

ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE SOBRE O ENSINO REMOTO

Rebeca Pizza Pancotte Darius¹, Malton de Oliveira Fuckner², Lisiane Goetz³, Maximiliana Batista Ferraz dos Santos⁴

Abstract:

The present research deals with the remote teaching of literacy in the period of the Covid 19 pandemic in the Adventist Education Network in the North, Southeast and South regions of Brazil. The objective of the study was to verify how the literacy process occurred during remote teaching through the technological resources available in the school reality. The research problem sought to analyze the possibilities and limitations perceived by literacy teachers as they had to remodel and adapt their pedagogical practice. The research is of a qualitative nature with a case study. As methodological procedures, three criteria were adopted: the choice of the teachers responsible for the literacy classes of the year 2020, the definition of the number of ten teachers of the Adventist Network from the three regions of the country as a sample, the option for the semi-structured interview for data collection. The results indicated positive aspects such as the creation/use of a variety of new ways of teaching classes with methodological strategies and previously unexplored resources and engagement with active methodologies. As limiting aspects, the results indicated the students' lack of motivation, due to the distance associated with the deleterious effects on emotional and physical health, in addition to the lack of adequate equipment and Internet access, which limited the participation of students in online classes line.

Keywords: Literacy; Remote Learning; Technological Resources

Resumo:

A presente pesquisa aborda sobre o ensino remoto da alfabetização no período da pandemia de Covid 19 na Rede Adventista de Educação nas regiões Norte, Sudeste e Sul do Brasil. O objetivo do estudo foi verificar como ocorreu o processo de alfabetização durante o ensino remoto por meio dos recursos tecnológicos disponíveis na realidade escolar. O problema de pesquisa buscou analisar as possibilidades e limitações percebidas por docentes alfabetizadores à medida que tiveram que remodelar e adaptar a sua prática pedagógica. A pesquisa é de natureza qualitativa com estudo de caso. Como procedimentos metodológicos, foram adotados três critérios: a escolha das professoras regentes de turmas de alfabetização do ano 2020, a definição do número de dez docentes da Rede Adventista das três regiões do país como uma amostra, a opção pela entrevista semiestruturada para coleta dos dados. Os resultados indicaram aspectos positivos como a criação/utilização de uma variedade de novas formas de ministrar aulas com estratégias

¹ Docente permanente do Mestrado Profissional em Educação e da Graduação no Centro Universitário Adventista de São Paulo. Doutorado em Educação Escolar pela Unesp Araraquara. Cep: 13.449-899, Brasil, rebeca.darius@unasp.edu.br

² Malton de Oliveira Fuckner. Docente do curso de licenciatura em pedagogia pela Faculdade Municipal de Palhoça/SC. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Cep: 88110-500, Brasil, malton_oliveira@hotmail.com

³ Coordenadora Pedagógica da Rede de Educação Adventista - Estados do Amapá, Maranhão e Pará. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Ensino e Saúde da Universidade do Estado do Pará. Cep: 67115-000, Brasil, lisiane.goetz@aluno.uepa.br

⁴ Docente do curso de licenciatura em pedagogia EAD do Centro Universitário Adventista de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Santa Catarina. Cep: 13449-899. maximiliana.ferraz@unasp.edu.br

metodológicas e recursos antes não explorados e o engajamento com metodologias ativas. Como aspectos limitadores, os resultados indicaram a falta de motivação dos alunos, decorrente do distanciamento associada com os efeitos deletérios sobre a saúde emocional e física, além da falta de equipamentos e acesso à Internet adequados, que limitou a participação dos alunos nas aulas on-line.

Palavras-chave: Alfabetização; Ensino Remoto; Recursos Tecnológicos.



No ano de 2020 o Brasil foi assolado pela pandemia de Covid-19, por tratar-se de um vírus altamente transmissível. Diversas áreas da sociedade foram afetadas. A área abordada neste estudo é a educação escolar, mais especificamente as reverberações que as medidas restritivas indicadas pelos estados tiveram sobre as turmas do primeiro ano do ensino fundamental I, da rede de educação adventista das regiões norte, sudeste e sul.

Muitos foram os desafios enfrentados pela comunidade escolar no ano de 2020, momento histórico onde ainda não se tinha compreensão da pandemia, nem tão pouco dos possíveis tratamentos e repercussões da doença. Neste contexto, tanto a rede pública, quanto a privada de ensino optaram por oferecer o ensino remoto aos seus alunos a partir das recomendações da OMS (AGÊNCIA ESTADO, 2020).

O presente trabalho explana sobre o ensino remoto no período da pandemia de Covid 19, em especial a alfabetização. Sabe-se que as escolas e famílias foram impactadas com a determinação de suspensão das atividades presenciais, o que levou algumas realidades escolares ao uso da tecnologia, pois suas condições assim permitiam. Esse estudo analisa o caso da rede adventista de ensino e o relato de dez professoras como amostra do trabalho que estava sendo feito na referida rede.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E METODOLOGIA

Dentro desse contexto de recomendações restritivas à convivência para contenção do vírus, a rede adventista no Brasil iniciou suas atividades gravando e disponibilizando vídeos educativos sobre os conteúdos respectivos a cada turma. Os professores precisaram aprender sobre gravação, edição e publicação de aulas em um tempo recorde. As mantenedoras, responsáveis por cada região, se mobilizaram para promover a formação necessária durante o ano letivo em curso.

Em um segundo momento reportou-se a utilização de aplicativos de comunicação on-line como o Zoom Meet, Google Meet, WhatsApp e outros. Esta segunda opção de transmissão das aulas acabou sendo usada por mais tempo, pois era mais viável para pais, alunos e professores.

Neste estudo em especial, vamos nos deter na análise docente sobre a forma de ensinar no primeiro ano do ensino fundamental I, um momento importantíssimo, pois se trata da alfabetização. Sabe-se que a alfabetização requer uma interação muito grande entre professor e alunos. Interação esta que requer avaliação constante do professor sobre o nível de desenvolvimento de cada discente, bem como o professor precisa retroalimentar o processo de aprendizagem de forma personalizada.

As questões que movem este estudo são: como ocorreu o processo de alfabetização durante o período de isolamento social, quando todas as aulas foram remotas? Quais foram as debilidades e limitações verificadas? Em que medida o processo de alfabetização foi prejudicado? Quais foram as possibilidades que posteriormente poderão ser inseridas no ensino presencial?

Em decorrência das questões colocadas, foi escolhida uma pesquisa de natureza qualitativa, pois segundo Alves (2003, p. 56), esse tipo de estudo “possibilita que o pesquisador colete informações, examine cada caso separadamente e tente construir um quadro teórico geral”, o que por sua vez, adapta-se à natureza desta pesquisa, pois contempla o mesmo tipo de público-alvo e suas ações, mesmo estando em diferentes regiões do país.

Dentre os métodos de pesquisa empírica, optamos pelo estudo de caso. Primeiramente porque partimos da premissa que as questões levantadas são visivelmente de cunho social, histórico e relacional, pois se remetem a um processo de implantação de certas tecnologias, ocasionadas por um fenômeno histórico de dimensões globais, a pandemia de Covid-19. Em segundo lugar, porque esta pandemia gerou necessidades nunca vistas, impulsionando as comunidades educativas a mudarem suas formas de ensinar e aprender. Furasté (2006, p. 37) contribui afirmando que o estudo de caso é “um estudo exaustivo de algum caso em particular, de pessoa ou de instituição, para analisar as circunstâncias específicas que o envolvem”. No caso deste estudo, investigamos o processo de alfabetização totalmente remoto que ocorreu no ano de 2020, em meio a pandemia de Covid-19.

Como meio de delimitação deste estudo de caso, escolhemos três critérios. O primeiro seria focar nossa análise nos relatos das professoras alfabetizadoras do primeiro ano do ensino fundamental no ano de 2020, da rede adventista de ensino no Brasil.

O segundo critério refere-se ao campo de pesquisa, que serviria como uma amostra do universo da educação adventista no Brasil. A amostra foi composta por dez professoras regentes distribuídas por três regiões do Brasil, sul, sudeste e norte. Meksenas (2002, p. 118) endossa a escolha do estudo de caso, pois para ele se trata de um método que propicia ao pesquisador uma análise compreensiva de uma unidade social significativa. Compreensiva, porque remete diretamente à análise dos significados atribuídos pelos sujeitos a respeito do fato estudado.

Com relação ao terceiro critério, destaca-se que este se refere aos procedimentos de obtenção dos dados. Para André (2005) e Meksenas (2002) a amplitude de um estudo de caso precisa levar em consideração o tempo de pesquisa disponível. Neste sentido optamos por utilizar a técnica de entrevistas semiestruturadas, com professores do primeiro ano do ensino

fundamental I. Em decorrência desta opção, algumas etapas em preparação ao trabalho de campo foram realizadas, pois, para Meksenas (2002, p. 149) a produção do projeto “[...] requer, antecipadamente, uma aproximação mínima com realidades empíricas.” O processo de aproximação proporcionou aos pesquisadores a aquisição de subsídios para a seleção do método de pesquisa, do campo, dos sujeitos etc., bem como, auxiliou na formulação da temática proposta.

Após a realização da coleta de dados empíricos por meio das entrevistas semiestruturadas, que ocorreu entre novembro e dezembro de 2021, procedemos ao desenvolvimento da análise. Antecedendo a análise, é necessário explanar sobre o que é alfabetizar, bem como entender como a construção da lectoescrita se deu no processo de alfabetização em questão. E por último, como as tecnologias puderam contribuir nesse momento histórico da educação brasileira e mundial.

DISCUTINDO A ALFABETIZAÇÃO

A despeito das diversas concepções envolvendo o termo alfabetização, parte-se do conceito elaborado pela Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação em sua política nacional de alfabetização, tomando por base as discussões sobre a ciência cognitiva da leitura, como “[...] o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p. 18).

Numa visão ampla, a alfabetização é considerada uma forma valiosa de entender o mundo, além de si mesmo. Assim, a alfabetização compreende o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, que por sua vez representa os sons da fala (também chamados fonemas) por meio de caracteres do alfabeto, as letras (BRASIL, 2019).

No entanto, discutir a abrangência deste conceito exige considerações igualmente amplas. Oliveira (2019, p. 29) ressalta a importância da leitura como “[...] a capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos”. Desta forma ficam implícitos na capacidade de ler, a identificação das palavras para a sua compreensão, no que é chamado de decodificação.

A aquisição da habilidade de decodificar não é simples e nem natural, mas fundamental à leitura. Posteriormente, outros requisitos passam a fazer parte do sistema cognitivo da criança como a interpretação, armazenamento e capacidade de acessar com rapidez as informações armazenadas (Oliveira, 2019).

As habilidades de escrita dizem respeito a capacidade de codificar graficamente os sons que correspondem a uma palavra (Oliveira, 2019), sendo possível ao escritor comunicar de forma remota a mensagem que deseja transmitir, até que esta seja novamente decodificada por um leitor.

Neste processo de comunicação humana alfabetizar, portanto, refere-se a estratégias para auxiliar alguém no processo e desenvolvimento da compreensão do que lê, ainda que com limitações a princípio, preferencialmente com mais autonomia, até poder refletir sobre o próprio processo (Oliveira, 2019).

Muito embora o objetivo da leitura seja a compreensão de uma mensagem comunicativa, nem sempre tais habilidades andam juntas, como destaca Oliveira (2019), visto que é possível ler sem compreender o que se está lendo. Destaca-se, portanto, uma diferença objetiva entre a habilidade de ler com a aprendizagem da leitura ou com a habilidade de compreensão, distinções necessárias tendo em vista serem análogas na conceituação de alfabetização de pesquisadores do Brasil.

Para Soares (2003), a alfabetização é composta por duas vias ou portas de entrada que traduzem um sujeito alfabetizado, a primeira é a aprendizagem de uma técnica, ou seja, com relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, codificar, decodificar, aspectos funcionais sobre a direção da escrita (esquerda para direita, de cima para baixo) ou de como segurar o lápis. A segunda via consiste no que denomina práticas de uso dessa técnica. Segundo a professora, as duas vias são indissociáveis, são simultâneas e interdependentes. Ela também defende que não é necessário dominar a via técnica para adquirir o letramento, ou seja, “aprender a técnica para depois usá-la” (Soares, 2003, p. 1).

Devido à complexidade do processo de alfabetização, pode haver diversos níveis de domínio da leitura e escrita. Dizer que uma pessoa é alfabetizada significa dizer que é capaz de ler e escrever qualquer palavra em sua língua. A finalidade maior desta habilidade é tornar o indivíduo capaz de decodificar e codificar de forma autônoma e crescente, até que possa transmitir e produzir conhecimentos sem a necessidade de um mediador (BRASIL, 2019).

A CONSTRUÇÃO DA LECTOESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A aprendizagem da leitura e escrita ocorre de maneira distinta para cada aluno. Ao iniciar o primeiro ano do ensino fundamental, nem todas as crianças possuem clara compreensão sobre a relação entre a fala, a escrita e o princípio alfabético. O seu histórico e individualidade conferem um contexto diversificado para ser manejado pela figura do professor que interfere no processo de alfabetização. Para Ferreira (2017, p. 47) a “alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é geralmente anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”.

É preciso ter em mente, que todas as crianças são passíveis de serem alfabetizadas e que este processo envolve adaptação das convicções da alfabetizadora com o ponto de vista da criança (Ferreira; Teberosky, 1999). Corroborando com este pensamento, Magda Soares afirma que o professor precisa pensar nos processos linguísticos e cognitivos associando a ideia de

como a criança aprende. A partir desta perspectiva, é possível definir “o que fazer?”, “como fazer?” e “quando fazer?” e isso muda completamente a postura do professor (Soares, 2020a).

Este processo precisa ser permeado por significação e ressignificação conforme a interação com o meio e o desenvolvimento cognitivo. Esta trajetória envolve a interação da criança com o objeto do conhecimento o qual deve considerar o contexto de rede e interconexões em que o processo de aprendizagem ocorre em tempo real (Santos, 2019).

De acordo com Soares (2011, p. 15), “a alfabetização em seu sentido próprio, específico é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Considerando os aspectos que envolvem a alfabetização, porém enquadrados da pandemia do Coronavírus, o cenário se torna mais desafiador. A interrupção da alfabetização no modelo presencial no início do ano letivo de 2020, quando o acolhimento e acomodação dos alunos estava em processo, provocou certo grau de estresse e angústia em professores, alunos e família (Luiz, 2020). Em entrevista ao Canal Futura, em 2020, Magda Soares, afirma que a suspensão das aulas presenciais, no início do período letivo de 2020, comprometeu a inserção da criança na cultura escolar e interação afetiva indispensável entre a alfabetizadora e a criança.

Neste sentido, há um consenso entre diversos autores de que a afetividade interfere significativamente no processo de aprendizagem, dado que o sucesso educacional passa pelo desenvolvimento da construção de um elo de confiança entre professor e aluno, onde o professor se torna um ponto de abrigo e mediador no acolhimento ao ambiente escolar e novas descobertas inerentes ao processo de alfabetização (Piaget, 1983; Ranguetti, 2002; Perreira; Coltro; Oliveira 2017; Domingues et.al., 2019; Luiz, 2020).

Para Soares, as ações de alfabetizar que encaminham a criança a compreender a relação entre oralidade e escrita, são difíceis de serem realizadas fora do contexto escolar, através de aulas remotas (FUTURA, 2020). Ainda afirma que diante da suspensão das aulas presenciais, as escolas buscaram dar continuidade ao processo de alfabetização, conforme as possibilidades, recursos disponíveis, capacidade do professor em gerenciar este processo de modo remoto e suporte da família junto à criança.

Neste cenário, a escola buscou na tecnologia educativa e em novas ferramentas educacionais o caminho para a continuidade do processo de alfabetização. Desta forma, a educação passou a ser virtual, desencadeando a necessidade de professores, família e alunos a aprenderem a lidar com novos processos e a manejar as ferramentas tecnológicas (Luiz, 2020).

O ensino remoto ocasionou grande impacto em todos os níveis educacionais, mas para as crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, que iniciariam a alfabetização, o impacto parece ter sido maior. O desafio do professor conseguir à distância, conexão emocional com os alunos, soma-se a outras questões como: disponibilidade de equipamento – computador, tablets ou notebooks – tanto por professores como pelos alunos, disponibilidade e qualidade da internet, dificuldade do acompanhamento familiar junto ao aluno, ausência ou pequena desenvoltura para manusear as ferramentas digitais, local adequado em casa para realizar ou assistir à aula, entre outros (Luiz, 2020).

A despeito dos desafios a serem superados e novas trilhas a serem exploradas para garantir a alfabetização, fica evidente que cada docente precisou superar inseguranças, inovar e pensar em como a criança consegue aprender através do ensino remoto. Segundo Moran (2000) cabe ao professor adequar e integrar as várias possibilidades de tecnologia educacional com os procedimentos metodológicos escolhidos de modo a favorecer o ensino e aprendizagem.

Pensando alfabetização, por aulas síncronas, assíncronas, atividades postadas em plataformas e enviadas para o domicílio do aluno, o professor alfabetizador precisou garantir que todo estímulo desencadeado durante a aula “on-line” ou gravada, atendesse aos pressupostos do processo de alfabetização (Mainardes, 2021).

TECNOLOGIAS E SEU IMPACTO SOBRE A EDUCAÇÃO

Discorrer sobre a educação é ponderar sobre sua constituição enquanto processo social em desenvolvimento contínuo, imbricado desde sua origem com as mais diversas questões históricas, sociais, culturais, econômicas, ambientais, ideológicas, tecnológicas, enfim, com a real complexidade da existência humana.

A discussão sobre tecnologia e os mais variados campos da educação não é recente. De acordo com Brunner (2004), embora existam discursos que veem a relação entre educação e tecnologia como oportunidade presente de desenvolvimento social, ambas as áreas estão ligadas desde seus surgimentos. Portanto, para ele, o surgimento da educação, enquanto atividade social coincide com o surgimento de diversas tecnologias, sendo uma delas a própria fala. “De forma estranha, os discursos sobre educação, com raras exceções, foram formados prescindindo das bases tecnológicas da comunicação que estão na sua base.” (Brunner, 2004, p. 19).

Um exemplo bem claro dessas premissas, conectando tecnologia à educação na atualidade, pode ser visualizado no contexto da pandemia de Covid-19 em 2020. Neste momento histórico não se tinha certezas sobre a dimensão e consequências da doença no mundo, o que ocasionou uma necessidade pública de isolamento social, recaindo diretamente sobre a regularidade de presença física nas escolas de todo o mundo. Certas tecnologias de informação e comunicação tornaram-se primordiais para a operacionalização das aulas remotas neste momento, ou seja, quando a metodologia de ensino foi necessariamente alterada, diversas tecnologias foram requeridas e utilizadas.

Por isso, a reflexão proposta aqui sobre a educação contemporânea, em tempos de pandemia, e sua relação com a tecnologia, consiste em um pano de fundo para a reflexão principal que se objetiva fazer sobre a alfabetização, enquanto construção social que determina as práticas curriculares e o uso de diversas tecnologias, enquanto resultado também das interações humanas.

Por isso, neste terceiro tópico da fundamentação teórica precisamos trazer para a discussão princípios sobre o conceito de tecnologia. Estas definições nortearão nossa análise sobre a necessidade, a função e o impacto que diversas tecnologias digitais de informação e comunicação tiveram sobre o ensino, e mais especialmente sobre a alfabetização de crianças do 1º ano do ensino fundamental.

Primeiramente vamos definir o que significa tecnologia a partir das considerações de Chaves (1999, p. 1) que apresenta uma conceituação pragmática sobre o termo tecnologia: “Qualquer artefato, método ou técnica criado pelo homem para tornar seu trabalho mais leve, sua locomoção e sua comunicação mais fáceis, ou simplesmente sua vida mais satisfatória, agradável e divertida. Neste sentido amplo, a tecnologia não é algo novo”.

Podemos entender que as tecnologias que foram usadas para operacionalizar as aulas remotas para as turmas em fase de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental, trata-se de artefatos (smartphones, laptops etc.) métodos (metodologias ativas buscando interação de forma virtual), técnicas (captação de imagens, edição de vídeos etc.). Tecnologias essas não utilizadas pela maioria dos professores entrevistados antes de 2020. A implementação das referidas tecnologias se deu devido a uma forte pressão social e ambiental para responder a problemática do ensino remoto. Associada à definição colocada anteriormente, baseamo-nos também em Vieira Pinto (2005, p. 220) que se refere a tecnologia como o conjunto de “[...] todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento.”

Em tal caso, aplicam-se tanto às civilizações do passado quanto às condições vigentes modernamente em qualquer grupo social. A importância desta aceção reside em ser ela que se costuma fazer menção quando se procura referir ou medir o grau de avanço do processo das forças produtivas de uma sociedade.

Com relação às colocações de Vieira Pinto, podemos relacionar que as instituições de ensino, bem como seus professores, valeram-se das tecnologias que faziam parte de seu atual momento histórico como: Smartphones, Laptops, WhatsApp, Youtube, Zoom, Google Meet, Mesa digitalizadora etc.; mas também de tecnologias não digitais que vinham usando há mais tempo como: lousas de giz ou caneta, objetos que ilustrassem o conteúdo a ser colocado, cartolinas, EVAS, bichos de pelúcia etc. De acordo com Lévy (2006) a colocação de uma nova tecnologia, não necessariamente irá fazer a anterior desaparecer, pelo contrário, juntas podem estar a serviço das necessidades humanas de forma a se complementarem.

Rabardel (2007) acredita em uma relação simbiótica de troca mútua entre homem e artefato tecnológico, em uma perspectiva não determinista da tecnologia sobre a vida humana. Porém, afirma que a tecnologia é um conjunto de objetos materiais ou simbólicos, criado pelo homem, fruto de uma relação ambivalente, que possui a objetividade primária de facilitar a interação do ser humano com o meio no qual está inserido. No entanto, esta objetividade primária, não está destituída de valores ideológicos que subjazem a um imperativo dominante social e, por isso, acredita-se que a formulação de uma certa tecnologia também pode ser

determinada por outras intencionalidades que não somente a melhoria da qualidade de vida da humanidade.

As contribuições de Rabardel (2007) nos levam a pensar sobre as mudanças comportamentais de alunos, professores e familiares que se valeram das tecnologias de informação e comunicação para as aulas remotas. Podemos pensar em como mudou o comportamento dos professores buscando ensinar o alfabeto, as unidades sonoras de fonemas, a leitura e escrita de palavras, dentre tantas outras ações que o processo de alfabetização requereu. A interação de professores, alunos e familiares com tecnologias como: Zoom Meet, Google Meet, vídeos gravados e editados, dentre outras, sofreram remodelações e adaptações para se adequarem às necessidades dos sujeitos que as utilizavam.

Levy (1993) explana o desenvolvimento tecnológico à luz da ideia de complexificação e não de substituição. Isso porque uma tecnologia contém outras que lhe conferem um uso diferente e mais elaborado, porém sem negar o que já era. O exemplo clássico que o autor usa para explicar esse processo é o da sucessão entre oralidade, escrita e informática. As sociedades foram se desenvolvendo de modo que a escrita contém a oralidade, e, por sua vez, a informática abarca a oralidade e a escrita de modo complexo e articulado trazendo possibilidades antes não imaginadas.

Ao analisar o momento complexo de aulas remotas, partimos do pressuposto que as possibilidades percebidas se deram decorrentes de algo que já existia, estava presente na realidade, mas de uma forma não tão intensa. O trabalho com o uso constante das tecnologias se tornou uma necessidade e então, houve a reestruturação dos modos de fazer a educação. A discussão a seguir tem o intuito de discutir os resultados da pesquisa empírica sobre os impactos do ensino remoto no trabalho do professor e no processo de alfabetização.

RESULTADOS

A caracterização da amostra de participantes é necessária na identificação de elementos como a formação e a experiência dos participantes, as quais interferiram no processo de alfabetização, durante as aulas remotas, devido ao contexto da pandemia do Covid-19.

A amostra foi composta por dez docentes, sendo que todos possuem graduação em pedagogia. Considerando o tempo de experiência em docência, o maior percentual de respondentes tem mais de quinze anos de prática docente, conforme a tabela 1.

Tabela 1 - Perfil dos participantes

Perfil dos participantes	Frequência	(N = 10)
Formação		
Magistério	0	0,00%
Graduação	10	100,00%
Doutorado	0	0,00%

Tempo de Experiência		
1 a 5 anos	1	10,00%
6 a 10 anos	2	20,00%
11 a 15 anos	1	10,00%
mais de 15 anos	6	60,00%

Conhecida a formação e tempo de experiência dos professores participantes deste estudo, entendemos ser necessário verificar como os docentes, como a escola estabeleceu as adaptações para a realização das aulas na modalidade remota. Para tal, perguntamos quais foram os equipamentos ofertados pela escola aos participantes do estudo, durante o ano de 2020. É importante destacar que o docente poderia marcar múltiplas opções, visto que as possibilidades tecnológicas são variadas. Ainda, foi concedido a estes, a opção de adicionarem outra ferramenta, não relacionada no questionário. No conjunto das respostas, nota-se uma predominância no uso do computador de mesa, notebook e tablet em relação ao uso do celular, câmera, microfone, telão e chip de celular, como demonstrado na tabela 2.

Tabela 2 - Equipamentos disponibilizados pela escola ao professor

Equipamentos	Frequência	(N = 10)
Notebook, Tablet	6	60,00%
Computador de mesa	6	60,00%
Câmera, microfone e telão	1	10,00%
Chip de celular (internet)	1	10,00%
Não utilizou equipamento da escola	1	10,00%

A sondagem continuou checando a perspectiva do docente sobre o suporte pedagógico recebido, para realização de seu trabalho, durante o período da pandemia. Foram estabelecidas três possibilidades, sendo a presença ou a ausência de suporte, assim como uma assessoria parcial da escola em relação ao professor. O resultado foi categórico apontando que todos os professores, participantes deste estudo, foram atendidos com suporte pedagógico em sua unidade escolar. Mesmo num cenário incerto para o qual equipe técnica e docentes não estavam preparados, a mobilização pedagógica aconteceu, conforme a possibilidade peculiar de cada escola, sendo reconhecida pelos professores, como mostra a figura 1.

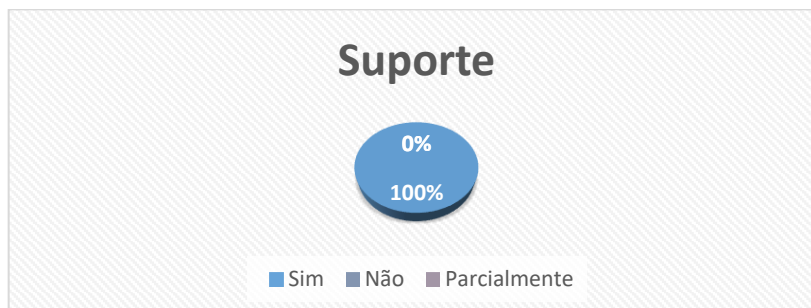
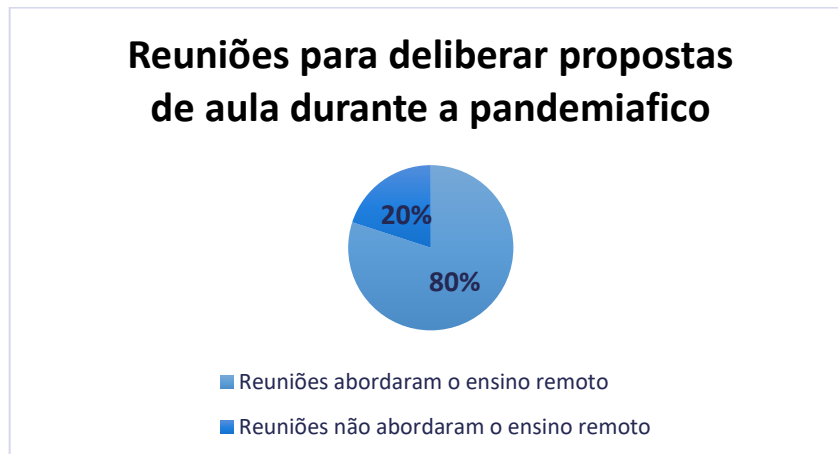


FIGURA 1 - SUPORTE PEDAGÓGICO DURANTE PERÍODO DA PANDEMIA

Neste sentido, a ocorrência de reuniões foi investigada para discutir e pensar uma proposta de aula adequada ao ensino remoto, durante a pandemia. Para este quesito, 80% do grupo amostral respondeu que em sua escola a proposta de aula foi objeto de debate, enquanto 20% afirmaram que não houve reuniões para este propósito, como observamos na figura 2.

FIGURA 2 - REUNIÕES PARA DELIBERAR PROPOSTAS DE AULA DURANTE A PANDEMIA



Sobre as possibilidades de canais de comunicação disponíveis para realização das aulas remotas, notificação de atividades e atendimento aos alunos e família, disponibilizou-se a múltipla escolha de opções aos participantes deste estudo. A plataforma Zoom Meet, foi um instrumento unânime, o que se justifica na contratação deste serviço pela maioria das escolas da Rede de Educação Adventista. O WhatsApp foi a segunda ferramenta mais utilizada para agilizar o envio de informações e atendimento entre escola e alunos/família, assim como entre a escola e seus colaboradores. Outros mecanismos foram mencionados, porém como menor índice percentual, o que reflete uma utilização mais local, como aponta a tabela 3.

TABELA 3 - FERRAMENTAS UTILIZADAS DURANTE O ENSINO REMOTO

Ferramentas utilizadas durante o ensino remoto	Frequência	(N = 10)
Zoom Meet	10	100,00%
WhatsApp	7	70,00%
Google Classroom	2	20,00%
Google Meet	1	10,00%
E-Class	1	10,00%
Telegram	1	10,00%
Clip escola	1	10,00%
Skype	0	0,00%

Quando questionados sobre as maiores dificuldades enfrentadas nas aulas remotas, num quadro total de seis fatores pré-relacionados, três se destacaram, sendo eles: a falta de motivação dos alunos, a falta de ferramentas tecnológicas por parte dos alunos e a saúde emocional das professoras e estudantes. Tais dificuldades corresponderam a grande maioria das respostas dadas, 78%, como pode ser visto na tabela 4.

TABELA 4 - DIFICULDADES ENFRENTADAS NA MODALIDADE DE AULA REMOTA

Dificuldades enfrentadas na aula remota	Frequência	(N = 10)
Falta de motivação por parte dos alunos e da família	7	70,00%
Falta de ferramenta tecnológica (computador, notebook, tablet e celular) pelos alunos	6	60,00%
Saúde mental e emocional tanto dos alunos quanto dos professores	5	50,00%

Acesso à internet por parte dos alunos	4	40,00%
Muito tempo diante da tela (alunos)	1	10,00%
Falta de ferramentas tecnológicas pelo professor	1	10,00%

A primeira e terceira dificuldade mencionada, cuja frequência de ambas foi doze vezes, refletiu um dos impactos que o ensino remoto evidenciou. É possível que essas dificuldades estiveram presentes no cotidiano dos docentes, mas analisá-las no contexto que está sendo tratado pode trazer um olhar especial para a importância da presença professor/aluno no ambiente escolar. Considerando tais adversidades provenientes do contexto pandêmico, fomos levados a refletir que as concepções de aprendizagem e sua consequente iniciativa e/ou compromisso do próprio estudante com o aprender, foram duramente prejudicadas no aspecto da motivação.

Neste sentido, surgiu a necessidade de reestruturar a interação professora-estudante. Foi necessário retroalimentar de forma personalizada, esta relação entre docente e discente. Os fatores emocionais e psicológicos, tanto em relação à motivação, quanto em relação à saúde mental e outras condições individuais importantes, podem ter sido fatores que influenciaram o funcionamento das funções cognitivas e de raciocínio do estudante, podendo ser obstáculos à apreensão da escrita e da leitura durante a pandemia.

Ao se relacionar as dificuldades de aprendizagem durante a pandemia, com as questões metodológicas, sobretudo quando pensamos na técnica de alfabetização e na forma como ela será realizada com os alunos, fomos levados a pensar sobre a primazia do pedagógico em detrimento ao tecnológico (Tardif, 2012), haja visto as discussões sobre as tecnologias educacionais terem dificuldade em avançar para além de reducionismos tecnológicos (Conte; Martini, 2015; Nascimento, 2015). Ao questionarmos as professoras regentes sobre as sugestões metodológicas que vislumbravam, conforme mostra o quadro 1, uma professora absteve-se de responder esta pergunta.

QUADRO 1 - SUGESTÕES METODOLÓGICAS

Sugestões metodológicas por participante
Participante 1- Apoio familiar para auxiliar a aprendizagem em casa
Participante 2- Recursos digitais em vídeo
Participante 3- Organização do espaço de estudo Metodologia ativa Comunicação organizada Lúdico, investigativo e criativo
Participante 4- Aulas gravadas Articulação das atividades com objetos da casa
Participante 5- Aulas que usem recursos de custo acessível à família
Participante 6- Método fonético Método lúdico

Participante 7- Apoio familiar no aprendizado e motivação da criança
Participante 8- Planejamento Ludicidade
Participante 9- Aulas online (zoom) Ludicidade Postagem no E-Class

Como se pode constatar, dentre as sugestões confundiu-se metodologia com outros fatores do ensino que vão do espaço escolar e apoio da família, às questões sociais e de planejamento, itens que embora importantíssimos, não são escolhas de aspecto metodológico.

Como possíveis razões, notou-se um senso pragmático das professoras em opinar sobre itens que, na sua visão, fariam diferença na aprendizagem dos estudantes no contexto pandêmico sem se referir necessariamente ao que diz respeito ao seu trabalho. Entende-se que questões metodológicas dizem respeito ao fazer docente que planeja e executa o processo educativo. Para exemplificar, mensurou-se de modo mais preciso a proporção de respostas a abranger sugestões metodológicas a serem empregadas, conforme aponta o quadro 2.

QUADRO 2 - CLASSIFICAÇÃO DAS SUGESTÕES

Classificação das sugestões	Frequência
Apoio Familiar	2
Comunicação	1
Espaço de estudo	1
Método fonético	1
Método lúdico	4
Método desconhecido	1
Metodologia Ativa	2
Planejamento	1
Política social da escola	1
Recursos digitais	4
Plataforma (E-Class)	1

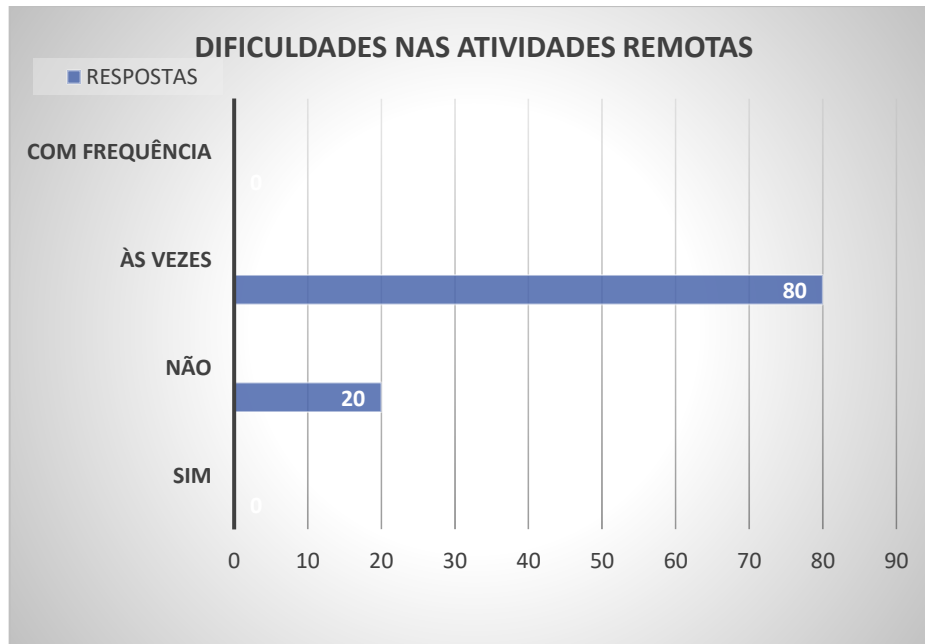
Foram citados, portanto, três tipos de métodos, sendo especificamente sobre alfabetização apenas o fônico. Interessante notar que uma professora evocou um método desconhecido, em suas palavras “[...] métodos que abrangem mais os alunos com dificuldades financeira e cognitivas, principalmente por parte dos familiares, para tornar acessível o desenvolvimento do aluno”, que no seu entender interferiram na alfabetização. Talvez seja

alusão a uma proposta inclusiva ou pedagogia de cunho social, o que sem dúvida é pertinente a este debate, como mencionado nas práticas de uso, ou práticas sociais (Soares, 2003), quando fala das dificuldades suscitadas diante da suspensão das aulas presenciais, ou da relação entre oralidade e escrita e as dificuldades de serem realizadas fora do contexto escolar (FUTURA, 2020).

Desta forma, ao mesmo tempo em que os resultados apontaram uma certa incompreensão docente quanto a metodologia usada no processo de alfabetização durante a pandemia, também refletiram a preponderância das questões de cunho emocional ou motivacional, seja do aluno como também da família, como impactando os resultados de alfabetização aqui analisados.

Uma vez identificadas as razões que dificultaram a prática das aulas remotas, perguntou-se ao público-alvo, se eles reconheciam ter vivenciado dificuldade em mediar as atividades nas aulas remotas, se comparadas com as aulas presenciais. A resposta de 20%, afirmando que não tiveram dificuldades, mostra que há um grupo de professores que obtiveram uma adaptação mais rápida, conseguindo remediar o contexto adverso. No entanto, 80%, corroborou uma expectativa delineada pelas dificuldades explicitadas na figura 6. A figura 3 apresenta este cenário.

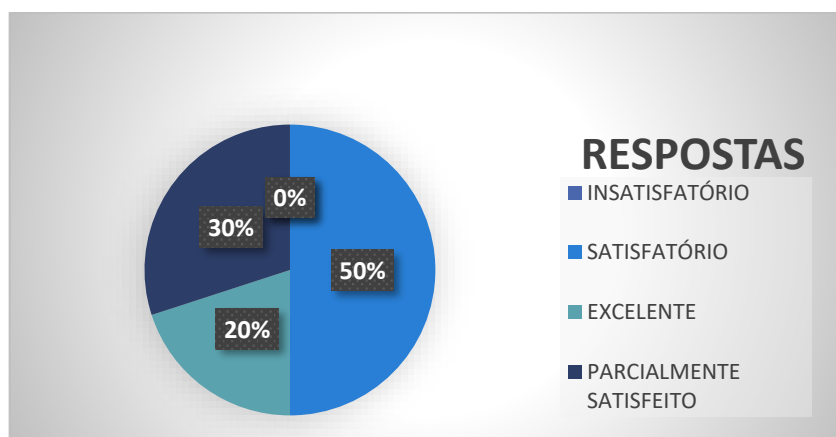
FIGURA 3 - DIFICULDADE EM MEDIAR ATIVIDADES REMOTAS EM RELAÇÃO ÀS AULAS PRESENCIAIS



Ao buscar compreender a percepção das docentes quanto ao nível de aprendizado obtido pelos alunos nas aulas ministradas remotamente, segundo a autoavaliação do grupo amostral, obtivemos uma percepção satisfatória para 50% dos respondentes. Para outros 30%, suas aulas

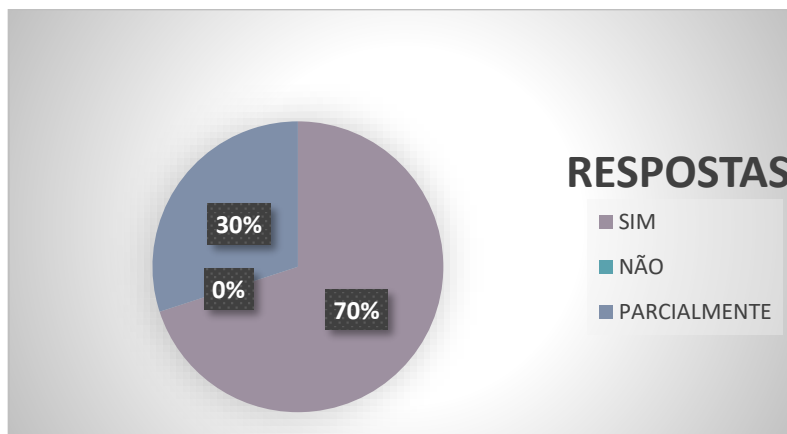
foram parcialmente satisfatórias e 20% consideraram as aulas como excelentes, conforme constatamos na figura 4.

FIGURA 4 - NÍVEL DE APRENDIZADO DURANTE AS AULAS REMOTAS, NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR



Na modalidade remota, as aulas estiveram na dependência do uso das tecnologias educativas. Neste sentido, questionou-se o grupo amostral sobre o auxílio efetivo das tecnologias no desenvolvimento das etapas da alfabetização. Segundo os respondentes, as etapas a serem percorridas pelo aluno ocorreu em 70% dos casos e em 30%, a alfabetização foi parcial, como apresenta a figura 5.

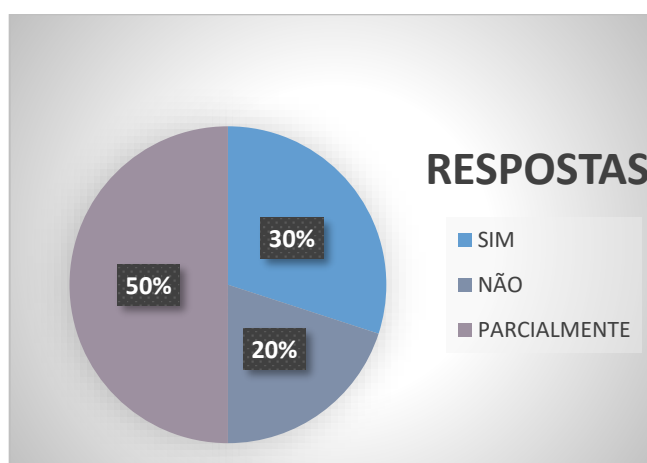
FIGURA 5 - CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCATIVAS PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO



Na figura 4 pudemos verificar que 50% dos professores consideraram que o processo de consolidação da alfabetização foi parcial, enquanto 30% dos participantes entenderam que o processo foi consolidado totalmente e 20%, afirmaram que não foi possível realizar o processo de alfabetização.

Estes resultados demonstram que há um espectro diversificado de professores se considerar a forma como reagiram ao ensino remoto. Se somarmos a quantidade de alunos totalmente e parcialmente alfabetizados, poderemos inferir que o processo de alfabetização ocorreu, ainda que, com fragilidades.

FIGURA 6 - CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NAS AULAS REMOTAS



No estudo, as entrevistadas foram requisitadas a citar evidências da consolidação do processo de alfabetização, ainda que a ocorrência fosse parcial. Das dez professoras entrevistadas, somente sete colocaram suas observações sobre o nível de consolidação do processo de alfabetização.

Dentre as citações mencionadas sobre o processo de alfabetização, encontramos seis categorias. A primeira refere-se à necessidade que se percebeu de planejar aulas lúdicas (com jogos, músicas, ilustrações etc.) sempre com novidades para se ter mais atenção e participação dos alunos.

A segunda categoria refere-se ao processo de conscientização das famílias. O processo de comunicação com a família teve como intuito diferenciar o processo de “fazer as atividades pelos alunos” de auxiliá-los no desenvolvimento. As professoras também perceberam uma terceira categoria, que trata do envolvimento da família. Os dados mostraram que os alunos com famílias mais engajadas obtiveram mais êxito no processo de aprendizagem, bem como ao contrário, aqueles que não tinham acompanhamento apresentavam maiores dificuldades.

Com relação ao tempo de consolidação do processo de alfabetização, que foi nossa quarta categoria, as professoras apontaram que de forma geral ele foi maior do que o esperado no ensino presencial. A quinta categoria refere-se justamente ao fato de ser possível os alunos aprenderem por meio do ensino ser remoto ao vivo.

Ao questionar os respondentes sobre quantos alunos de classe foram alfabetizados, uma profissional afirma que todos os seus alunos completaram o processo de alfabetização. Para quatro respondentes, a maioria, acima de 70% da turma foram alfabetizados. Ainda, quatro afirmam que somente a metade de sua turma conseguiu alfabetizar e um diz que a minoria concluiu com êxito, o processo de alfabetização. Estes dados estão descritos da figura 13.

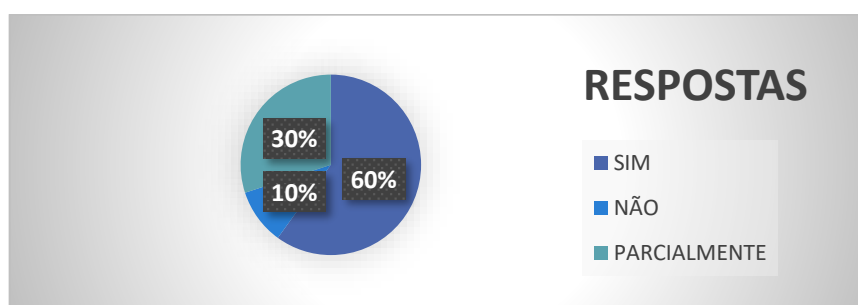
TABELA 5 - QUANTIDADE DE ALUNOS ALFABETIZADOS DURANTE A PANDEMIA

QUANTIDADE DE ALUNOS ALFABETIZADOS EM SUAS CLASSES	FREQUÊNCIA	(N = 10)
TODOS	1	10,00 %
A MAIORIA DA TURMA	4	40,00 %
METADE DA TURMA	4	40,00 %
A MINORIA DA TURMA	1	10,00 %

Sabemos que o processo de ensino aprendizagem está interligado ao componente afetivo. Este elemento foi altamente afetado com a interrupção das aulas presenciais e a migração para as aulas remotas, as quais interrompeu o vínculo que se dá dentro da sala de aula. Desta forma, buscou-se saber se foi possível estabelecer o vínculo de confiança entre o

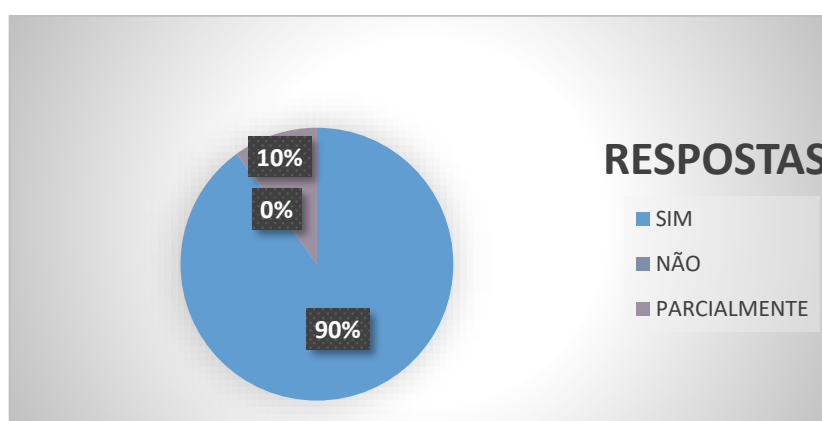
professor e o aluno, mesmo com o distanciamento provocado pelo ensino remoto. Os dados apresentados na figura 7, demonstram que, é possível estabelecer este vínculo.

FIGURA 7 - CAPACIDADE DE ESTABELECEER VÍNCULO DE CONFIANÇA PROFESSOR-ALUNO NAS AULAS REMOTAS



Em continuação a exploração do contexto das tecnologias educativas e a orientação da escola junto às famílias para o acompanhamento das tarefas, obtivemos um percentual de 90% de respondentes, afirmando que a escola conseguiu orientar as famílias. Neste ponto, a plataforma E-Class, o aplicativo WhatsApp, foram essenciais na comunicação e armazenamento de informações para pesquisa das famílias. A figura 15, mostra os dados predominantes do sucesso obtido neste quesito.

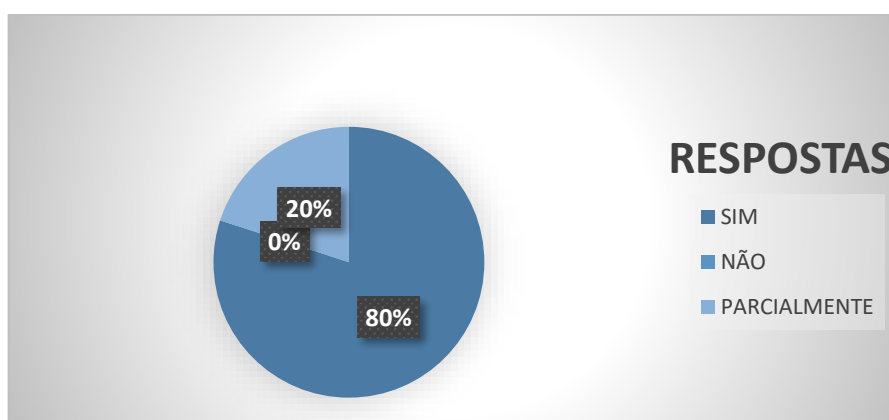
FIGURA 8 - CAPACIDADE EFETIVA DA ESCOLA ORIENTAR AS FAMÍLIAS QUANTO AS TAREFAS



Considerando que o momento de ensino durante a pandemia, os professores estabeleceram um canal de comunicação não só os alunos, mas os seus familiares, através do

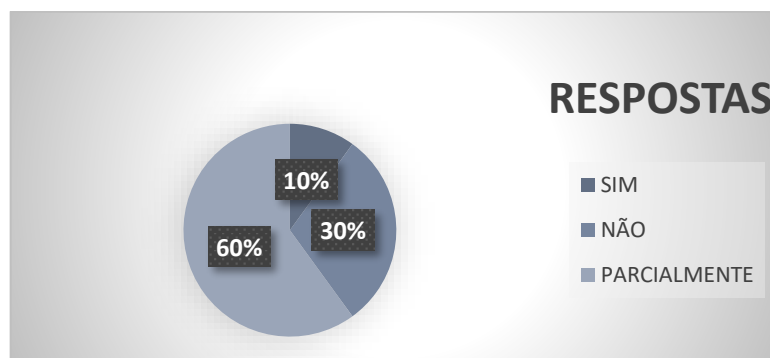
E-Class e WhatsApp. Foi perguntado aos respondentes, se através da tecnologia educativa, os familiares foram atendidos de forma satisfatória. A figura 9, demonstrou que um percentual relevante, de 80%, comprovando que através das tecnologias educacionais, foi possível garantir o canal de comunicação, para sanar dúvidas, esclarecer pontos e entregar orientações necessárias para que as famílias completassem o que era preciso ser feito em casa.

FIGURA 9 - ORIENTAÇÃO SATISFATÓRIA DAS FAMÍLIAS POR MEIO DE TECNOLOGIAS EDUCATIVAS



Uma vez recebendo suporte e orientação por parte da escola, sondou-se como foi a postura das famílias diante da atenção e acompanhamento dos alunos em casa, através da realização das tarefas. Segundo o público-alvo deste estudo, a maioria dos responsáveis correspondeu auxiliando os alunos. Porém, uma quantidade significativa recebeu pouco ou nenhum apoio em casa. Este fator gerou impacto no aprendizado, ao longo do ano escolar, podendo ser um fator impeditivo para o aluno avançar nas etapas da alfabetização. Os dados estão explicitados na figura 10.

FIGURA 10 - APOIO FAMILIAR AOS ALUNOS EM CASA



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o contexto do ensino remoto durante a pandemia, o estudo conseguiu demonstrar que o processo de alfabetização se deu, primariamente, por um tempo curto, por meio de aulas gravadas. Logo na sequência percebeu-se que as aulas ao vivo, ou síncronas, eram a melhor opção. Para isto foi utilizada a plataforma Zoom Meet, a qual foi disponibilizada pela rede adventista, tendo apoio secundário, da plataforma E-Class e WhatsApp para envio de informações e materiais relacionados ao que foi trabalhado na aula on-line.

Foi possível ver uma rica variedade de novas formas de ministrar uma aula devido à necessidade de isolamento social. Este processo ocorreu em sintonia com o planejamento estabelecido pelo conjunto escola e docentes. Os professores combinaram diversas estratégias para garantirem atenção e motivação dos alunos durante as aulas, como pode ser percebido nas sugestões apresentadas.

Dentre as debilidades e limitações do processo de alfabetização remota, observou-se que a falta de motivação dos alunos decorrentes do distanciamento associada com os efeitos deletérios sobre a saúde emocional e física dos alunos, foi significativa. Também foi apontado que a falta de equipamento e acesso à Internet limitou a participação dos alunos nas aulas on-line.

Ainda que ensinando com desafios, o estudo revelou que ao questionar os respondentes sobre quantos alunos de suas classes foram alfabetizados, apenas uma profissional afirmou que todos os seus alunos completaram o processo de alfabetização. Para quatro respondentes, a maioria dos alunos, ou seja, mais de 70% da turma foi alfabetizada. Mas, um índice que nos preocupou foi apontado por 50% das professoras entrevistadas, para elas somente metade ou menos de suas turmas conseguiram ser completar o processo de alfabetização.

Como herança do ensino remoto, os professores ampliaram seu conhecimento sobre metodologias ativas para inovar as aulas e engajar os alunos no processo de sua aprendizagem. Ainda, familiarizaram-se com novas tecnologias educativas que facilitaram a comunicação e interação entre professor, aluno e possibilidades modernas par ensinar.

Entendemos, que este estudo teve uma amostragem limitada a um grupo de docentes de determinada rede de ensino que não pesquisou outros atores educacionais como gestores e famílias não esgotando as percepções sobre o cenário do ensino remoto, mas retratou a realidade experienciada por alfabetizadoras da rede de educação adventista, em diferentes regiões do Brasil.

Portanto, consideramos que apesar da insegurança de professores, alunos, família e escola com o ensino remoto, os professores foram capazes de reinventar, adaptar suas práticas, a fim de alcançar seus objetivos. Essa reinvenção só foi possível porque já havia elementos propulsores que faziam parte da vida deles, como as tecnologias e os recursos/metodologias utilizadas no ensino da alfabetização. O fator emocional e relacional tão vital para a conexão

professor-aluno foi mediado pela tecnologia, a qual garantiu, ainda que não na sua totalidade, o processo da alfabetização em tempos adversos.

REFERÊNCIAS

- A Gazeta. (2020). *OMS reforça proposta de isolamento social contra coronavírus*. <https://tinyurl.com/vm2836kr>.
- Alves, M. (2003). *Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo*. São Paulo: Campus.
- André, M. E. D. A. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Editora.
- Brasil. (2019). Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF.
- Brunner, J. J. (2004). Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, J. C.; *Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?* São Paulo: Cortez, UNESCO.
- Chaves, E. O. C. (1999). *A Tecnologia e a educação*. <https://tinyurl.com/4pk8z5sc>.
- Conte, E., & Martini, R. M. F. (2015). *As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica?* Educação & Realidade, v. 40, 1191-1207.
- Domingues, A. E., Sampaio, B. L., Alves, C. T. M., Bortolan, L. V., & Santos, J. G. A. (2019). Influência da afetividade docente no processo de alfabetização e letramento. Memorial TCC. *Caderno de Graduação*. 489 – 506. <https://cadernotcc.fae.edu/cadernotcc/article/viewFile/283/164>.
- Ferreiro, E. (2017). *Com todas as letras*. 17. ed. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Furasté, P. A. (2006). *Normas técnicas para o trabalho científico: elaboração e formatação*. 14. ed. Porto Alegre.
- Levy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Lévy, P. (2006). *As Tecnologias da Inteligência*. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Luiz, S. S. F. (2020). *Alfabetização na pandemia: realidades e desafios*. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em pedagogia) – UFPB, João Pessoa.
- Mainardes, J. (Org.). (2021). Alfabetização em tempos de pandemia. In: Constant, E. *Políticas e práticas de alfabetização: perspectivas autorais e contextuais*. Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro: VM Editora, p. 57 – 65. https://www.researchgate.net/profile/Jefferson-Mainardes/publication/354173008_Alfabetizacao_em_tempos_de_pandemia/links/612975e538818c2eaf649e09/Alfabetizacao-em-tempos-de-pandemia.pdf.
- Meksenas, P. (2002). *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. São Paulo: Loyola.
- Moran, J. M. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papirus.
- Nascimento, F. L. S. C. (2015). *As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica na formação e no desenvolvimento profissional dos professores no Brasil e em Portugal*. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. <https://tinyurl.com/y9bm8bue>.
- Oliveira, J. B. A. (Org.). (2019). *Educação Infantil: Os novos caminhos*. 3. edição. Brasília. <https://tinyurl.com/3hfufxvk>.
- Perreira, T. S., Coltro, A. C. M., & Oliveira, G. (2017). *Cuidado e afetividade: projeto Brasil/Portugal*. São Paulo: Atlas.
- Piaget, J. (1983). *Problemas de Psicologia Genética*. São Paulo: Abril Cultural.
- Rabardel, P. (2011). *Los hombres y las tecnologías: Visión cognitiva de los instrumentos contemporáneos*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. <https://tinyurl.com/y4tk445a>.
- Ranchetti, D. S. (2000). Afetividade. In: FAZENDA, I. *Dicionário em construção: interdisciplinariedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Santos, J. Z. (Org.). (2019). Tecendo fios de conhecimento acerca da aprendizagem da lectoescrita na web. In: FERRAZ, O. *Educação, multiletramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramento, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura*. Salvador: EDUFBA.

Soares, M. (2003). A reinvenção da alfabetização. *Presença pedagógica*, v. 9, n. 52, 15-21.

Soares, M. (2011). *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto.

Soares, M. (2020). *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever*. 1. ed. São Paulo: Contexto.

Futura. (2020). *Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?* Futura. <https://tinyurl.com/58c7tcdp>.

Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes Limitada.

Vieira Pinto, Á. (2005). *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto.