pandemia da Covid-19.

Os objetivos secundários do estudo foram: identificar os principais desafios enfrentados durante o ensino remoto emergencial; relacionar os usos das tecnologias digitais no âmbito das experiências dos participantes com as práticas de letramentos e/ou da alfabetização em contexto digital; refletir sobre as práticas de estágios no formato de Residência Pedagógica e sobre os processos de formação de professores continuada (dos preceptores) e inicial (dos residentes).

No percurso de análise desta investigação, debruçamo-nos sobre as percepções dos residentes e dos preceptores sobre as experiências pedagógicas no PRP. Assim, este estudo, inserido na interface das áreas de Educação e de Linguística Aplicada, contempla uma reflexão da formação de professores alfabetizadores e das práticas de estágio. Nesse sentido, destacamos o caráter inovador desta pesquisa, por articular percepções de licenciandos e de professores

acerca dos possíveis impactos dos usos das tecnologias digitais nas práticas de letramentos durante a pandemia da Covid-19.

A dissertação está organizada em seis seções. A primeira, a introdução, na qual são apresentadas as informações principais sobre a investigação, a motivação da pesquisa e os apontamentos iniciais sobre a temática proposta. A segunda seção contempla a discussão sobre o ensino remoto na alfabetização e os usos das tecnologias digitais durante a pandemia da Covid-19; contextualizando, inicialmente, a pandemia e o ensino remoto emergencial e os usos das tecnologias digitais nos processos de alfabetização.

Na terceira seção, discutimos sobre a formação de professores e profissionalização docente, no âmbito da Legislação Brasileira a partir da LDB (9.394/19960), discutindo ainda o Programa Residência Pedagógica enquanto processo que contempla a formação inicial e continuada docente de professores e residentes. A quarta seção corresponde à metodologia de pesquisa, na qual se constrói a caracterização da pesquisa, bem como o percurso metodológico realizado, sinalizando uma trajetória de investigação, descrevendo os procedimentos de coleta, análise e discussão dos dados.

Na quinta seção são apresentadas as análises dos relatos de experiências dos participantes da pesquisa, a partir do cruzamento dos dados coletados durante a investigação e das categorias de análises. A sexta seção é destinada às considerações finais da pesquisa, com os achados da investigação e a retomada dos objetivos do estudo.

2. ENSINO REMOTO, ALFABETIZAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

2.1 Contextualizando a Pandemia e o Ensino Remoto Emergencial (ERE)

Os anos de 2020, 2021 e 2022 foram marcados pela pandemia da Covid-19, que atingiu os diversos continentes causada pela propagação do coronavírus (Sars-CoV-2). Nesse contexto de grave crise sanitária, vários países tiveram que adotar medidas emergenciais para combater a expansão de um vírus com um alto índice de contaminação (Ribeiro, 2021).

Atendendo às demandas do período pandêmico, assim como vários países, o Brasil instituiu diversas ações visando a contenção do vírus Covid-19, como, por exemplo, a medida de isolamento, que afetou diretamente os diferentes setores sociais, sobretudo o educacional que precisou cancelar as atividades de ensino presenciais nas escolas.

Em relação à esfera educacional, a publicação da Lei nº 13.979/2020 e das Portarias do MEC nº 343/2020 e nº 345/2020 trouxeram orientações para o desenvolvimento das atividades de ensino não presenciais e para a adoção do ensino remoto em caráter emergencial, considerando o cenário de isolamento social e a paralisação das atividades educacionais nas escolas brasileiras.

Ribeiro (2021), em sua obra “Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade”, analisa o cenário de desigualdade educacional no Brasil, considerando a escassez e a dificuldade de acesso de recursos tecnológicos para as atividades de ensino não presenciais. Assim, menciona-se alguns desafios relativos à transposição didática, considerando a modalidade de ensino e os usos de tecnologias digitais, como também se reconhece a falta de recurso tecnológico para o ensino remoto com as crianças das “camadas populares”, termo utilizado por Magda Soares (2020).

Behar (2020) explica que o ensino remoto é distinto do que conhecemos como educação a distância (EaD):

O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem

instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (Behar, 2020, p. 32).

A adoção do ensino remoto foi instituída em caráter emergencial, em razão do momento pandêmico que exigiu novas demandas de atividades de ensino não presenciais. Logo, não se deve confundir com a modalidade de educação a distância. Assim, para compreender essa diferença, referenciamos trecho do decreto nº 9057/2017, que apresenta as bases que caracterizam a EAD:

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017, p. 7).

É possível compreender que ensino remoto emergencial e EAD, embora articulados pelo uso das tecnologias digitais, não representam a mesma modalidade de ensino. Os desafios da primeira ampliam-se e seu enfrentamento requer medidas urgentes de políticas públicas de acesso aos recursos que considerem as condições para a utilização dos recursos digitais, tendo em vista que mesmo antes da pandemia, os professores já não faziam uso desses recursos (Santos *et al.*, 2020).

Ainda é importante pontuar, como destaca Arruda (2020), que:

Atender, por meio de tecnologias digitais, alunos afetados pelo fechamento das escolas, não é a mesma coisa que implantar Educação a Distância, ainda que tecnicamente e conceitualmente refira-se à mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias. A EaD envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD [...] (Arruda, 2020, p. 9).

O ensino remoto foi implementado de modo emergencial em função da necessidade de realização das atividades de ensino não presencial e da continuidade das práticas escolares num cenário de crise sanitária. Por outro lado, a educação a distância é uma modalidade de ensino que contempla atividades síncrona e assíncronas, sendo precedida de planejamento e aceitação prévia dos estudantes e professores.

Segundo Behar (2020), o ensino remoto emergencial se constituiu numa

alternativa para que as práticas de ensino-aprendizagem acontecessem, mesmo em tempos de tantos desafios e incertezas. Isso, certamente, provocou mudanças na forma como professores e alunos passaram a interagir por meios de suportes diferentes dos tradicionais.

A partir dos usos dos recursos e aparatos tecnológicos, o ensino remoto exigiu a adoção de uma dinâmica distinta do presencial, tendo em vista que professores e alunos tiveram que de adaptar à nova realidade de interação durante as aulas virtuais, bem como adaptar diferentes recursos que antes não tinham finalidade pedagógica, como, por exemplo, o aplicativo *WhatsApp* (Pinheiro *et al.*, 2022; Santos *et al.*, 2023).

Contudo, as atividades de ensino não presenciais evidenciou realidades diversas, como a falta de recursos tecnológicos digitais e dificuldades no acesso à internet, especialmente por parte dos alunos. Conforme explica Ribeiro (2021), o ensino remoto ocorreu de forma emergencial e precária, tendo em vista que os recursos tecnológicos não estavam presentes de igual modo na realidade das famílias das camadas populares, como aponta Soares (2004b).

Feito essa contextualização inicial sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia da Covid-19, apresentaremos, na próxima subseção, sobre os usos das tecnologias digitais no âmbito da alfabetização e das práticas de letramentos.

2.2 Usos das Tecnologias Digitais, Alfabetização e Práticas de Letramentos

No Brasil, o contexto pandêmico foi marcado pela acentuação das desigualdades sociais no que tange ao uso e acesso dos recursos tecnológicos. Dados do relatório técnico produzido pelo projeto Alfabetização em Rede¹ revelou um cenário de dificuldades e intensas discussões sobre a própria prática pedagógica e a alfabetização durante a pandemia da Covid-19.

Segundo Colello (2021), discutir o processo de alfabetização em tempos pandêmicos requer considerarmos as desigualdades sociais tanto em relação à

¹ O coletivo ALFABETIZAÇÃO EM REDE é responsável por uma pesquisa, que gerou dados nacionais, por meio da aplicação e análises da realidade de professores de todo o Brasil que atuaram na Educação Básica, Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco nas redes públicas de ensino para compreender os desafios enfrentados durante o período pandêmico.

formação dos professores, que, em geral, não contemplou uma ação voltada para os usos das tecnologias digitais, quanto das dificuldades das famílias no processo de mediação das atividades de ensino das crianças e a dificuldade de acesso aos meios necessários para participar das aulas on-line.

Conforme Ribeiro (2021) e Coscarelli (2016), em relação aos usos das tecnologias nos processos de aprendizagem, é possível perceber que a falta de estrutura era recorrente, antes mesmo do período pandêmico. Porém, intensificou-se durante o ensino remoto, que se deu de forma emergencial, diversa e cheia de desigualdades sociais.

Enquanto etapa fundamental de escolarização, a alfabetização na pandemia também desenvolveu-se em contexto digital, em razão da adoção do modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Dessa maneira, foi preciso encontrar recursos e suportes para dar continuidade às práticas de letramentos em meio às desigualdades de acesso e de posse dos artefatos digitais.

Segundo Santos *et al.* (2021, p. 375), na pandemia estava em curso “[...] uma série de mudanças de ordem didática e conceitual nas práticas docentes”. Assim, essas transformações também estiveram presentes nas séries iniciais, no ciclo de alfabetização, e exigiram novas práticas pedagógicas por parte dos professores.

Ribeiro (2020) destaca que no momento de caos mundial, os modos de ensinar precisaram ser revistos. Naturalmente, a demanda trazida pelas atividades de ensino não presenciais e a inserção das tecnologias digitais destacaram multiletramentos necessários para os usos sociais da leitura e escrita nos mais diversos suportes, inclusive os próprios da cultura digital.

É preciso reconhecer que por mais sofisticado e atual que seja o recurso tecnológico, ele não deixa de ser apenas uma possibilidade quando o professor não se apropria desse conhecimento para dar sentido e intencionalidade aos momentos de aula (Lemos; Sarlo, 2021). Assim, durante a pandemia, a adoção das atividades de ensino não presenciais evidenciou a necessidade de letramento digital, inclusive por parte dos professores, posto que tiveram que se utilizar de diferentes tecnologias, aplicativos e plataformas digitais.

Segundo Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 9), o termo “[...] letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com

a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. É possível compreender que, ao falarmos de letramento digital, pensamos no uso significativo das tecnologias digitais, para além dos cliques, é uma possibilidade de compreensão das múltiplas linguagens que permeiam a cibercultura.

A alfabetização no contexto digital se deu, de certo modo, pelos usos de tecnologias, associadas a diversas práticas de letramento em contexto digital. Partindo de tal premissa, reconhecemos a importância de se discutir a aprendizagem da língua escrita, considerando a influência dos usos das tecnologias nas práticas de linguagens contemporâneas.

Neste estudo, assumimos a concepção de língua como prática social. Logo, a alfabetização é entendida como o processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, construída no contato com o outro, na interação social (Soares, 2006). Assim, atendendo a realidade do ensino remoto e dos usos das tecnologias digitais, “novos” recursos foram usados por professores e alunos, tais como: *WhatsApp*, *google meet*, *youtube*. Esses múltiplos cenários possibilitam novas aprendizagens (Ribeiro, 2021), assim como o repensar sobre a prática docente (Santos *et al.*, 2023).

Para finalizar esta breve discussão acerca da alfabetização e os usos das tecnologias durante o ensino remoto emergencial, referenciamos aqui a importância de se compreender “os caminhos” e “descaminhos”, como menciona Magda Soares (2004b), que perpassam as práticas pedagógicas, especialmente as desenvolvidas durante a pandemia, período atípico que evidenciou/apresentou inúmeras desigualdades sociais/econômicas (Colello, 2013) e problemas relacionados aos usos das tecnologias digitais. Nesse sentido, este estudo visa contribuir para esse debate, uma vez que apresenta relatos de experiências de professores e licenciandos durante suas ações em conjunto desenvolvidas no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP).

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Nesta seção, discutiremos sobre formação de professores e profissionalização docente. A finalidade é realizar um resgate da formação docente no contexto brasileiro, a fim de compreender aspectos relativos às práticas de estágios e às ações de formação de professores (inicial e continuada) no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP).

3.1 Formação Docente no Brasil

No século XIX, as escolas normais brasileiras, destinadas ao ensino das primeiras letras, iniciaram uma formação ainda bastante fragmentada e com a característica de atender a uma necessidade política. Assim, as orientações pedagógicas estabelecidas nas escolas normais brasileiras voltavam-se para atividades práticas e ora em teóricas (Saviani, 2009).

Saviani (2009) aponta que a partir da valorização da formação de professores, por meio das garantias necessárias para uma formação significativa, realizada de investimentos e políticas públicas, é que a formação docente voltou-se para o desenvolvimento de estratégias metodológicas para cada etapa específica da aprendizagem.

Segundo Gatti e Barreto (2009), após o ano de 1960, no Brasil, surgiu a legislação norteadora, as leis nº 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, as quais garantiam as orientações, nos âmbitos federal e estadual, necessárias à formação de professores, com vista a estabelecer uma estrutura curricular para subsidiar os cursos de formação de professores.

A partir de 2002, quando foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), é que foram feitas as primeiras adaptações nos currículos de formação docente. As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs estabelecidas para a Formação de Professores da Educação Básica são recentes e datam do ano de 2002, constituídas para a ampliação das habilidades e competências dos professores.

Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 29), os processos de transformações que

perpassam as políticas de formação docentes foram marcados por uma “[...] formação pedagógica mais alentada, integrada aos conteúdos específicos [...]”, e assim, no que tange às orientações aos professores da educação básica, há o reconhecimento da formação, tanto inicial quanto continuada.

A Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída pelo Decreto presidencial nº 6.755/2009, dispondo sobre a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para o fomento a programas de formação inicial e continuada (Gatti; Barreto, 2009). A história da formação docente brasileira está marcada pela alternância de políticas que foram desenvolvidas e centradas em responder momentos específicos de transformações da própria organização social e das metas estabelecidas para a prática docente.

No Brasil, os programas de formação de professores dialogam com Nóvoa (1992, p. 7) na perspectiva de compreender que o fazer docente “[...] não se constrói por acumulação [...], mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Deste modo, a identidade docente, no âmbito dos programas de formação, devem ser firmadas por meio do movimento de pensar criticamente a realidade na qual se inserem.

As diretrizes voltadas para a formação de professores da Educação Básica no Brasil são recentes, citamos aqui a Resolução CNE/CP Nº 2, que data de 20 de dezembro de 2019, bem como a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 - que orienta sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e ainda que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Pensando a trajetória dos programas de formação de professores alfabetizadores, articula-se ao que Mortatti (2006) nomeou de “projetos para nação”. Os caminhos que se desvelam em cada momento histórico vinculam-se aos aspectos para além dos próprios processos de natureza e especificidade do processo de alfabetização, voltam-se, portanto, para o entendimento que se tem sobre a alfabetização e, sobretudo, qual o projeto de nação se deseja favorecer.

Segundo Calderano (2012):

Pode-se dizer que o motor que anima e dá sentido ao estágio – tanto na Pedagogia como nas demais licenciaturas – é a busca da relação contínua – possível e necessária – entre os estudos teóricos e a ação prática cotidiana. [...] Importa analisar o que acontece, como, por que, onde, com quem e quando acontecem determinadas situações buscando um novo sentido diante do que está sendo observado e apreendido no processo junto à realidade observada (Calderano, 2012, p. 251).

Assim, a formação do professor alfabetizador é marcada por momentos de construção diárias em práticas que mobilizem o olhar para além do que está posto. Destarte, o autor ressalta a necessária articulação entre a teoria e as práticas. Logo, a implementação de programas de incentivo à formação de professores atende a uma necessidade objetiva por meio da compreensão de que a prática docente envolve um conjunto de saberes que exigem dos profissionais um olhar atento e a consolidação de conhecimentos, saberes e competências que o façam atuar de modo reflexivo e crítico frente à realidade em suas múltiplas dimensões apresentam no cotidiano escolar.

A formação dos professores oportuniza o contato com os diversos tipos de temas, gêneros e metodologias que buscam favorecer a relação de ensino e aprendizagem. Gatti, Barretto e André (2011, p. 201) destacam que as reformas curriculares “[...] trouxeram desafios às instituições formadoras de professores que não foram adequadamente equacionados por estas em seus currículos nas licenciaturas”.

Em relação às políticas públicas brasileiras de formação continuada, estas fundamentam-se na exigência de ofertar práticas que deem conta de atuar nas lacunas de uma formação, que, por vezes, ocorreu de forma fragmentada ou até mesmo aligeirada, em prol de uma educação que caminhe no sentido da transformação social, objetivo fundamental da educação (Gatti; Barreto, 2009).

A formação continuada é fundamental para a compreensão das reformulações que perpassam a prática de todas as profissões, afinal, quando pensamos sobre as práticas docentes, percebemos quão importante estar em constante aprendizagem para contemplar as mudanças sociais, teóricas, metodológicas e tecnológicas que nos tocam cotidianamente nas salas de aula (Gatti; Barreto, 2009).

Sabendo disso, na sequência, discute-se sobre o Programa de Residência Pedagógica que está vinculado à atual Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

3.2 Programa Residência Pedagógica: Prática de Estágio e Formação Docente

Ao fazermos um resgate sobre a origem da Residência Pedagógica (RP) no Brasil, observamos que o que conhecemos, hoje, como Programa Residência Pedagógica (PRP) contempla avanços e mudanças teóricas e metodológicas, tanto em sua nomenclatura quanto no próprio entendimento das atribuições pedagógicas, nas concepções teóricas e nos propósitos (Silva; Cruz, 2018).

As raízes da construção do PRP estão articuladas ao que acontecia na área de medicina com a Residência Médica. Inspirado neste modelo, houve a criação de um projeto que partia do mesmo princípio, possibilitar uma qualificação docente com a finalidade de possibilitar uma formação mais ampla que contemplasse o aperfeiçoamento do professor para atender diferentes demandas de salas de aula (Silva; Cruz, 2018).

Em virtude da falta de clareza sobre o projeto, este, inicialmente, recebeu o nome de Residência Educacional, por meio do projeto de lei do senado nº 227/2007, com 800 horas, baseado no modelo desenvolvido na Residência Médica (Silva; Cruz, 2018, p. 4). Esse modelo de residência compreendia uma etapa posterior à formação continuada, através de incentivo, ou seja, da oferta de bolsas de estudos para os residentes e professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, em 2009, o referido projeto de lei foi analisado e, apesar de apresentar boas ideias no que se refere às experiências formativas, encontrou entraves para sua implementação, principalmente em relação à aquisição de recursos para efetivação das bolsas de estudo para os participantes. Somente em 2012 houve uma retomada do projeto de lei, com uma adaptação, uma nova nomenclatura “Residência Pedagógica”, despontando como um movimento formativo ao qual resultaria em um certificado que poderia ser usado como títulos em seleções de projetos ou concursos (Silva; Cruz, 2018). Silva e Cruz (2018) explicam que dois anos depois o projeto foi aprovado (Lei nº 6/2014), que propunha o nome de Residência Docente, uma etapa com 1600 horas de atividades formativas, divididas em 2 blocos.

Anos mais tarde, em 28 de fevereiro de 2018, foi criada a Residência Pedagógica (RP), por meio da portaria nº 38 da Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Vinculado à Política Nacional de Formação de Professores, o Programa Residência Pedagógica (PRP) visa articular a formação inicial dos estudantes das licenciaturas com a formação continuada de professores da Educação Básica, por meio do estabelecimento de parcerias entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas municipais, estaduais e federais (Gomes, 2021).

O PRP foi consolidado por meio da portaria GAB N ° 38/2018 (Brasil, 2018),

[...] com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (Brasil, 2018, p. 1).

Como supracitado, nesse contexto, o PRP surgiu com a finalidade de articular a formação inicial dos estudantes das licenciaturas (doravante residentes) com a formação continuada de professores (doravante preceptoras) da Educação Básica.

A partir da portaria GAB N ° 38/2018, da CAPES, foram amplamente divulgados editais nas Instituições de Ensino Superior (IES), do âmbito público e privada, com vistas à implementação dos projetos pilotos de Residência Pedagógica bem como nas escolas (campos de estágios) em que se dariam as ações nas redes públicas de ensino.

O primeiro edital do PRP, lançado em março de 2018, convocava as universidades e IES a submeterem projetos pilotos de Residência Pedagógica (RP) para as diversas áreas da licenciatura, no sentido de ampliar as possibilidades de caminhos formativos, tendo como base a articulação entre teoria e prática e aperfeiçoamento profissional. Em parceria com as escolas de educação básica das redes públicas, a implementação da primeira edição do programa possibilitou as IES elaborarem projetos que promovesse uma maior articulação entre teoria e prática durante as atividades de RP, aproximando os alunos de várias licenciaturas participantes dos contextos da escola (Gomes; Souza, 2023).

A proposta do PRP em sua primeira edição era de que, nos cursos de licenciatura, os estudantes, a partir do V período, pudessem ir a campo, como parte de seu processo de formação, de modo a vivenciar a prática pedagógica e desenvolver atividades de estágios, supervisionados por um preceptor (professor da rede de educação). Nessa imersão nas escolas, os residentes seriam inseridos em espaços culturalmente diversos da formação acadêmica, podendo, assim, dialogar

sobre concepções e construir novos saberes, articulando a teoria construída ao longo do curso de formação inicial às diversas realidades do contexto escolar.

De fato, no PRP, os estudantes das licenciaturas (denominado de residente) vivenciam práticas de estágios de forma sistematizada, sob a preceptoria de um professor da rede de educação básica (denominado de preceptor). Essa imersão é realizada de forma sistemática e planejada em conjunto entre o docente orientador (professor da universidade responsável pelo projeto), os licenciandos (residentes) e preceptores.

Almeida e Pimenta (2014) ponderam que durante a graduação devem ser sistematizados conhecimentos não apenas teóricos, mas também práticos, com a finalidade de favorecer a instrumentalização dos estudantes, levando-os a compreender as especificidades de cada área de atuação, a partir dos saberes necessários à prática profissional. Segundo as autoras:

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão (Almeida; Pimenta, 2014, p. 73).

Nessa perspectiva de formação docente, as práticas de estágio deixam marcas na formação profissional dos licenciandos, por se tratar de um momento único de aproximação entre teoria e prática. Para tal intento, é necessário “[...] que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação” (Pimenta; Lima, 2012, p. 112).

Nessa direção, o entendimento é que as práticas de estágio deixam marcas na formação profissional, por se tratar de um momento único de aproximação entre teoria e prática. Para tal intento, é necessário “[...] que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação” (Pimenta; Lima, 2012, p. 112).

As práticas de estágios oferecidas no formato de Residência Pedagógica (RP) contemplam a imersão dos residentes nas escolas (campo de estágio), aproximando-os do cotidiano escolar. Assim, os residentes podem analisar o contexto social e cultural da escola e da comunidade na qual está inserida, bem

como realizar diagnósticos das principais situações-problema em sala de aula, além de desenvolver as atividades de planejamento pedagógico, regência escolar, elaboração de materiais didáticos e executar projetos de intervenção pedagógica na escola e na turma do seu preceptor.

Ao pensarmos a formação docente, concebemos, assim como Souza e Ferreira (2019, p. 50), que “[...] as experiências vivenciadas pelos professores no contexto escolar e extraescolar, os levam a tomarem diferentes “caminhos” na fabricação das suas práticas pedagógicas”. A partir desse entendimento, acrescentamos que as práticas pedagógicas durante as atividades de estágios devam se constituir como experiências de muito aprendizado para os licenciandos, por meio do movimento ação-reflexão e da correlação teoria/prática.

É nesse contexto de formação que discutimos a proposição das práticas de estágios no formato do PRP, posto que o ponto de partida das atividades pedagógicas são as múltiplas situações-problema do contexto da escola; assim há a articulação entre os conhecimentos teóricos produzidos na academia e as experiências que a práxis pedagógica oportuniza. A respeito do PRP, Souza, Meniconi e Gomes (2022) destacam que:

[...] as propostas do programa oferecem ao estudante mais oportunidades de exercer a profissão por meio de reflexões, discussões, planejamento e concretização de ações pensadas conjuntamente entre os professores das licenciaturas, os professores preceptores e os licenciandos (Souza, Meniconi, Gomes, 2022, p. 184).

Sobre a residência e o processo de formação de professores, Faria (2019) argumenta:

A presença da ideia de uma residência na formação docente denota, assim, a preocupação em se promover uma espécie de formação prática para os (futuros) professores, possibilitando a eles vivenciar processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam (ou atuarão) (Faria, 2019, p. 12).

A Residência Pedagógica é um programa que articula formação inicial e continuada, a partir das atividades propostas. Desse modo, as atividades pedagógicas desenvolvidas em parceria (residentes e preceptores) possibilitam um olhar crítico e reflexivo que abrange múltiplas situações-problema vivenciadas no contexto de sala de aula. Nesta perspectiva, Silva (2007) salienta que:

Integrar teoria e prática, como dizem os formuladores das políticas, é ter

uma prática que corresponda à teoria estudada, segundo a qual o aprender remete imediatamente ao fazer. Não é precisamente seguir modelos, mas ter uma relação harmoniosa entre o que se aprende na formação (no caso, o que está determinado nas diretrizes) e o que se faz na prática como profissional (Silva, 2007, p. 22).

Silvestre e Valente (2017, p. 46) explicam que a prática pedagógica do PRP “[...] caracteriza-se como um período em que o aluno tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência”. Assim, as ações da RP auxiliam na construção de mediações pedagógicas que articulam as teorias aos acontecimentos que a prática oportuniza.

Como frisam Andrade *et al.* (2021, p. 98), a RP “[...] permite que o residente pise um chão por ele ainda não explorado e, às vezes, cheio de surpresas”. Assim sendo, ao passo que os licenciandos se aproximam das práticas de regência, da relação teórico-prática, surgem reflexões trazidas pelos professores preceptores acerca da realidade escolar que evocam a (re)construção de concepções e de práticas pedagógicas voltadas para a realidade de cada instituição de ensino.

A RP potencializa o olhar à realidade das escolas enquanto campo de pesquisa e de fortalecimento da identidade docente. E esta construção possibilita o que Pimenta (2005) destaca:

Entendemos que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; e da revisão das tradições, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de seus anseios e angústias, do sentido que tem em sua vida o ser professor, assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 2005, p. 528).

Os percursos formativos propostos que surgem ao passo que os residentes são inseridos nas escolas-campo da RP impactam a formação inicial e continuada, pois é por meio dos desafios, dos diálogos, dos desenhos e dos (re)desenhos das práticas docentes no cotidiano das escolas que se constroem a identidade docente, dotando os participantes dos saberes necessários para atuar em realidades atípicas e tão dinâmicas. Desta maneira, a imersão na RP possibilita reflexões sobre as atribuições da docência, reafirmando que ser professor é estabelecer um

compromisso com a transformação social; e entendendo que sua prática profissional oportuniza a construção de novas realidades e contribuem para a efetivação dos sujeitos por meio da escrita, tornando-se assim um ser ativo e multiplicar na construção de saberes, promovendo uma nova relação com o mundo e nos espaços de inserção.

A RP constitui-se de princípios básicos com relação à formação docente, destacando sua contribuição para a articulação entre a formação inicial e continuada e a relação teoria e prática, princípios fundamentais para a formação e consolidação de professores que atuarão em realidades díspares e que precisam estar permanentemente em contato com as teorias e práticas que os norteiam.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção aborda o percurso metodológico deste estudo, a partir da apresentação da investigação, da contextualização da abordagem de pesquisa e dos participantes, além de descrever os instrumentos de coletas de dados e da análise e discussão dos dados.

4.1 Caracterização do Estudo

Este estudo é uma pesquisa de natureza qualitativa (Yin, 2016), com vistas à interpretação dos relatos dos participantes em relação ao ensino remoto, às práticas de letramentos e aos usos das tecnologias digitais durante a pandemia da Covid-19. Pesquisa dessa natureza, leva em conta a compreensão profunda dos dados coletados, considerando as singularidades que marcam as experiências dos participantes colaboradores da investigação.

Considerando que o início da pesquisa se deu após a conclusão do Programa Residência Pedagógica (PRP) (edição 2020-2022) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), os procedimentos de análise dos dados foram organizados em três etapas, realizadas durante os anos de 2022 e de 2023.

A primeira etapa contemplou a análise documental, bem como a aplicação de formulários eletrônicos (questionários) com os residentes e preceptores. No segundo momento, realizamos as entrevistas com todos os participantes e uma análise prévia dos dados, a fim de selecionar as categorias de análise. Por fim, no terceiro momento, foi realizada a interpretação dos dados coletados guiada pelo confronto dos dados obtidos por meio dos questionários, das entrevistas e dos documentos analisados.

4.2 Participantes da Pesquisa

Os participantes colaboradores desta pesquisa foram os integrantes do subprojeto: “Alfabetização: teoria e práticas de literacia e numeracia na interface universidade-escola” (Santos, 2020), do Programa de Residência Pedagógica (PRP) (edição 2020 - 2022), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que

aceitaram participar de forma voluntária após apresentação prévia dos objetivos do estudos.

A amostra do estudo foi organizada por dois grupos de análise, a saber: 1) GRUPO DAS PRECEPTORAS - composto por 3 professoras das escolas da rede municipal de educação de Maceió-AL; 2) GRUPO DOS RESIDENTES - composto por 16 licenciandos do curso de Pedagogia vinculados ao Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Cabe salientar que os licenciandos foram divididos em dois subgrupos em função do foco de ação na Residência Pedagógica, sendo eles: a) 10 residentes (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10) que fizeram as atividades de estágios em turmas da Educação Infantil; b) 6 residentes (R11, R12, R13, R14, R15, R16) que fizeram estágios em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os critérios de inclusão dos participantes na pesquisa foram: ser residente ou preceptor do subprojeto da área de Alfabetização e ter participado de todas as etapas do PRP/UFAL, edição 2020-2022; além de aceitar, voluntariamente, participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

No que se refere ainda aos critérios estabelecidos para seleção dos participantes da pesquisa, é preciso dizer que foram excluídos da amostra todos aqueles que se recusaram a participar de alguma etapa ou não quiserem assinar o TCLE, bem como os que desistiram de colaborar com a pesquisa ou não concluíram todas as etapas do PRP. No percurso das ações do PRP, alguns residentes concluíram o curso e precisaram deixar o programa. Assim, os participantes que continuaram ativos no subprojeto foram convidados, por e-mail, a contribuir com esta pesquisa, assim como as três preceptoras.

Após a geração de dados por meio de um formulário eletrônico, a fim de identificar o perfil dos participantes do estudo, percebeu-se que para alguns residentes foi a primeira participação em um programa de formação de professores, enquanto que 5 dos participantes afirmou já ter participado de programas como os de Monitoria, PIBID, PIBIC ou atividades de extensão.

A preceptora 1, no momento da pesquisa, tinha 41 anos. Formada em Pedagogia/UFAL, possui Pós-Graduação *Lato Sensu*, a nível de especialização em Docência na Educação Infantil. Enquanto estudante, participou do PIBID e de formações voltadas para à Educação Especial. No período em que trabalhou como

preceptora no PRP, ela já possuía 9 anos de docência, sendo que a maior parte desse tempo atuou como professora alfabetizadora.

A preceptora 2 tinha 55 anos durante a coleta de dados da pesquisa. Possuía formação em Pedagogia pela UFAL, além de ter Mestrado em Educação. Ela atuava há mais ou menos 20 anos como professora, participando de formações na área da Educação Infantil, além de experiência como professora alfabetizadora.

A preceptora 3 possuía 52 anos e formação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Atuou como preceptora na turma de Ensino Fundamental anos iniciais, além de possuir Pós-graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia Institucional. Antes do PRP, já havia participado das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa vinculado ao Ministério da Educação (MEC), nos anos de 2017 e 2018.

Visando preservar a identidade dos participantes colaboradores da pesquisa, optamos por identificá-los da seguinte forma: os residentes são apresentados pela letra R e o um número correspondente (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R16); já as preceptoras são identificadas pela letra P e o número (P1, P2, P3).

4.3 Procedimentos de Coleta dos Dados

A referida pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas - UFAL e aprovada pelo parecer nº 5.576.561 em agosto de 2022, e o início da investigação ocorreu após a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes. Assim, todas as orientações de pesquisas foram regidas pelos conceitos de ética, sem trazer prejuízo algum aos participantes e as partes envolvidas no estudo.

A pesquisa iniciou após a finalização do Programa de Residência Pedagógica (PRP), edição 2020-2022. Logo, o contato com os participantes se deu tanto pelo grupo no aplicativo *whatsapp* quanto por e-mail, após a aprovação da pesquisa no Comitê de ética em pesquisa- CEP/ UFAL.

No que se refere aos procedimentos de coleta de dados adotados, estes foram definidos no sentido de favorecer a compreensão da complexidade que permeia a análise dos relatos dos participantes da pesquisa. Para tal intento,

utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental, aplicação de questionário e realização de entrevistas.

Na primeira etapa da pesquisa, fizemos uma análise documental da proposta do subprojeto “Alfabetização: teoria e práticas de literacia e numeracia na interface universidade-escola”. No segundo momento, de posse dos relatórios finais de Residência Pedagógica produzidos pelos residentes, iniciamos a análise descritiva das vivências dos participantes no contexto das ações do Programa Residência Pedagógica (PRP) no decorrer dos 18 (dezoito) meses de duração.

A análise documental, segundo Gil (2008), oportuniza o aprofundamento da compreensão dos fenômenos registrados. Desse modo, a análise documental foi a técnica usada neste estudo com o intuito de descrever os relatos de experiências dos residentes do subprojeto da área de Alfabetização no contexto das atividades de planejamento, de regência e de intervenção pedagógica do PRP.

Segundo Prestes (2012, p. 30), para a compreensão do objeto da pesquisa, é preciso que “[...] se observam, registram, analisam, classificam e interpretam os fatos, sem que o pesquisador lhes faça qualquer interferência”. Lüdke e André (1986, p. 38) destacam que a análise documental, “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Outra técnica de coleta de dados que utilizamos foi a aplicação de questionário *on-line* (via *Google forms*), com o propósito de identificar os desafios enfrentados pelas preceptoras e pelos residentes durante o ensino remoto e as etapas de execução das atividades do PRP/UFAL - subprojeto da área de alfabetização.

Segundo Mota (2019), “*Google Forms*, que é um aplicativo que pode criar formulários, dentre eles os questionários [...] de pesquisa elaborados pelo próprio usuário, ou podem ser utilizados os formulários já existentes.” Logo, neste estudo, esse instrumento de coleta de dados articula-se às experiências dos participantes no PRP. Para tanto, optamos por aplicar três questionários com perguntas discursivas e de múltipla escolha.

O primeiro questionário (ver apêndices) foi aplicado no mês de outubro de 2022, com preceptores e residentes. O formulário eletrônico continha questões

relacionadas às atividades pedagógicas desenvolvidas de forma remota e aos usos das tecnologias digitais durante a execução do subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Programa Residência Pedagógica - PRP (2020-2022) da Universidade Federal de Alagoas.

No mês de maio de 2023, após uma análise prévia dos relatórios dos participantes, decidimos aplicar outro formulário eletrônico exclusivo para os preceptores. O questionário foi organizado em três blocos: o primeiro contemplava questões discursivas sobre os desafios das práticas de alfabetização e de letramento durante o ensino remoto; o segundo apresentava perguntas sobre usos das tecnologias digitais; e o terceiro abordava reflexões sobre as experiências da Residência Pedagógica após o retorno no ensino presencial.

No mês de junho, socializamos com as preceptoras participantes do PRP um questionário *on-line* com o objetivo de construir um perfil. O questionário foi organizado em três blocos: o primeiro contemplava questões discursivas acerca da formação acadêmica; o segundo apresentava questões sobre as atividades profissionais; e o terceiro retomava a temática do letramento digital tanto no cotidiano quanto nas atividades pedagógicas nas escolas, após o retorno às aulas presenciais.

A realização de entrevistas constitui-se em outra técnica de coleta de dados e que foi realizada de forma *on-line* com os participantes (residentes e preceptores). Nesse sentido, optamos por realizar as entrevistas com na última etapa, visando dialogar com os participantes da pesquisa sobre os dados encontrados nos questionários e na análise documental dos relatórios finais de Residência Pedagógica.

A escolha pela entrevista se deu porque compreendemos, assim como Duarte (2004, p. 215), que essa técnica de coleta de dados é fundamental por possibilitar ao pesquisador “[...] mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos”. Segundo Goode e Hatt (1969, p. 237), a entrevista “[...] consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social como a conversação”.

4.4 Análise e Discussão dos Dados

Para a análise dos dados coletados, adotamos a análise textual discursiva “[...] no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos” (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 114), para, assim, interpretar os sentidos e significados que reverberam por meio dos enunciados presentes nos relatórios finais dos participantes da investigação, considerando as ações voltadas à alfabetização e as práticas de letramento que perpassam as atividades dos residentes enquanto futuros professores alfabetizadores e das preceptoras.

Considerando a complexidade de análise desta pesquisa, usamos na etapa final da pesquisa a triangulação dos dados para conduzir as discussões dos resultados encontrados por meio da análise documental, da aplicação de questionários e da realização das entrevistas.

No que tange à triangulação dos dados, Denzin e Lincoln (2006) pontuam que a:

[...] triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas age no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas (Denzin; Lincoln, 2006, p. 20).

A triangulação de dados possibilita interpretar o problema por múltiplas dimensões, ampliando o olhar do pesquisador sobre seu objeto, possibilitando estabelecer uma análise comparativa por meio de dados que se complementam na busca pela compreensão da totalidade do problema (Denzin, 1978).

A triangulação dos dados obtidos por meio da análise documental (dos relatórios finais dos residentes), dos questionários e das entrevistas, propiciou a identificação das percepções recorrentes nos relatos de experiências dos participantes desta pesquisa, assim como o reconhecimento das categorias de análises deste estudo, a saber: a primeira relacionada aos desafios do ensino remoto e a segunda, por sua vez, relativas aos usos das tecnologias digitais considerando as práticas de letramentos do subprojeto de Pedagogia.

Analisar nosso objeto de estudo por diversos ângulos foi essencial para

refletirmos sobre ações de formação docente no âmbito do Programa Residência Pedagógica, bem como a construção do diálogo com as diretrizes curriculares nacionais e com os documentos oficiais que normatizam as políticas públicas de alfabetização e de formação de professores.

5. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PRÁTICAS DE ESTÁGIO EM TEMPOS DE PANDEMIA

5.1 Residência Pedagógica: Teoria e Prática Alfabetizadora

5.1.1 Breve contextualização

O subprojeto intitulado “Alfabetização: teoria e práticas de *literacia e numeracia* na interface universidade-escola”, vinculado ao Programa Residência Pedagógica (PRP), edição 2020-2022, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), tinha como objetivo principal:

[...] incentivar a formação de docentes em nível superior para atuação na educação básica, conduzindo o licenciando (residente) a exercitar de forma ativa a relação teoria e prática profissional docente com foco na alfabetização integrada às práticas pedagógicas de *literacia e numeracia* (Santos, 2020, p. 05).

O edital do PRP previa a inserção de graduandos das licenciaturas a partir do 5º período na realidade das escolas campos para, assim, promover experiências e práticas de formação inicial docente. Neste sentido, o subprojeto da área de Alfabetização possibilitou a inserção de 30 graduandos, sendo, no ato da seleção, os residentes divididos entre bolsistas e voluntários.

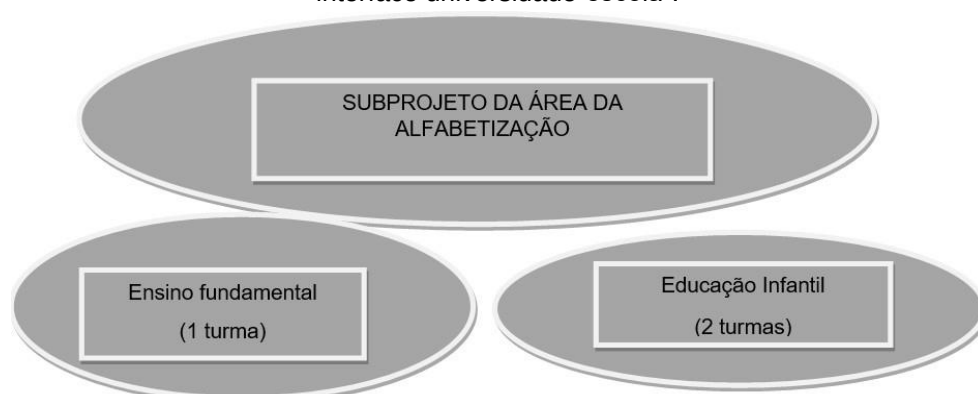
Considerando que o PRP integra as ações da Política Nacional de Formação de Professores, o subprojeto em análise visava contribuir com a formação inicial dos licenciados do curso de Pedagogia do Centro de Educação (CEDU) da UFAL. Para tanto, fundamenta-se na prática colaborativa focalizando a relação teórica e prática nas experiências pedagógicas realizadas no “chão” das escolas (campo de estágio).

O subprojeto da área de Pedagogia estava alinhado aos seis componentes curriculares da alfabetização apresentados na Política Nacional de Alfabetização (PNA), que estava vigente na época da execução das ações de Residência Pedagógica. A proposta inicial era de que os residentes pudessem acompanhar as atividades de planejamento e de intervenção pedagógica, além de refletir sobre os documentos oficiais orientadores do currículo, tais como: PNA e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em relação à configuração de formação e de atuação pedagógica dos participantes do subprojeto, os residentes foram distribuídos em três grupos de

atuação, supervisionados por uma preceptora, sendo duas turmas com atuação na etapa da Educação Infantil e uma com atuação no Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Vejamos a Figura 1:

Figura 1: Estruturação do subprojeto “Alfabetização: teoria e práticas de literacia e numeracia na interface universidade-escola”.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do material do Subprojeto da área da Alfabetização (2024).

A proposta de residência pedagógica foi pensada de modo a oportunizar a vivência teórica e prática por meio das práticas sob a supervisão direta das preceptoras e da coordenação da docente orientadora autora do subprojeto de Pedagogia no âmbito do CEDU/UFAL. Assim, nos três grupos de trabalho (residentes e preceptores) foram ofertados momentos de formação para todos (residentes e preceptores), por meio de encontros formativos e das práticas pedagógicas que oportunizaram aos residentes práticas de estágio, ainda que de forma remota.

Em relação ao período de ambientação dos espaços de estágios, a proposição inicial do subprojeto, antes da pandemia, visava garantir aos residentes a vivência da rotina escolar para conhecer o funcionamento da escola e a cultura organizacional. Assim, os residentes poderiam observar a prática pedagógica das preceptoras em sala de aula, por meio de roteiros prévios com o propósito de caracterizar o contexto escolar e identificar situações problemas quanto ao processo de alfabetização e/ou das práticas de letramentos. E para a etapa de regência escolar, previa-se que os licenciandos elaborassem planos de ensino e ministrarem aulas presenciais, além de ofertar oficinas temáticas de intervenção pedagógica com foco nas habilidades e competências de *literacia* e *numeracia*.

Em síntese, na versão inicial do subprojeto de Alfabetização, as ações

estavam configuradas em três módulos, com duração de seis meses cada, conforme orientação do Edital PROGRAD/UFAL Nº 02/2020 e o Edital Nº 1/2020 da Capes. Porém, com a chegada da pandemia, as atividades e o planejamento das ações pedagógicas foram reajustados de modo a atender à orientação educacional nacional, que sinalizava a necessidade de atividades de ensino não presenciais.

Na sequência, apresentaremos os itinerários formativos desenvolvidos no subprojeto em análise.

5.1.2 Itinerários Formativos

Com a instauração do ensino remoto, as atividades voltadas para a formação dos preceptores e residentes do subprojeto da área Alfabetização foram reestruturadas, a fim de materializar novas práticas pedagógicas, considerando as demandas e os desafios impostos pelo ensino remoto durante os anos de 2020 a 2022.

Para construção de sentidos em espaços digitais, residentes e preceptores precisaram compreender quais demandas a turma apresentava, pois, como destaca R4, no tocante às estratégias, foi preciso “[...] trazer propostas que promovessem a contemplação das especificidades [...] adaptando o planejamento das experiências, o tempo, a metodologia [...]”. Considerando uma turma com alunos entre 7 e 8 anos, com contato apenas com as redes sociais, fez-se necessário ampliar o leque de possibilidades quanto ao uso dos suportes tecnológicos digitais, por meio de atividades pedagógicas como jogos e contação de histórias, utilizando plataformas digitais, momentos de pesquisa para apresentação de materiais no grupo da turma.

É sabido que durante a pandemia, tanto as escolas da Educação Básica brasileira, como as instituições de Ensino Superior passaram a utilizar o ensino remoto tendo em vista dar continuidade às atividades de ensino-aprendizagem frente à realidade global de expansão do vírus da Covid-19 e das medidas adotadas para manter o isolamento social. Nesse contexto pandêmico, formalmente as ações do subprojeto “Alfabetização: teoria e práticas de *literacia* e *numeracia* na interface universidade-escola” iniciaram com a realização do Seminário Institucional de Abertura dos Programas PIBID e Residência Pedagógica da UFAL, que ocorreu de forma remota via *Youtube* no dia 27 de novembro de 2020.

A seguir, apresentaremos um quadro com a sistematização das experiências

formativas e das ações de Residência Pedagógica realizadas em cada módulo do subprojeto em análise.

Quadro 1: Organização Modular das ações do Subprojeto.

Módulo 1- 86h 01/11/2020 a 30/04/2021	Módulo 2 - 86h 01/05/2021 até 30/10/2021	Módulo 3 - 86h 01/11/2021 até 30/04/2022
• Oficializar a abertura dos Programas Pibid e Residência Pedagógica da UFAL por intermédio de um encontro virtual pelo Youtube; • Apresentação do subprojeto da área de Alfabetização para residentes do Programa; • Estudo, de forma assíncrona, dos documentos legais referentes Educação com ênfase na Alfabetização; • Discussão dos documentos legais (Google meet); • Participação de palestras promovidas pelo grupo GELLITE; • Discutir a elaboração de sequências didáticas; • Esclarecimento de dúvidas sobre o cronograma do módulo 1 da Residência Pedagógica; • Participar de palestra acerca da história das escolas-campo da RP; • Formação nas escolas-campo; • Participação de palestra sobre “Planejar para tornar visível a intenção educativa”; • Participação de palestra acerca da “Alfabetização e letramento: na cultura do papel e na cultura das telas”; • Discussão “Tipos textuais” e “Gêneros textuais”; Orientação para a elaboração do relatório do primeiro módulo da Residência Pedagógica.	• Participar do primeiro encontro virtual tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental I (Observação da turma); • Participar da palestra sobre “A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método”; • Discutir acerca da socialização das experiências, orientações e direcionamentos de como trabalhar as linguagens na Educação Infantil e ensino fundamental I; • Orientar a elaboração do Plano de Atividades do Residente – PAR; • Participar da palestra sobre “Cultura digital, linguagem e aprendizagem”; • Participar do seminário sobre “Crianças, Infâncias e Direitos em tempo de pandemia”; • Participar da palestra sobre “Desenvolvimento, aprendizagem e linguagem na Educação Infantil”; • Participação da palestra sobre “Significado e sentido: aproximações entre Bakhtin e Vigotski”; • Participação em palestras, tais como “Práticas pedagógicas, alfabetização e letramento”; • Participação na palestra sobre “Alfabetização digital”;/ Orientação para a elaboração do relatório do segundo módulo da Residência Pedagógica.	• Participar da mesa redonda sobre “Os desafios do Programa Residência Pedagógica – da área de Alfabetização na Pandemia de Covid-19”; • Participar de uma exposição sobre “As manifestações populares da cultura alagoana e brasileira”; • Participar da palestra sobre “Alfabetização, multimodalidade e e”; • Participar do seminário “Crianças e o direito às diferenças”; • Participar da “VIII Semana Internacional de Pedagogia e ao II Congresso Internacional sobre Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras”; • Participar do minicurso “Profissão docente e suas interfaces”; • Participar do “II Ciclo formativo do Programa de Residência Pedagógica da UFAL: Ciências Humanas – Linguagem”; • Orientar remotamente a elaboração dos documentos finais do terceiro módulo da Residência Pedagógica; Orientar presencialmente, no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, a elaboração dos documentos finais do terceiro módulo da Residência Pedagógica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir do material do Subprojeto da área da Alfabetização (2023).

Como podemos observar no Quadro 1, em cada módulo, houve uma sequência formativa, no sentido de construir uma base para o enfrentamento e o diálogo com a realidade da pandemia da Covid-19. Em cada momento foram contempladas atividades específicas que visavam favorecer a aproximação dos participantes às leituras dos documentos oficiais norteadores do currículo e a discussão da temática da alfabetização no cenário de ensino remoto e depois com o retorno das atividades presenciais nas escolas.

Conforme ilustrado, o módulo I foi destinado à preparação da equipe, ou seja, esteve voltado exclusivamente para a formação dos residentes e preceptores. Ofertada de forma *online*, a formação iniciou-se em novembro de 2020 com o objetivo de promover a aproximação dos residentes com as leituras centrais à prática pedagógica, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Constituição da República Federativa do Brasil (CF), Política Nacional de Alfabetização (PNA), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Plano Nacional de Educação (PNE), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Referencial Curricular de Maceió.

Os encontros formativos durante a pandemia foram realizados por meio da plataforma do *google meet*, durante os seis primeiros meses do PRP/UFAL, que corresponde ao período de dezembro de 2020 a abril de 2021. As formações ocorriam semanalmente, preferencialmente às segundas-feiras, as quais eram destinadas aos momentos de orientação, discussão e reflexão mediadas pela docente orientadora, professora da UFAL responsável pelo projeto, juntamente com residentes e preceptores do subprojeto analisado nesta pesquisa.

Durante o primeiro módulo, os residentes participaram da reflexão acerca da fundamentação para as ações da RP. O diálogo entre os participantes do subprojeto da área de Alfabetização era frequente, especialmente durante as formações oferecidas por professores do próprio Centro de Educação (CEDU) e membros externos, professores/pesquisadores convidados para dialogar sobre a alfabetização e os inúmeros desafios que despontavam em relação à mediação pedagógica articulada aos usos das tecnologias digitais voltadas para a etapa da Educação Infantil e para a etapa do Ensino Fundamental (Anos Iniciais).

O segundo módulo ocorreu no período de maio a outubro de 2021, momento em que os participantes do subprojeto da área de Alfabetização já estavam em diálogo e interação nos grupos de *whatsapp*, já organizados em duas equipes de trabalho, distribuídas em função das etapas da educação: dois grupos na Educação Infantil e um grupo no Ensino Fundamental (Anos Iniciais).

Para todos os participantes do subprojeto foram ofertadas *lives* por pesquisadores do grupo GELLITE e convidados que tratavam do processo de escrita e dos desafios do letramento digital. As formações visavam fundamentar as ações práticas a serem desenvolvidas nas experiências de estágio dos residentes, mais especificamente momento de observação das aulas, planejamento, construção de sequências didáticas e dos jogos voltados para a alfabetização. Em um desses momentos de formação, foi possível que os residentes e preceptores do subprojeto de Alfabetização participassem de uma *live* promovida pelo GELLITE. Na oportunidade, a convidada foi Magda Soares palestrou sobre alfabetização e letramento no contexto da cultura do papel e das telas.

Cabe dizer que as formações específicas com as orientações para os residentes e as preceptoras foram realizadas de modo a relacionar teoria e prática. Após as primeiras reuniões, os residentes foram orientados a planejar sequências didáticas para aplicação nas regências de forma remota, considerando as peculiaridades das atividades de ensino não presenciais e os usos de diversos recursos tecnológicos digitais nas práticas de letramentos e no âmbito da alfabetização.

O terceiro módulo ocorreu entre os meses de novembro 2021 a abril de 2022. Naquele período houve o retorno das atividades de ensino presencial nas escolas e assim residentes e preceptores organizaram seus planos de aulas e as estratégias, considerando a realidade de cada escola e dos alunos, a fim de atender as demandas em função da retomada das aulas presenciais.

Feita essa contextualização do subprojeto “Alfabetização: teoria e práticas de *literacia* e *numeracia* na interface universidade-escola”, discutiremos nas próximas subseções sobre os dados coletados por meio dos questionários, das entrevistas e dos relatórios finais de alguns participantes do Programa Residência Pedagógicas (PRP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), da edição 2020 a 2022. A finalidade desta discussão é analisar os relatos das experiências dos residentes e

das preceptoras em relação aos usos das tecnologias no âmbito do ensino remoto e das práticas de letramentos.

5.2 Relatos de Experiências e Percepções: do planejamento à intervenção pedagógica

Na primeira etapa da pesquisa elegemos como procedimento metodológico a análise documental realizada nos relatórios finais de Residência Pedagógica (RP) produzidos pelos residentes do subprojeto de Pedagogia. Inicialmente, separamos os relatórios por grupos de atuação e depois iniciamos a descrição dos aspectos selecionados para análise em função da organização das etapas do Programa Residência Pedagógica (PRP), a saber: planejamento, regência e intervenção.

A seguir, temos o Quadro 2 com alguns trechos dos relatos identificados nos relatórios dos residentes da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF) sobre as formas de planejamento e/ou sobre os itinerários formativos:

Quadro 2: Relatórios dos Residentes sobre o Planejamento.

Codínomes	Trecho dos Relatórios
R1 - EI	Era feito planejamento coletivo, de forma clara e dinâmica.
R2 - EI	O planejamento era sempre desafiador, pois dialogávamos com vários tipos de saberes em torno das tecnologias.
R5 - EI	Com as crianças o planejamento deixava espaço para o imprevisível
R12 - EF	Com o <i>WhatsApp</i> precisávamos planejar de modo rápido e claro, usando áudios e figurinhas para que compreendessem melhor.
R14 - EF	Na etapa do ensino fundamental, o planejamento era feito conforme orientação da preceptora, com base no que ela já vinha implantando nas aulas.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

No Quadro 2, observamos que somente três dos residentes que atuaram na etapa da Educação Infantil mencionaram em seus relatórios de Residência Pedagógica algum aspecto relativo ao planejamento coletivo e os diálogos dos encontros formativos ofertados pelo subprojeto de Pedagogia. Já na etapa do Ensino Fundamental, dois residentes mencionaram como foram realizados os seus planejamentos.

Os residentes que atuaram na EI abordaram em seus relatos questões

diferentes em torno do planejamento tanto no contexto da RP quanto no ERE. R1-EI declarou o planejamento desenvolvido coletivamente, isto é, preceptora e residentes em diálogo para construir atividades significativas para a formação das crianças e para o momento que estava sendo vivido. R2 e R5-EI, por sua vez, não informaram sobre a coletividade, mas discutiram acerca do ponto de vista do trabalho com as crianças e com o uso das tecnologias. Considera-se assim que, além da relação entre professor-criança-conhecimento, o planejamento no contexto da pandemia, também precisava considerar o uso dos suportes e dos recursos tecnológicos.

No caso dos residentes da etapa do ensino fundamental, o planejamento foi desenvolvido com base no que estava sendo trabalhado pela preceptora. Dessa maneira, os residentes poderiam acompanhar o andamento da rotina escolar com relação às atividades propostas com base no currículo proposto pela instituição. R12- EF relatou que o planejamento nessa etapa precisava ser de forma rápida e clara, utilizando os recursos do *WhatsApp*, notando que o uso deste aplicativo modifica a forma como o planejamento era organizado.

Observando os relatos dos dois grupos de residentes, notamos que a pandemia provocou uma mudança no planejamento das duas etapas da educação básica, pois passaram a considerar as tecnologias digitais (suportes e recursos tecnológicos). Essa mudança está relacionada ao que Ribeiro (2020) discutiu ao afirmar que o fazer docente acabava passando por um movimento de revisão constante, tendo que considerar conhecimentos em torno das tecnologias.

Sobre essa utilização, Lemos e Sarlo (2021) enfatizaram que não basta o reconhecimento dessas tecnologias como um recurso pedagógico, para além disso, é preciso saber fazer uso de forma efetiva, a fim de atender aos objetivos de seu planejamento. Nesse sentido, os residentes comentaram que para isso acontecer exigia-se o diálogo com vários saberes, além de perceber se as crianças iriam conseguir compreender o que estava sendo proposto.

A seguir, apresentamos os dados relativos à avaliação dos residentes sobre a etapa de regência escolar:

Quadro 3: Relatórios dos Residentes sobre Regência Escolar.

Codínomes	Trecho do Relatório
R1 – EI	As regências eram espaço de aprendizagens e desafios.
R3-EI	Nas regências aprendi sobre o cotidiano docente.
R4 – EI	Vi nas regências uma forma de expandir o que compreendia sobre alfabetização e sobre teorias de aprendizagens.
R11-EF	A regência foi complexa pois nós tínhamos que encontrar um ponto em comum e a professora sempre alterava o cronograma.
R12-EF	Nas regências percebi que é preciso articular muito bem a teoria e a prática para não achar que está fazendo alfabetização e estar fazendo qualquer outra coisa.
R16- EF	As regências foram importantes para que pudéssemos compreender os desafios que a professora enfrentou para se comunicar com os alunos.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

A partir do Quadro 3, constatamos que os residentes da etapa da Educação Infantil avaliaram as atividades de Residência Pedagógica com foco na regência como um momento de aprendizagem, fosse com relação ao cotidiano docente ou para relacionar a teoria com a prática. Por outro lado, os residentes da etapa do ensino fundamental consideraram a atividade de regência como um processo complexo, tanto de adequação com o cronograma do próprio RP quanto com relação à conciliação entre teoria e prática e a compreensão dos desafios docentes para interagir com os alunos no contexto remoto.

Esses relatos esclarecem que a atividade de regência no RP “[...] permite que o residente pise um chão por ele ainda não explorado e, às vezes, cheio de surpresas” (Andrade *et al.*, 2021, p. 98). Considerando que ao reger a turma, o residente é capaz de observar, identificar e antecipar situações que no futuro exercício da sua profissão, ele estará mais preparado, por ter vivenciado durante a sua formação inicial.

Dessa maneira, ao perceber a complexidade, os desafios da profissão e as interações entre sua turma e a comunidade escolar, o residente compreende que a docência se constrói permeada pelas relações com o outro, “[...] da revisão constante dos significados sociais da profissão; e da revisão das tradições, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem

significativas [...]” (Pimenta, 2005, p. 528), em um eterno movimento de ação-reflexão-ação.

Na sequência, serão apresentados aspectos referentes à avaliação dos residentes sobre a etapa de intervenção pedagógica.

Quadro 4: Relatórios dos Residentes sobre Intervenção Pedagógica (projetos).

Codínomes	Trecho do Relatório
R1-EI	As interações foram partindo de um projeto pensado pela preceptora
R2- EI:	Coletivamente, nos organizamos considerando as necessidades da turma
R4 EI	Nas intervenções podíamos ver as crianças interessadas e seus responsáveis participando também
R5 - EI	As contações de histórias e a participação dos mestres valorizavam a cultura local e as práticas de letramentos
R10 - EF	O uso do livro didático foi fundamental para garantir que todos participassem
R11- EF	No ensino fundamental, a participação deu-se pela presença ou não dos responsáveis, o que significou um grande desafio para os residentes e preceptora
R13- EF:	O projeto foi pensado para garantir que a alfabetização continuasse mesmo com o distanciamento da presencialidade, esbarrando na falta de recursos e acessos à <i>Internet</i>
R16- EF:	Acho que nosso projeto cumpriu sua função, mesmo sabendo que poucos participaram, porque os áudios ficavam disponíveis, então era possível recuperar as aulas e estudar quando os responsáveis chegassem em casa. Tanto que recebíamos respostas bem tarde.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

No Quadro 4, infere-se que quatro residentes da Educação Infantil destacaram em seus relatórios aspectos relativos aos projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos no âmbito do Programa Residência Pedagógica mencionando que foram desenvolvidas a partir de um projeto que a preceptora estava trabalhando e que tinha como norte fazer com que as crianças se percebessem por meio da cultura alagoana. Com isso, os residentes podiam articular contação de histórias e outras atividades que promovessem acesso à cultura letrada do povo nordestino.

Para os residentes da etapa do Ensino Fundamental, a intervenção pedagógica a partir do projeto do RP esteve voltada para garantir que os alunos participassem das aulas e pudessem ser alfabetizados. Dessa maneira, utilizaram o livro didático para que mesmo sem acesso à *internet*, eles continuassem estudando.

Outro fator foi a preocupação dos residentes com a participação das famílias, tendo em vista que o acesso ao aplicativo utilizado para as aulas estava no celular dos pais/responsáveis.

Da análise dos relatórios, percebemos que as experiências de Residência Pedagógica no formato de ensino remoto foram reajustadas para se adequar à realidade que estavam vivenciando. As ações do subprojeto da área da alfabetização foram marcadas por propostas de ensino que consideram as especificidades de cada etapa da educação e, sobretudo, levavam em consideração a participação na cultura letrada.

Diante disso, as intervenções pedagógicas citadas pelos residentes evidenciaram a tentativa de fazer com que os alunos continuassem vivenciando o mundo da escrita, mesmo que por meio de telas. Principalmente para os residentes da etapa da educação infantil, foi possível observar o que Kleiman (1995, p.20) citou, em que “[...] o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Assim, o mundo da escrita extrapolou quando as crianças puderam prestigiar os mestres dos folguedos tradicionais de Alagoas se apresentando, de maneira que o digital promoveu essa interação entre eles.

Com a chegada da pandemia, as ações do PRP foram reestruturadas levando em conta as novas demandas e os desafios impostos pelo ensino remoto nos anos de 2020 a 2022. Assim, as atividades do subprojeto de Alfabetização que tinham sido pensadas para a modalidade presencial precisaram ser alteradas diante da adoção das atividades de ensino não presencial e da necessidade de manter o isolamento social.

Considerando todas essas mudanças, solicitamos no primeiro momento da pesquisa que as preceptoras respondessem um questionário avaliando suas experiências com a prática pedagógica. Sobre esse primeiro aspecto, elas mencionaram os principais desafios enfrentados durante o ensino remoto. Vejamos o Quadro 5:

Quadro 5: Alguns Desafios do Ensino Remoto.

Codínomes	Percepções das professoras
P1	O maior desafio certamente foi conseguir se conectar aos alunos contando apenas com <i>whatsapp</i> já que a única maneira de chegar até eles.
P2	Falta de acesso das crianças/família e inicialmente a falta de adaptação ao sistema de tecnologia
P3	Acho que tenha sido o fato de os professores não terem familiaridade com o uso das tecnologias.

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2023).

As respostas das preceptoras sinalizaram que no contexto pandêmico, os desafios relativos aos usos das tecnologias digitais e às práticas de ensino não se restringiram apenas à falta dos artefatos digitais necessários para as atividades pedagógicas não presenciais, posto que mencionaram também problemas com o uso de aplicativo como única forma de interação e contato com os alunos, assim como a falta de familiaridade dos professores em relação aos recursos tecnológicos.

De acordo com o estudo de Santos *et al.* (2020), mesmo antes da pandemia, os professores alfabetizadores tinham dificuldades em inserir as tecnologias digitais no contexto pedagógico, o que fez com que durante as aulas remotas, essa realidade se mostrasse de forma mais evidente, como foi mencionado por P3. Assim, os desafios estavam voltados para o uso das tecnologias por parte das professoras, como também as desigualdades sociais que impossibilitam os alunos a se conectarem por meio da *internet*, desigualdade essa discutida por Colello (2021) e que gerava ainda mais dificuldades no processo de aprendizagem da língua escrita.

Em relação ao ensino remoto, as preceptoras afirmaram que receberam formações para ajudá-los atender as demandas das atividades de ensino não presenciais. A seguir, temos o quadro 6 com a sistematização das respostas:

Quadro 6: Ensino Remoto e formação.

Codínomes	Percepções das professoras
P1	A escola promoveu várias reuniões pedagógicas para orientar os professores para ajudá-los a desenvolver seus trabalhos. Como também a SEMED procurou oferecer diversos cursos para a formação dos docentes.
P2	Encontros virtuais semanalmente com as crianças e famílias. Projeto literário com empréstimos de livros semanalmente e encontro interativo.

P3	Sim, tudo foi bem pensado pela SEMED e encaminhado para as escolas.
----	---

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2023).

As professoras destacaram que foram ofertadas pela rede de educação municipal de Maceió ações voltadas à preparação que ocorreram por meio de reuniões pedagógicas. Para além dos cursos, aconteciam encontros virtuais semanais e a execução de um projeto literário que visava mobilizar o contato das crianças e famílias por meio de empréstimos de livros semanalmente.

Behar (2020) comenta que a utilização dos recursos digitais com acesso à *internet* foi compreendida como uma alternativa para que o processo de ensino e aprendizagem continuasse ocorrendo. Assim, através do relato dos participantes, notou-se que a utilização desses recursos não se deteve apenas nas aulas, mas nas reuniões entre professores, gestão escolar e SEMED, no auxílio dos encontros e formações pedagógicas para auxiliar em um período de tantas incertezas.

Quando questionados sobre quais as principais estratégias utilizadas para dar continuidade à Residência Pedagógica (RP) no contexto de ensino remoto, os participantes da pesquisa também destacaram a importância das atividades e ações promovidas pelo subprojeto da área de Alfabetização e os usos dos recursos e de plataformas digitais, como observamos no Quadro 7.

Quadro 7: Itinerários Formativos do PRP.

Codínomes	Percepções das professoras
P1	Estar em constante aprendizado, para isso, utilizou-se reuniões semanais, estudos, seminário, diálogos etc
P2	Encontros síncronos via Google meet e devolutivas de atividades por meio de aplicativo de mensagens (WhatsApp).
P3	[..] reuniões semanais.

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2023).

Com base nas respostas das preceptoras, verificamos a importância em se manter conectado com os pares, para interagir, dialogar e participar de forma ativa dos encontros, reuniões e momentos formativos, entendendo que ao se expressar, escutar o outro, cria-se um movimento em que o professor seja capaz de “[...] pensar sobre o novo e a fabricar a sua prática a partir do que ele já sabe, já conhece e já faz” (Ferreira; Ferreira; Zen, 2020, p. 118), enriquecendo sua prática a partir das trocas de experiência e percebendo que os desafios podem ser pensados e

solucionados de forma coletiva.

Na sequência, elas foram convidadas a avaliarem a transição do ensino remoto para o presencial no âmbito das atividades de estágio desenvolvidas no PRP, conforme Quadro 8.

Quadro 8: Avaliação da transição das práticas do remoto para o presencial.

Codínomes	Percepções das professoras
P1	A transição foi feita de forma bem tranquila, as turmas voltaram num sistema de rodízio, onde a metade da turma vinha em dias diferentes. Já os residentes não puderam voltar às aulas presenciais de imediato por conta das medidas sanitárias. No entanto, quando tiveram a oportunidade de retornar foram divididos em duplas. Os residentes planejavam as aulas nos encontros semanais e as colocavam em prática na sala de aula.
P2	Inicialmente a insegurança vivida no momento Retornar ao do retorno. trabalho com uma turma nova.
P3	O maior desafio foi conhecer as crianças e professores, elas a nós residentes... tudo novo, outro contexto.

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2023).

Quanto à transição do ensino remoto para o presencial, percebemos que, segundo as professoras, o retorno às escolas foi relativamente tranquilo e ao mesmo tempo desafiador, considerando a situação vivida durante a pandemia e a retomada das aulas com os devidos cuidados sanitários. Ainda no que se referem às atividades pedagógicas, as preceptoras mencionaram que as atividades do PRP voltaram algum tempo depois, após a finalização das vacinas em todos os residentes, já em duplas, nos primeiros contatos foram realizadas atividades de regência.

Nesse sentido, ao retornarem para o presencial, as preceptoras e os residentes precisaram se readaptar novamente às atividades de ensino e repensar como realizar a atividade de regência escolar. Assim, observa-se a contribuição do RP para a formação desses alunos, pois, “[...] durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional (Almeida; Pimenta, 2014, p. 73), nesse caso, tanto para contextos de aulas remotas quanto presenciais.

Após apresentarmos os trechos dos relatórios dos residentes e dos dados obtidos por meio da aplicação de questionário com os preceptores, faremos um

diálogo com alguns aspectos das entrevistas realizadas com todos os participantes que aceitaram colaborar voluntariamente com este estudo.

5.3 Ensino Remoto, Tecnologias Digitais e Práticas de Letramentos

Durante as entrevistas, residentes e preceptores foram convidados a falarem sobre suas experiências pedagógicas vivenciadas no subprojeto “Alfabetização: teoria e práticas de *literacia* e *numeracia* na interface universidade-escola”. O objetivo foi identificar os principais desafios enfrentados durante o ensino remoto e os usos das tecnologias digitais no âmbito das práticas de letramentos e/ou da alfabetização.

Nos roteiros das entrevistas realizadas com os residentes e com os preceptores, abordamos algumas questões previamente definidas em função das categorias de análises.

5.3.1 Desafios do Ensino Remoto

Quando questionados sobre o ensino remoto durante a pandemia, os participantes foram convidados a falar sobre as atividades de ensino não presenciais, considerando suas experiências de Residência Pedagógica no âmbito do subprojeto da área da Alfabetização do PRP/UFAL (edição 2020-2022).

Primeiramente, pedimos que os residentes citassem algumas situações-problema enfrentadas por eles no âmbito do ensino remoto e as estratégias usadas para a realização das práticas pedagógicas e/ou das experiências de estágios voltadas para as crianças das duas turmas da Educação Infantil. Vejamos alguns trechos dos relatos:

R1: [...] uma das grandes situações que discutimos durante o projeto de forma on-line, seria de como poderíamos obter a atenção das crianças visto que estariam acontecendo milhares de outras coisas ao seu redor enquanto estivessemos em vídeo chamada, entretanto as preceptoras nos deram muito suporte enquanto a isso, nos mostrando um cronograma que consistia em, contar histórias, após isso usar o contexto da história para que eles refletissem relação a ela e ao seu cotidiano, assim trazendo novas perspectivas e novos conteúdos dentro desse programa, além dos projetos que já vinham sendo aplicados com as crianças pelas preceptoras, como o projeto da macaxeira, onde as crianças fizeram receitas e vídeos com seus pais e depois nos foi mostrado.

R2: As atividades realizadas pelo meu grupo tinham como foco atender a turma de 2º Período do Ensino infantil, com crianças de 4 a 5 anos de idade,

nesse sentido, **a nossa maior dificuldade estava em planejar atividades remotas que fossem lúdicas, atrativas, interessantes, integradoras e que tivesse como tempo limite 40 a 50 minutos**, visto que o momento vivido era delicado e desafiador, devido ao enfrentamento do COVID-19, nossas ações buscavam, sobretudo, respeitar as crianças.

R3: As dificuldades foram as que todos nós enfrentamos na vida mesmo, tanto de acesso aos recursos para permanência nas aulas, prender a atenção [...] As estratégias eram de remanejamento de horários das reuniões, os encontros eram mais curtos para também controlar a disponibilidade das crianças de tempo nas telas, quando não podíamos estar em outros eventos mesmo on-line justificávamos. No fim dava certo.

R4: Os maiores desafios se deram, sobretudo, pela limitação imposta pelo distanciamento como, por exemplo, não poder visitar museus ou apreciar apresentações de coco de roda presencialmente, [...] Dentre as estratégias utilizadas estava a visita virtual aos museus, trazer a cultura e as experiências para o contexto em que estávamos inseridos como, a apresentação dos mestres de coco de roda pelo Google meet, tentando ao máximo diminuir esse distanciamento e tornar as experiências mais ricas dentro do que era possível.

R5: Como tudo que fazemos existem desafios, o contato com as crianças era um desafio, mas eles foram superados pensando sempre em estratégia de como posso alcançar aquela criança que não participou da aula no momento certo, era sempre essa retomada pensar ou ligar responsável a professora fazia esse contato.

R6: Acerca das situações-problema enfrentadas nas atividades de regência não presenciais, foi possível constatar as seguintes dificuldades: **Trabalhar a atenção, concentração e paciência das crianças (no que diz respeito a esperar a vez de cada coleguinha falar); má conectividade de internet; fazer-se compreensível; preparar adequadamente os planos para cada momento virtual compreendendo as especificidades da idade das crianças**; compreender as manifestações e particularidades das crianças e tratá-las corretamente; tempo hábil para elaboração pedagógica e estudos etc.

Para superar algumas dessas dificuldades, o grupo buscou reunir-se mais vezes durante a semana para discutir propostas que facilitassem a ministração das regências, tais como: falar calmamente e pedir que as crianças esperassem a vez de cada um falar; apresentar o que seria trabalhado naquele dia; fazer perguntas às crianças, a fim de explicarem suas opiniões acerca da determinada temática abordada; elaborar planos temáticos de tempo mais curto, contudo, pedagógico e intencional; usar vídeos musicais e jogos virtuais, os quais elas se interessavam bastante.

R7: Como residente na Educação infantil, acredito que foi ainda mais complexo **manter um vínculo com eles durante a pandemia**, por se tratarem de crianças pequenas as interações só podiam ocorrer por intermédio dos pais, além disso, **as crianças não tinham um bom acesso a aparelhos ou internet, devido condições financeiras o que gerou mais uma problemática para os momentos de interações.**

R8: As situações enfrentadas eram dificuldades de acesso de acesso dos alunos a internet a gente pensava muito e como também estabelecer uma comunicação com eles por meio de conteúdos que fossem fáceis e a gente pensava também principalmente por se tratar da educação infantil.

R9: Os desafios foram inúmeros, acesso a internet boa, manter engajado nas atividades [...] Além disso, nos apropriamos de recursos tecnológicos como jogos virtuais, como “wordwall”, também usamos vídeos do “Youtube”, PowerPoint, dentre outros. Essas **ferramentas foram um importante e foram utilizadas para superar as dificuldades no direcionamento de atividades educativas como também para os momentos de brincar.**

R10: Manter a atenção das crianças era um problema visto que não estavam habituadas a utilizar o computador para o contato com a professora, as estratégias utilizadas era diminuir o tempo, a professora também ficava bastante atenta e quando a dispersão não se resolvia pedia para que os responsáveis desconectassem as crianças. Tentávamos usar o tempo com qualidade.

Nos trechos em destaque, observamos referências a alguns desafios durante o ensino remoto com os dois grupos de crianças da Educação Infantil. Nos relatos, os residentes citaram, por exemplo, dificuldade no contato, na interação com as crianças devido à distância física, o contato com as crianças, de acesso à internet, além do desafio de manter as crianças em frente às telas por muito tempo.

Com relação às estratégias utilizadas para enfrentar esses desafios, R2 e R8 não apresentaram estratégias, mas os demais residentes destacaram redução do tempo das aulas síncronas e contato direto com os responsáveis pelas crianças por meio de vídeo-chamadas. Em síntese, as ações focaram em projetos de intervenção, atividades mais lúdicas, com contação de histórias e uso de jogos por meio de ferramentas tecnológicas digitais, tais como: *wordwall*, *youtube* e plataformas de criação de vídeos.

Nesse contexto, as estratégias desenvolvidas pelos residentes destacam a finalidade do RP, em que “[...] a presença da ideia de uma residência na formação docente denota, assim, [...] vivenciar processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam (ou atuarão)” (Faria, 2019, p. 12). Ao identificar os desafios da sala de aula, os residentes se propõem a refletir sobre ações capazes de contribuir para a sua formação enquanto pedagogo e das crianças que fazem parte desse processo.

Considerando os desafios durante as atividades práticas do PRP, as preceptoras também fizeram uma avaliação a partir de suas experiências:

P1: A proposta precisou passar por adaptações de acordo com o momento que estávamos vivendo, assim, nossas interações ocorreram por meio das telas, com encontros semanais onde foi apresentado o projeto político pedagógico da instituição, documentos referentes à Educação Infantil... Os encontros também ocorreram com as crianças com encontros semanais onde as residentes tinham seus momentos em que ministravam aulas, para isso elaboravam os planejamentos e ampliavam seus conhecimentos pedagógicos.

P2: No ensino remoto não permitia explorar o espaço e prender a atenção, isso era um desafio imenso, mas as meninas criavam jogos para chamar atenção das crianças. Então como modo de pensar uma resolução, a turma pensou em um tour por um museu pela internet, no meu grupo, nós assistimos apresentação de coco de roda e pastoreio, as crianças amaram. No presencial temos mais possibilidades de conhecer lugares, mas o online não deixou a desejar.

As duas preceptoras da Educação Infantil mencionaram os desafios no que tange às estratégias necessárias para dar continuidade nas práticas de ensino-aprendizagem no contexto pandêmico e de que modo foram superadas pensando nas especificidades da educação infantil. A P1, por exemplo, mencionou a questão da adaptação da proposta de ação pedagógica do subprojeto Pedagogia e da forma de interação em razão da adoção do ensino remoto.

Com relação ao que as preceptoras comentaram, Colello (2021) enfatiza não só as dificuldades que envolvem a mudança abrupta das aulas presenciais para o remoto, mas o desafio em promover um ambiente de aprendizagem que as crianças possam participar de forma ativa, que muitas vezes se tornou impossível, por conta das desigualdades quanto ao acesso dos suportes tecnológicos e da *internet*.

Os residentes do Ensino Fundamental também foram convocados a falar sobre os principais desafios de acesso, as estratégias usadas, assim como os recursos tecnológicos mais usados nas ações do subprojeto de Pedagogia. Vejamos suas respostas:

R11: Os principais problemas da realidade vivenciada eram o acesso à internet e a falta de domínio das ferramentas e tecnologias digitais, assim como a dificuldade em reunir os responsáveis e alunos em um horário em comum. Diante disso, buscamos ministrar os conteúdos por meio de diferentes ferramentas, para que os alunos pudessem acessá-lo de acordo com suas possibilidades. Eram enviados áudios para o grupo de pais por meio do WhatsApp, imagens com as páginas dos livros para que as crianças pudessem compreender como realizar as atividades, postamos vídeos no YouTube com recursos visuais para trabalhar elementos como fonética e gêneros textuais e criamos jogos online para que os alunos pudessem exercitar o que estava sendo trabalhado. Além disso, nos disponibilizamos a tirar dúvidas e auxiliar no que fosse necessário, porém os pais não contataram para tal. Nós também tivemos acesso às produções dos alunos por meio de áudios, vídeos e imagens (textos, leitura, etc), que eram enviados no grupo.

R12: Para ser bem breve acredito que a situação de problemas mas gritantes eram a falta de acesso e de recurso prestar nas aulas e elas foram solucionadas pensando em grupo Whatssap como uma estratégia de manter as atividades que foram direcionadas no horário da regência registrada para que pudesse ser recuperadas pelos responsáveis e pelos alunos no turno seguinte.

R13: [...] Além disso foi a questão da internet a escola não tinha internet o computador da professora quebrava direto e às vezes eu tinha que cancelar e voltar para fazer a reunião em outro momento porque não tava sem internet [...] **os desafios mesmo que foram a internet né o letramento digital que era um problema né o básico digital de fato porque a gente achava que sabia lidar com a internet né mas a gente sabe depois que a gente só sabe apertar botão Mas eles foram resolvidos como desempenho e dedicação de ambos.**

R14: Falando pelo grupo que eu participei, seguimos com o modelo que a professora efetuava nas suas regências, porém era nítido os problemas existentes, **as crianças não faziam junto conosco, faziam em horários inadequados tentávamos dar assistência a eles nesses horários mesmo que não fosse o horário da residência pedagógica.**

R15: **Foi um desafio muito grande os usos das tecnologias**, eu acho, essa foi assim, a situação problema enfrentado acho que no coletivo, todo mundo percebia isso e seja qual fosse a faixa etária, mas, principalmente pensando na alfabetização era um problema muito grande como estratégia para entender esse movimento de desafiador mesmo da internet na sala de aula, né a sala de aula naquele molde do ensino remoto, que é o que tinha na época. **Nós pensamos em vídeos, foram os jogos on-line, os jogos que foi o que acho que mais usamos, viu? Kahoot e wordwal.** Eram plataformas que já ofereciam alguns jogos e a gente também podia criar, então aí o professor entra também como esse youtuber, facilitador, criador de conteúdo, criador de jogos, foram vários artifícios, vários recursos que a gente usou para facilitar a aprendizagem.

R16: **As crianças não tinham acesso aos aparelhos de celulares no momento das regências e às vezes nem davam retorno das atividades**, quando ocorria o retorno era bem depois, já num horário das 20h ou 21h percebo que não eram nem elas que faziam as atividades e sim seus pais. **A resolução para esse problema era o contato com os responsáveis, buscando conscientizar da importância de participar das aulas, a preceptora que fazia esse trabalho.**

Da análise dos relatos, verificamos que os residentes do Ensino Fundamental mencionaram que os principais desafios foram a falta de acesso à internet e falta de domínio das tecnologias (letramento digital). Outrossim, as aulas não eram em tempo real, o que dificultava a interação entre eles.

Os residentes comentaram que um dos desafios encontrados era a falta de letramento digital por parte dos alunos e seus familiares. Entende-se, a partir do que discute Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 9), que esse tipo de letramento diz respeito ao “[...] contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”, que muitas vezes estava condicionado ao contato pelo celular, limitado

pelo acesso apenas das redes sociais.

As estratégias apontadas para resolução desses desafios foi a criação do grupo do *WhatsApp*, para que fosse possível acompanhar e enviar materiais para os alunos. Assim, a partir dele, eram enviados áudios, imagens das páginas do livro didático, vídeos do *Youtube*, *links* de acesso para jogos *online* (*kahoot*, *wordwall*) e o constante contato com a família, de modo que o letramento digital ia sendo ampliado conforme alunos e familiares iam explorando esses recursos.

Questionamos à preceptora do Ensino Fundamental sobre os principais desafios enfrentados por ela no que diz respeito às atividades de ensino não presenciais mediadas pelas tecnologias articuladas ao PRP. A esse respeito, encontramos algumas convergências com os trechos destacados pelos residentes em relação à dificuldade de acesso e uso das tecnologias e da internet durante o ensino remoto e as estratégias de superação, como podemos verificar nos destaques a seguir:

P3: Estar no whatsapp já era um desafio. Por que os alunos não tinham um celular, as atividades precisavam também ser pensadas com esse olhar. O meu aluno não tem como participar e eu vejo que os residentes pensaram muito nisso, pensaram na necessidade do aluno. O grupo de residentes do ensino fundamental focou no livro didático, como você bem sabe, essa era a única arma que tínhamos alguns não tinham como participar na hora aí o nosso recurso era usar um livro didático. Por que todo mundo tinha e mesmo que não conseguissem participar no momento síncrono, no momento assíncrono poderia realizar a atividade proposta.

A partir do relato da preceptora 3, é possível identificar que, impulsionados pelo contexto de isolamento social, em virtude do cenário pandêmico e considerando a orientação para a adoção do ensino remoto. A falta de acesso aos recursos tecnológicos para participar dos momentos síncronos foi superada pela utilização do livro didático da turma, pois era um recurso didático que todos os alunos tinham em suas casas. Logo, as atividades de ensino nos momentos síncronos e assíncronos eram direcionadas para um recurso pedagógico que todos tinham acesso, de modo que fosse possibilitada a continuidade no processo de ensino-aprendizagem das crianças, além de passar a utilizar o *WhatsApp* enquanto um recurso que foi adaptado para uma finalidade pedagógica (Santos *et al.*, 2023).

A seguir, serão analisados os relatos dos participantes sobre a segunda categoria de análise deste estudo.

5.3.2 Tecnologias Digitais e Práticas de Letramentos

Considerando nossos objetivos de pesquisa, discorreremos sobre os usos das tecnologias digitais e das práticas de letramento no âmbito das experiências de Residência Pedagógica dos residentes e preceptores, integrantes do subprojeto de Pedagogia (edição 2020-2022). E em relação a essa categoria de análise, identificamos alguns desafios dos residentes que atuaram na Educação Infantil relativo à conectividade e aos usos dos recursos tecnológicos, como podemos verificar nos fragmentos a seguir:

R1: [...] a realidade dos alunos era [...] **só disponibilizavam do recurso que seria o celular dos pais** [...] não tendo tanto recurso tecnológico [...] residentes e as preceptoras em sua maioria possuíam computadores, celulares, entre outras tecnologias que nos davam um suporte para podermos planejar e executar nossas intervenções.

R2: [...] poucas crianças participavam dos encontros remotos, e quando participavam, era possível perceber que elas não possuíam um lugar apropriado para que participassem desse momento.

R3: A conexão da internet [...] apresentou instabilidade [...] Em alguns momentos foi possível observar algumas crianças na rua tentando obter o sinal da casa do vizinho

R4: [...] Foi bastante **caótico**.

R5: Quando iniciamos o programa na escola percebi que a conexão seria um problema já que as crianças dependiam dos adultos, no caso os pais, para se manter conectadas, mas tivemos uma boa surpresa porque os pais sempre participaram ativamente, isso fez toda diferença. Quanto a ter ou não ter os recursos, acho que foi relativo, pois não tinha outra forma de atuar e os pais gostariam que as crianças continuassem aprendendo mesmo num momento tão conturbado.

R6: Pra mim, acho que como não estávamos preparados existia aquilo de ter medo de não saber o que fazer, por exemplo: **tinha celular, mas só ter não garantia fazer um uso eficiente, os participantes até tinham os recursos, o acesso era complexo**, emendou com o tempo de chuva, mas era bom no geral, conseguíamos atuar bem.

R7: Algumas crianças não participavam dos encontros em virtude da falta de dispositivos ou até mesmo da falta de acesso à internet. As residentes e a professora-preceptora possuíam aparelhos próprios (celular e notebook) e internet em bom funcionamento.

R8: Estávamos num período novo, então os diálogos eram constantes pra gente fazer uso consciente dos recursos. **As crianças não tinham esse recurso, é fato, por serem crianças**, mas o adulto de referência sempre auxiliava nesses momentos e participavam juntos.

R9: Díficil demais, os nossos recursos eram mínimos e os deles para permanecerem também eram, **então fazíamos o que era possível, no**

meu grupo percebi a dificuldade para manter os encontros, mas buscamos estratégias de pensar horários alternativos para dar conta de melhor atender as crianças, na contação de história, na ida ao museu virtual e conseguimos caminhar bem. [...] **no ensino remoto, a internet era um caos, na residência a gente teve que pensar bastante para não se tornar muito tempo de um encontro chato e enfadonho, mas deu certo no fim.**

R10: [...] **Quando a disponibilidade dos recursos era precária, saber usar um pouco mais complexo,** mas considero que aprendemos a usar o que tínhamos para promover uma aprendizagem significativa.

Conforme observamos acima, nos trechos destacados, seis residentes (R1, R2, R3, R5, R7 e R8) mencionaram alguns desafios enfrentados, sobretudo pelas crianças da Educação Infantil durante a realização das atividades não presenciais, seja motivada pela limitação de posse dos recursos tecnológicos digitais ou mesmo pela falta de local adequado para participarem das aulas remotas, além dos problemas relativos à dificuldade de acesso por conta da baixa qualidade da *internet*.

Colello (2021) já havia mencionado sobre esse desafio, tendo em vista que, mesmo em um mundo conectado, a falta de acesso aos recursos e à internet, se mantêm nas camadas mais populares da população. Nas palavras dos residentes (R4 e R9), as experiências de ensino remoto na etapa da Educação Infantil se configuraram de forma “caótica”. Já um residente (R10) mencionou a precariedade dos recursos digitais disponíveis no âmbito das práticas pedagógicas.

Analisando os relatos desses residentes, chamou-nos a atenção a referência à posse de suportes e aparatos tecnológicos que garantissem a participação das crianças nas práticas pedagógicas, ainda que os preceptores e residentes “[...] possuísem “[...] aparelhos próprios (celular e *notebook*) e *internet* em bom funcionamento” (R7- EI).

Nesse movimento, percebe-se que a docência não se faz sozinha, conforme Pimenta (2005) destaca, a profissão docente é construída em conjunto, com os colegas de profissão, alunos, pais, gestores e demais participantes da vida escolar. Assim, não adianta que professores e residentes tenham os equipamentos e o acesso necessário para realização da atividade docente se os alunos não estiverem presentes.

A partir da análise dos relatos dos dez residentes que trabalharam na Educação Infantil, percebemos inúmeras convergências no que diz respeito aos principais desafios encontrados por eles durante as ações do PRP. Em síntese,

podemos perceber que, de acordo com esses residentes, a execução das atividades pedagógicas do subprojeto de RP da área de Pedagogia evidenciou inúmeros desafios relacionados aos usos e à posse das tecnologias digitais. Tal fato também foi confirmado pelos relatos de suas preceptoras, conforme veremos nos trechos destacados:

P1: [...] Infelizmente foi um momento muito trágico para educação, **não conseguíamos chegar a todas as crianças** e as que conseguíamos **a conexão da internet era limitante**.

P2: [...] **As crianças não tinham acesso à internet**, muitos usavam do vizinho, ou iam para a casa de algum familiar que pudesse ajudar, por que os pais ou trabalhavam [...].

Ao refletirem sobre suas práticas pedagógicas no âmbito do PRP, as duas preceptoras da etapa da Educação Infantil reforçaram em seus relatos durante as entrevistas a limitação das crianças no acesso e na conexão da *internet*, aspectos que já haviam sido mencionados na primeira etapa da pesquisa, quando aplicamos os questionários *online*.

Na sequência das entrevistas, solicitamos aos participantes que refletissem sobre as práticas de letramentos considerando os usos das tecnologias digitais nas atividades promovidas pelo subprojeto de Pedagogia. Nesse aspecto, observamos que praticamente todos os residentes da etapa da Educação Infantil mencionaram que as tecnologias digitais foram utilizadas de forma diversa, tanto como recurso de comunicação com os pais das crianças como modo de materialização das atividades de planejamento ou de intervenção pedagógica.

R1: [...] inicialmente e durante a residência pedagógica não presencial a tecnologia se fez totalmente presente, sendo o nosso **maior meio de comunicação e planejamento das intervenções**, o desenvolvimento que tivemos e temos dentro desse aparato tecnológico que nos é oferecido se faz de extrema necessidade dentre os profissionais da educação. **O meu grupo de Trabalho desenvolveu e se desenvolveu satisfatoriamente** de uma forma orgânica e habilidosa **em relação às novas tecnologias que nos foram apresentadas e oferecidas, como Drives com diversas histórias para trabalharmos com as crianças, alguns apps que nos fornecem um suporte durante esse processo**, entre outras habilidades desenvolvidas durante as intervenções.

R2: As tecnologias digitais utilizadas durante as nossas atividades propostas eram apenas para realização dos encontros remotos, pois como acompanhamos uma turma de crianças, não era recomendado que elas passassem muito tempo expostas a uma tela de celular, computador, etc.

R3: As tecnologias digitais usávamos para tudo, desde o contato com a família, esse contato com os alunos, até a realmente as atividades de

Regência. [...], mas depois que o presencial voltou a tecnologia assim como muitas das coisas que a gente usava na pandemia, foi esquecida. Voltou ao tradicional, né? O velho giz, o quadro branco, giz não, né pincel. Voltou a ser usado como era antes, a gente não fez nenhuma modificação na rotina das crianças [...]

R4: As tecnologias estiveram presentes para se comunicar e planejar as atividades, bem como no desenvolvimento das experiências para com as crianças, seja pelas salas virtuais geradas, bem como nas ferramentas digitais como, YouTube e sites do google.

R6: Acho que as tecnologias no momento de ensino remoto têm toda importância, né? [...] O planejamento era feito pelo WhatsApp ou pelo Meet, mesmo as aulas com as crianças, as regências eram feitas pelo Meet a gente pesquisava no YouTube e tudo era internet porque não tinha outra forma, não tinha outro jeito, a gente não conseguia se ver pessoalmente, ainda não tinha vacina [...], mas quando já chega essa parte que a escola volta e a gente tem que ir pra escola a internet sumiu tudo que a gente fazia que usava a internet computador, celular sumiu, a gente voltou por outro tradicional [...]

R7: Ao longo das atividades remotas e presenciais foi possível utilizar-se de **livros** (com a proposta de **contação de histórias**; incentivar a criatividade e o imaginário; desenvolver a leitura e a fala e promover o diálogo dos sentimentos e emoções) **slides** (com o objetivo de esquematizar e organizar as falas das temáticas; criar familiaridade com o aspecto fotográfico e ampliar o repertório audiovisual das crianças acerca de **obras artísticas e fornecer uma variedade de textos verbais e não verbais**), **jogos** (com a intenção de desenvolver habilidades de concentração, autonomia, curiosidade e confiança [...]).

R8: As tecnologias digitais estavam presentes a todo tempo nas atividades desenvolvidas, principalmente na época em que as interações só se davam de forma remota, pois não havia outro caminho se não pelos recursos digitais. A partir do momento que os encontros se tornaram híbridos, priorizamos atividades que explorassem o contato com objetos concretos, com elementos da natureza, além de buscar contemplar os espaços do ambiente educacional. Buscamos não envolver as tecnologias digitais nos encontros de forma híbrida, visto que elas já tinham sido muito utilizadas e no presencial poderíamos finalmente fazer uso de ações práticas de movimento, exploração e contato de um com o outro.

R9: A remota 100%, né porque sem a internet naquele momento a gente não seria nada né? Nem teria existido o programa [...] Então, foi uma estratégia muito interessante da gente usar esse contato do meet com as crianças e eu achava muito interessante como as crianças sempre chegavam animadas e receptivas com a professora sempre que perceber que eles estavam dispersos diz assim ó pai pode desconectar da aula porque ele não quer participar e a gente respeita o tempo da criança então as tecnologias eram como se fosse um portal para a gente através do qual realizamos as ações [...].

R10: [...] utilizamos **durante o ensino remoto muitos sites e plataformas para produzir os recursos que foram indispensáveis para as regências**, digo que na forma de slides, passeios virtuais, o próprio *meet*, mas quando fomos para a escola presencialmente, após as vacinas, tudo **isso se perdeu frente ao tradicionalismo que as professoras já haviam cristalizado, tornado como tradição**.

Dos relatos, verificamos que durante o período de ensino remoto as

tecnologias digitais foram fundamentais, tendo em vista que estiveram presentes em vários momentos, ainda que cada residente tenha mencionado finalidades diversas, como, por exemplo: criação de vídeos, elaboração de jogos, interação, comunicação. Por outro lado, durante as atividades de ensino híbridas e com o retorno das aulas presenciais, a realidade parece ter sido diferente, uma vez que quatro residentes fazem referência ao modo de ensino tradicional, sem uso da *internet* ou dos recursos tecnológicos.

Esses residentes discutiram que durante o ensino remoto, as tecnologias digitais eram parte fundamental da prática docente. Com o retorno ao presencial, não houve avanço, e sim um retorno ao período pré - pandêmico, tendo em vista que os suportes tecnológicos deixaram de ser utilizados. No entanto, o R8 trouxe uma perspectiva diferente para a tecnologia não ter sido mais utilizada. Devido à falta da intensa exposição delas no período remoto, esse residente identificou o retorno ao presencial como uma oportunidade para explorar outros recursos que envolvessem o contato com os outros, pois, haviam passado um longo período sem isso.

É um ponto de vista a se considerar, mas que não dialoga com o que preconiza a BNCC (Brasil, 2017). O documento apresenta a necessidade de fazer com que os alunos vivenciem a cultura digital entendendo que existem “[...] novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor [...]” (Brasil, 2017, p. 72).

Quando questionadas sobre os usos das tecnologias digitais e as práticas de letramentos durante as atividades do Programa Residência Pedagógica, tanto no período remoto quanto após o retorno das aulas presenciais, as duas preceptoras fizeram a seguinte reflexão:

P1: No ensino remoto as tecnologias eram tudo o que podíamos usar [...] infelizmente não estávamos e talvez ainda não estamos preparados para este recurso, haja vista que não temos estes equipamentos nas instituições. Embora com ações planejadas é possível utilizar a tecnologia como aliada, mas sem incentivo, voltamos para o tradicional.

P2: Nas minhas vivências com as crianças não utilizo mais as tecnologias, as digitais, tanto pela falta de afinidade [...] É difícil inserir no cotidiano das crianças algo que já não faz parte da minha rotina, penso que não é só inserir sem reflexão. Não é algo que use com propriedade e nem acho que esse primeiro gerenciamento precise ser feito comigo e sim com as famílias [...].

Com base nos relatos, verificamos que as preceptoras reconhecem que no período de ensino remoto as tecnologias digitais eram a única alternativa para a continuidade de suas práticas. Nesse sentido, no cronotopo da pandemia da Covid-19, em cumprimento às recomendações da Organização Mundial Saúde para o distanciamento social, com as medidas de proteção, estabeleceu-se no cenário educacional - como alternativa para a continuidade das atividades escolares - o modelo de ERE.

No ERE, as tecnologias digitais foram usadas para que o contato entre professores, estudantes e suas famílias fosse mantido (Santos *et al.*, 2023). Nessa direção, Arruda (2020) sublinha que o modelo remoto foi essencial para manter o vínculo entre estudantes e professores.

Diante desses fatos, P1 reconheceu que não estava preparada para trabalhar com as tecnologias digitais e que ao retornar ao presencial, pela falta de recursos em sua escola, acabou retornando para as práticas tradicionais. P2, entretanto, afirmou que só utilizou no momento da pandemia, mas que as tecnologias não faziam parte de sua rotina e que por isso, pela falta de afinidade, não as utilizava mais.

Por ter sido um ensino remoto emergencial, Behar (2020) explícita acerca da explicação desse último termo, como algo que não houve planejamento para acontecer. Nesse sentido, por meio das falas das preceptoras, fica evidente que elas consideraram esse período como algo que iria acabar. Por isso, ao retornar, elas também voltam com as mesmas práticas de antes da pandemia, tendo em vista que a escola continuou igual quanto aos recursos tecnológicos.

Na sequência do roteiro da entrevista, também solicitamos que os participantes realizassem uma avaliação sobre sua prática de letramento digital frente às demandas de atividades remotas durante a pandemia da Covid-19. Vejamos alguns fragmentos dos residentes da Educação Infantil:

R1: [...] tecnologia [...] Era um pouco escassa, entretanto pudemos realizar de uma forma satisfatória as intervenções, os projetos, momento de descontração e de interação para com todos os presentes naquele momento, nesse sentido posso dizer que **o nível de letramento que aprendemos dentro da residência pedagógica foi muito satisfatório para nossa formação enquanto futuros profissionais da educação** [...].

R2: No início tive muita dificuldade para acessar os aplicativos para realização das atividades remotas, mas aos poucos e com a ajuda de outros

colegas residentes pude aprender a utilizar essas plataformas [...]

R3: Eu acho que é até bom porque o letramento digital é uma sucessão de fatores, porque não adianta você dizer assim “ah eu sei mexer no computador” [...] **meu letramento digital é bom, eu já fazia parte desse espaço da cultura digital [...].**

R4: Razoável. Inicialmente, tive algumas dificuldades, mas aos poucos fui aprendendo a utilizá-la.

R5: Sempre estive ligada ao digital por conta do meu trabalho que paralelo à pedagogia, me obrigava a estabelecer diálogos com as pessoas, **mas na residência, me vi na obrigação de fazer vídeos voltados para à aprendizagem, era diferente, percebi que meu letramento digital pra esse fim era próximo de zero, mas busquei parcerias para construir os momentos de regência,** eu contei histórias, participei das danças com os mestres e isso fez com que fosse aprendendo um pouco, ninguém está pronto totalmente é um estar por fazer [...].

R6: Sobre o letramento digital... É uma questão na minha vida, porque eu acho, na verdade eu achava que sabia muito, mas veio a pandemia e mostrou que eu não sabia absolutamente nada. Eu busquei aprender, o que já é um ponto interessante [...] porque quando eu assumo que eu sei então começo a ignorar uma pá de coisa que eu não0 sei [...] letramento digital foi uma questão trabalhada por todo mundo que queira quer não quem não queria teve que aprender.

R7: [...] considero que o meu nível de letramento digital foi satisfatório. [...] **No início das atividades remotas foi possível observar algumas dificuldades,** de forma geral entre residentes, professora-orientadora e professora-preceptora, acerca da utilização das configurações entre Google Meet e demais plataformas. [...] **questões solucionadas e aprendidas no decorrer dos encontros.**

R8: Antes da pandemia, meu letramento digital era razoável, **durante a pandemia houve a necessidade de ampliar este conhecimento,** considerando que o acesso aos recursos digitais seriam o único meio de interação, comunicação, compartilhamentos e aprendizagens, sendo assim, **devido a essa necessidade, busquei ampliar meus conhecimentos e com isso tive acesso a novos recursos digitais, como criação de jogos digitais, a ferramentas que permitam encontros virtuais, além de desenvolver novas habilidades acerca de canais digitais de comunicação.**

R9: Então eu penso nisso que o **letramento digital ele foi uma ponte para que a gente continuasse as relações de ensino-aprendizagem,** nossas relações sociais, mesmo com nossos grupos então eu analiso meu letramento digital com intermediário [...]

R10: Refletindo sobre o letramento digital percebo que tinha muita dificuldade, compreendo muito mais agora, quando a residência começou, embora com outro nome, ou sem nome algum, pensávamos o letramento digital de um jeito diferente, a usabilidade é diferente do uso eficiente. Nas ações do programa me vi pronta a atuar de modo específico, como espaço de ampliação de aprendizagens [...]

A partir da análise dos relatos, é possível verificarmos que quatro residentes (R2, R4, R7 e R10) mencionam alguma dificuldade quanto ao letramento digital,

pensando nas práticas de regência durante o PRP. Um residente, o R3, informou que já fazia parte da cultura digital, de modo que considerou seu nível de letramento digital como bom, dessa forma, entende-se que suas práticas exploram uma “[...] multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais [...]” (Rojo, 2013, p. 14), sendo capaz de explorar as mais diferentes situações comunicacionais.

De modo geral, os residentes afirmaram ter um letramento digital razoável, intermediário ou bom, visto que conseguiram com o programa e com a ajuda de alguns colegas utilizarem os recursos tecnológicos digitais. Nesse caso, o letramento digital pode ser compreendido “[...] como a capacidade de os sujeitos interagirem com as diversas tecnologias, identificando-as e atribuindo-lhes funções sociais, reconhecendo assim as mais diversas tecnologias emergentes” (Santos *et al.*, 2021, p. 5), de modo que foram capazes de participar e se comunicar por meio delas.

Em relação ao letramento digital, as preceptoras com atuação na etapa da Educação Infantil fizeram distintas reflexões, vejamos:

P1: Quanto à escola, permanecemos da mesma forma que era antes da pandemia, sem acesso a computadores e internet. Um baixo letramento digital, já que não temos o hábito de usar a internet. Um recurso ainda utilizado é o telefone através da plataforma do whatsapp, mas que a meu ver não amplia o letramento digital.

P2: **A tecnologia foi importante, por que possibilitou esse contato no distanciamento social**, tudo isso impactou bastante a aprendizagem deles de alguma forma. **Agora o letramento digital era precário**, e ainda é, porque antes disso as escolas não usavam nada, até porque a escola não tem tecnologia nenhuma, tudo era recurso próprio [...].

A P1 relatou que a sua escola antes, durante e pós pandemia não oferecia condições de acesso à internet de qualidade e associa seu “baixo” letramento digital à falta de hábito de usar a internet, ainda que use o *WhatsApp* na sua prática. Já a P2, reconheceu o letramento digital como “precário” pela falta de recursos tecnológicos disponibilizados para ministrarem suas aulas, de modo que utilizou recursos próprios para garantir a continuidade das atividades. Essa fala dialoga com os resultados de Santos *et al.* (2022), que indicaram que em Alagoas as professoras alfabetizadoras possuíam acesso à *internet* e aos recursos tecnológicos, porém algumas tinham dificuldade para utilizá-los.

No que se refere às dificuldades relacionadas à inclusão das tecnologias no

contexto do ensino remoto, Colello (2021) destaca que nos estabelecimentos particulares o ensino seguiu com apoio da estrutura material e tecnológica mais sofisticada. Contudo, nas redes municipais e estaduais, ficaram evidenciadas dificuldades que, de modo recorrente na história, marcam diferenças socioeconômicas, repercutindo em consequências pedagógicas que não podem ser ignoradas. Houve percalços com respeito à viabilidade tecnológica e insuficiência no acesso em larga escala, como foram apontados nas falas da preceptoras.

Na etapa do Ensino Fundamental, identificamos algumas convergências em relação à avaliação dos participantes acerca do uso das tecnologias digitais, como podemos verificar nos fragmentos dos seis residentes que aceitaram participar da pesquisa:

R11: [...] internet era um problema de fato porque a escola não tinha o recurso de internet para oferecer às professoras, então elas usavam de casa e a gente também usava de casa.

R12: [...] foi possível observar que muitos deles **não tinham acesso à internet com a frequência desejada** (no momento em que estava sendo “ministrada” a aula), **mas uma parcela deles dava algum retorno em outros momentos**, outros deles não retornavam o contato.

R13: A professora apostou no WhatsApp, porque o **WhatsApp** é muito mais leve e a gente conseguia se comunicar tranquilamente por ele inclusive pelos nossos 3G. **Quando as aulas começaram a própria professora sinalizou o problema de comunicação com as crianças e os pais que passavam semanas sem estabelecer nenhum contato.**

R14: A escola não tinha internet instalada, as crianças eram de classe média baixa então nem todas tinham acesso de forma recorrente, **muitos tinham acesso aos celulares dos pais quando eles não estavam trabalhando**, os residentes possuíam dados móveis e internet nas suas residências.

R15: **A internet, no ensino fundamental foi uma vilã**, não tínhamos apoio das famílias para atuar nesse grupo, quando chegavam mensagens do tipo “figurinhas” no grupo do *WhatsApp*, recurso utilizado pela professora, **os pais reclamavam e era necessário ter encontros rápidos** e não consigo entender se houve aprendizagem.

R16-EF: A conectividade era um problema, **o uso do whatsapp pensávamos que seria um facilitador, mas foi o oposto** já que os celulares eram dos pais que não se encontravam em casa ou que ainda não cediam os celulares para as crianças por N’s motivos nas salas.

Conforme os trechos destacados, percebemos que na etapa do Ensino Fundamental os desafios foram com a conexão da *internet*. Na análise dos relatos dos residentes R13, R15, R16, pode ser percebido que o uso do aplicativo *WhatsApp* foi utilizado para manter a conectividade entre as professoras e alunos.

Também nos chamou atenção a avaliação negativa que o R15 fez sobre a *internet*, colocando-a como “vilã” em virtude da dificuldade, segundo ele, de comunicação com os alunos e suas famílias, e pela falta de disponibilidade para retornar às mensagens no grupo da turma.

Santos *et al.* (2022) apontam que a falta de acesso dos alunos à *internet* e aos recursos tecnológicos, como foi observado pelos residentes, acabou causando preocupação nas professoras alfabetizadoras participantes, pois, não conseguiam identificar como esses alunos estavam aprendendo nesse período de isolamento e destacaram que, além do *WhatsApp*, procuravam entregar as atividades nas escolas para que houvesse maior participação.

A preceptora 3, que acompanhou as ações do subprojeto de Pedagogia na turma do Ensino Fundamental, apresentou a seguinte reflexão sobre os usos dos recursos digitais para a continuidade das práticas de letramentos e os encontros das formações do PRP:

P3: Nos reunimos para falar sobre nossas dificuldades com a tecnologia, a gente conversava sobre o assunto na busca por estratégias. E de fato todos sofreram com a ausência de internet ou dos recursos para permanecer nas aulas. Acho que o Brasil todo teve essa experiência muito traumática, de que as crianças menos favorecidas ficaram muito, muito mais prejudicado na aprendizagem. A gente pode notar isso quanto ao acesso à internet no grupo que acompanhei, enfim na pandemia tiveram muitos pontos negativos e quem sofreram foram as crianças.

Assim, no relato da Preceptora 3, é possível perceber que no grupo de residentes do Ensino Fundamental a falta de *internet* ou mesmo de recursos tecnológicos foi o principal desafio a ser enfrentado para garantir a permanência das crianças nas práticas do PRP. A preceptora 3 reflete que “[...] as crianças menos favorecidas ficaram muito, muito mais prejudicadas na aprendizagem”.

Esse relato da preceptora 3 coloca em destaque que as inúmeras tentativas de alfabetização mediadas pelo uso das tecnologias, sem a presença física do professor e estudantes, durante o ERE, implicaram desafios didático-pedagógicos. As dificuldades referem-se ao acesso à disponibilidade de conectividade, ao letramento digital dos envolvidos, a demanda de trabalho, entre outras. Essas dificuldades são subjacentes à artificialidade de um ensino, quando possível, mediado por uma tela de computador (Santos *et al.*, 2022).

Os residentes da etapa do Ensino Fundamental avaliaram suas práticas de letramento digital, considerando a especificidade dessa etapa do programa, que

realizava as atividades, sobretudo no *WhatsApp*, como podemos ver a seguir:

R11: Na minha concepção, eu possuía um domínio considerável no que se diz respeito ao letramento digital, mas fui aperfeiçoando conforme às demandas que apareceram durante minha experiência com o ensino remoto, pois os processos se tornavam cada vez mais práticos.

R12: Eu sempre tive celular desde muito nova então eu **acredito que meu letramento digital sempre foi bom, eu não sabia que era esse o nome** mas quando fui estudar na residência percebi que era letramento digital então acredito que era bom. Mas o que acontece de diferente é que **na pandemia a gente foi testado de outro modo, porque o celular [...] as tecnologias digitais [...] eram as únicas possibilidades para que a gente mantivesse contato com as crianças e para que a gente participasse, inclusive, das nossas aulas** enquanto estudantes então eu avalio que o meu letramento digital é bom mas que melhorou muito tenho muito aprender ainda mas melhorou significativamente.

R13: O letramento digital, durante a pandemia, foi sendo construído e reconstruído, até certo ponto[...] porque a gente sabia muita coisa sobre internet, mas a gente sabia menos porque o presencial era uma possibilidade e já como eu podia ver você presencialmente assistir às aulas um outro tradicional, lá sentado na minha cadeira olhando para pessoa falar anotando [...]

R14: Confesso que **as tecnologias me assombram um pouco em relação ao seu uso**, não tenho muita ideia de sites, sistemas que poderiam ser usados e ajudar na alfabetização dos alunos.

R15: [...] **acho que meu nível de letramento digital é até bom porque eu consigo fazer muita coisa na internet, sabe?** Na pandemia, acho que aprendi muita coisa também, a fazer jogos, aprendi a fazer vídeo, fiz Live no meu canal e isso foi muito bom porque eu cresci bastante, acho que todo mundo cresceu. Era um único movimento, **o único meio que a gente tinha se movimentado e fazer a educação acontecer** então foi muito importante participar eu amei adorei.

R16: [...] meu letramento digital é considerável, temos sempre algo a aprender, não importa quando a gente acredite que sabe as tecnologias são sempre surpreendentes. Quando estávamos com as crianças percebia que os pais tinham uma resistência muito grande entendiam que o trabalho no *whatassp*, julgo que pensavam que não era sério e isso implicou no distanciamento, não retorno as atividades, isso contribuía para o baixo letramento dos pais e por consequência das crianças, as mais prejudicadas nesse caso, né? [...]

Nos relatos dos participantes da investigação encontramos algumas congruências (R11, R12, R15, R16). Em suas respostas, avaliam que sua prática de letramento digital era boa, em decorrência dos usos das tecnologias digitais para trabalhos ou em suas vidas antes do ensino remoto e perceberam que ocorreu uma ampliação e desenvolvimento das habilidades próprias da cultura digital a cada demanda que aparecia no contexto pandêmico.

No entanto, R14 afirma que “[...] as tecnologias me assombram um pouco” no

que se refere aos usos, quais estratégias utilizar no período em que a dinâmica escolar ocorria no ensino remoto. E o R13 salienta que o letramento digital foi se desenvolvendo, por tratar-se de um processo em transformação, de compreender, de buscar e conhecer, o que muito dialoga com o que nos apresenta Coscarelli e Ribeiro (2011), e que era pouco desenvolvido, visto que a presencialidade oportunizou conhecimentos voltados ao impresso e às relações face a face.

Ainda em relação ao letramento digital, a preceptora do grupo de residentes do Ensino Fundamental avaliou que durante as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino remoto percebeu que:

P3: Letramento digital poucos tem e nem pensam em construir. A escola não tem suporte e nem estrutura. Eu sinto que o que ficou, ficou mesmo lá na pandemia, acho que com todo mundo foi assim, viu? Das pessoas que eu conheço, [...] conhecidas minhas de outras escolas até não usam, **a tecnologia sumiu mesmo.**

Em seu diálogo, a preceptora avaliou que a escola não possui suporte ou estrutura para a continuidade dos usos das tecnologias digitais, percebendo que o uso delas ficou apenas para aquela ocasião. No retorno ao presencial, o modelo tradicional voltou a ser trabalhado, ocasionando no apagamento das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas.

Quando questionados sobre o lugar das tecnologias nas práticas de letramentos, a esse respeito os residentes relatam que:

R11: Elas foram essenciais para possibilitar a atuação no contexto pandêmico, no sentido de acessar os alunos e trabalhar os conteúdos de forma mais lúdica, visando atingir a maior parte de público possível e facilitar o acesso, a compreensão e o exercício do que estava sendo trabalhado.

R12: As tecnologias estavam presentes desde o momento e que nós estávamos planejando as ações da residência até o momento da própria Regência, em seguida o momento de avaliação do que foi apresentado na Regência. Nós também recebíamos a devolutiva dos alunos pelo *WhatsApp* utilizamos o *Google Meet* para as reuniões com a professora preceptora e com a professora orientadora do projeto. Então ela se fazia presente em vários momentos sempre que nós precisávamos nos comunicar de algum modo as tecnologias estão presentes e também estavam presentes nos recursos jogos, atividades, vídeos, músicas.

R13: Na pandemia, o ensino remoto começou o contato com a internet. Se fez presente totalmente as tecnologias digitais, né? Como você falou, elas estão presentes totalmente em tudo, em tudo, em tudo, sejam nas reuniões com a professora orientadora, seja nas reuniões com preceptora ou até no contato com as crianças, pelo grupo do *WhatsApp*. Então, ela (as tecnologias digitais) estava presente em tudo. **Se a gente queria passar**

um vídeo tinha que ser do YouTube. Quem tem que fazer o vídeo? A gente! Depois postar no YouTube, pesquisar imagem, pegar histórias no YouTube, no Google ,quer dizer, então **a gente ficava refém na verdade**, também desse suporte porque tudo a gente estava na internet, tudo, tudo, tudo, tudo aí quando volta né para presencial, porque eu acho que nem a gente nem chegou nessa etapa híbrida. A gente já tava assim tentando fazer o desmame que eu falo assim né da internet porque a escola não tinha esse suporte né então a tecnologia digital **quando a gente vai para presencial de novo ela some mesmo porque não dá para estabelecer nenhuma atividade [...]**

R14: A escola não tinha internet instalada, as crianças eram de classe média baixa então **nem todas tinham acesso de forma recorrente, muitos tinham acesso aos celulares dos pais quando eles não estavam trabalhando**, os residentes possuíam dados móveis e internet nas suas residências.

R15: as tecnologias elas estavam presente toda hora porque **sem elas não conseguia chegar aos alunos então durante as atividades remotas era crucial**. Porque sem a internet a gente não conseguia encontrar os alunos mesmo que **naquele molde do WhatsApp que era o modo bem precário** e eu lembro que os pais reclamavam quando a gente mandava figurinha, [...] **usar as tecnologias de modo assertivo, para que aquelas crianças tivessem acesso a prática de alfabetização e letramento**, mesmo quando a gente **voltou para a escola e as tecnologias evaporam** ,porque ninguém tinha mais acesso, ninguém falava mais sobre tecnologia, a gente voltou para o papel, caneta, livro, lápis e outra coisa importante que eu vejo é quando **a gente começa a usar o livro como fonte de pesquisa eu acho que para mim Isso foi um ganho muito grande porque o livro didático ele precisa ser usado de muito plataforma** né não apenas para resolver as atividades que estão lá mas também pensando em outras atividades que podem ver propostas a partir dele.

R16: No ensino remoto com certeza usamos direto e pra tudo, tanto que quando realizávamos atividades, reuniões... partíamos sempre de uma plataforma, site, recurso ou qualquer outra forma de suporte para dar continuidade as ações da residência, já quando voltamos ao novo normal percebemos que a professora não gostava da ideia do digital na escola, o livro era o que ganhava destaque, tanto que precisamos levar papeis, folhas e outras coisas que usaríamos nas regências.

Por meio dos relatos, percebemos que os residentes com atuação no Ensino Fundamental reconheceram que as tecnologias digitais foram fundamentais para o desenvolvimento das ações do programa, e que a utilização de aplicativos como *WhatsApp* e a plataforma do *Google Meet* ganhou destaque no contexto das práticas pedagógicas no ensino remoto. O R12 salienta que as tecnologias também estiveram presentes por meio de diferentes recursos tecnológicos que ampliaram o contato com práticas de linguagem em suas diversas formas.

No contexto da pandemia, observa-se que o professor lançou mão de conhecimentos e saberes variados para a aprendizagem relacionada à inclusão das tecnologias à sua prática (Santos *et. al.*, 2022). Nesse sentido, como aponta Colello

(2021), a pandemia revelou que os professores buscaram diversas alternativas de trabalho, como foi observado nos relatos dos residentes.

Já o R15, por sua vez, reitera que se fazia necessário que o uso das tecnologias tivesse mais ênfase como ferramenta capaz de contribuir para a aprendizagem da língua escrita, entendendo que elas fazem parte das práticas sociais, isto é, da cultura digital, e com isso, está alinhada com os processos de alfabetização e letramento. No diálogo com Soares (1985), R15 reconhece que a alfabetização é um processo multifacetado e que envolve diferentes conhecimentos acerca da leitura e da escrita. E o R16 conclui que, na retomada das aulas presenciais, a professora partia do livro didático como ferramenta essencial, afastando-se das tecnologias digitais.

Nesse sentido, os residentes ressaltaram que a execução das atividades pedagógicas do subprojeto da PRP da área de Pedagogia evidenciou que na retomada das aulas presenciais houve um afastamento das tecnologias digitais, visto que havia pouco contato com as práticas de letramento no âmbito da cultura digital, o que se confirma também no relato de sua preceptora. Vejamos os trechos destacados:

P3: Durante a pandemia percebi que não tinha como manter aquele contato após esse período, **todos os recursos utilizados ficaram para aquele momento.** A escola não tem internet, nem computadores, o máximo que poderia fazer era levar meu computador, que também não tenho. O que acredito é que **era necessário a retomada, porque precisávamos voltar ao normal, caderno, cadeira, quadro, lápis, isso é o que estávamos acostumados. A tecnologia desaparece da sala de aula porque entendo que o lugar dela não é aquele.** Durante a residência eu vi que precisava aprender a usar a internet, mas **os desafios de fazer isso no seu trabalho não me motivaram o suficiente pra usar.** Os residentes sempre deram um “show” na criação de vídeos, jogos, mas nem os pais concordavam com isso, **imagina como eu poderia dar continuidade a algo que eu nem tenho afinidade.**

A preceptora 3 refletiu em seu relato sobre a falta de afinidade com a cultura digital. Este distanciamento pode estar ligado ao fato também mencionado por ela na compreensão de que a escola não possui *internet* e suportes tecnológicos. A preceptora destaca que durante a pandemia os residentes promoviam práticas pedagógicas por meio do uso de jogos, mas que na retomada das aulas o “caderno, cadeira, quadro, lápis” voltam a ocupar o espaço que tinham antes da pandemia.

A seguir, serão apresentadas algumas reflexões a partir do cruzamento dos dados encontrados em diálogo com estudiosos que fundamentam esta pesquisa e

com outros estudos realizados no contexto do ensino remoto.

5.4 Programa Residência Pedagógica (PRP) e Estágios: Teoria e Prática

Dando continuidade às análises dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas com os participantes da nossa pesquisa, retomamos alguns relatos dos residentes e preceptores sobre a avaliação que eles fizeram a partir de suas experiências de estágios e formação no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP). Nosso propósito é refletir sobre as práticas de estágios no formato de Residência Pedagógica associadas aos processos de formação continuada (dos preceptores) e inicial (dos residentes).

A partir dos relatos dos residentes que atuaram sobre as práticas de estágios desenvolvidas na Etapa da Educação Infantil, observamos suas avaliações quanto às experiências proporcionadas pelo Programa Residência Pedagógica (PRP), como podemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 9: Avaliação dos Residentes da Educação Infantil.

R1: A partir das experiências que adquiri durante a residência pedagógica digo que inicialmente senti um pouco de dificuldade, em relação ao que talvez seria abordado junto com as crianças e os envolvidos dentro desse projeto. Entretanto, tive suporte não só da coordenadora, mas da preceptora e das minhas colegas, podendo assim de uma forma orgânica passar por esse momento complicado de uma maneira super descontraída e didaticamente pedagógico esclarecedor e construtivo na minha formação enquanto professor.
R2: Para mim, participar do PRP foi uma experiência enriquecedora, pois nunca tinha atuado e vivenciado o ensino em uma instituição pública , principalmente se tratando de um contexto pandêmico. Além disso, significativa, pois pude perceber e estabelecer conexões entre as teorias aprendidas no Curso de Pedagogia com a realidade escolar.
R3: As experiências vividas na educação infantil foram bastante importantes pra mim, porque eu estava passando também pelos medos e incertezas que todo mundo passou na pandemia, mas o doce e o jeito mágico das crianças e suas percepções de mundo me fizeram vivenciar momentos de muito encorajamento, percepção de mundo de olhares e todas as coisas que só criança tem. A residência me deixou mais sensíveis às demandas da educação porque enquanto estudante estava passando pelos mesmos desafios [...]
R4: As experiências vivenciadas foram bastante significativas , principalmente, pensando na minha atuação profissional, seja por pensar em diferentes estratégias e formas de trabalhar os conteúdos , assim como pela possibilidade de ampliar o olhar em relação à educação para a cultura. Mesmo diante das limitações, durante os encontros síncronos, foi possível construir memórias e uma bagagem que contribui diariamente para a minha prática.
R5: A residência foi um momento desafiador e me fez olhar para dentro, para pensar qual tipo de professora estava me tornando , eu sei que para cada pensou funcionou de um jeito. Só saberemos os resultados desse período na alfabetização dessas crianças após a pandemia [...]. As experiências de pensar histórias, músicas, vídeos e passeios que colaborassem para o conhecimento da cultura local foram fundamentais para encontros ricos para todos crianças e residentes.
R6: No começo da residência eu tinha acabado de sair do PIBID, então muitas das minhas experiências eram a partir do que eu já tinha visto no PIBID, só que o diferencial da residência era realmente começar no período da pandemia, foi uma experiência cheia de detalhes que me encantaram. [...]

R7: A experiência no PRP, especificamente na etapa da Educação Infantil, promoveu uma conscientização da imprescindibilidade da profissionalização formativa na prática do professorado para a Educação Infantil. As experiências vividas revelaram que a Educação Infantil é uma etapa singular na vida dos meninos e meninas e que esta não dá para ser remendada nem substituída. Além do mais, essa trajetória se configurou como momento fundamental na formação inicial para a docência da Educação Infantil. Ademais, os encontros remotos e presenciais permitiram enxergar que o trabalho com as crianças se dá a partir de outra pedagogia. Ou seja, é outra pedagogia essencialmente centralizada nas características peculiares das crianças. As experiências vividas no PRP demonstraram que as crianças são protagonistas em suas interações, são engenhosas, escolhem como brincar e descansar. Gostam de brincar com adultos-parceiros e que são únicas em suas particularidades.
R8: A residência foi uma experiência muito boa eu acho que a gente aprendeu demais [...] a residência foi uma importante ferramenta de aprendizagem. Quem quer ser professor ou quem tá em dúvida se quer realmente ser professor precisa passar pela residência porque ela é que vai ser o norteador do seu caminho, no futuro se você vai ser professor ou você vai desistir mudar de área pensar como aplicar a docência de algum modo a sua vida.
R9: [...] A RP foi desafiadora e importante pra minha formação, aprendi mais sobre a prática docente. No estágio temos um panorama muito rápido, a residência oportunizou um tempo maior e ainda viver um período único em que todos estávamos iguais, ninguém sabia muito o que fazer, mas todos tentando acertar.
R10: Olhando a pessoa que fez a inscrição e a professora que sou agora vejo que a residência foi um divisor de águas , sinto que os desafios de estudar no online, de ter residência no online foram gigantes e não se pode negar, mas que não anulam as aprendizagens que tivemos nesse período. Penso que a residência foi um bônus na formação de quem participou, porque além de ser um estudante você era também um futuro docente naquele cenário de desafios contínuos.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os trechos em destaque evidenciam as avaliações que os residentes que realizaram as práticas pedagógicas do PRP no âmbito da Educação Infantil tiveram. Nesse sentido, foi possível observar diferentes percepções acerca da experiência vivida, principalmente pelo fato de o PRP ter acontecido no contexto pandêmico. Todos destacaram pontos positivos das experiências práticas.

Informaram que mesmo possuindo alguns desafios, foi uma experiência enriquecedora, pois agregou de forma prática em sua formação docente. E que estar vivendo essa formação na pandemia possibilitou superar esse momento difícil, pois era algo que todos demonstravam estar com dificuldade para viver. Também mencionaram que essa vivência permitiu compreender a especificidade que é ser professor da educação infantil e que, diferentes dos estágios obrigatórios, que são mais curtos, o tempo foi essencial para o reconhecimento de sua identidade enquanto docente, que no diálogo constante entre a teoria e a prática foi possível entender a realidade vivida de forma concreta.

Para Calderano (2012), essa relação contínua entre a teoria e a prática é o que move e dá sentido aos estágios, e nesse caso, ao PRP. Sendo assim, o autor esclarece que essa relação é uma busca diária por meio da análise do próprio cotidiano, entendendo as motivações por trás das ações da rotina escolar. E essa

busca não ocorre apenas para a mera explicação dos fatos, mas do encontro de um novo sentido, de significações do que está acontecendo.

Os residentes do ensino fundamental também destacaram a importância das experiências vivenciadas durante as práticas do PRP, como veremos a seguir.

Quadro 10: Avaliação dos Residentes do Ensino Fundamental.

R11: Falar da pandemia é falar de um período bastante complicado. Complicado porque a gente “tava” tentando entender muitas coisas, até mesmo sobre profissão. [...] foi um movimento de organizar e reorganizar muita coisa, de pensar como seriam os próximos passos e como residente era a minha primeira experiência, com projeto e eu fiquei na turma do Ensino Fundamental.[...] percebo que nas minhas avaliações sobre a experiência na residência pedagógica foram momentos de muito desafio, tanto profissional, quanto pessoal mesmo, de saber até que ponto meu trabalho tá sendo importante está impactando a aprendizagem e também pessoal porque muitos esforços que a gente fazia era o importante é pela relevância que a gente dava mesmo pessoal porque o programa na pandemia foi muito desafiador foi muito complicado mesmo na verdade né porque era cruel de algum
R12: Foi uma experiência super proveitosa , a ponto que tivemos um momento adverso que possivelmente não teremos a um bom tempo (espero) e que tivemos que nos adequar a toda essa situação de forma criativa e que chamasse a atenção dos alunos.
R13: A vivência dos estágios de RP durante a pandemia foi única , se distanciando em inúmeros fatores das vivências da pré-pandemia, pois foi necessária uma adaptação por consequência da impossibilidade de estar presencialmente em contato com o ambiente escolar. Acho que a experiência de estar na residência foi vivenciar os desafios e buscar juntos uma solução ou ao menos uma estratégia, acho que nesse sentido foi a melhor experiência acadêmica para mim.
R14: Foi uma experiência rica [...] a gente começou antes de tudo entendendo como era dinâmica da escola, entendendo como era a dinâmica das aulas, mesmo da professora e como ela tava fazendo agora no ensino remoto a professora usava o aplicativo do WhatsApp. Viver tudo isso me despertou o desejo de pesquisar a formação de professores que não finaliza com a conclusão de um curso, ela se dá cotidianamente.
R15: Claro, eu acho que a residência foi muito importante pra vivência enquanto futura professora, que era o que éramos na época, a gente estava muito verdinha, cheia de sonhos, de desejos profissionais e para muitos de nós ainda era a primeira experiência, eu via muito isso a vontade de participar de todos os envolvidos. Durante a minha participação no ensino fundamental eu percebi que era muito bom pertencer a um grupo tão engajado e que mesmo num período tão conturbado como foi a pandemia se manteve em busca de criar estratégias, condições, vivências que marcaram, a afetividade mesmo para tantas crianças que muitas vezes aquele era o único contato com o mundo externo, os pais que trabalhavam mas sempre que podiam deixavam alguém para auxiliar os filhos.
R16: A residência foi um período de grandes experiências formativas, naquele período a gente aprendeu a ser professores de fato, aprendeu que é necessário sim conhecer a teoria, mas que é preciso também mergulhar nas mediações porque nem sempre a articulação é lógica. A leitura do mundo é importantíssima para uma prática efetiva e que cause bons impactos [...]

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Nos dizeres dos residentes do ensino fundamental, com objetivo de estabelecer um diálogo entre suas percepções no que tange às vivências do PRP, notou-se que foi um momento de múltiplas aprendizagens, agregando de forma positiva na formação dos futuros docentes. Desse modo, comentaram que mesmo

com os desafios em decorrência da pandemia, conseguiram compreender como desenvolver estratégias didáticas relevantes para a formação dos alunos.

Outro fato importante corresponde ao entendimento da importância da pesquisa para o processo de formação de professores e que a relação entre a teoria e a prática se faz presente no cotidiano escolar. Nesse movimento, o PRP também evidencia “[...] que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação consideram o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação” (Pimenta; Lima, 2012, p. 112), promovendo no futuro docente uma visão curiosa e questionadora para a sua prática.

Os relatos das preceptoras que atuaram dialogam com os residentes no que se refere à avaliação das experiências e da prática pedagógica vivida por eles durante as ações do PRP/UFAL, como apresentam os trechos abaixo:

Quadro 11: Avaliação das Preceptoras.

P1: A experiência de fazer parte deste projeto possibilitou vivenciar momentos de grandes aprendizagens, estudos, pesquisa partilhando conhecimentos, vivendo-o em um período distinto. Tive que alterar a rotina, na verdade criar uma, ninguém tinha rotina na pandemia, a gente fazia o que dava, como dava, porque a gente não tinha noção de quanto duraria, às vezes me sinto um pouco insegura quanto os resultados de tudo que fizemos, eu não acho que foi ruim não, mas sempre ficamos com a percepção de que podia ser melhor, ter feito algo mais, é isso, acho que é coisa da professora mesmo, eu sempre acho que dá pra ser mais, melhor de verdade. O RP me ajudou a voltar a ler mais, aproximou a escola da UFAL até participei de eventos, lives falando sobre a experiência, sinto que o nosso espaço foi valorizado, de algum modo também estávamos na linha de frente, enfrentando um mal de outro modo.
P2: Era minha segunda experiência na residência e viver tudo no online me deixou apreensiva, eram muitas incertezas, o que pra mim era um desafio, a escola no meet, as crianças não tinham muitas condições, mas estavam ali, então estávamos fazendo o certo. [...] a residência me aproximou de textos, de jogos, de mestres da cultura de Alagoas e estreitou a relação com a universidade.
P3: Sinto que a experiência foi boa, porque a gente foi aprendendo juntos... Eu sabia bem pouco, né? Tive uns problemas com o computador também, mas as palestras foram boas e significativas. A residência foi uma experiência importante, conheci muitos jogos construídos pelos residentes e outros da plataforma word wall, vivemos adversidades de acesso a internet, ao acesso aos celulares, mas eu sei que foram aprendizagens para todos naquele momento, né? No geral foi boa.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

As preceptoras sinalizam que o PRP possibilitou a aproximação da escola e universidade, bem como contribuiu para o acesso a textos e discussões importantes nas formas que ocorriam no programa. Ainda, revelam que, inicialmente, no que se refere às aulas durante a pandemia, houve uma apreensão no tocante a promover práticas de letramento por meio dos recursos tecnológicos digitais, na

plataforma do *google meet*, como é o caso da educação infantil. Para isso, P1 fala na criação de uma rotina, e que, mesmo com tantos desafios, percebeu que o espaço docente foi valorizado, compreendendo que a educação também estava na linha de frente durante a pandemia.

Ainda em relação aos relatos das preceptoras, a professora que conduziu o grupo de residentes na etapa do Ensino Fundamental avaliou sua experiência de forma positiva. Conforme sua resposta, percebemos que, considerando a realidade da turma do ensino fundamental, a preceptora 3 destaca que mesmo com os desafios de acesso aos recursos tecnológicos, as aprendizagens foram importantes, ao passo que aconteciam para ambos, residentes, preceptoras e crianças.

A pandemia oportunizou um maior diálogo com a cultura digital e P3 orientava quanto à possibilidade de pensar e repensar metodologias que, pautadas no letramento digital, garantissem a interação com recursos de jogos, vídeos e outras formas de pensar a alfabetização, tendo como norte o livro didático.

Na etapa pós-observação, os residentes foram divididos em duplas e trios, e assim foram elencados para atuação seguindo a ordem por capítulos do livro; as atividades e a forma com as quais seriam apresentadas aos alunos ocorreriam de acordo com sua criatividade e após análise da P3.

Nas regências, os residentes utilizavam figurinhas do *whatsapp*, vídeos elaborados pelos próprios residentes sobre a temática proposta, áudios explicando os assuntos ou atividades, músicas, atividades artesanais que dialogam com o assunto e socializado por meio de vídeos do *youtube*, além de jogos pela plataforma *wordwall*, recursos que possibilitaram a continuidade da relação de ensino-aprendizagem, sem perder de vista as desigualdades pertinentes ao momento pandêmico.

Em suma, os residentes e preceptores reforçam a importância do PRP para a formação docente. Nesse ínterim, mesmo num período tão desafiador, a promoção de práticas pedagógicas que consideravam a realidade de acesso aos recursos tecnológicos dos estudantes foi fundamental para que pudessem utilizar nos momentos síncronos. Em sua fala, P3 chama atenção para o acesso aos jogos que também foram construídos pelos residentes no contexto pandêmico.

Sobre esses relatos, Souza, Meniconi e Gomes (2022) explicitam a importância de programas como o RP na formação inicial do docente, tendo em vista

que oportuniza, através de discussões e momentos reflexivos, desenvolvimento de planejamentos e estratégias didáticas, uma aproximação entre universidade e as escolas, além da própria relação entre o professor coordenador do projeto, preceptores e residentes.

Os participantes da investigação também foram questionados quanto às ações de formação ofertadas aos residentes do subprojeto de alfabetização, objetivando conhecer de que maneira os encontros formativos e de planejamento em conjunto (residentes e preceptores) colaboraram para a materialização das ações de regência e de intervenção pedagógica, no período remoto e após o retorno das atividades presenciais. Neste sentido, os residentes da educação infantil responderam que:

Quadro 12: Avaliação dos Residentes da Educação Infantil sobre o subprojeto do PRP.

R1: Como já mencionado antes tivemos todo suporte necessário dentro da nossa formação e desenvolvimento de habilidades enquanto educadores , as preceptoras sempre nos contando relatos de experiência e nos dando suporte em tudo aquilo que precisávamos, então dentro desse subprojeto de alfabetização concordo que a materialização da regência e de intervenções didático pedagógica não só para com os educandos mas para com nós futuros profissionais foi extremamente satisfatório , aprendi diversas coisas não só com os meus colegas de turma mais com as preceptoras, com as crianças enfim todos os envolvidos dentro desse projeto.
R2: No primeiro módulo do Programa, a professora orientadora nos deu a oportunidade de ler, estudar, e conversar sobre as legislações, documentos municipais oficiais, e, estudos científicos sobre a educação, tendo como foco principal as práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil e Ensino Fundamental, tudo isso foi fundamental para que tivéssemos uma base sólida para desempenhar nossas ações no chão da escola.
R3: Como eu já disse no primeiro momento foi muito bom porque a gente teve contato com vários professores da UFAL e de outros Campus [...] Eu percebo que eram formações muito importante Lembrando que a professora fez uma formação sobre a contação de história sobre como fazer um plano de aula e a nossa preceptora também solicitava muito fãs de aula que a gente fazia tinha um modelo próprio né dela que ela criou com algumas coisas que tinha que ter na história de aula quer dizer e foi isso que a gente fez né essas informações são muito importantes até hoje eu uso algumas coisas que a professora colocava.
R4: Esse processo de troca entre residentes e preceptores, bem como os momentos de estudo e de formação sobre o contexto da educação infantil, sobre o ensino/aprendizagem e as formas de potencializar as experiências a serem desenvolvidas foi fundamental para construir práticas que oportunizassem para as crianças a vivência de experiências significativas considerando os seus direitos de aprendizagem e suas especificidades. A forma como deveríamos conduzir as atividades, o quê e como desenvolver esse trabalho, diferentes estratégias e recursos a serem utilizado, o planejamento para compreender o que seria ou não possível desenvolver durante as experiências com as crianças contribuíram para materializar as ações de regência e intervenção.
R5: [...] tanto no ensino remoto quanto nas atividades presenciais acho que o planejamento foi fundamental porque era um momento de troca a gente parava tudo, começava a ler os textos, pensava como aplicar aquelas práticas pensava em como é que as contações de história aconteceriam como é que a gente conseguiria articular tudo e como cada grupo se comportava porque a gente sempre prestigiava nossos amigos.

R6: Desse modo, os encontros formativos configuraram-se extremamente aplicáveis e proveitosos, uma vez que durante as reuniões pode-se observar a participação dos estudantes e avistar como eles se sentiam em relação a futura prática profissional. **Todos os encontros, análises, reflexões, estudos e discussões propuseram um crescimento em parceria, o qual ampliou ações ativas capazes de melhorar o trabalho dos estudantes.**

R7: Considerando que esses encontros formativos mediaram estudos, leituras, compartilhamento de experiências e ideias. Essas atividades foram fundamentais para construção e organização de nossos planejamentos, pois as discussões fundamentadas nos princípios teóricos foram um norte para planejar atividades que contemplassem as práticas de alfabetização e letramento respeitando as normas que regem a EI.

R8: As formações eram fantásticas, inicialmente a gente recebeu vários professores, também pessoas do da UFAL, mesmo do CEDU professores de fora. Recebemos pessoas como Ana Elisa Ribeiro, que para mim foi o auge, ela ter ido porque isso demonstrou que ela também tava olhando a gente, também tava observando o que estava acontecendo em Alagoas. Foi muito legal e eram formação muito interessante sobre contação de história sobre oficinas de como preparar plano de aula como era por atividades prática os de plataformas como o padlet e isso foi muito importante para mim porque eu acho que até hoje eu uso alguma coisa na aula.

R9: **Foram promovidas ações que articulavam teoria e prática, víamos coisas e no futuro foram implementadas nas regências.** O trabalho na residência sempre foi muito bom porque as ações eram realizadas sempre depois de muitas leituras, palestras e a preceptora era acessível.

R10: Cada módulo das atividades remotas e presenciais contemplou 86 horas de preparação da equipe. Cada momento de preparação da equipe, elaboração de planos pedagógicos e regências (remotas e presenciais) com acompanhamento da professora-preceptora foram basilares para atingir o objetivo do Programa, ou seja, conduzir o licenciando a exercitar de forma ativa a relação teoria e prática na profissão docente (Edital, 2020).

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Encontramos, em todos os excertos dos residentes a compreensão de que os momentos formativos foram muito importantes por possibilitarem o diálogo com outros professores que também estavam vivenciando a realidade pandêmica em sua prática. Essa possibilidade de diálogo com os professores que estavam atuando na escola permitia o que destacam Gomes e Souza (2023) acerca da parceria com as escolas públicas e a articulação entre a teoria e a prática.

Desenvolver estratégias de ensino, de contação de histórias durante o período pandêmico fez toda a diferença para os residentes da educação infantil que convergem com as percepções das professoras regentes das turmas, como veremos a seguir:

P1: Estes momentos sempre foram bem direcionados, com propostas de estudos e pesquisas, para o momento presencial as propostas foram vivenciadas com algumas ressalvas e insegurança, mas aos poucos foram se encontrando e conduzindo novos aprendizados. Com muita dinâmica, muita leitura, e foram muitas mesmas, viu, sempre acho que pra gente falar de algo é preciso ter noção, e só tem noção quem internaliza, quem estuda, quem lê, quem estuda e interage, não vejo de outra forma.

P2: A coordenadora institucional chamava sempre a gente para participar e

era sempre sobre algum assuntos diferente né? tema diferentes, eu lembro que teve uma live que ela chamou a P1 que foi falar nesse sobre a o que a gente ta fazendo na residência. E Outra foi com a outra preceptora, mas eu acho que essa formação, essas **informações eram boas como formação inicial e continuada**. Por que ajudava os meninos a ver onde estavam pisando né porque uma coisa é a escola, como escola, nem quando chegar na prática é totalmente diferente eu lembro, mas que quando eu comecei a ensinar como senti dificuldade né na minha época penso que sem a residência pedagógica e eu sofri muito, por que eu não sabia muitas vezes o que fazer e não tinha a quem recorrer e porque os professores não eram tão assim. **E esses programas são muito bons. Por que colocam já na escola e para viver a prática. E a prática que também ajudou a gente a voltar a estudar sobre temática**, não via um tempo, né porque você fica presa na rotina da escola né da instituição e por vezes você não tem aquele tempo de se dedica de ler outras coisas.

Nos relatos das duas preceptoras, percebemos que as experiências formativas no âmbito do PRP possibilitaram avanços nas discussões tanto para residentes, no contexto de formação inicial, quanto continuada no que se refere às preceptoras. A Preceptora 2 salienta que o PRP é bom por possibilitar também a imersão na dinâmica escolar, compreendendo os desafios de ser professor na prática, reafirmando o que Gomes e Souza (2023) apontam, do entendimento do PRP enquanto um aperfeiçoamento profissional, seja na perspectiva da formação inicial ou continuada.

A essa reflexão também se soma o fato de que, na época, realizar práticas pedagógicas num momento atípico e mediado pelas tecnologias digitais possibilitou também uma ampliação na formação dos residentes, como evidenciaram nos relatos dos residentes do Ensino Fundamental, a seguir:

R11 Estudar os documentos oficiais e participar de momentos com estudiosos (como o encontro online com Magda Soares) foram essenciais para traçar metas, compreender sobre os processos e cenário vivenciado, assim como para o planejamento, de forma a visar atender às demandas da realidade com base no contexto de atuação. Os encontros realizados com a preceptora nos davam dados para compreender o que foi planejado pelo Município para o momento remoto e o retorno, assim como para conhecer as práticas realizadas até o momento em que iniciamos nossa atuação, para que juntos planejássemos a melhor forma para contribuir para o processo de alfabetização e letramento das crianças assistidas.

R12 **Foram importantes para que a gente evoluísse.** Os encontros aconteciam sempre em um horário oposto aos horários da regência e antes das regências inclusive nós pensávamos quais estratégias seriam usadas para garantir que aqueles conteúdos que estavam no livro didático fosse aprendido pelos alunos e no início do programa nós tivemos várias formações porque né sobre contrações de história sobre como fazer um plano de aula né que chama de sequência didática tudo foi muito bom porque a gente conseguiu aplicar aquilo que a gente viu na palestra mas não é regências e na nossa prática até hoje né eu acredito.

R13 Assim eu percebo que as formações elas eram boas. Os encontros eram bons, nos mostrando que acontece a necessidade de se Reinventar e por isso cada momento formativo era importante.

R14 A professora deu um relato de como ela enxergava a sua turma e as dificuldades deles, e como ela efetuava a sua aula na situação existente, foi uma articulação necessária para pudermos criar um modo de executar as atividades. **As formações iniciais foram importante para nortear a nossa prática**, pensava bastante o que fazer.

R15 [...] As lives com as professoras convidadas foram, sem dúvida, muito boas, não tenho nem dimensão para falar sobre aquelas aulas foram muito maravilhosas [...] Essas atividades de pensar fora da nossa caixinha, muitas vezes fora do contexto, de que você está acostumado, fora do teu mundo de pesquisa, acho que foram show de bola porque a gente conseguia ver muita coisa interessante e coisas que a gente conseguiu aplicar nas nossas regências

R16 As formações foram magníficas, porque promoveram **orientação, recalculando rota, tantas vezes começamos de um jeito e depois percebemos que era necessário ir para outro âmbito**, eu sempre percebia nas regências uma oportunidade de fazer melhor e mais consciente.

Os residentes apontaram a importância dos momentos formativos por possibilitar o contato com documentos oficiais, principalmente por compreender que no ensino remoto havia demandas específicas e que era preciso ter orientação, estratégias e construíssem as bases para o momento de práticas do PRP. R13 destaca a importância de construir caminhos novos para a alfabetização. Já R14 e R16 concluem ao reafirmar que eram momentos formativos importantes no ensino fundamental por promover a “orientação” e “recalcular rota”. A partir desses relatos, relacionamos com o que destacam Pimenta e Lima (2012) em enfatizar o PRP enquanto vivência de estágio, momentos de formação tanto para os residentes quanto para as preceptoras.

Os destaques dos residentes dialogam com as reflexões da preceptora, vejamos:

P3: Eu participei de uma live, em que falei sobre a minha experiência como preceptora, também como professora da rede e na pandemia. Isso é muito bom, porque muita gente assistiu e viu o que eu estava fazendo. **Gostei de participar, experiência formativa foi muito boa.** E eu sempre participava de aula né com a professora da UFAL e os **residentes gostava de ouvir sobre o contação de história sobre e como é que a gente escreve melhor, como é que eu posso contribuir para o processo de alfabetização de letramento dos alunos [...].**

A preceptora do ensino fundamental reafirma que as ações formativas foram importantes também até para a identidade, ao passo que rememorou uma situação

em que foi palestrante numa *live* em que realizou um relato de experiência sobre sua prática no contexto pandêmico e no que se refere a sua prática de preceptora no subprojeto de Alfabetização.

No formato de Residência Pedagógica, a inserção do residente no ambiente escolar ocorre de forma planejada e sistemática durante longo período. Assim, solicitamos que os participantes da investigação respondessem quanto à efetivação da relação teoria/prática no processo de formação docente, contemplando uma reflexão sobre os conhecimentos produzidos na universidade e os conhecimentos vivenciados na prática pedagógica, no âmbito da alfabetização e das práticas de letramentos. A esse respeito, os residentes com atuação na etapa a Educação Infantil avaliaram que:

Quadro 13: Avaliação dos Residentes da Educação Infantil sobre a relação teoria e prática.

R1: A relação teoria e prática é indispensável em qualquer situação e ao chegarmos no ambiente estávamos ansiosos para esse momento, visto que só tínhamos contato com as preceptoras e com as crianças de forma on-line então ao chegarmos lá tivemos um suporte enorme em relação às nossas reflexões durante o período on-line da residência, constatando assim diversos momentos de ensino aprendizagem teóricos e ir naquele momento.
R2: Toda a preparação teórica nos possibilitou desenvolver ações educativas que fossem significativas diante de um período desafiador como foi no da pandemia do Covid-19, pois tínhamos o cuidado de estabelecer os aprendizados durante o Curso com a realidade que enfrentávamos, e mesmo com as dificuldades que surgiram durante o percurso, vale destacar a importância da troca de conhecimentos entre professora orientadora, professora preceptora e os demais residentes.
R3: Eu acho que nas licenciaturas a relação teoria e prática deve ser um Norte nas nossas soluções, porque se você não conhece a teoria, por mais que você tenha uma prática incrível e que domine em vários campos de conhecimento, mas ela nunca vai estar completa porque ela não tá embasada nenhuma teoria. até eu acho que elas são teoria e prática ela se efetivava quando a gente Lia sobre diversos assuntos e tentava durante a contação de história durante a construção do plano de aula mesmo fundamental é uma teoria pensar assim o uso social da língua eu acho [...]
R4: O período de estudo e de formação durante a graduação, bem como durante o período da residência pedagógica foram fundamentais para planejar e compreender como desenvolver as experiências com as crianças, pensar e planejar a forma como os direitos de aprendizagens seriam contemplados, os campos de experiências, a inserção delas em experiências de cultura e de letramento e de contato com a leitura e escrita por meio da literatura infantil, bem como a partir da brincadeira, dos sons, dentre outros, nesse contexto é que eram efetivada a articulação entre teoria e prática.
R5: Essa articulação teoria e prática a gente ouve tanto falar na universidade a gente se pega bestinha quando percebe que é preciso de fato estar atento a tudo que acontece, porque quando eu acho que tem uma coisa e acredito que na prática eu vou efetivar exatamente como eu vi na teoria, acontece muita frustração porque a realidade ela não cabe na teoria na verdade a gente tem que fazer muito ainda muitas adequações pensar como estratégias para alcançar aquele fim então eu acho que o tanto na alfabetização.
R6: Na teoria estudamos que ao refletir sobre alfabetização e educação devemos considerar que esta é fundamental para a vida escolar e para o exercício pleno da cidadania e aquela gera não apenas progresso econômico, mas também científico e social. Contudo, na prática não enxergamos essa realidade. É preciso encontrar a teoria na prática.
R7: Sem dúvidas o PRP possibilitou que vivenciássemos o entrelace entre teórico/prática, considerando que nosso primeiro contato com os pequenos só ocorreu após encontros, estudos e discussões fundamentadas em princípios teóricos. Essas ações foram fundamentais para organização dos planejamentos das atividades de regências, pois desenvolvemos propostas didáticas norteadas por estudos teóricos que tivemos acesso tanto no ambiente da universidade,

como também em conhecimentos que se ampliaram com os estudos proporcionados pelo PRP.
R8: relação teoria e prática ela é uma constante na vida de qualquer profissional de educação e eu acho que a gente percebeu isso muito quando foi para o contato com a sala de aula realmente porque uma coisa é o que você vê no estágio um tempo mais curto outra coisa é o tempo que você fica na residência é pedagógica que é um tempo gigantesco.
R9: [...] a teoria e prática esteve presente em todo momento, porque não tinha como atuar sem considerar aquilo que os autores clássicos nos orientavam, eu sempre via que nas reuniões sempre olhávamos para as partes para então poder enxergar o todo.
R10: A articulação teoria e prática me deixava preocupada no início, éramos muito diferentes, períodos diferentes, mas no começo mesmo acredito que zeramos e partimos do mesmo ponto, tantas lives como a da Magda Soares foram tão importantes nesse sentido.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

R10 revela uma preocupação com a efetivação da articulação teoria e prática no início do PRP, assim como os demais residentes que partiram do mesmo ponto, sinalizando que os momentos formativos fizeram com que as diferenças de concepções, de compreensões, no que tange as práticas de letramentos que seriam implantadas nas turmas da EI, fossem discutidas e realinhadas.

Os residentes reconhecem a importância da articulação teórico-prática na ação pedagógica e que norteou as atividades no PRP, pois, no diálogo com os textos, nas formações através das *lives* e discussões com as preceptoras, conseguiam observar essa relação de forma direta.

Nesse sentido, destacaram que a prática pedagógica não existe sem a compreensão da teoria e que elas estão intrinsecamente relacionadas. Sobre a relação entre a teoria e prática, Silva (2007, p. 22) comenta que “[...] é ter uma prática que corresponda à teoria estudada, segundo a qual o aprender remete imediatamente ao fazer”, o se alinha ao que é vivenciado pela própria ação docente, como também pode ser confirmado pelas respostas das preceptoras:

Quadro 14: Avaliação das Preceptoras sobre a relação teoria e prática.

P1: [...] foram inúmeras as ações teoria e prática , tanto pra um quanto pra outro, as oportunidades de estudo, ampliando o conhecimento, tanto sobre a alfabetização quanto sobre a prática docente mesmo, eu vejo que esse movimento de pensar e repensar é muito necessário, a gente sabe que ninguém está 100% pronto, a gente está sempre por fazer, por pesquisar, é uma incompletude sem fim, alguém me disse isso um dia e eu guardei pra mim, é de fato isso . E tudo isso, comunga para a formação continuada bem como essa parceria com a universidade com palestras, indicações de estudos favorece ambas as partes. Sem a parceria entre a teoria e prática a gente acaba impulsionando péssimas práticas, sofrimento quando o aluno não aprende.
P2: Outra questão também que eu aponto nesse momento assim de pensar [...]na formação e essa relação entre escola e universidade, assim a residência foi uma oportunidade de você articular né a teoria e prática que é o que a gente fala o tempo todo de teoria e prática porque sem uma a outra não anda, Né? Não anda, eu fico pensando tem gente que diz a eu gosto tanto de uma matéria gostando a coisa só que vai pergunta pessoa é um conceito lá não sabe então se você gosta da coisa e você não sabe explicar é complicado. Outra o que tá acontecendo nesse ponto é que se você gosta então você deve saber explicar. Então eu acho que essa relação de articulação

né? entre as a escola universidade ela tenha sem importância. Por causa da possibilita desse outro olhar, que você vê que é preciso que andem juntos. Por que o que se faz na universidade é uma preparação para escola e a escola não pode ser só uma fonte de pesquisa onde o aluno vai lá ter o que quer e não volta com nada e não conversa com ninguém e não mostra pra gente algo novo à escola.

P3: A articulação entre teoria e prática vem da necessidade de estarmos em estudos, pesquisando, porque tudo muda muito rapidamente e é preciso estar atento já que a gente lida com o ensino e a aprendizagem todo dia, na residência eu vi bem isso, eu precisava saber pra responder não só aos alunos, mas aos residentes também que naquele cenário eram não só meus colegas em formação, mas também meus alunos e eu ia pra cá ia pra lá e pesquisava e falava e era isso. Nunca fiquei com medo de dizer que não sabia. É preciso estudar a teoria pra aplicar na prática e fazer as mediações que a situação pede.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

As preceptoras da Educação Infantil reforçaram que a parceria escola universidade foi muito importante enquanto base para a articulação teoria e prática, que os momentos formativos se apresentaram como espaços em que era necessário observar, refletir, registrar e, assim, promover práticas que considerassem as singularidades que compõe o cenário da sala de aula. Esse é um dos diferenciais dos estágios no formato da RP, tendo em vista que os licenciandos têm a possibilidade de vivenciar o cotidiano das escolas nas turmas dos professores (preceptores) da rede de educação básica por um longo período, organizado em diferentes momentos.

A partir da análise dos relatos da preceptora, é possível identificarmos que as limitações do modo como o trabalho no PRP aconteciam, mediados pelas tecnologias digitais, não impediam as práticas de leitura, investigação e análise da realidade, e que naquele cenário, mesmo permeado por tantas dificuldades, a professora percebia que articulação entre teoria e prática vem da necessidade de estarmos em estudos, pesquisando para dar sentido às ações, quando consideram a realidade do aluno e da instituição; assim, fez com que naquele espaço os residentes fossem percebidos pela preceptora como seus colegas em formação. Desse modo, Almeida e Pimenta (2014) informam que essa relação entre estagiários e professor supervisor acontece por conta da troca de experiências e da vivência com o campo de trabalho (escola).

E essa mesma compreensão no que se refere aos desafios e limitações das práticas no PRP durante o período pandêmico se efetivou no âmbito do ensino fundamental, como demonstram os registros dos residentes com atuação na etapa do Ensino Fundamental, vejamos a seguir:

Quadro 15: Avaliação dos Residentes da etapa do Ensino Fundamental sobre a relação teoria e prática.

R11: [...] a relação teoria e prática na residência tinha toda importância, visto que era necessário construir estratégias e elas só podiam ser feitas quando fundamentadas em teorias da aprendizagem, teorias sobre alfabetização, entre elas podemos atar os escritos de Soares.
R12: O ambiente universitário permite estudar sobre processos da educação, de forma a tomar como ponto de partida problemáticas da realidade sob um olhar crítico-reflexivo, com base nas discussões realizadas por estudiosos. [...] o contato restrito com a teoria pode gerar uma idealização da sala de aula e dos processos a serem desenvolvidos, esse contato permite compreender que as nuances da sala de aula são inúmeras e que a teoria pode dar luz à atuação, mas que não deve ser o ponto de partida, ela está para apoiar a prática com base na realidade do contexto de atuação.
R13: A relação teoria e prática aconteceu desde o começo quando nós mergulhamos nos conteúdos e nos conceitos que eram necessários para ser abordado no ensino fundamental e o outro grupo na educação infantil para que a gente fizesse desse momento então difícil que era a pandemia uma realidade possível de múltiplas aprendizagens. [...]
R14: [...] essa articulação teoria e prática, que a gente ouve na escola, que é tão importante que aconteça, só se efetivou mesmo quando a gente se reconheceu enquanto residente, porque enquanto não a gente estava assim “a mais a prática para quê? a teoria para quê? para quem?” Porque eu só consigo mudar aquilo que efetivamente eu conheço.
R15: Foi disponibilizado teorias sobre a alfabetização, documentos oficiais da educação onde houveram discursos e reuniões , além de palestras que falaram sobre o tema que alguns outros estudantes de residência pedagógica de outros estados que contaram o seu relato.
R16: Teoria e prática são conhecimentos que se comungam, que se aproximam, porque a gente não pode pensar que na Universidade, o conhecimento que a gente veio construindo ao longo dos anos de Formação, de formação na pedagogia lá no CEDU eles se perdem, porque não é verdade ele se articula, com tudo aquilo que a gente viu na residência os professores eram da UFAL e iam lá para dar palestra de formação para gente então não pode dizer nada que tava desconectado.

Fonte: dados coletados na pesquisa (2023).

Os residentes, ao mencionarem em seus relatos a articulação teoria e prática afirmam que houve uma imersão em pesquisas, estudos na grande área da alfabetização, e que foi necessário estabelecer estratégias para atuar num cenário de afastamento dos estudantes. Percebe-se, portanto, que mesmo no contexto pandêmico, o trabalho docente desenvolveu os conhecimentos essenciais sobre o sistema alfabético de escrita, processo de mediação que possibilita a apropriação da língua escrita e das práticas de letramentos.

Na reflexão sobre as práticas de estágios no formato de Residência Pedagógica associadas aos processos de formação de professores (continuada e inicial), durante a pandemia da Covid-19, residentes e preceptoras reforçaram a importância da relação teoria e prática, dos momentos de estudos dos diferentes textos e das participações nas diversas *lives* oferecidas pelo GELLITE. Todas essas experiências do PRP tornaram-se basilares para que eles compreendessem o

contexto em que estavam inseridos, tanto do ponto de vista pandêmico quanto do didático-pedagógico.

Para muitos residentes, a vivência no PRP em meio à pandemia contribuiu para ampliar seus conhecimentos acerca das práticas de letramento digital, bem como na inserção das crianças na cultura digital ao explorar diferentes linguagens e multimodalidade dos textos trabalhados. Além disso, residentes e preceptoras, em sua maioria, compreenderam que a experiência no PRP foi positiva e enriquecedora por promover o diálogo contínuo e os encontros formativos na perspectiva inicial e continuada.

Souza, Meniconi e Gomes (2022) explicitam a importância de programas como o RP na formação inicial do docente, tendo em vista que oportuniza, através de discussões e momentos reflexivos, desenvolvimento de planejamentos e estratégias didáticas uma aproximação entre universidade e as escolas, além da própria relação entre o professor coordenador do projeto, preceptores e residentes.

A relação entre a teoria e a prática, no contexto do PRP no cronotopo da pandemia, além de dialogar com as especificidades docentes em um cenário da prática pedagógico nunca imaginado, possibilitou que preceptoras, residentes e algumas crianças da turma vivenciassem a cultura digital e fizessem parte dela. Dessa maneira, a inserção nesse ambiente de múltiplas linguagens “[...] não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir [...]” (Brasil, 2017, p. 68), compreendendo assim que se faz necessário dialogar durante a residência pedagógica com as tecnologias digitais.

E nessa esteira, Santos *et al.* (2021) argumentam que as transformações das práticas de uso das linguagens demonstram que é fundamental a necessidade de políticas de formação continuada de professores, que trabalhem com a aquisição de outros e emergentes letramentos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário da educação durante a pandemia da Covid-19 foi marcado pela necessidade de isolamento social, o que afetou a oferta da modalidade de ensino presencial e provocou a mudança da rotina nas aulas e a dinâmica das práticas pedagógicas. Dito isso, retomamos o objetivo principal desta pesquisa que foi analisar as percepções de professores (preceptores) e residentes do subprojeto da área de Alfabetização vinculado ao Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), edição 2020-2022, em relação ao ensino remoto, às práticas de letramentos e aos usos das tecnologias digitais durante a pandemia da Covid-19.

O *corpus* da pesquisa evidenciou que as tecnologias digitais foram usadas para as práticas de letramentos por meio de atividades que envolviam a observação, reflexão e ação pedagógica do PRP. Da análise dos dados deste estudo foi possível identificar alguns desafios relacionados às práticas de letramentos e da alfabetização em contexto digital. Os principais desafios relativos ao ensino remoto emergencial foram: dificuldade de acesso à internet de qualidade, falta de posse dos recursos tecnológicos e domínio em relação aos usos das tecnologias digitais.

No caso da Educação Infantil, foram mencionados alguns desafios específicos motivados pela própria configuração dessa etapa da Educação Básica, como também pelo perfil dos alunos e da faixa etária. A exemplo, citamos a dispersão das crianças e a dificuldade de interação e a permanência delas nas telas durante as atividades de ensino síncronas. Frente às limitações encontradas, preceptoras e residentes relataram a adoção de várias estratégias, tais quais: diálogo entre preceptoras, residentes e as famílias, tempo delimitado para exposição frente às telas, contação de histórias de livros digitais, participação de convidados para apresentar diferentes temas, bem como a utilização de vídeos e jogos digitais.

No movimento de descrever os relatos de experiências dos participantes desta pesquisa no contexto das atividades de regência e de intervenção pedagógica, foi percebido que na tentativa de solucionar os desafios encontrados, por exemplo, os residentes, juntamente com as preceptoras, desenvolveram estratégias fazendo uso da *internet* e de alguns recursos tecnológicos disponíveis, tais como: plataforma (*Google meet*) e aplicativo (*WhatsApp*), que, segundo eles, foram relevantes para manter o contato com as crianças e os seus familiares, bem como para

mediação das atividades de ensino não presenciais durante as práticas do subprojeto de Pedagogia.

As experiências de ensino remoto emergencial revelaram que muitas limitações ficaram evidentes pela urgência da adaptação das atividades de ensino não presenciais frente às medidas sanitárias de isolamento social adotadas por todo o Brasil no período mais grave da pandemia da Covid-19. Assim, as dificuldades relacionadas ao ensino remoto e aos usos das tecnologias digitais impactaram o desenvolvimento dos estágios dos residentes e o trabalho pedagógico dos preceptores.

Considerando as limitações das práticas de letramentos e do processo de alfabetização em contexto digital, das atividades de ensino não presenciais, os participantes da pesquisa reconheceram que a mediação pedagógica foi, de algum modo, comprometida, seja por conta dos problemas de conexão de internet, seja pela falta de contato direto com as crianças, ou ainda pela dificuldade das crianças permanecerem frente às telas durante as atividades síncronas.

No âmbito da Educação Infantil, os residentes ressaltaram a importância da plataforma *google meet*, para que os encontros síncronos fossem significativos, no sentido de possibilitar propostas de ampliação de práticas de letramento, visto que as crianças participavam de momentos de contação de histórias, encontros com pessoas que lhes mostraram um pouco mais da cultura local, para além dos usos do recurso do *google meet* para a preparação da equipe para esses momentos.

No Ensino Fundamental, as demandas de acesso tanto aos recursos quanto às estratégias abordadas para o planejamento e práticas das regências ocorriam de modo diferente da Educação Infantil, posto que os residentes realizavam as ações do PRP por meio do aplicativo *WhatsApp*. No entanto, os residentes das duas etapas da educação básica utilizavam outros recursos tecnológicos, a saber: jogos *online* e vídeos do *Youtube*.

A partir dos relatos dos residentes e preceptores, identificamos que os usos das tecnologias auxiliaram na execução das ações da Residência Pedagógica, principalmente na etapa da regência e intervenção escolar. Logo, muito contribuiu para a materialização das práticas de letramentos, que contou com a ajuda dos familiares, pais e responsáveis pela mediação direta das crianças durante o ensino remoto. Por fim, compreende-se das experiências de ensino remoto a importância

do processo interacional presencial e da mediação do professor nas práticas de letramentos e na aprendizagem da língua escrita.

As tecnologias digitais e o uso da internet foram relevantes para a realização das atividades de ensino não presenciais, como também para a execução dos encontros formativos, das ações voltadas para a regência escolar e para a intervenção pedagógica no âmbito do PRP. Todavia, ficou claro também que as tecnologias digitais por si só não substituem a relevância da mediação do professor nas práticas de leitura e de escrita dos seus alunos.

Para finalizar, destacamos a importância do Programa Residência Pedagógica no processo formativo de residentes e de preceptores, tendo em vista que materializa experiências de estágios inovadoras, a partir da relação entre o conhecimento teórico produzido na universidade e a prática pedagógica vivenciada no “chão” das escolas, no cotidiano da sala de aula. Assim, as experiências do PRP muito contribuíram para os processos de formação continuada e inicial, ao passo que oportunizaram práticas, reflexões em um momento atípico da pandemia da Covid-19.

Por fim, os resultados desta pesquisa evidenciam o PRP como um programa não só da vivência da prática, mas de um processo formativo contínuo que explora a ação e a reflexão enquanto processos necessários para o processo formativo de professores. Dessa maneira, focaliza a importância e a necessidade do fortalecimento do programa de formação docentes nos cursos de licenciatura, tendo em vista que se propõe a estreitar as relações entre teoria e prática, e ainda entre as universidades e as escolas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ANDRADE, B. C. V. *et al.* Caminhos (per)formativos de professores de línguas em desenvolvimento: um percurso entre a universidade e a comunidade escolar. *In: Residência pedagógica e PIBID na UFPB: expressões de trajetórias* [recurso eletrônico] / Organizadores: Paulo César Geglio, Dayse das Neves Moreira. João Pessoa: Editora UFPB, p. 90-106, 2021.

ALVES, J. N. *et al.* Ciências na pandemia: uma proposta pedagógica que envolve interdisciplinaridade e contextualização. **Revista Thema**, [S. l.], v. 18, n. especial, p. 184-203, ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.V18.Especial.2020.184203.1850>. Acesso em: 30 ago. 2023.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede: Revista de Educação à Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BRASIL. **Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2018). Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf Acesso: 17 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 7 fev. 2020. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Leis%20e%20decretos%20-%20legisla%C3%A7%C3%A3o/LEI_N%C2%BA_13.979_DE_6_DE_FEVEREIRO_DE_2020.pdf. Acesso em 10 Mai. 2023

BRASIL. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-24856437> 6. Acesso em: 10 abril 2023.

BRASIL. **Portaria n.º 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC n.º 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-24888142> 2. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL/MEC/SEF. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** (Vol. 3). Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica.** – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2017.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: Estética da Criação Verbal.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 262-306.

COLELLO, S. G. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional,** São Paulo, n. 35, jan./abr., Cemoroc-Feusp, 2021.

CALDERANO, M. A. O estágio curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica. *In: CALDERANO, M. da A. (Org.). Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições.* Juiz de fora: Editora UFJF, 2012. p. 251.

COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

EDITAL. Seleção de Residentes (cadastro de reserva) para o Programa de **Residência Pedagógica-Ufal.** Pró-reitora de graduação (prograd) - 11 p, 2020. Disponível em: <<https://ufal.br/>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

FARIA, Juliana Batista. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educaçãopublica/article/view/8393/5630>. Acesso em: 13 de Fev. 2023.

FERREIRA, L. G.; FERREIRA, L. G.; ZEN, G. C. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio: Revista de Letras,** Vitória da Conquista. v. 12, n. 2. jul./dez. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:**um estado da arte. Brasília:UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília, UNESCO, 2009

GESTRADO. **Trabalho docente em tempos de pandemia,** 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020/> Acesso em: 10 nov. 2023.

GOMES, Y. L. S. Universidade e Escola: Refletindo sobre a Formação de Professores do Programa de Residência Pedagógica/UFAL. *In: SANTOS,F. J. et al. (Org.). Reflexões sobre Formação docente:* práticas múltiplas, olhares diversos. 1ed. Maceió: CESMAC, 2021, v. , p. 36-56.

GOMES, Y. L. S.; SOUZA, J. A. Formação de professores e estágios supervisionados no âmbito da residência pedagógica. **DEBATES EM EDUCAÇÃO**, v. 15, p. e15210, 2023.

KAIESKI, N. *et al.* Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do WhatsApp. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 13, n. 2, dez, 2015.

KLEIMAN, B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 375–400, 2010. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p375. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375>. Acesso em: 22 mar. 2023.

KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, A. (org) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (coord.). **Alfabetização em Rede**: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Universidade Federal de São João del-Rei. 2020. 22 p. Registrada na Plataforma Brasil, sob o código 36333320.0.0000.5151. [Projeto de Pesquisa].

MORTATTI, M. R. L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em: 13 de jan 2023.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

MARINHO, M. Pequenas histórias sobre este livro e sobre o termo letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.) **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MOTA, A. S.; OLIVEIRA, B. K. S.; COSTA, F.F.; ROCHA, J.A.A.; REIS, M.A.; PAIVA, T. C. (2018). **Residência Pedagógica**: uma contribuição para a formação inicial de professores. VII -ENALIC -Fortaleza Ceará.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, V. C. S. Ensino de língua portuguesa: (re)invenção da prática pedagógica no aplicativo WhatsApp. **Revista Humanidades e Inovação**, v.9, n.21, 2022, p. 368-380.

ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação Básica, 2010. p. 25-26 (Coleção Explorando o Ensino); v. 19.)

RIBEIRO, A. E. Frestas e fissuras na relação educação, escola e TDIC. *In*: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

RIBEIRO, A. E. Ensino, pesquisa e extensão na pandemia: dor e delícia dos letramentos. *In*: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUKIGER, C. **Práticas discursivas em letramento acadêmico**: questões em estudo. Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Belo Horizonte: Editora PUCMinas, 2020. (v. 4)

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

SANTOS, A. C. **Alfabetização**: teoria e práticas de letramento/literacia em interface universidade- escola"; Subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Programa Residência Pedagógica. EDITAL PROGRAD/UFAL Nº 2/2020; Maceió- Alagoas, 2020.

SANTOS, A. C. A experiência do PRP- Pedagogia/Alfabetização. *In*: Araújo, A. F. et al. (Orgs.). **Programa Residência Pedagógica**: Saberes, Identidades e Práticas Docentes. Alagoas: Editora Café com Sociologia, 2022, p.153-168.

SANTOS, A. C. et al. Educação e tecnologias: (reverber)ações de professores alfabetizadores. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, 2020, p. 430-451.

SANTOS, A. C. et al. Alfabetização e docência em tempos pandemia: palavras em diálogo. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, 2022, p. 1-23.

SANTOS, A. C. et al. Alfabetização e ensino remoto emergencial: evidências da sala de aula *whatsapp*. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, 2023.

SANTOS, N. A. et al. Letramento digital e práticas docentes: o Ensino da Língua Portuguesa em contexto da pandemia Covid-19. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 23, n. 2, abril/jun. 2021.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. **Revista InterAção**. v. 27, n. 2, p. 1-54, 15 ago. 2007.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento**: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, 2018.

SILVESTRE, M. A; VALENTE, W. R. **Professores em Residência Pedagógica**: estágio para ensinar Matemática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?**

Entrevista no canal Futura. 08/09/2020. Disponível em <https://www.futura.org.br/como-fica-aalfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 26 de mar de 2023.

SOARES, M. B. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 19–24, 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358>. Acesso em: 5 dez. 2023.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SOARES, M. **A reinvenção da Alfabetização**. Revista Presença Pedagógica, volume 9, n. 52, jul/ ago de 2003.

SOARES, M. **Letramento e Alfabetização**: As Muitas Facetas, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, Leitura e Escrita, Revista Brasileira de Educação, outubro de 2004a.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. Revista Pátio n.29, 2004b.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

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

SOUZA, M. B. F. ; MENICONI, F. C. ; GOMES, Y. L. S. Formação de Professores sob a Ótica da Residência Pedagógica: reflexões sobre as práticas de estágio dos residentes. In: Francimar Oliveira; Karla Sousa; Scarlet Sousa. (Org.). **Políticas educacionais (em) discursos?**. 1ed.São Luís: EDUFMA, 2022, v. , p. 1-205.

TARDIFF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

APÊNDICES

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Em duas vias, firmado por cada participante voluntário(a))

Eu, tenho sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE NA PANDEMIA DA COVID-19: DIÁLOGOS E REDIRECIONAMENTOS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NO

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. Recebi da Sra. Elisane Barbosa de Araújo, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), responsável por sua execução, as informações do projeto de pesquisa com relação a minha participação neste projeto, as quais me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvida os seguintes aspectos:

1 - O estudo se destina a investigar as concepções de alfabetização dos preceptores e residentes do subprojeto Pedagogia/Alfabetização em relação aos usos das tecnologias digitais no âmbito das ações do Programa Residência Pedagógica- PRP/UFAL (2020-2022), durante a pandemia da Covid-19.

2 - A importância deste estudo reside na possibilidade de se compreender os possíveis impactos das tecnologias digitais no contexto de ensino de língua materna durante a pandemia da COVID-19, fortalecendo o desenvolvimento científico tecnológico com a disseminação do conhecimento produzido acerca das práticas de alfabetização e das políticas públicas vigentes no Brasil voltadas para a formação de professores/alfabetizadores.

3 - Os resultados que se deseja alcançar são os seguintes: i) caracterização das concepções teóricas de alfabetização que nortearam a formação inicial e continuada dos participantes do Programa Residência Pedagógica; ii) reconhecimento de como se deu a execução das práticas pedagógicas de Residência Pedagógica (RP) com foco nos processos de alfabetização e de letramentos mediados pelas tecnologias digitais durante o ensino remoto; iii) compreensão dos redirecionamentos das propostas de estágios no formato de residência pedagógica, considerando os contextos de ensino presencial e online; iv) além das reflexões acerca das implicações pedagógicas dos usos das tecnologias digitais para o fortalecimento ou para a (re)construção de concepções de diferentes práticas de alfabetização e de multiletramentos.

4 - A coleta de dados iniciará em agosto de 2022 com previsão de terminar em dezembro de 2022;

5 - O estudo será feito da seguinte forma: inicialmente, serão analisados os materiais produzidos, relatórios e Planos de Residência Pedagógica com foco nos registros das práticas pedagógicas dos residentes propostas no momento do ensino remoto. Na sequência, realizaremos uma revisão da literatura acerca da temática proposta, Por fim, serão aplicados questionários e entrevistas online com os participantes (residentes e preceptores), de modo a compreender as concepções de alfabetização que permearam as práticas pedagógicas de preceptores e residentes do subprojeto Pedagogia/Alfabetização integrante do Programa Residência Pedagógica (PRP) da UFAL

6 - A sua participação na pesquisa ocorrerá nas seguintes etapas: assinatura do TCLE para autorização das análises dos relatórios e dos planejamentos produzidos durante PRP (2020- 2022), respostas ao questionário (via google forms) e entrevista que serão realizados de forma coletiva (via Microsoft Teams).

7 - Os incômodos e possíveis riscos a sua saúde são: o constrangimento, ou desconforto em responder aos questionamentos ou de se expor em algum momento da entrevista online (sem o aparecimento da face na tela do computador) e o vazamento de dados/informações do/a participante. Para minimizar esses riscos, será permitido ao participante escolher o melhor momento para realização da entrevista, esclarecendo que o mesmo terá todo o direito de se recusar a responder qualquer pergunta que cause constrangimento. Ainda sobre esse aspecto é preciso dizer que as informações coletadas nas entrevistas serão registradas por meio de gravações de áudio/vídeo disponibilizadas pela plataforma Microsoft Teams e os dados coletados serão armazenadas em um drive (HD externo) de posse da pesquisadora. O sigilo dos dados e das informações dos participantes seguirá a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. Caso ocorra quebra no sigilo, os dados serão descartados. Visando manter a identidade de cada participante em sigilo, os participantes serão identificados por meio de codificação (P1, P2, P3, P4, etc.). Por fim, todos dados coletados nesta pesquisa serão divulgados e discutidos de forma geral na comunidade acadêmica, mantendo a identidade de cada participante em sigilo.

Caso o (a) participante apresente algum desconforto ou incômodo durante a pesquisa, poderá optar por não participar da pesquisa ou mesmo por responder uma pergunta, e ainda, contar com a Assistência psicológica da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) sendo responsável por ela o Instituto de Psicologia (IP) da UFAL, Campus A. C. Simões localizado na Av. Lourival Melo Mota, s/n. Tabuleiro dos Martins, Maceió AL.

8 - Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo e-mail: cep@ufal.br. O CEP é um grupo de indivíduos com conhecimento científico que realizam a revisão ética inicial e contínua do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares).

9 - Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que indiretamente são: i) contribuição para a reflexão acerca das ações de formação docente (inicial e continuada) ofertas pelo Programa de Residência Pedagógica (PRP) e dos diálogos acerca das políticas nacionais de formação de professores e de alfabetização; ii) Compreensão das concepções teóricas que reverberam nas práticas de alfabetização e de letramentos desenvolvidas no PRP, associadas aos usos das tecnologias digitais; iii) Reconhecimento das implicações pedagógicas das concepções de alfabetização nas práticas pedagógicas com foco nas práticas de linguagens e dos múltiplos letramentos.

10 - Os benefícios sociais esperados com a divulgação dos resultados desta pesquisa são: i) revelar as singularidades do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, especialmente no contexto do Estado de Alagoas (AL) que apresenta índices alarmantes de analfabetismo; ii) caracterizar as concepções e as práticas pedagógicas associadas às atividades de estágio desenvolvidas nas escolas da rede municipal de ensino de Maceió; ii) Debater as políticas públicas de formação de professores e de Alfabetização vigentes no país, especialmente considerando a realidade das escolas públicas que muitas vezes não possuem acesso aos artefatos tecnológicos digitais ou carecem de formações direcionadas aos profissionais de educação visando à ampliação do letramento digital.

11 - Ao final do estudo, cada participante receberá por e-mail, cópia dos relatórios elaborados pelo pesquisador, como as produções científicas decorrentes dos dados analisados e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo durante todo o processo;

12 - A qualquer momento você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo;

13 - As informações conseguidas através de sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após sua autorização;

14 - O estudo não acarretará nenhuma despesa para você;

15 - Você será indenizado(a) pelo pesquisador por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa;

16 - Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu _____ tendo compreendido perfeitamente tudo o que foi me informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO(A).

Contato de Urgência do pesquisador: Sra. Elisane Barbosa de Araújo Rio Largo/AL,

Endereço do responsável pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço – Endereço –

Maceió, 21 de julho de 2022.

Assinatura ou impressão datiloscópica do Voluntário(a) e rubricar as demais folhas

Nome e assinatura do pesquisador pelo estudo (rubricar as demais páginas)

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

Primeiramente, agradecemos a sua participação na pesquisa FORMAÇÃO DOCENTE NA PANDEMIA DA COVID-19: DIÁLOGOS E REDIRECIONAMENTOS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.

Pesquisadora: Elisane Barbosa de Araújo.

Orientadora: Prof^a Dr^a Yana Liss de Souza Gomes

Solicitamos sua colaboração para responder este questionário (formulário eletrônico). Nele constam questões relacionadas aos desafios dos usos das tecnologias digitais nas atividades pedagógicas desenvolvidas de forma remota durante a execução do subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Programa Residência Pedagógica - PRP (2020-2022) da Universidade Federal de Alagoas.

1. Participou do Programa Residência Pedagógica (PRP) edição 2020-2022 como : Preceptor () Residente ()

2. Em qual grupo, você participou?

Edicação Infantil () Ensino Fundamental ()

3. Considerando as experiências do subprojeto Pedagogia/Alfabetização, realizadas de forma não presencial, durante a pandemia da Covid-19, quais foram os principais desafios em relação ao usos das tecnologias digitais?

4. Quais as principais estratégias utilizadas para dar continuidade a Residência Pedagógica(RP) no contexto de ensino remoto e híbrido, nos anos de 2020-2022?

5 - De que forma o planejamento das atividades de regência escolar presentes no Plano de Atividade do Residente (PAR) contemplou os usos das tecnologias digitais?

6- Quais plataformas e recursos tecnológicos foram utilizadas para execução das ações de intervenção pedagógica da RP?

7- Quais os impactos dos usos das tecnologias digitais nas práticas de ensino de língua materna?

8. No decorrer do Programa Residência Pedagógica (2020-2022), foram produzidos materiais didáticos de modo digital voltado para as práticas de alfabetização e letramento ?

Sim () não ()

9. Em caso de afirmativo cite-os.

10. No contexto das atividades de regência escolar do subprojeto

Pedagogia/Alfabetização, foram propostas estratégias de leitura e escrita considerando o letramento digital?

11. Qual a sua opinião sobre os usos das tecnologias digitais no âmbito da alfabetização?

12. Quais as contribuições da RP para o seu processo de formação inicial (residentes) e/ou continuada (preceptor)?

13. Como você avalia as ações de RP do subprojeto Pedagogia/Alfabetização em relação aos processos de alfabetização e de letramento e ensino de língua materna?

APÊNDICE E – ENTREVISTA COM A PRECEPTORA 2

BLOCO 1: Experiências da preceptoria na RP

1) Você pode fazer uma breve avaliação das suas experiências como preceptora do subprojeto “Alfabetização: teoria e práticas de literacia e numeracia na interface universidade-escola”, durante a edição 2020-2002 do PRP.

2. Tendo em vista as atividades de ensino não presenciais durante a pandemia, fale um pouco sobre as ações pedagógicas do subprojeto de RP direcionadas ao grupo de residentes que atuaram na Educação Infantil ou com os residentes que estagiaram no Ensino Fundamental.

3. De que maneira as atividades de regência e/ou de intervenção realizadas de forma remota contemplaram as práticas de letramentos na Educação Infantil ou para as práticas de alfabetização no Ensino Fundamental?

BLOCO 2: Ensino e os Usos das Tecnologias Digitais

4. No questionário, você mencionou alguns desafios vivenciados durante ensino remoto e as aulas virtuais. A partir da sua experiência como preceptora do PRP, comente sobre a realidade da sua escola e da sua turma em relação aos problemas de conexão de internet, falta de posse ou acesso aos recursos tecnológicos digitais frente às demandas de ensino e de aprendizagem.

5. Na BNCC uma das competências que se coloca para a Educação Básica é a compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação em diversas práticas sociais (incluindo as escolares). De que maneira as tecnologias digitais que fizeram presentes durante o ensino remoto e as atividades não presenciais ainda estão presentes na sua escola e/ou na sua prática pedagógica?

6. Qual a sua opinião sobre o uso das tecnologias digitais na alfabetização? Considerando o ensino remoto durante a pandemia, avalie os impactos na prática pedagógica e na aprendizagem inicial da língua escrita dos alunos.

7. Considerando o contexto pós-pandemia, de que modo as tecnologias digitais voltadas para as práticas de letramentos no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) podem possibilitar o acesso, a disseminação de informações e a produção de conhecimentos no âmbito da educação?

8. Como você acredita que as tecnologias digitais podem ser utilizadas para a comunicação por meio das diferentes linguagens e mídias, para a produção de conhecimento, para a resolução de problemas e o desenvolvimento de projetos

como propõe a BNCC nas COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.

BLOCO 3: RP e Formação de Professores

9. Fale um pouco sobre as ações de formação continuada ofertada pelo subprojeto “Alfabetização: teoria e práticas de literacia e numeracia na interface universidade-escola”. De que maneira os encontros formativos e de planejamento em conjunto (residentes-preceptor-docente orientador) colaboraram para a materialização das ações de regência e de intervenção pedagógica, no período remoto e após o retorno das atividades presenciais.

10. Considerando que na RP, a inserção do residente (estudante de licenciatura) no ambiente escolar ocorre de forma planejada e sistemática, como você avalia a parceria (escola e universidade) no processo formativo do futuro pedagogo.

11. Pensando a relação entre teoria e prática e o processo de formação docente (inicial e continuada), qual a relevância das práticas de estágios no formato de Residência Pedagógica para os residentes e para os preceptores?

12. Ao refletir sobre as suas práticas pedagógicas como preceptora do subprojeto “Alfabetização: teoria e práticas de literacia e numeracia na interface universidade-escola” avalie de que maneira o Programa Residência Pedagógica contribuiu para a sua formação continuada?