

PRINCIPAIS NECESSIDADES DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PARA ALFABETIZAR EM ENSINO REMOTO: O TRABALHO FORMATIVO DO DOCENTE ORIENTADOR NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

PATRÍCIA CAMINI¹

RESUMO

O trabalho objetiva identificar e analisar as principais necessidades de estudantes de licenciatura em Pedagogia para planejar a prática pedagógica alfabetizadora durante o ensino remoto em período pandêmico, desenvolvida no Programa Residência Pedagógica – subprojeto Pedagogia (2020-2022), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A partir desse objetivo, discute-se o papel do docente orientador na produção de subsídios formativos para a superação dessas necessidades. Em uma abordagem qualitativa, a pesquisa documental analisou 40 planos de aula de 03 duplas de residentes, que atuaram em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental em 02 escolas públicas. A partir desses planos de aula, a análise buscou identificar os conteúdos mais frequentes dos *feedbacks* da docente orientadora nos planos de aula. O referencial teórico mobilizou autores dos campos da Formação de Professores e da Alfabetização. Como resultados, a pesquisa identificou como principais necessidades das residentes em seus primeiros

1 Professora Adjunta na área de Didática dos Anos Iniciais, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação (UFRGS). Docente orientadora do Programa Residência Pedagógica - subprojeto Pedagogia (CAPES/UFRGS) nos editais 2020-2022 e 2022-2024. Contato: patricia.camini@ufrgs.br

planejamentos para a docência na alfabetização em aulas síncronas o planejamento de: 1) situações de leitura e escrita de palavras e frases mediada pela professora; 2) perguntas com potencial de produzir reflexão metafonológica; 3) atividades de sistematização individual envolvendo o conteúdo estudado coletivamente na aula; e 4) correção da atividade proposta. Infere-se que o principal desafio das residentes, com o apoio da orientação docente, foi sair de um modelo de aula baseado apenas na exposição do conteúdo pela professora para um modelo de aula com progressão didática que equilibrasse ensino explícito pela professora e mediação pedagógica das aprendizagens dos alunos, com oportunidades de reflexão coletiva e individual.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica, Licenciatura em Pedagogia, Formação docente, Planejamento docente, Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (RP) é desenvolvido por universidades de todo o país, desde 2018, em parceria com Ministério da Educação e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do/a licenciando/a na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso. O subprojeto Pedagogia, desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) pela primeira vez a partir da 2ª edição da RP, atuou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em três escolas-campo da rede estadual do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre. O projeto de iniciação docência, com caráter de formação em rede, contou com o envolvimento de 01 professora orientadora, 03 professoras preceptoras e 24 residentes², cujo objetivo geral foi promover processos formativos coletivos que contribuam para a formação acadêmica e profissional dos envolvidos como intelectuais e protagonistas de suas práticas docentes.

No trabalho apresentado neste artigo, o objetivo é identificar e analisar as principais necessidades de residentes, estudantes de licenciatura em Pedagogia participantes da RP na UFRGS, para planejar a prática pedagógica alfabetizadora durante o ensino remoto provocado pela pandemia de covid-19 durante a vigência do edital 2020-2022. A partir desse objetivo, discute-se o papel da docente orientadora³ na produção de subsídios formativos para a superação dessas necessidades, por meio da interlocução com as residentes motivada pela análise dos planos de aula produzidos por elas.

- 2 Conforme o vocabulário utilizado no delineamento da RP pela CAPES, docente orientador se refere ao professor vinculado à universidade; professor preceptor é aquele responsável pela formação dos licenciandos nas escolas; e residente é o discente do curso de licenciatura.
- 3 Doravante, o trabalho utilizará a flexão de gênero no feminino ao se referir à docente orientadora, preceptoras e residentes, tendo em vista que as participantes desse subprojeto da RP na UFRGS, mencionadas na pesquisa, se declaram dessa forma.

Em uma abordagem qualitativa, a pesquisa documental analisou 40 planos de aula de 03 duplas de residentes, que atuaram em ensino remoto em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental em 02 escolas públicas, entre junho e outubro de 2021. O cotejamento dos dados dos planos de aula teve como foco a categorização das intervenções escritas da docente orientadora ao solicitar revisões às residentes. A categorização e a interpretação dos dados foram realizadas com base na análise temática de conteúdo.

Como resultados, a pesquisa identificou com maior recorrência quantitativa quatro categorias de intervenções com caráter de *feedback* de aprendizagem (HATTIE, 2017), as quais serão apresentadas e discutidas nas seções seguintes, a partir do diálogo teórico com autores dos campos da Formação de Professores e da Alfabetização, este último com destaque para as perspectivas pedagógicas.

Considerando a abrangência nacional do Programa Residência Pedagógica, que entre 2020 e 2022 concedeu mais de 30 mil bolsas a licenciandos⁴, justifica-se a relevância da pesquisa ao dar a sua contribuição para investigar como as universidades vêm desenvolvendo esse projeto de iniciação à docência em seus contextos locais, tornando visível as potencialidades, que emergiram frente à correlação de desafios formativos, e as limitações identificadas, que podem servir ao aprimoramento das ações formativas da RP no futuro. Além disso, é importante considerar que a 1ª edição do Programa no curso de Pedagogia na UFRGS ocorreu integralmente na modalidade ensino remoto durante o evento pandêmico mais preocupante para a humanidade nos últimos 100 anos, com limitações socioeconômicas e emocionais flagrantes das discentes para se manterem no curso e no Programa. Nesse contexto, investigar as linhas de ação do trabalho formativo que foram possíveis para aprendizagem da profissão docente no campo da alfabetização, que foi uma das áreas mais afetadas pelo fechamento das escolas (FGV-EESP, 2020; MACEDO, 2022; CAMINI; FREITAS, 2022), inscreve essa experiência desenvolvida na UFRGS nos debates que tematizam o referido período histórico nesse campo de conhecimento.

4 Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residencia-pedagogica> Acesso em: 01 dez. 2022.

2 METODOLOGIA

Conforme Oliveira (2007, p. 69), a análise documental “[...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”. Entre esses documentos, Ludke e André (1986) também incluem como exemplos materiais de arquivos escolares, pareceres e diários pessoais. No caso desta pesquisa, os documentos em análise são os planos de aula elaborados pelas residentes.

No contexto do Programa Residência Pedagógica, os planos de aula integravam o diário digital de planejamento de cada residente, elaborados em documentos compartilhados no Google Docs. Além dos planos de aula, compunham o diário informações sobre a escola, registros de observações de aulas ministradas pela professora titular da turma, de acompanhamento de aprendizagens dos alunos e reflexões das residentes acerca de suas aprendizagens docentes. Para Zabalza (2004, p. 11), pesquisar os elementos de diários de professores contribui “[...] para o estabelecimento dessa espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento”. A orientação dos planos de aula pela docente orientadora, com apoio da preceptora, estabelecia uma dinâmica de interlocução em busca tanto da valorização das escolhas das residentes no trabalho de antecipação da cena pedagógica que poderia se desenvolver na aula quanto do questionamento dessas escolhas e da sugestão de alternativas. Enquanto a preceptora realizava a primeira orientação das intenções de planejamento das residentes em reunião online com o grupo de residentes vinculado à sua escola, a docente orientava a revisão dos planos de aula de forma escrita, utilizando caixas de comentários direto no arquivo no Google Docs.

Sendo as orientações da docente orientadora nesses planos de aula as materialidades escolhidas como principal indicador para identificar e analisar necessidades de residentes para planejar a prática pedagógica alfabetizadora no ensino remoto, é preciso situar que se trata de pesquisar também a própria prática pedagógica da autora deste trabalho. Fazenda (2010) esclarece que a pesquisa envolvendo a própria prática docente requer o desafio de conciliação entre leitura objetiva e subjetiva dos dados. Nesse sentido, assim como o

conhecimento do contexto pode auxiliar a esclarecer aspectos nebulosos em jogo nas práticas analisadas, a expressão de determinados fenômenos pode não ganhar relevo quando se depara com “bloqueios do pesquisador” (id.; *ibid.*) com determinados assuntos que lhe são sensíveis. Na opinião da autora (id.; *ibid.*, p. 94), equilibrando as leituras objetiva e subjetiva, “[...] pesquisas desse tipo, quando cuidadas em sua *linguagem* e intenção, podem realmente constituir-se não só em elementos para revisão das práticas pedagógicas, como serem geradoras de novas práticas e teorias...”.

Foram analisados 40 planos de aula de 03 duplas de residentes⁵, que atuaram em ensino remoto em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental em 02 escolas públicas, entre junho e outubro de 2021⁶, conforme já destacado na introdução deste trabalho. Em média, cada aula tinha duração de 01 hora a 01 hora e 30 minutos. A escolha pelo 1º ano levou em consideração o interesse de investigação da pesquisadora pelos impactos do ensino remoto tanto na alfabetização de crianças quanto na formação inicial docente. Já em relação aos planos de aula, foram analisados todos os que foram elaborados pelas únicas 03 duplas de docência compartilhada que trabalharam com 1º ano.

Em relação aos cuidados éticos da pesquisa, as residentes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando o acesso e utilização dos dados de seus planos de aula para a finalidade descrita neste trabalho. Os nomes das residentes, bem como das escolas, serão protegidos por anonimato. A pesquisa busca seguir os protocolos indicados pela Lei Geral de Proteção aos Dados Pessoais, ao trabalhar com conteúdos digitais.

Após a seleção e organização dos materiais em categorias por via da análise documental, o cotejamento dos dados dos planos de aula foram interpretados com base na análise temática de conteúdo (LUDKE; ANDRÉ, 1986), tendo como foco a produção de inferências a partir do conteúdo desses materiais. Foram utilizados como procedimentos para a análise temática de conteúdo: 1) a leitura inicial em

5 Cada dupla compartilhava a produção de um mesmo arquivo para os planos de aula.

6 Em outubro de 2021, as escolas participantes da RP encerraram as aulas online e mantiveram aulas apenas na modalidade presencial, o que interrompeu as atividades das residentes nas turmas, uma vez que ainda não havia autorização para retorno presencial das atividades vinculadas aos cursos de graduação.

caráter de pré-análise, com vistas a identificar as recorrências temáticas; 2) codificação de principais recorrências; 3) quantificação de principais recorrências; 4) produção de inferências e correlações a partir dos dados.

Em seguida, serão apresentados os resultados gerados a partir do tratamento metodológico descrito nesta seção.

3 RESULTADOS

Foi selecionada e analisada nos 40 planos de aula uma amostra de 241 intervenções de orientação. Foram excluídas da amostra as intervenções que não apresentavam caráter de *feedback* orientador da prática pedagógica que estava sendo planejada pelas residentes, como é o caso do elogio. Para Hattie (2017), o *feedback* é uma ferramenta de mediação pedagógica que precisa conter uma nova informação que tenha a potencialidade de orientar o aluno a avançar de seu conhecimento atual para o conhecimento estabelecido como objetivo. Nessa concepção, os elogios não são considerados *feedbacks* de aprendizagem, pois se concentram no nível pessoal, geralmente com a intenção de gerar apoio e fortalecer a autoconfiança dos alunos; nesse sentido, elogios não agregam informação nova sobre o desempenho na atividade realizada.

Considerando a amostra de 241 *feedbacks*, a média de *feedbacks* por dupla de residentes em docência compartilhada foi de 06 por aula planejada para o ensino remoto. A respeito desse dado, duas considerações são importantes: primeiro, é necessário diferenciar o *feedback* do comentário inserido em caixa de texto no Google Docs; isso porque uma caixa de texto pode apresentar um comentário com mais de um *feedback*, considerando a quantidade de informações novas que sugerem ações de revisão de rota pelas residentes em suas ações de replanejamento. A segunda consideração trata de relativizar o dado bruto de 06 *feedbacks* por plano de aula, uma vez que se constatou que o volume é maior nas primeiras aulas; à medida em que as aulas avançaram, as residentes passaram a incorporar no planejamento solicitações que apareceram em *feedbacks* anteriores, gerando o desaparecimento de algumas reiterações e o aparecimento de novas solicitações, as quais, com frequência, apareciam sob forma de questionamento ou

de explicitação de um modelo de como revisar determinados aspectos salientados no *feedback*.

Categorizando a amostra de *feedbacks*, a pesquisa identificou com maior ocorrência nos planos de aula das residentes as solicitações de inclusão de: 1) perguntas com potencial de produzir reflexão metafonológica, com 22 ocorrências; 2) atividades de sistematização individual envolvendo o conteúdo estudado coletivamente na aula, com 20 ocorrências; 3) situações de leitura e escrita de palavras e frases mediada pela professora, com 14 ocorrências; e 4) correção da atividade proposta com os alunos, com 08 ocorrências.

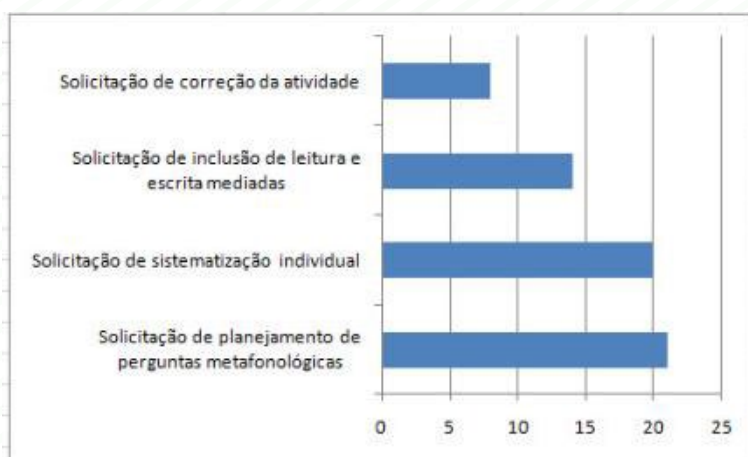


Figura 1 - Gráfico de quantificação de principais intervenções da orientadora a partir de necessidades identificadas nos planos de aula. Fonte: banco de dados da pesquisa (2022).

A partir da quantificação de ocorrências temáticas, pode ser percebido que, no universo de 241 *feedbacks*, foram reiteradas mais vezes a solicitação de planejamento de perguntas metafonológicas e a previsão de proposta de sistematização individual pelos alunos do conteúdo abordado em aula. As duas categorias somaram 42 *feedbacks*, enquanto as outras duas categorias mais presentes nas orientações somaram 22 vezes. No entanto, deve ser observado que, excluindo esses 42 *feedbacks* com temáticas recorrentes, ainda ocorreram outros 199 *feedbacks*, pulverizados em outras categorias, como solicitação de contextualização local/regional do conteúdo, revisão da distribuição do tempo previsto entre as propostas da aula, retomada do conteúdo da aula anterior, entre outras.

A seguir, apresentamos um exemplo de comentário da docente orientadora em que aparecem solicitações que fornecem *feedbacks* sobre a necessidade de: 1) planejar de perguntas metafonológicas como apoio à mediação pedagógica (a mais recorrente); 2) promover sistematização individual de aprendizagens (a segunda mais recorrente); e 3) corrigir a atividade para que os alunos, quando necessário, possam revisar as estratégias e conhecimentos que utilizaram ao participar da atividade (a quarta mais recorrente):

Durante o jogo, seria fundamental fazer a mediação da consciência fonológica e, depois do jogo, solicitar o registro no caderno. Que perguntas vocês poderiam realizar para promover, por exemplo, a identificação da sílaba inicial de cada palavra? Que estratégia vocês poderiam utilizar para revisar a escrita realizada no caderno?

Fonte: plano de aula 1, de Graça e Roberta, p. 10 (banco de dados da pesquisa, 2022).

Um comentário, portanto, pode oferecer *feedback* que envolve orientação de revisão em três categorias, como nesse exemplo. No próximo exemplo, um breve comentário sugere uma nova estratégia didática a ser utilizada pelas residentes, concernente à mediação de leitura de forma coletiva (a terceira categoria mais recorrente):

Sugiro projetar essas palavras na tela ou escrever no quadro e mediar a decodificação das palavras para descobrir o nome do jogo.

Fonte: plano de aula 12, de Giulia e Raquel, p. 52 (banco de dados da pesquisa, 2022).

Cumpramos, também, que foi identificado um volume de *feedbacks* relacionados à revisão de recursos didáticos digitais produzidos pelas alunas; no entanto, como essa revisão teve diferentes focos, como diagramação, quantidade de informações, qualidade das imagens e reescrita de enunciados, foram criadas diferentes categorias relacionadas à produção de recursos didáticos, as quais oportunamente serão apresentadas em trabalho futuro.

4 DISCUSSÃO A PARTIR DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS DE BASE

Diferentes pesquisas vêm diagnosticando a impropriedade do ensino remoto para a alfabetização de crianças e a extensão dos efeitos do fechamento das escolas nas aprendizagens (FGV-EESP, 2020; DIAS; SMOLKA, 2021; MACEDO, 2022; CAMINI; FREITAS, 2022). As dificuldades de acesso às tecnologias digitais com qualidade, a fragilidade socioeconômica das famílias de estudantes e diversos outros problemas já mapeados por pesquisadores/as se somaram à falta de interação, que apenas a presencialidade em ambiente escolar poderia oferecer. Em “Carta a um jovem professor”, aliás, um dos primeiros conselhos de Meirieu (2006) aos professores iniciantes trata de situar esse ofício como o exercício dinâmico entre a magistralidade do saber e o acompanhamento que possa proporcionar segurança ao aluno para aprender. Na interação minuciosa, o objetivo do professor é o que Meirieu (ibid., p. 14) denomina “acontecimento pedagógico”:

Alunos aprendem, compreendem, progridem, quando ninguém mais esperava isso. A gente acaba conseguindo o que nem mesmo as preparações mais sofisticadas poderiam supor. A gente se entusiasma. A situação escapa ao controle, e, ao mesmo tempo, o saber passa a ocupar completamente as palavras que trocamos... O professor passa então a sentir tanta alegria em ensinar quanto o aluno em aprender; o esforço de um induz infalivelmente ao esforço do outro, e o êxito comum dá à sua presença na sala de aula uma espécie de evidência que afasta de um golpe todos os fardos cotidianos e todos os problemas institucionais

Na mesma direção argumentam Tardif e Lessard (2014), ao situarem que todo professor se insere numa pedagogia que coloca em funcionamento uma “tecnologia da interação” para que possa atingir seus objetivos. Nesse sentido, o ensino remoto provocou uma experiência de exercício inicial da docência em contexto desfavorável, uma vez que justamente a interação tão necessária ao “acontecimento pedagógico” ocorria de forma intermitente, em encontros semanais com duração média de 01 hora.

Além da preocupação com a construção de vínculos afetivos com as crianças para a produção de um clima favorável à aprendizagem, as residentes precisaram encarar o fato de que a principal preocupação nas turmas de 1º ano era a continuidade da alfabetização. Como bem destaca Soares (2016), a alfabetização precisa contemplar tanto a aprendizagem de um domínio pouco estruturado de conhecimentos, que é a conceitualização da língua escrita, como um domínio muito bem estruturado, que é a aquisição das relações entre grafemas e fonemas. E essa aquisição requer a mediação sistemática “de segunda a sexta-feira” pela professora (MORAIS, 2015). Por essas razões fizeram-se tão necessários os *feedbacks* frequentes de orientação para que as residentes potencializassem o pouco tempo cronológico do ensino remoto em tempo didático efetivo para a mediação com perguntas que mobilizassem reflexões metafonológicas.

Os *feedbacks* cujo objetivo era a orientação para a mediação coletiva da leitura e escrita também buscavam o convite à interação e à possibilidade de produção do “acontecimento pedagógico”, a partir do momento em que a professora iniciante poderia perceber como seus alunos estariam pensando sobre as propostas ao explicitarem seus conhecimentos, podendo oferecer o suporte possível, no momento, para fazê-los avançar. A orientação objetivou explicitar às residentes o que fazem bons professores, que, como afirma Hattie (2017, p. 25), “[...] precisam ser excelentes buscadores e usuários de informações de *feedback* a respeito do seu ensino - isto é, de *feedback* sobre o efeito que eles apresentam na aprendizagem”. Além disso, os momentos de mediação coletiva podem potencializar as primeiras aproximações dos estudantes aos novos conhecimentos, uma vez que o suporte à aprendizagem é ampliado pelas múltiplas fontes de informação, envolvidas no trabalho colaborativo, para levar a êxito a atividade.

Compreendendo que a aprendizagem, para que seja duradoura, também necessita de atenção focalizada e voluntária (COSENZA; GUERRA, 2011) na resolução de problemas que, anteriormente, foram resolvidos com auxílio colaborativo, as residentes foram orientadas a dosar o tempo da aula para que fosse possível o encaminhamento de uma proposta que envolvesse a sistematização individual dos conhecimentos pelos alunos. Considerando a duração curta da aula remota, as atividades precisavam ser pontuais para permitir a mediação pedagógica; geralmente, não ocorriam mais do que duas propostas por aula.

Na atividade individual, o aluno depara-se com o desafio, devendo organizar os conhecimentos e as estratégias aprendidas anteriormente em direção ao objetivo pretendido, além de dar-se conta das lacunas que ainda precisam de atenção. Organizando os conhecimentos por meio da ação, a possibilidade de que o aluno se desloque de uma compreensão superficial de pouca duração para uma profunda e de longo prazo tende a ser maior (HATTIE, 2017).

Conforme Hattie (2017), o exercício docente da mediação pedagógica precisa retroalimentar a aprendizagem do estudante, aumentando e variando estratégias didáticas conforme a evidência do erro. Além da retroalimentação com o objetivo de fornecer alternativas para realização da atividade (processo) e para tomada de consciência do próprio processo de aprendizagem (autorregulação), o *feedback* também precisa atuar no nível da atividade realizada, fornecendo informações transparentes sobre a proximidade ou distância entre o que foi realizado pelo aluno e o que era esperado.

No que se refere à alfabetização, o *feedback* de caráter corretor é importante para que o estudante, após a realização de atividades de escrita inventada (SOARES, 2016), por exemplo, tenha acesso à escrita ortográfica convencional das palavras para que, por meio da mediação, perceba o que revisar em seu repertório mobilizado para realização da atividade. Esse argumento pode justificar a preocupação da docente orientadora ao solicitar o planejamento pelas residentes da revisão final das atividades realizadas em aula. Pela reiteração menor desse *feedback* nos planos de aula, em comparação com os demais identificados, percebeu-se que a incorporação dessa prática foi mais facilmente realizada pelas residentes. Uma possível explicação seria a maior facilidade de visualização sobre como fazer um *feedback* de caráter corretor em aula do que um *feedback* de processo. O *feedback* corretor, certamente, foi largamente experienciado pelas residentes em suas trajetórias de estudantes, o que lhes permitiu maior familiaridade com a prática. Para Formosinho (2009, p. 99), “[...] o estudante do ensino superior transfere esta aprendizagem prévia para o novo contexto de formação. Quanto mais as práticas docentes neste novo contexto se assemelharem às anteriores, mais esta transferência lhe parecerá natural e eficaz”. Concordando com o autor, as residentes, ao iniciarem a sua trajetória de iniciação à docência, já construíram algumas imagens sólidas do que significa ser professora e de como

funciona uma aula. À orientação cabe mobilizar processos formativos que permitam refletir sobre essas imagens e fornecer ferramentas de ampliação de repertórios didático-pedagógicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados iniciais apresentados neste artigo, infere-se que o principal desafio das residentes, com o apoio da orientação pedagógica, foi sair de um modelo de aula baseado apenas na exposição do conteúdo pela professora para um modelo de aula com progressão didática que equilibrasse ensino explícito pela professora e mediação pedagógica das aprendizagens dos alunos, com oportunidades de reflexão coletiva e individual. Dessa forma, esperava-se que a nova estrutura de aula favorecesse o exercício da reflexão metafonológica, fundamental para avanço na aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, que pouco aparecia nos planos de aula para o ensino remoto.

Em análises futuras, é importante refinar que preocupações de orientação à formação inicial docente podem ter sido intensificadas devido ao contexto peculiar de ensino remoto em aulas semanais. Outro ponto a ser considerado é que a orientação, para ser produtiva e não afetar o autoconceito das residentes a tal ponto em que não se considerem capazes para o exercício da docência, precisa escolher para quais aspectos irá dirigir a atenção para a prática de revisão; isto é, indicar a revisão de todos os aspectos observados nos planos de aula, quando o volume é muito expressivo, pode ocasionar tanto a revisão pouco consistente como o desinvestimento na aprendizagem. Portanto, a “carga cognitiva intrínseca” demandada para realização da atividade precisa ser ajustada para que estudantes não despendam boa parte da carga de atenção com diversas “referências cruzadas” (HATTIE; ZIERER, 2019), desviando-se do que pode ser prioritário na aprendizagem para determinado momento.

Focalizando a análise de planos de aula, e não as aulas de fato em suas dimensões relacionais, sem dúvidas não se representa a característica multifacetada da docência e as diversas outras necessidades que poderiam ser identificadas na atuação das residentes para a sua formação como alfabetizadoras. A desejável habilidade de explicitação adequada da intencionalidade docente em uma escrita profissional

precisa demonstrar, além do conhecimento didático dos conteúdos, a inter-relação entre os elementos de tempo, espaço, sujeitos e materialidades envolvidos na ação didático-pedagógica planejada. Nesse sentido, há uma complexidade a ser aprendida por residentes que não pode prescindir do acompanhamento sistemático e a longo prazo de docentes mais experientes que organizem um ambiente em que seja possível aprender com segurança “[...] dimensões técnicas, mas também dimensões artesanais, dimensões intelectuais mas também dimensões artísticas” (FORMOSINHO, 2009).

REFERÊNCIAS

CAMINI, Patrícia; FREITAS, Alice Teixeira de. Ensino remoto na pandemia de covid-19: alfabetização em risco na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 250-264, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/60952/41473> Acesso em 02 dez. 2022.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAS, Daniele Pampanini; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 228-244, 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/495> Acesso em: 02 dez. 2022.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). Novos enfoques da pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica**. 7a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. P. 83-94.

FGV-EESP. Perda de aprendizado no Brasil durante a pandemia de covid-19 e o avanço da desigualdade educacional. **Relatório técnico**, São Paulo, p. 1-12, nov. 2020

FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores.** Porto Alegre: Penso, 2017.

HATTIE, John; ZIERER, Klaus. **10 princípios para a aprendizagem visível: educar para o sucesso.** Porto Alegre: Penso, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes de. **Retratos da alfabetização na pandemia da covid-19: resultados de uma pesquisa em rede.** São Paulo: Parábola, 2022. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/1yui7i-ko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0> Acesso em: 02 dez. 2022.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.