

**A prática alfabetizadora no ensino remoto: entre a percepção e a atuação docente**

**Literacy practice in remote teaching: between perception and teaching performance**

**La práctica de la alfabetización en la enseñanza a distancia: entre la percepción y el desempeño docente**

*Ilsa do Carmo Vieira Goulart<sup>1</sup>  
Leandra Aparecida Sousa Souza<sup>2</sup>*



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17967>

**Resumo:** O ensino remoto exigiu da docência outros conhecimentos em relação à elaboração de atividades pedagógicas, para assegurar a alfabetização. Busca-se investigar a percepção de professoras alfabetizadoras em relação às propostas de atividades pedagógicas de leitura e de escrita, durante o ensino remoto, a partir da aplicação do Plano de Atividades para Casa (PAC). Assume-se uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, por meio da aplicação de questionário e da realização de entrevista coletiva com professoras alfabetizadoras. Evidenciou-se nas práticas de leitura e escrita, no ensino remoto, a sensibilidade das professoras alfabetizadoras, revelando sua identidade profissional, a preocupação com o conteúdo a ser lecionado, o cuidado ao transmitir saberes e conhecimentos, a partir da realidade dos estudantes.

**Palavras-chave:** Formação de alfabetizadoras. Práticas de leitura e escrita. Ensino remoto.

**Abstract:** Remote teaching required teachers to have other knowledge in relation to the elaboration of pedagogical activities, to ensure literacy. It seeks to investigate the perception of literacy teachers in relation to the proposals for pedagogical activities of reading and writing, during remote teaching, from the application of the Activity Plan for Home (PAC). Descriptive research is assumed, with a qualitative approach, through the application of a questionnaire and the realization of a collective interview with literacy teachers. It was evidenced in literacy practices, in remote teaching, the sensitivity of literacy teachers, revealing their professional identity, the concern with the content to be taught, the care in transmitting knowledge and knowledge, based on the reality of the students.

**Keywords:** Literacy teacher training. Reading and writing practices. Remote teaching.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Lavras. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2333309094936325>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9469-2962>. Contato: [ilsa.vieira@uol.com.br](mailto:ilsa.vieira@uol.com.br)

<sup>2</sup> Prefeitura Municipal de Lavras. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7160689162979678>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7135-4322>. Contato: [leandrasousar@yahoo.com.br](mailto:leandrasousar@yahoo.com.br)



**Resumen:** La enseñanza a distancia requería que los docentes tuvieran otros conocimientos en relación con la elaboración de actividades pedagógicas, para garantizar la alfabetización. Se busca indagar en la percepción de los docentes de alfabetización en relación con las propuestas de actividades pedagógicas de lectura y escritura, durante la enseñanza a distancia, a partir de la aplicación del Plan de Actividades para el Hogar (PAC). Se asume una investigación descriptiva, con enfoque cualitativo, a través de la aplicación de un cuestionario y la realización de una entrevista colectiva con alfabetizadores. Las prácticas de alfabetización, en la enseñanza a distancia, evidenciaron la sensibilidad de los alfabetizadores revelando su identidad profesional, la preocupación por los contenidos a enseñar, el cuidado en la transmisión de conocimientos y conocimientos, a partir de la realidad de los estudiantes.

**Palabras clave:** Formación de alfabetizadores. Prácticas de lectura y escritura. Enseñanza a distancia.

## 1 INTRODUÇÃO

Em decorrência da pandemia causada pela COVID-19<sup>3</sup> (2020-2022), a atuação docente foi impactada com o fechamento das escolas e se fez necessário a adaptação da comunidade escolar e familiar para enfrentar os desafios de um ensino remoto. Essa situação exigiu dos professores novos conhecimentos em relação ao uso das tecnologias digitais<sup>4</sup> para elaboração dos conteúdos pedagógicos de forma não presencial, a fim de permitir a continuidade do ensino e a aprendizagem de crianças em processo de alfabetização.

As tentativas dos professores de superar os desafios demonstraram uma ávida procura pelo “saber-ser” e o “saber-fazer”, conforme Tardif (2014), numa relação em que estiveram interligados saberes e atitudes, por meio da socialização e da percepção da realidade que os envolveu. Por isso, a necessidade social impulsionou um saber (re)aprender e (re)agir em busca de alternativas motivadoras, em atos de “desaprendizagem” (Goulart, 2016) do que se sabia fazer, assumindo outras ações, para que garantir a continuidade do processo educativo.

A situação social de pandemia impactou diretamente no contexto educacional em diferentes segmentos das redes de ensino. A pesquisa de Silva, Goulart e Cabral (2021), por exemplo, realizada no ensino superior com estudantes do curso de Pedagogia, destaca

---

<sup>3</sup> No início de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou a situação de pandemia, em decorrência da COVID-19. O contexto de pandemia mundial modificou as relações sociais, implementando o distanciamento social como forma de prevenção. Diante disso, no dia 20 de março o Senado aprovou o decreto de Estado de Calamidade Pública no Brasil (Decreto legislativo nº 6). Neste contexto, as instituições de ensino ficaram impedidas de ministrar aulas presenciais. Contudo, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) publicou uma Nota Técnica sobre a Portaria MEC nº 544/2020 e um Parecer CNE/CP nº 05/2020, orientando a reorganização do Calendário Escolar e indicando a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em toda as etapas da educação básica.

<sup>4</sup> O termo tecnologia digital é compreendido como “uso de códigos binários avançados, que permitem que existam equipamentos como smartphones, tablets, computadores etc. Quando as informações são armazenadas, transmitidas ou encaminhadas em formato digital, elas são convertidas em dois níveis de voltagens que representam os estados “um e zero” (código computacional binário, conforme já referido)”, conforme Brito, 2022, p. 202).



as percepções em relação aos modos de planejamento pessoal, o que evidenciou a dificuldade de organização do tempo em casa, do processo de autonomia de estudos, de habilidades de uso de tecnologias digitais ou da inviabilidade de acesso à rede de internet.

Diante de todo esse cenário, Almeida e Dalben (2020) explanam sobre as condições dos professores e estudantes no momento pandêmico em que, mesmo com as escolas fechadas, o ensino precisou continuar. Com isso as instituições escolares contaram com a colaboração da comunidade para que dar seguimento ao processo educativo. O isolamento social impôs a reinvenção do cotidiano e do espaço-tempo, em prol dos estudos não presenciais e das relações repensadas por meios tecnológicos. A reinvenção das práticas educativas revelou várias mobilizações para motivar os estudantes, como demonstram as pesquisas de Menezes (2020), de Casagrande (2021), Silva (2023) e Tavares (2023) sobre o uso de plataformas e aplicativos digitais, de produção de vídeos nas atividades de leitura literária e de contação de histórias.

Frente a esta situação adversa para a educação, especificamente à alfabetização, pesquisas foram se consolidando e apontaram os desafios enfrentados pelos docentes. O novo modelo do processo educacional, por meio das atividades realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem foi alvo de questionamentos, como aponta Macedo (2022), no que permeia o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, o papel dos alunos e dos professores, de como se efetiva essa relação com o conhecimento por meio das tecnologias digitais e de como a prática pedagógica aconteceu de fato.

Com base na pesquisa em rede, Macedo (2022) trouxe os impactos da pandemia na educação ao apresentar dados acerca das condições da alfabetização das crianças brasileiras, durante o ensino remoto. Sobre os desafios enfrentados pelos docentes, é válido “[...] salientar que qualquer situação que venha a alterar os rumos da educação escolar exige políticas específicas. Longe de uma simples adequação no formato de ensino, essa alteração provocou mudanças drásticas, sobretudo às professoras alfabetizadoras” (Macedo, 2022, p. 33).

Nesse período, várias alternativas foram realizadas por diferentes municípios, resignificando as práticas educativas, de acordo com as necessidades escolares. Para essa pesquisa, trazemos a realidade de um município do sul de Minas Gerais, que utilizou recursos digitais, como meio de comunicação, e produção de material didático impresso, elaborado pelos próprios professores e profissionais de educação do município, distribuído aos pais, denominado de Plano de Atividades em Casa (PAC).



Nessa direção, a pesquisa teve por objetivo investigar a percepção das professoras alfabetizadoras em relação às propostas de atividades pedagógicas de leitura e de escrita, durante o ensino remoto, que constituíram o Plano de Atividades em Casa (PAC).

Embora o PAC contemplasse todos os anos iniciais do ensino fundamental, para este estudo focamos nas propostas pedagógicas direcionadas à alfabetização. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, por meio de dois procedimentos de coleta de dados: a aplicação de questionário e a realização de entrevista coletiva com professoras alfabetizadoras, que atuam no ano de 2021, no 1º ou no 2º ano do ensino fundamental utilizando o material oferecido pelo PAC.

## **2 FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO REMOTO**

O constituir-se docente tem sua base na busca pelo conhecimento aliando os “saberes plurais” (Tardif, 2014), os conhecimentos culturais e sociais com a experiência pessoal. A docência transita entre ações de troca e compartilhamento entre pares, acerca de dúvidas, das atividades e projetos pedagógicos exitosos, a fim de abarcar os conteúdos curriculares e as competências<sup>5</sup> descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os escritos de Nóvoa (1999) trazem que a docência se constitui a partir das histórias de vida, da subjetividade juntamente com os saberes científicos, entrelaçando o autoconhecimento e autorreflexão, com as ações que contribuem para a formação da identidade profissional.

Nesse sentido, antes de sermos reconhecidos como professores, somos pessoas impregnadas de experiências sociais e culturais, a partir dessas vivências observamos e construímos uma compreensão sobre o que é ensinar, pois já fomos estudantes e tivemos acesso a diferentes níveis de conhecimentos nas instituições de ensino básico e superior. Os saberes acadêmicos e individuais se fundem, por isso de acordo com Tardif (2014, p. 19) “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades etc.”.

A identidade docente se constrói a partir da escolha de ser professor, ao assumir o estudo de conceitos teóricos em correlação com a prática educativa. A docência requer a

---

<sup>5</sup> Tais competências são definidas como ações de mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana e do mundo do trabalho, de acordo com a intencionalidade da proposta pedagógica.



disponibilidade de aprendizagem, o investimento nas potencialidades, o reconhecimento dos saberes e vivências das crianças, como também a credibilidade de que são capazes de aprender, a fim de escolher a melhor metodologia de ensino que atenda às expectativas e necessidades cognitivas apresentadas.

Ser professor exige um determinado posicionamento diante dos sucessos e insucessos pessoais e profissionais, visto que exige o reconhecimento das limitações ou desconhecimentos necessários para se garantir um ensino de qualidade. O que demanda refletir sobre sua ação, sobre as possibilidades de um saber-fazer em dinamicidade, em que a identidade docente está em jogo. Essa identidade não é vista como algo adquirido, nem como propriedade ou produto, mas trata-se de um “[...] lugar de lutas e de conflitos”, ou melhor, de “[...] espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (Nóvoa, 1999, p. 16).

O processo identitário se faz no fluxo da própria docência, é construído na dinamicidade da carreira do magistério e carrega em si as experiências acadêmicas, pessoais e sociais que nos rodeiam, visto que somos: “Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam à nossa maneira de ensinar à nossa maneira de ser”, com isso se torna “impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (Nóvoa, 1999, p.17).

Os apontamentos de Tardif (2014) contemplam a subjetividade do professor e seus modos de ensinar, colocam-no como protagonista de seu processo formativo e autor responsável pelas ações de ensino-aprendizagem e agente mediador das práticas educativas. Tratam do reconhecimento do professor como ator competente e sujeito do conhecimento, em que sua identidade docente se constitui e reconstitui ao longo das ações formativas vivenciadas.

## 2.1 O professor alfabetizador como mediador das práticas de leitura e escrita

A atuação do professor alfabetizador requer um olhar intencional à prática pedagógica, para que a criança se aproprie da leitura e escrita de forma significativa de acordo com seu contexto social. Trata-se de reconhecer e assumir a condição de mediador entre o que a criança já se sabe e o que precisa aprender para a apropriação do sistema de escrita alfabética.



Nessa direção, Távora (2010, p. 12-13) aponta que a função do alfabetizador é “[...] de singular importância, uma vez que caberá a esse profissional exercer em suas práticas pedagógicas estratégias de trabalho que intencionem a apropriação da leitura e da escrita de maneira significativa para seus educandos”, o que requer eleger concepções sobre a escrita e a leitura com base no contexto cultural das crianças. Para isso, o alfabetizador precisa inteirar-se das condições sociais e “[...] saber lidar com diversificadas estratégias de atuação na organização de seu trabalho pedagógico, uma vez que as subjetividades de seus alunos vão variar de acordo com a história de vida de cada um, a partir de seu meio cultural vigente” (Távora, 2010, p. 12-13).

A função do alfabetizador requer uma intencionalidade pedagógica, com base em uma concepção teórico-metodológica sobre a aquisição da escrita e em uma prática consistente, ou seja, na capacidade de elaborar e mediar estratégias didáticas diversificadas. A concepção teórico-metodológica demanda a compreensão da alfabetização como um processo que envolve múltiplas facetas, conforme Soares (1985, p. 24) “[...] exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística)”.

Outra função refere-se à necessidade de se conhecer as culturas escritas<sup>6</sup> na qual a criança está inserida, para que ler e escrever tenham sentido e abarquem as funcionalidades, valores, conceitos e modos de viver daquela determinada comunidade escolar ou sociedade. É compreender que a criança é produtora de cultura, que age de modo ativo no grupo social ao argumentar, questionar, propor, interagir por meio da linguagem verbal e não verbal.

Por atuar com e pela linguagem, cabe ao professor identificar e valorizar os saberes que essa criança traz das culturas escritas. Dessa forma, atentar-se para o que ela sabe sobre a leitura e a escrita, remete à sensibilidade do olhar e da escuta como ações fomentadoras da prática do alfabetizador. Uma postura sensível que remete tanto ao ato de acolher conhecimentos, saberes e vivências das crianças, quanto ao de oferecer práticas educativas criativas e diversificadas para estimular o processo de alfabetização.

Entendemos que a criatividade, quando advém da curiosidade ou da necessidade de se propor algo diferente a cada dia, torna-se um diferenciador do ato de ensinar. Nesse sentido, para Freire (1996, p.17) “[...] não haveria criatividade sem a curiosidade que nos

---

<sup>6</sup> A expressão “culturas escritas” pode ser compreendida como “[...] o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade”, e o uso da expressão “culturas escritas” pode expressar melhor “que não existe um único lugar para o escrito em uma determinada sociedade ou em/para um determinado grupo social” (Galvão, 2014, p. 82-83).



move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. O professor aprimora a criatividade ao planejar, ao organizar ações pedagógicas inovadoras, ao provocar reflexões, ao aproveitar aquilo que as crianças comentam ou trazem para a sala de aula, como oportunidades de aprendizado e de rompimento com a mesmice, ou melhor, com a rotina escolar.

Por essa razão, a criatividade pedagógica impulsiona a ação intencional da aprendizagem da leitura e da escrita, o que requer uma sistematização das práticas educativas, balizadas por um aprimoramento metodológico. A compreensão de que o processo de alfabetização não acontece de forma natural, mas antes efetiva-se por meio de práticas pedagógicas planejadas, tendo em vista as dificuldades das crianças acerca do sistema de escrita alfabética.

O ensino da leitura e da escrita, para além dos materiais didáticos disponíveis, é incrementado com a perspicácia e sensatez do professor alfabetizador, com base na compreensão da linguagem escrita na dinamicidade da função e uso social. Como destacado por Goulart (2007) a alfabetização voltada apenas para o ensino da escrita perde seu sentido histórico-cultural, quando aprisiona as crianças apenas aos saberes conteudistas, restringindo-se aos aspectos linguísticos, levando-as ao apagamento do conhecimento sobre o que a escrita representa, pois a “[...] linguagem, assim, é encarada como objeto independente das pessoas que a utilizam, como um sistema fechado, imune aos tempos e os espaços. Os apagamentos que essa visão da linguagem efetua atuam, centralmente, no aprisionamento do sujeito” (Goulart, 2007, p.97).

## 2.2 A formação do professor alfabetizador para o ensino remoto

Com o avanço da pandemia da SARS-CoV-19, o decreto municipal nº 15.339, de 17 de março de 2020, deliberou o fechamento das instituições escolares no município por 60 dias, pausando as atividades escolares de forma presencial. As medidas protetivas foram se prorrogando ao longo do referido ano sendo instituído o ensino remoto emergencial. Como o decreto nº 15.641, de 08 de janeiro de 2021, houve a implementação do teletrabalho pelos servidores municipais, incluindo os professores da rede municipal de ensino.

A circular nº 30/2021/SME relata o plano de retomada as atividades escolares que estabelece a criação de um grupo de *WhatsApp* por turma com um professor responsável por repassar as informações pertinentes as demandas pedagógicas aos familiares dos alunos, como meio de interação entre a comunidade escolar. E o uso da plataforma *Google*



*Meet* foi instituído como recurso pedagógico utilizado para reuniões e ministração de aulas para as crianças com acesso as mídias digitais.

Diante disso, os professores passaram a desenvolver as atividades pedagógicas e a realizar cursos de formação continuada, oferecidos pela secretaria municipal de educação, buscando incrementar seu repertório de saberes digitais, para a retomada do ensino de forma não presencial.

Com isso, foi promulgada uma circular contendo as informações sobre o trabalho pedagógico do professor a partir da elaboração do Plano de atividades em Casa (PAC). O PAC consistiu na organização de um caderno de atividades com os conteúdos das diferentes disciplinas, desenvolvido pelos próprios professores “[...] de acordo com as habilidades e competências do ano atual, conectados com o livro didático e se atentando às defasagens do ano anterior” (Lavras, 2021, p. 02).

Na instituição onde esta pesquisa se desenvolveu, o PAC foi entregue mensalmente a todos os estudantes na forma impressa, durante o ano de 2021. Os pais e ou responsáveis compareciam na escola municipal, solicitados pelo aplicativo WhatsApp ou por ligação telefônica, para buscar o PAC e, posteriormente, para a entrega das atividades realizadas pelos estudantes.

Além dos PAC a secretária disponibilizou aos estudantes do município aulas por meio do Programa Educa TV Lavras, transmitidas via *Youtube*, na tv Câmara e/ou pela plataforma do *Google Meet*. No caso das escolas da rede municipal de ensino as aulas síncronas, aconteciam de forma remota pela plataforma do *Google Meet* e ministradas pelas professoras regentes de cada turma, uma vez por semana com duração de 50 minutos. Elaboravam-se atividades complementares para sanar as dúvidas das crianças, quanto aos conteúdos curriculares ou quanto à compreensão e resolução das atividades propostas pelo PAC.

Aos professores foram disponibilizados tutoriais de como utilizar as ferramentas digitais<sup>7</sup> adotadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), com encontros virtuais para a devida formação e esclarecimento das dúvidas. Tal ação contribuiu com a formação continuada dos professores da rede municipal de ensino, preparando os professores para a aula remota.

---

<sup>7</sup> A compreensão de “ferramentas digitais” baseia-se na definição proposta Bohn (2022, p. 98) que considera “os aplicativos de smartphones, aplicativos web (programas que são executados na internet), plataformas online gamificadas e software físico (exige a instalação no computador para funcionar) que auxiliam na comunicação, no acesso à informação, na produção e na distribuição de conteúdo por meio de dispositivos digitais conectados ou não à internet. Existem vários tipos de *ferramentas digitais*, desenvolvidas tanto para otimizar o tempo de trabalho, quanto para entretenimento, como exemplo o pacote de ferramentas do Google”.



Em agosto de 2021 as aulas retornaram parcialmente no formato presencial, mantendo as aulas de forma remota, pois as crianças que poderiam estar em casa e acompanhar as atividades de forma, não eram obrigatórias a presença do estudante na escola. As crianças que frequentavam aulas presenciais com duração de 2h30min realizavam as atividades pedagógicas, de acordo com suas necessidades a partir da avaliação diagnóstica que realizaram. Uma vez por semana acessavam a plataforma do *Google Meet* para ministrar aula remota, em que os pais e /ou responsáveis que optaram por não frequentarem presencialmente.

Posteriormente, a circular nº 048/2021/SME descreveu as funcionalidades pedagógicas das plataformas utilizadas e material didático no ensino remoto e a circular 050/2021/SME sobre o cumprimento dos profissionais da educação de 4 horas presenciais por 2 dias semanais nas referidas unidades escolares respeitando o horário da sua turma e o restante dos dias em regime home office cumprindo as demandas pedagógicas referentes a sua função na escola.

O PAC poderia ser postado nos grupos de *WhatsApp* nos períodos estabelecidos pela SME e o professor tinha autonomia de postar atividades complementares para os estudantes. As atividades do PAC atendiam às crianças que tinham acesso as plataformas digitais e as que não tinham. O que permitiu que todas as crianças matriculadas tivessem contato com os conteúdos específicos referentes aos componentes curriculares do 1º e 2º ano do ensino fundamental do ensino da leitura e escrita.

Um aspecto a ser destacado trata-se da participação da família no processo educativo das crianças, embora com limitações, houve um esforço em atuar como ponte tanto na realização das atividades do PAC, quanto ao acesso às plataformas digitais. Muitos pais assumiram o papel de mediadores dos saberes escolares, sem anular o papel dos professores, ao auxiliarem e orientarem, em casa, a realização das atividades durante o ensino não presencial.

### **3 A PERCEPÇÃO DAS ALFABETIZADORAS SOBRE O ENSINO REMOTO**

Para atingir ao objetivo proposto, realizamos uma entrevista coletiva<sup>8</sup> com 6 professoras alfabetizadoras, de uma escola da rede pública municipal, de uma cidade do

---

<sup>8</sup> De acordo com Assis e Goulart (2022, p. 79) a entrevista coletiva, como estratégia metodológica nas ciências humanas, possibilita: “identificar pontos de vista, modos de percepção dos participantes; reconhecer aspectos mais emblemáticos e polêmicos; promover debates; estimular a compreensão ou conscientização de situações, propostas, ideias ou mesmo de aspectos conceituais de modo crítico e reflexivo”.



sul de Minas Gerais<sup>9</sup>. Com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) buscamos a inferência e a interpretação dos dados produzidos. Para isso, destacamos nos enunciados expressões que se sobressaíram, de modo a indicar como o trabalho pedagógico foi percebido ou compreendido durante o ensino remoto. A partir da análise das falas das professoras, classificamos as percepções em duas categorias: (1) formação docente e desenvolvimento profissional durante o ensino remoto e (2) atividades de leitura e escrita para a alfabetização remota.

### 3.1 Formação docente e desenvolvimento profissional durante o ensino remoto

O percurso da docência demanda um tempo de dedicação ao estudo e à reflexão sobre uma determinada demanda pedagógica, isso faz com que o professor adquira outros saberes, aprimorando a prática pedagógica, o que se mostra um caminho contínuo, dinâmico e desafiante. Nesse sentido, ao falarem sobre o ensino remoto e o uso de ferramentas digitais, percebemos nas respostas das alfabetizadoras um destaque a esse aspecto desafiador de aprender outra forma de ensinar:

[...] primeiro considero que foi um desafio, acho que um ano após, ainda continua sendo um desafio, porque nunca houve na educação algo nesse sentido, embora a tecnologia já estivesse aí, né... batendo na porta, eu acho que a educação, como que eu posso dizer, ela precisou sim de um empurrão, poderia ter sido um empurrão com mais preparo, né? Porque foi, assim, muito no susto e todo mundo aprendeu um auxiliando o outro, meio que batendo a cabeça, mas acho que pra educação, de modo geral, foi uma oportunidade muito boa. Hoje [...], porque hoje a gente trabalha, a gente conta com ferramentas que já existiam e que na pandemia, naquela demanda que a gente tinha, acabava que ficávamos muito ali ligados ao tradicional: o livro, o quadro, o giz, uma vez ou outra o datashow. Então, a gente está vendo que a possibilidade é muito maior [...] (Entrevista, PA1).

Observamos que a implementação do ensino remoto exigiu a adaptação e a ressignificação do ensino, trouxe outras perspectivas de práticas educativas. Os estudos de Almeida e Dalben (2020) apontam que o isolamento social imposto pela pandemia impactou a rotina dos professores, em que, repentinamente, o ensino passou da instituição escolar para os espaços das residências familiares e que a tela do computador passou a ser o objeto de interação com os estudantes.

---

<sup>9</sup> Para cumprir o compromisso ético assumido Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) da pesquisa, aprovado com o parecer Número do Parecer: 6.306.808, pelo COEP, o nome da escola e das professoras não são mencionados. As professoras são identificadas como PA (professora alfabetizadora) seguida de um número.



Nesse contexto, a organização da aula remota foi um quesito de aprendizagem: “[...] dar aula remota, a gente teve que aprender fazendo. Tirou o professor da zona de conforto de alguma forma, inclusive correr atrás daquilo que a gente não sabia. E, diante disso, a gente pode verificar que os alunos tiveram uma receptividade muito grande, gostaram desse novo formato” (Entrevista, PA3).

Com isso, a formação para o trabalho pedagógico de forma remota foi se efetivando durante o contexto de pandemia, como sugere a professora, a formação exigiu um esforço pessoal, de modo que “[...] a gente foi se adaptando aos poucos e a busca pelo saber se mostrou eficiente” (Entrevista, PA3). A ação caracterizada pela proatividade, de aprimoramento do fazer docente que se mostrou um compromisso das professoras alfabetizadoras entrevistadas com a educação. Em relação a isso, Nóvoa (1999) aponta que o docente busca por uma formação em serviço a partir das suas vivências pessoais, encontra espaços e tempos para adaptar ou reconstruir sua prática, redimensionando sua própria identidade docente.

As professoras relataram dificuldades durante o ensino remoto com o uso das ferramentas digitais, por isso a SME disponibilizou um curso de formação continuada para o uso das tecnologias digitais em encontros remotos. Ao comentarem sobre como foi realizado um curso de formação, ressaltaram:

Eu tenho muitas dificuldades é por compreensão, se não for aqui é aqui [apontando no aparelho celular]. Essa questão de que faz assim, faz assado, aquela tal de *online*. Eu me coloco no lugar do aluno. Se eu tento ser o mais simples possível com eles, porque falar ali e mostrar, às vezes, eu estou ali e não estou nem enxergando o que está escrito, então, esses cursos *online* de ensino por plataformas, que eu participei eu não compreendi totalmente, não, (Entrevista, PA2).

Outra professora destacou que “[...] tem que ser na prática, eu só aprendi na hora em que eu peguei, fui e fiz. Perguntei para um, perguntei para outro e ali com o pessoal [do trabalho] foi que eu consegui aprender” (Entrevista, PA3). Da mesma forma, outra professora ressalta que: “[...] fizemos o curso mesmo sendo *online*, então, nós tivemos uma pequena noção, não é?” (Entrevista, PA1). Percebemos que, mesmo diante das dificuldades, as professoras buscaram meios de aprender a fazer o que não se sabia fazer acerca do uso das tecnologias, recorrendo aos colegas que já utilizavam as plataformas, ou mesmo, por tentativas autônomas, quando, diante do computador, tentavam descobrir as funcionalidades dos recursos, empenhando-se em se qualificarem.



Os desafios se mostraram pontes estreitas que conduziram ao aprendizado de algo, à busca por conhecimentos e à superação das limitações. Enfrentar as dificuldades de uso das plataformas de videoconferência, por exemplo, de como abrir uma sala e apresentar um arquivo do *Microsoft PowerPoint*, requereu esforços de compreensão do funcionamento das ferramentas digitais.

Nesse sentido, ocorre uma ação formativa que busca o enfrentamento das próprias limitações acerca do uso das tecnologias digitais, para isso as professoras recorrem a colegas, parentes e tutoriais para superar as dificuldades pessoais. Por isso, quando a formação docente toma “como referência as dimensões coletivas”, sem dúvida, contribui “[...] para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (Nóvoa, 1999, p. 15). O que favorece o reconhecimento de si mesmo, de suas competências, propicia a consolidação de saberes e a possibilidade de mudanças significativas, na dimensão pessoal e profissional.

A formação dos professores, enquanto sujeitos identitários, consolidou-se na prática, na utilização dos conhecimentos necessários, como observamos na resposta da professora, ao comentar que: “eu só aprendi na hora que eu peguei fui e fiz. Perguntei para um, perguntei para outro... aí, ali o pessoal ajudou e eu consegui aprender” (Entrevista, PA3). Nesse comentário, percebemos a percepção da necessidade de agir, de buscar ajuda e apoio entre pares, de fazer para aprender. Trata-se de uma formação que se efetiva pela ação, como reflete Freire (1996, p. 22) “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Ou seja, nós professores precisamos refletir sobre o que aprendemos para colocar em prática na sala de aula. Freire (1996) destaca que a mudança ocorre a partir do querer individual, da disponibilidade do professor para aprender o novo e mudar sua atitude.

As professoras alfabetizadoras se engajaram em ações pedagógicas diferentes do que faziam até então, pois o ensino o remoto exigiu outros saberes. As falas evidenciam uma percepção acerca do empenho em conhecer as plataformas digitais e aprender os recursos disponíveis, deixam evidente o quando as professoras se preocuparam com a formação de si mesmas.

Outra preocupação remete ao acesso das crianças às aulas síncronas, visto que as crianças que não participavam dos encontros remotos, pois não sabiam manuseá-los: “Até porque, nós como professores, fizemos o curso mesmo sendo *online*, então, nós tivemos uma pequena noção, não é? E a criança teve algum curso? Alguma coisa, ou ela aprendeu



lá na casa dela, do jeito que o pai [sabia]” (Entrevista, PA1); “Não” (Entrevista, PA6); “Geralmente elas tinham acesso [apenas] ao celular” (Entrevista, PA2).

Apesar das dificuldades enfrentadas, a percepção sobre a necessidade de usar as tecnologias digitais para o ensino remoto, fica evidente. As professoras acionaram “saberes plurais” (Tardif, 2014), provenientes das relações construídas entre colegas de trabalho, de cursos de formação, de modo, a cumprir com o compromisso da docência e a desenvolver as atividades previstas para a continuidade do processo educativo.

### 3.2 Atividades de leitura e escrita desenvolvidas durante o ensino remoto

A percepção sobre as atividades realizadas referentes à leitura e a escrita, durante o ensino remoto, demonstrou que as propostas pedagógicas foram elaboradas de forma diferenciada e lúdica, muitas vezes, de forma que a criança pudesse desenvolver compreensões sobre o sistema de escrita alfabético, voltadas para a alfabetização, mas adaptadas ao contexto de ensino mais independente, em um ambiente fora da escola e sem o apoio imediato do professor.

As professoras demonstram uma preocupação com o processo de alfabetização desenvolvendo atividades de escrita e de leitura que orientaram a aprendizagem das crianças: “Nas minhas aulas a gente utilizou muito jogos de completar, jogos de troca letra, jogo de misturar letras, sempre direcionados dentro de uma história, de um contexto” (Entrevista, PA4). A professora enfatizou que as atividades foram pensadas com intuito de incentivar o processo de compreensão do sistema de escrita alfabética, propiciando a aprendizagem e o reconhecimento das letras, das palavras ao utilizar materiais diferentes, a partir de um texto literário como um recurso de envolvimento e de contextualização temática.

Outra professora aponta a intencionalidade das ações pedagógicas, por isso ao perceber que um determinado conteúdo não fora consolidado, retomava-se a atividade:

A gente seguia o PAC e seguia a apostilha. A gente também teve um olhar para aquilo que era a necessidade então, por exemplo, se a gente percebia que eles... que eles não se envolveram, que não foi trabalhado, não ficava ali só na apostila, teve essa abertura de retomar o que era necessário para eles. Então, a gente fez isso o tempo todo, conforme a necessidade que ia surgindo (Entrevista, PA6).

Embora sem a possibilidade de um contato direto com as crianças, fica evidente a preocupação referente ao processo de aprendizagem, frente a qual se planejavam ações pedagógicas conforme a necessidade apresentada. Essa percepção demonstra a



intencionalidade da ação docente para garantir a alfabetização das crianças, ainda que em distanciamento buscaram garantir uma aprendizagem a partir das atividades enviadas.

As professoras mencionaram que as crianças, no processo de assimilação das letras e sílabas, aprendem por meio da oralidade, da percepção da relação entre grafema e fonema, por isso “[...] as crianças precisam olhar na boca para aprender a falar o som” (Entrevista, PA2); “é a gente trabalha mais o oral, principalmente, o primeiro ano, não é?” (Entrevista, PA5). Este aspecto do processo de aprendizagem revelou-se uma preocupação central de como ensinar as crianças através da oralidade de forma remota, uma vez que nem todas as crianças tinham acesso às aulas síncronas.

A participação nas aulas síncronas com a utilização das plataformas era o único meio proximidade das professoras com os estudantes e as famílias. Participar de encontros síncronos não foi tarefa fácil, dependeu de uma ação conjunta da família e da escola. Utilizar a plataforma de videoconferência demandou muitos esforços “nós estamos aprendendo [a usar a o Meet], vamos acertando e errando” (Entrevista, PA1). Algumas crianças conseguiram participar das aulas síncronas, outras não tinham acesso à internet, não possuíam computador, nem um adulto que auxiliasse na conexão, por isso muitas ficaram apenas com a orientação do material impresso.

Quando as crianças conseguiam acessar as aulas, havia um esclarecimento de dúvidas, havia uma mediação das atividades enviadas, com isso obteve-se alguns resultados: “os que sempre participaram da aula *online* já estão lendo, outros já começando” (Entrevista, PA2). E assinalam algumas estratégias “[...] os que nunca participaram da aula *online* estão naquela fase ainda do alfabeto até a gente tenta buscar. Vai e volta, não é? Igual você falou, vai no alfabeto, vai para frente, volta um pouquinho no alfabeto, para estar dando esse reforço [às crianças]” (Entrevista, PA2).

A PA1 ressalta que, mesmo separada dos estudantes pelo espaço físico, mediava pelas telas e utilizava alguns recursos pedagógicos para alfabetizar como observamos em sua fala:

Eu trabalho com o alfabeto com eles. Eu falo:

- A. (tom de voz baixo)

Aí o aluno:

- O que?

Falo:

- A. (tom de voz médio)

Aí eu falo assim pra ele:

- A. (tom de voz alto)

Aí ele entende, entendeu? A alfabetização demanda isso, a gente tem que olhar para o aluno, ele tem que ouvir o som, ele tem que ver a boca abrir e fechar. Então é isso! (Entrevista, PA1).

A descrição da ação docente nos traz pistas de como as atividades direcionavam-se para oferecer às crianças uma compreensão do sistema de escrita alfabética, mesmo de forma remota, demonstra uma ação docente preocupada em alfabetizar. Os encontros síncronos eram o único momento do dia em que as crianças reconheciam que estavam numa situação de aula, ou seja, em uma situação de ensino e aprendizagem sistematizada. Houve um esforço pela interação entre professores e estudantes de forma remota “[...] dá para perceber que eles estão olhando para gente. E é bonitinho, eu acho uma gracinha. Eles colocam o uniforme. Eles colocam uniforme em casa. Então, é assim, eu percebo que tem ali uma dedicação. É uma aulinha deles, é um momento deles [de estudo]. É pouquinho, mas eles contam com isso” (Entrevista, PA6).

Além disso, o encontro síncrono precisou de algumas orientações “a câmera fica ligada, eles não ligam o microfone, liga somente na vez de falar. A gente faz a chamada no início para poder incluir todos e não deixar ninguém [sem participação] (Entrevista, PA1). Da mesma forma, PA5 aponta a participação dos estudantes: “a minha turminha tem um grupo muito assíduo, eles participam sim, eles gostam, [participam] assim que abro o *Google Meet* para falar”; “tem todo um processo para postar e no *Google Meet* é mais uma conversa ali, *online*, naquela hora. Mas ao vivo, [presencial] é mais interessante” (Entrevista, PA1). O aplicativo *WhatsApp* foi utilizado para que as professoras esclarecessem as dúvidas das crianças e dos pais e ou responsáveis, quanto ao conteúdo das atividades enviadas, aos recados pertinentes a comunidade escolar e à leitura de textos literários.

As professoras alfabetizadoras utilizavam os aplicativos para incentivar o hábito da leitura enviando obras literárias digitalizadas em arquivos *PDF*, disponibilizadas semanalmente para as crianças por meio dos grupos de *WhatsApp*. As professoras orientavam os pais e/ou responsáveis para que lessem as histórias para as crianças.

O uso de ferramentas digitais na perspectiva dos multiletramentos defendido por Rojo (2012) busca, como meio de produção cultural, outros modos de interação com os textos digitais, o que exige outras relações do sujeito com a leitura e escrita. O ensino remoto requereu certa autonomia dos estudantes, mediada por telas, sendo que os aplicativos possibilitaram o acessar às atividades enviadas pelos professores, com regras a serem seguidas pelas crianças.



As professoras procuraram criar uma rotina das práticas escolares, com dias e horários agendados nos encontros em videoconferência, pelas telas de computadores ou de celulares, conforme a realidade de cada família.

Durante as aulas síncronas, as professoras utilizavam o aplicativo *Jamboard* e/ou o recurso *PowerPoint*: “é no papel eles têm uma sequência didática. Agora no trabalho online a gente usa o *Jamb*, a gente utiliza aquele... aquele que a gente faz os bilhetes, como é que chama?” (PA3), é o “*PowerPoint*” (SPA), para enriquecer os conteúdos curriculares<sup>10</sup>.

Outra ação a ser destacada trata-se das atividades do Plano de Atividades para Casa (PAC), produzidas em sistema de colaboração entre as professoras de cada escola, conforme o ano em que atuavam no ensino fundamental. Portanto, as professoras alfabetizadoras dos 1º e 2º anos elaboravam os PAC, conforme as respectivas turmas. Em relação ao PAC a PA3 comenta que como foi: “no papel que eles tiveram acesso a uma sequência didática”.

Para a elaboração do PAC as professoras seguiram alguns procedimentos: “primeiro a gente fez uma avaliação diagnóstica. No primeiro momento foi a distância [...]. A partir daí começamos a elaborar o planejamento em conjunto com a supervisora, de acordo com o desenvolvimento dos nossos alunos, né? Então, a gente trabalha com o signo [linguístico], o som das letras, o som das palavras e até frases, a gente já está nesse nível ainda de ensino” (PA1).

Para a elaboração do PAC as professoras realizavam o planejamento do conteúdo de cada disciplina levando em consideração instrumentos como a avaliação diagnóstica, os documentos legais que orientam os currículos como a LDB (BRASIL, 1996) e a BNCC (BRASIL, 2018) que descrevem as habilidades e competências a serem ensinadas na alfabetização.

Os exemplares de PAC foram impressos na própria escola, uma cópia para cada estudante, agrupados por disciplina dentro de um mesmo volume. Continham em média 6 atividades para cada componente curricular distribuídas em duas páginas impressas em frente e verso. Apesar de nos exemplares sugerirem atividades para a semana 1 e para a semana 2, os estudantes tinham um prazo de 4 semanas finalizarem. As professoras auxiliaram as crianças e familiares quantos às dúvidas, lecionaram os conteúdos

---

<sup>10</sup> O *Jamboard* trata-se de um aplicativo dentro do *Google for Education* que se assemelha a um quadro inteligente com ferramentas de escrita se assemelhando com a lousa das salas de aula, podendo ser usado em tempo real durante os encontros síncronos realizados pelo *Google Meet*. O *PowerPoint* – software para editar slides para apresentações de conteúdos – teve várias funcionalidades no contexto do ensino remoto, o que tornou a escrita dos conteúdos mais atrativa, rebuscada com a inserção de imagens, com o uso de diferentes formas e cores das letras, utilizado para escrever recados da instituição.



disciplinares e interagem com a comunidade escolar por meio dos aplicativos digitais como o Google Meet e o WhatsApp.

As atividades do PAC eram corrigidas pela professora responsável por cada turma e arquivados na escola para que as crianças tivessem acesso à correção, assim que ocorresse o retorno presencial. As correções consideraram a aprendizagem do estudante e a percepção individual das professoras sobre a realização da resolução dos exercícios propostos.

Para corrigir o PAC, as professoras utilizaram duas estratégias: uma durante as aulas síncronas, em que sanavam as dúvidas e corrigiam as atividades, outra que correspondia à correção das atividades no material impresso, quando retornavam para a escola: “As atividades que a gente corrigia nas aulas síncronas, corrigíamos em tempo real com eles. Eles mostravam, a gente via se estava correta ou não, aí a gente empregava a forma correta, ou no quadro ou no papel, e mostrava para eles. Olhem, prestem atenção aqui! Está certinho? Está igual ao que você fez? O que está faltando?” (PA1)

Ao corrigir as atividades do PAC, as professoras destacaram que nem sempre as respostas eram realizadas pelas crianças: “fazíamos as intervenções necessárias, mas o resultado do que vinha impresso... não se sabe se era real ou não” (PA3). Percebiam que algumas atividades eram realizadas por outras pessoas “os trabalhos que vinham escritos, [eram] com letra da mãe, ou vinham tudo correto: escrita espontânea, diagnóstica, [também] era escrita pelas mães” (PA2). As respostas das atividades nem sempre eram feitas pela criança, percebiam que alguns pais ou responsáveis realizavam ou falavam forma correta.

Contudo, as professoras demonstraram que houve iniciativas para auxiliar o processo de alfabetização das crianças, assim como descrito em outros estudos: Macedo e Almeida (2020), Ávila e Macedo (2022) e Leandro, Chagas e Teixeira (2022) o uso de aplicativos e de materiais pedagógicos impressos foram utilizados para alfabetizar e letrar as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Os estudos revelaram algumas lacunas durante o ensino remoto, ressaltando o empenho dos docentes frente aos desafios que foram minimizados com a busca de estratégias pedagógicas para ensinar a escrita e a leitura mediados pelos recursos multimídias, pelas telas de computadores e celulares, bem como pela parceria com as famílias, ainda que com limitações e de modo bastante equivocado.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período pandêmico colocou professores e estudantes em outro contexto do processo de ensino e aprendizagem. As salas de aula ganharam contornos residenciais, as práticas pedagógicas foram mediadas pelas telas ou materiais impressos. Nessa pesquisa investigamos a percepção das professoras alfabetizadoras em relação ao aprendizado da escrita e da leitura mediado pelas tecnologias digitais e pelo material didático Plano de Atividades para Casa (PAC).

As professoras alfabetizadoras trouxeram reflexões acerca das aprendizagens referentes à alfabetização, pelo acompanhamento e orientação das atividades que compunham o PAC, realizado por meio das plataformas de videoconferência. O material pedagógico do PAC continha atividades dos diferentes componentes curriculares e foi elaborado pelas professoras das escolas, garantindo o acesso aos conteúdos de forma mais sistematizada.

A condução das atividades de forma remota evidencia a sensibilidade das professoras enquanto educadoras, revelando sua identidade profissional, sua preocupação com o conteúdo a ser lecionado, o cuidado ao transmitir saberes e conhecimentos aos estudantes dentro da realidade de cada família. Ao considerarem as particularidades dos estudantes e as limitações do contexto pandêmico, as professoras ofereceram orientações sobre o material enviado, preocupadas com a formação integral da criança como sujeito participativo no processo de alfabetização.

Dessa forma, destacamos o empenho das professoras para encontrar soluções às dificuldades das crianças e garantir que fossem alfabetizadas. Com isso, ocorreu uma busca pela formação continuada desencadeada pela demanda tecnológica, marcando o compromisso com a educação. As práticas pedagógicas foram repensadas a partir da elaboração de atividades relevantes à alfabetização, do incentivo por meio de dispositivos digitais, que foram instrumentos mediadores trabalho pedagógico, que viabilizou, de certa forma, o processo de ensino e de aprendizagem, durante as atividades de ensino remoto.

Esse modo de educar evidenciou a empatia, no ato de preocupar-se com o outro, definido por Freire (1996) como a inexistência de transferência de conteúdos, ou educação bancária, para assumir o compartilhamento de saberes entre docentes e discentes. Trata-se de uma relação construída na horizontalidade, em que todos estavam em situação de aprendizagem, que exigiu a ação de agir, de atuar, de mover-se usando subterfúgios para evitar a interrupção do compartilhamento de saberes.



Sabemos que muitas foram e serão consequências negativas desse momento pandêmico vivenciado pela educação, as quais terão repercussões futuras, o que necessitará de outros olhares investigativos. Entretanto, as professoras demonstraram consciência das falhas pedagógicas, durante o processo de ensino de forma remota, por meio da impossibilidade de atendimento às dificuldades individualizadas, do acompanhamento e orientação das atividades propostas, especificamente, quando ocorria a omissão dos pais ou responsáveis quanto à aprendizagem dos filhos, ou quando realizavam as atividades do PAC para as crianças, bem como, da impossibilidade de atender, presencialmente, os estudantes.

Ao refletirmos sobre as percepções das professoras acerca das ações pedagógicas referentes à leitura e à escrita, durante o ensino remoto, percebemos o empenho em utilizar as tecnologias digitais, em atender às necessidades das crianças ao criarem possibilidades para a construção de outros saberes, numa relação dialógica entre professores e estudantes, entre os próprios professores, entre professores e pais/responsáveis. Tal posicionamento demonstra que “[...] o ato de desaprender exige um ato responsivo de se refletir sobre concepções teóricas e práticas vivenciadas”, a partir do “que sei soma-se ao que não sei, ou aquilo que acho que sei, para então produzir um novo saber” (Goulart, 2016, p. 723).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. (Re) organizar o trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: No limiar do (im)possível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41. p. 01-20, 2020.

ASSIS, M. B.; GOULART, I. C. V. No lapidar das palavras: a entrevista como processo de interação e dialogicidade. In: MARTINS, Ronei Ximenes (org.). **Metodologia de pesquisa científica: reflexões e experiências investigativas na Educação**. Lavras: UFLA, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRITO, R. Tecnologias Digitais. In: ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MORAIS, Ludymilla Moreira (orgs.). **Termos e ações didáticas sobre cultura escrita digital** [recurso eletrônico]: nepced na escola. Belo Horizonte: UFMG /FaE / Ceale / NEPCED, 2022. 202 p.

BOHN, V. C. R. Ferramenta digital. In: ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MORAIS, Ludymilla Moreira (orgs.). **Termos e ações didáticas**



**sobre cultura escrita digital [recurso eletrônico]:** nepced na escola. Belo Horizonte: UFMG /FaE / Ceale / NEPCED, 2022. 98p.

CASAGRANDE, T. de C. "**De repente viramos youtubers**": uso de recursos digitais em atividades de leitura e contação de histórias na educação infantil. 2021. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, A. M. O. Cultura Escrita. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**, 71-72. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. p. 82-83.

GOULART, C. M. A. Uma abordagem Bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: Leitura de Mikhail Bakhtin.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.95-110.

GOULART, I. C. V. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 705-726, jul./set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4969>  
Acesso em: 20 jul. 2024.

GOULART, I. C. V.; CASAGRANDE, T. C. A multimodalidade da narrativa digital: um estudo do aplicativo de contação de histórias *Fisher Price*. **Revista Cadernos da Educação Básica**, Rio de Janeiro, vol. 6, n.3, p.1-15, 2021. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/cadernos/article/view/3148> Acesso em: 13 jan. 2023.

LAVRAS. Secretaria Municipal de Educação de Lavras. **Circular n. 30.24 de fevereiro.** Lavras: SEM, 2021.

LAVRAS. Secretaria Municipal de Educação de Lavras. **Circular n. 048.19 de abril de fevereiro.** Lavras: SME, 2021.

LAVRAS. Secretaria Municipal de Educação de Lavras. **Circular n. 050.19 de abril de fevereiro.** Lavras: SEM, 2021.

MACEDO, M. do S. A. N. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19** [recurso eletrônico]: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022.

MACEDO, M. do S. A. N; ALMEIDA, A. C. de. O Whatsapp e a organização do trabalho pedagógico no contexto da COVID 19: o que dizem as alfabetizadoras em Minas Gerais. In: MACEDO, M. do S. A. N. (org). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede.** São Paulo: Parábola, 2022, p. 33-47.

MACHADO E SILVA, P. V. de. Alfabetização e letramento em tempos de pandemia: relatos de experiência durante o ensino remoto. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, n. 6, v.1, p. 01-20, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/64568>  
Acesso em: 20 jul. 2024.



MENEZES, J. A. et al. A contação de histórias no *Instagram* como tecnologia leve em tempos pesados de pandemia. **Psicologia & Sociedade**, Recife, n. 32, 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.(org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote - Instituto Inovação Educacional, 1999. p. 15-53.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1-18, out./ dez. 2017.

RIBEIRO, A. E. F. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 2, p. 446-460, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: 03 jan. 2023.

SILVA, J; GOULART, I. do C.; CABRAL, G. R. Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 407-423, abr./ jun. 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619868291003/html/> Acesso em: 20 jul. 2024.

SILVA, M. R. **Entre ler e contar histórias**: percepções de professoras sobre as práticas pedagógicas literárias no ensino remoto. 2023. 123 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramentos na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.81. p. 143-160, 2002.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 19-24, 1985.

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

TAVARES, Josiele Vita da Silva. **Leitura literária em ambientes digitais**: percepções docentes em relação ao uso de dispositivos digitais no ensino remoto. 2021. 121 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

TÁVORA, F. O. F. **A expressão da criatividade no trabalho pedagógico do professor alfabetizador**. 2010. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

