

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
organizadora

Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19

RESULTADOS DE UMA PESQUISA EM REDE



CONSELHO EDITORIAL:

Alexandre Cadilhe [UFJF]

Ana Cristina Ostermann [Unisinos/CNPq]

Ana Elisa Ribeiro [CEFET-MG]

Carlos Alberto Faraco [UFPR]

Cleber Ataíde [UFRPE]

Clécio Bunzen [UFPE]

Francisco Eduardo Vieira [UFPB]

Irané Antunes [UFPE]

José Ribamar Lopes Batista Júnior [LPT-CTF/UFPI]

Luiz Gonzaga Godoi Trigo [EACH-USP]

Márcia Mendonça [IEL-UNICAMP]

Marcos Marcionilo [editor]

Vera Menezes [UFMG]

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
organizadora

Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19

RESULTADOS DE UMA PESQUISA EM REDE



CAPA E DIAGRAMAÇÃO: Telma Custódio

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

R345

Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19 [recurso eletrônico] : resultados de uma pesquisa em rede / organização Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. - 1. ed. -São Paulo : Parábola, 2022. recurso digital ; 5 MB

Formato: epub

Requisitos do sistema: adobe digital editions

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7934-264-6 (recurso eletrônico)

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. COVID-19, Pandemia, 2020 - Aspectos educacionais. 4. Professores - formação. 5. Ensino remoto. 6. Livros eletrônicos. I. Macedo, Maria do Socorro Alencar Nunes.

22-77364

CDD: 372.416

CDU: 37.091.33:028.1

Gabriela Faray Ferreira Lopes - Bibliotecária - CRB-7/664

Direitos reservados à

PÁ DE PALAVRA

[O selo de autopublicação da **Parábola Editorial**]

Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga

04270-000 São Paulo, SP

pabx: [11] 5061-9262

home page: www.padepalavra.com.br

e-mail: producao@padepalavra.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da editora.

ISBN: 978-85-7934-264-6

© da edição: Pá de Palavra, São Paulo, maio de 2022.

CAPÍTULO 11

ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM ALAGOAS: COTEJO DE UM TEMPO E ESPAÇO PRATICADO

ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS
ÉRICA RAIANE DE SANTANA GALVÃO
JÂNIO NUNES DOS SANTOS
NÁDSON ARAÚJO DOS SANTOS
VIVIANE CALINE DE SOUZA PINHEIRO

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo refere-se a um recorte da pesquisa do macroprojeto nacional “Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da Política Nacional de Alfabetização (PNA) pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (MACEDO, 2020) com foco na experiência de pesquisa no tempo e espaço¹ praticado em Alagoas.

Apresentamos para o diálogo os resultados parciais da investigação no estado de Alagoas, com o objetivo de analisar a recepção, o planejamento e os desafios no Ensino Remoto Emergencial (ERE) a partir das reverberações dos professores alfabetizadores. Nesse sentido, a investigação problematiza: De que modo aconteceu a recepção do ERE pelos professores alfabetizadores que implicou em formas outras de planejar as práticas didático-pedagógicas e em desafios na alfabetização?

Com o ERE, as práticas didático-pedagógicas em turmas de alfabetização foram se (re)desenhando, do planejamento às formas de intervenção, por meio da proposição de atividades síncronas e assíncronas. Ressalta-se que, com o fechamento das escolas públicas do país, a desigualdade social

¹ Segundo Certeau (2008: 201-202), “o espaço é um lugar praticado [...]. Por sua vez, um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posição. Implica uma indicação de estabilidade”.

se mostrou alarmante, tendo em vista a dificuldade de acesso às tecnologias e mídias digitais.

A reinvenção da prática didático-pedagógica e das formas de interação com os alunos, além da necessidade da flexibilização do planejamento e do currículo (SANTOS; LEITE, 2020) passou a ser ponto de debate nas redes de ensino públicas e privadas no país, como também objeto de investigação de muitos pesquisadores.

2 ALFABETIZAÇÃO: (RE)ORIENTAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

A aprendizagem da língua escrita, alfabetização, envolve o domínio do sistema de representação da escrita alfabética e ortográfica, além de habilidades motoras para o uso do lápis, caneta etc.; aquisição dos modos de escrever e de ler; habilidades referentes às convenções do sistema de escrita, por exemplo: direção correta que escreve e organização espacial do texto na página; e, a manipulação correta e adequada dos suportes de textos sejam impressos ou digitais.

A alfabetização é um processo complexo (SOARES, 2018) seja em contexto de aulas presenciais, remotas ou híbridas. No “arranjo” das aulas remotas, que exigem acesso às tecnologias digitais, essa complexidade intensifica-se, principalmente pelos ambientes virtuais utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Essa mudança de ambiente pedagógico tem afetado diretamente as práticas de alfabetização, além disso, com a pandemia, os professores alfabetizadores passaram a perceber que o lugar do ensino não se restringe ao espaço físico da escola, mas pode acontecer em diferentes ambientes físicos ou digitais (DUSSEL, 2020).

Nesse capítulo, assumimos “a perspectiva da língua escrita e da alfabetização como uma prática social, e não apenas um sistema de notação da língua que desconsidera a dimensão sociocultural da escrita, pois entendemos a linguagem como forma de interação social” (MACEDO, 2020: 51). Nesse entendimento, o desenvolvimento de práticas de ensino da língua escrita impõe um diálogo com a multiplicidade de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011) multimodais impressos ou digitais. Com a pandemia da Covid-19, nas aulas de alfabetização, evidenciou-se a necessidade da abordagem dos gêneros digitais multimodais, por meio dos artefatos da cultura digital: *chats*, vídeos, *e-mail*, redes sociais ou *blogs*.

Essa imersão na cultura digital vem implicando mudanças didático-pedagógicas nos saberes e fazeres docentes, sobretudo, para a implantação de

um ensino pautado na perspectiva dos multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012), que considere a diversidade cultural dos sujeitos e a diversidade tecnológica emergente do advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) na educação que tem ocorrido nas últimas décadas.

Com a pandemia da Covid-19 e, conseqüentemente, com o fechamento das escolas, em março de 2020, o sentimento de incerteza sobre o retorno das aulas presenciais se intensificou. Uma pesquisa do Instituto Península (2020) revelou que, no referido mês, 2.400 professores estavam preocupados com sua saúde mental e de seus familiares pelo fato de estarem em isolamento social. Destaca-se, ainda, o relato dos professores alfabetizadores sobre a necessidade de formação continuada que potencializasse o planejamento e as formas de intervenção na alfabetização durante o ensino remoto (ALFABETIZAÇÃO..., 2020). Colello (2021) destaca que, nesse contexto, os professores tiveram que se reinventar e renunciar às certezas advindas de suas experiências profissionais, precisaram se aproximar das famílias de seus alunos e enfrentarem o desafio de lidar com uma sobrecarga de trabalho.

Colello (2021: 1, *grifo nosso*) destaca:

Como parte desse cenário, **a escola também mudou**, inaugurando a inusitada realidade do **ensino remoto**, o qual, partilhando responsabilidades entre famílias e educadores, também dividiu com a comunidade escolar desafios, tensões, expectativas e sentimentos (em especial, apreensões, ansiedades, inseguranças e frustrações). Como um contraponto de vivências tão turbulentas, a escola, indiscutivelmente, conquistou novas formas de ensino, além de mecanismos incomuns de aproximação com a comunidade.

Em maio de 2020, a recepção dos professores alfabetizadores quanto aos desafios da pandemia tomou novas proporções, tendo em vista que passaram a realizar atividades por meio do ERE e começaram a vivenciar uma nova rotina, com aulas realizadas por meio de plataformas de webconferência, materializadas nas telas digitais ou por meio do encaminhamento de atividades impressas.

A pesquisa do Instituto Península (2020) demonstrou que 7.773 dos professores entrevistados continuavam preocupados e ansiosos, bem como indicaram não possuir experiência com o ERE, de maneira que não se sentiam preparados para lecionar nesse formato. Os participantes reforçaram a necessidade de treinamento pelas redes em que trabalhavam, além de denunciarem que a infraestrutura das escolas, para efetivo suporte aos alunos em aulas remotas, era precária.

Soares (2020) comenta que diante do contexto pandêmico, a opção foi o ERE. Porém, os professores precisaram improvisar estratégias didáticas, visto que não foram formados para o contexto de mudança educacional. Pois, a pandemia pegou todos de surpresa. Nesse contexto, os professores têm reinventado suas práticas de alfabetização. Contudo, diversas dificuldades emergiram, entre elas, a impossibilidade de acesso a uma conexão com a internet.

Em pesquisa realizada antes da pandemia, Santos *et al.* (2020) destacaram que um percentual significativo de professores costumava utilizar tecnologias digitais (TD) cerca de duas vezes por semana em suas aulas presenciais. Entretanto, uma grande parte de professores informou não fazer uso das TD, de maneira que a dificuldade para se sentirem preparados para o ERE implicava, provavelmente, na pouca utilização das tecnologias digitais, assim como no nível elementar de letramento digital de professores e alunos.

Após cinco meses de pandemia, a recepção dos professores alfabetizadores sobre a nova rotina despertou sentimentos de incertezas, dúvidas e, muitas vezes, a impotência diante da realidade. Em agosto, o Instituto Península (2020) destacou que a maior preocupação dos professores passou a ser seus alunos e que estavam tendo dificuldade para motivá-los e engajá-los nas atividades realizadas no ERE. Quanto à tecnologia, houve uma mudança, pois perceberam que seu uso se tornou crucial para o processo de ensino.

A dificuldade para motivar os alunos do ciclo de alfabetização para realizarem as atividades e participarem das aulas remotas está na concepção de alfabetização que os professores tendem a manter (FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2020), isto é, eles consideram que as mesmas estratégias e métodos do ensino presencial são suficientes para alfabetizar no ERE, mas não negam as tentativas de inserir recursos digitais durante as aulas remotas. As autoras afirmam ainda que a “Covid-19 não escancarou as fragilidades dos professores, mas a inoperância das políticas públicas de formação deles, que não conseguem propor transformações significativas na sala de aula” (FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2020: 294).

Oliveira e Pasuch (2021) comentam que no contexto da pandemia os dilemas no campo da alfabetização ganharam outras proporções. Os desafios enfrentados atualmente demandam esforços dos que estão envolvidos na área da Educação, sendo necessária a implantação de políticas que sejam coerentes com as necessidades dos espaços e do momento atual. Godoi *et al* (2020: 6) complementam que os desafios encontrados pelos professores durante a pandemia se concentraram na

[...] adaptação e flexibilização em relação à uma nova forma de ensino e a aprendizagem e utilização das ferramentas tecnológicas para o ensino, o que gera sentimentos de insegurança, dúvidas e sobrecarga de trabalho; a motivação e engajamento dos alunos no ambiente virtual; as dificuldades enfrentadas pelos estudantes que impactam também na relação pedagógica; as demandas e cobranças institucionais.

Os desafios expostos pelos autores enfatizam o sentimento de angústia e incertezas sobre o desenvolvimento do trabalho, ao considerar que os professores teriam que se adaptar ao novo formato de ensino remoto, devido ao uso dos recursos digitais que passaram a utilizar e pelo fato de que nem todos os professores dominam o letramento digital relacionado à usabilidade das tecnologias para a produção de material didático. Evidencia-se a falta de formação sobre a temática mesmo antes de a pandemia acontecer, como uma forma de motivar a trabalhar com as tecnologias digitais em aulas presenciais.

Godoi *et al.* (2020) mencionam a sobrecarga de trabalho, tendo em vista que os professores no contexto do ERE teriam que avaliar o rendimento de seus alunos através das atividades online, ou seja, as demandas tanto de produção de material didático quanto da correção de atividades fizeram com que a jornada de trabalho se intensificasse. Com as aulas remotas, o acompanhamento dos alunos se tornou outro desafio, pois muitos deles não tinham acesso à internet e dispositivos móveis para acessar as aulas. Decorrente disso, os professores se preocuparam por não ter informações sobre esses alunos. Dentro deste cenário, “o que se observa é a imposição de: novas formas de relação pessoal, práticas inéditas de interação, condições diferenciadas de aprendizagem e, sobretudo, uma estrutura até então impensável de funcionamento escolar” (COLELLO, 2021: 4).

Os desafios que surgem para o professor alfabetizador se estendem para a participação/apoio da família nas atividades dos seus filhos, como revela Silva (2021) ao afirmar que além do acesso à internet, 37,5% dos professores estão preocupados com a falta de motivação dos alunos e a falta de auxílio da família dentro do contexto atual. Dessa forma, sem o suporte da família para acompanhar e ajudar os alunos durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o trabalho didático-pedagógico dos professores alfabetizadores tornou-se ainda mais desafiador.

Além dos desafios descritos, o professor alfabetizador também precisou lidar com as mudanças em torno do seu planejamento, na busca de estratégias que fossem capazes de cumprir com os objetivos de alfabetizar os alu-

nos. Como apontado por Santos (2021: 19), “adaptar o conteúdo de forma a atender ao formato de aulas remotas não foi uma tarefa fácil. Os professores passaram a se organizar e planejar as aulas de forma intuitiva e proativa”. Em vista disso, o currículo escolar acabou sofrendo diferentes transformações ao longo da pandemia para se adequar à realidade escolar vivida.

A pandemia fez com que os professores se desprendessem de um currículo prescritivo e passassem a considerar a multiculturalidade dos sujeitos, a alteridade reconhecida nas diferenças de acesso entre os alunos e as suas desigualdades sociais escancaradas nas telas dos dispositivos móveis dos que conseguiam participar das aulas online. Para Silva (2010: 90), “[...] o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente [...]”. Não é porque os alunos estão todos na sala de aula, fardados com livro e lápis na mão que vamos considerar que todos aprendem da mesma forma, a pandemia revelou isso.

No modelo de ERE, o planejamento precisou se adequar ao vivido, sobre o currículo real, exposto pelos olhares dos alunos atrás da tela. Ferreira, Ferreira e Zen (2020) apontam que os professores alfabetizadores tiveram como foco em seus planejamentos a ludicidade envolvida pelas músicas, brincadeiras e contos, além do desenvolvimento de momentos para a promoção da leitura através da contação de histórias. Segundo as autoras, para garantir a participação dos alunos foram criados grupos no WhatsApp com as famílias para serem enviadas as atividades, vídeos e explicações sobre o que os alunos precisavam fazer durante a semana. Dessa forma, o planejamento escolar contou com o suporte da família para garantir que os alunos tivessem acesso ao que estava sendo trabalhado pelo professor, fazendo com que a família se tornasse mediadora da relação entre professor, aluno e conhecimento. Nesse sentido, Dias e Smolka (2021: 232) afirmam:

A vivência da pandemia impôs novas condições à dinâmica familiar, por um lado, abrindo novas possibilidades de interação e aproximação entre adultos e crianças; por outro, demandando dos familiares formas de atuação características do contexto escolar. Essa vivência das demandas escolares no interior das relações familiares mostra com mais clareza a relevância e as especificidades da escola enquanto instituição. Sua função social apresenta-se com mais força nesse tempo de pandemia, quando as condições de desigualdade se escancararam: evidencia-se, em suas contradições, como o processo de escolarização, a educação formal, pode viabilizar o acesso, a sistematização e a apropriação de conhecimentos socialmente valorizados, abrindo novas possibilidades de participação das crianças na cultura.

Para Luiz (2020), a alfabetização em contexto do ERE só será bem-sucedida se os pais ajudarem no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o professor ficou com uma responsabilidade ainda maior, a de orientar os pais buscando a continuidade dessa etapa de escolarização. É importante salientar que a educação é uma ação que envolve família, escola, professores e alunos; essa ação ganhou ainda mais relevância no período de pandemia.

Mesmo com a participação dos pais, não se tem a garantia de que os alunos estão aprendendo efetivamente, o que se torna mais um desafio para o professor. Nas palavras de Beltrão (2021: 104), “não temos mais o controle sobre o nosso público através da matrícula e do convívio, temos, agora, uma população inserida de modo online em nossas configurações que agregam substancialmente um padrão invisível de aprendizagem”. Nessa direção, o planejamento dos professores alfabetizadores além de estar voltado para a aprendizagem da leitura e da escrita por parte dos alunos enfatiza também a participação e a motivação dos mesmos, no movimento contínuo de planejar por meio dos recursos digitais atividades que sejam pertinentes para o processo de alfabetização em que cada um se encontra, bem como, de manter o interesse em participar do ERE.

Atualmente, no que tange ao plano técnico-pedagógico da educação, evidencia-se a expansão das oportunidades de aprender e das estratégias de ensino remoto, a flexibilização de tempos e espaços da intervenção didática. No bojo dessas temáticas, é necessário que ocorra uma diversificação de atividades, de interação, de canais de acesso ao conhecimento ou de divulgação das produções obtidas, desde que tenham foco, direcionalidade e planejamento. A construção da escola do futuro, dentro do panorama de mudanças vivenciadas em nosso cenário, demanda o investimento na infraestrutura das escolas, como também na formação de professores preparados para lidar com linguagens e tecnologias, e com um ensino sempre renovado. A necessidade de reconstrução da escola não é apenas uma imposição da pandemia, mas é uma realidade do nosso tempo (COLELLO, 2021).

3 METODOLOGIA

A curiosidade epistemológica em entender como vem ocorrendo o ERE em Alagoas resultou nessa proposta de investigação que, como dito, configura-se num desdobramento da pesquisa nacional “Alfabetização em Rede” (ALFABETIZAÇÃO..., 2020), a qual conta com a participação de pesquisadores de 29 universidades situadas em diversos estados da Federação.

Segundo as orientações do coletivo “Alfabetização em Rede”, compete a cada grupo de pesquisa, que participa do macroprojeto, realizar a tabulação dos dados do questionário por estado, bem como a responsabilidade pela seleção dos professores alfabetizadores que participariam dos grupos focais (GATTI, 2005). Os dados em processo de análise estão sendo discutidos coletivamente e de forma sistemática para que os contrastes entre estados e regiões do país sejam produzidos, compreendidos e interpretados, colaborando, assim, para uma visão aprofundada do ensino remoto na alfabetização (ALFABETIZAÇÃO..., 2020).

A Pesquisa “Alfabetização em Rede” coletou dados em duas fases: I) por meio de um questionário online do Google Forms, aplicado entre julho e setembro de 2020. Esse instrumento continha 35 questões que abrangiam dois focos: a. A alfabetização durante a pandemia da Covid-19; b. A recepção da PNA (BRASIL, 2019); II) grupos focais com 6 docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, realizados entre outubro e dezembro de 2020, considerando os dois focos separadamente.

A investigação é de natureza quanti-qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013) por articular resultados de um *survey* com os dados produzidos a partir de grupos-focais (GATTI, 2005) com os professores alfabetizadores em Alagoas.

De acordo com o relatório parcial (ALFABETIZAÇÃO..., 2020), na primeira fase da pesquisa em nível nacional foram coletadas 14.735 respostas, que sintetizaram as opiniões de professores da educação básica (educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais) no que tange às reflexões sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o ensino remoto na pandemia. Em Alagoas, responderam o questionário 2.454 participantes.

Para a segunda fase do projeto “Alfabetização em Rede”, delimitou-se a pesquisa em seis participantes (professores alfabetizadores) para a participação do grupo focal (GATTI, 2005). Os grupos focais ocorreram em dois momentos diferentes. O primeiro para discutir sobre a PNA e o segundo sobre o ERE. Cada sessão dos grupos focais ocorreu em 60 minutos. Este capítulo aborda o segundo momento do grupo focal, realizado no dia 7 de dezembro de 2020, com foco na percepção dos professores alfabetizadores sobre o ERE.

A “roda de conversa” com os professores alfabetizadores foi produzida com base na metodologia de Grupo Focal (GATTI, 2005). Para a autora, essa metodologia é “uma técnica de levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas” (GATTI, 2005: 12), podendo ser empregado “em processos de pesquisa social ou em processos de ava-

liação, especialmente nas avaliações de impacto” (GATTI, 2005: 11). Powell e Single (1996, *apud* GATTI, 2005) descrevem o grupo focal como um conjunto de pessoas selecionadas por pesquisadores para comentar e debater um tema ou um conjunto de questões a partir de sua experiência pessoal.

Por meio dos grupos focais, além de saber como vem acontecendo a mediação pedagógica durante o ERE, os professores alfabetizadores foram questionados sobre em que medida estão se orientando por diretrizes oficiais de suas redes de ensino durante o ensino remoto emergencial e quais sentidos estão construindo sobre essas políticas.

Os professores participantes do estado de Alagoas foram identificados por um professor e cinco professoras². Sendo MG3_, formado no magistério, atua há cinco anos e no ano de 2020 lecionava em três turmas (3º, 4º e 5º ano); MG_M, licenciatura em Pedagogia, atua há dez anos e lecionou no 2º ano; MV_D_L, mestra em educação e pedagoga, atua há oito anos e lecionou no 5º ano; MG_V_L, psicopedagoga, atua há dezoito anos e em 2020 lecionou na Educação Infantil; MG_ML, não informou a formação acadêmica, atua há quatro anos e lecionou o 2º ano; e, por fim, MG_R_1, não informou a formação e nem quanto tempo atua na rede, em 2020 lecionou a turma do 3º ano.

O grupo focal problematizou 16 questões relacionadas ao ERE na pandemia. No entanto, esse capítulo aborda as questões: 1) Que tipo de sentimento aflorou em vocês quando se depararam com a urgência de trabalhar o processo de alfabetização remotamente? 2) Como vocês organizam e planejam o trabalho remoto na alfabetização? e 3) Quais os maiores desafios do ensino remoto na alfabetização? Com base na aplicação da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), emergiram, *a posteriori*, três categorias de análise: recepção, planejamento e desafios referentes ao ERE.

A utilização da metodologia, como dito, justifica-se pelo alinhamento ao que propõe a pesquisa nacional, submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), aprovada pelo Parecer Consubstanciado de N° 4. 237.062.

4 (RE)INVENÇÃO DO FAZER DOCENTE: UMA ANÁLISE

Os professores alfabetizadores precisaram reinventar as suas práticas pedagógicas mediante ao enfrentamento da Covid-19 e da necessidade de

² Os participantes serão identificados neste capítulo como: MG3_, MG_M, MV_D_L, MG_V_L, MG_ML, MG_R_1.

adaptação ao ERE. Como dito, em vista da análise dos dados empíricos, emergiu a categoria: recepção da proposta ERE alfabetização. Desta categoria, desdobraram-se as subcategorias: sentimento docente no ensino remoto emergencial; Intencionalidade didática, organização e planejamento; Desafios didático-pedagógico.

4.1 RECEPÇÃO DA PROPOSTA DO ERE NA ALFABETIZAÇÃO

Os professores alfabetizadores adequaram suas práticas, no transcorrer do ano de 2020, frente aos desafios do ERE. Nesse sentido, a recepção desse modelo de ensino implicou em pensar sobre o planejamento adaptado ao novo formato de ensino e aos desafios da prática docente.

No Relatório Parcial da pesquisa “Alfabetização em Rede” (ALFABETIZAÇÃO..., 2020) apontou-se que os professores alfabetizadores consideraram que o ERE é uma solução razoável frente ao contexto pandêmico, devido ao fato de possibilitar que o vínculo das crianças com a escola seja mantido de alguma forma. Contudo, o maior desafio é fazer com que os alunos respondam às demandas colocadas e realizem as atividades.

4.2 SENTIMENTO DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Os professores alfabetizadores compartilharam que mediante a complexidade da (re)invenção de suas práticas sentiram dificuldades e enfrentaram desafios didático-pedagógicos pelo fato de tradicionalmente a cultura escolar e a cultura docente (SANTOS, 2017) serem predominantemente assentes em práticas presenciais.

No que se refere aos sentimentos dos professores alfabetizadores diante da necessidade de se propor aulas de alfabetização no formato remoto, eles reverberaram:

Inicialmente, de **angústia**. É muito difícil a realidade dos alunos, em especial, da escola pública. A gente tem muita dificuldade na questão da alfabetização presencialmente. Muitas dificuldades sociais e econômicas, que influenciam no momento da aprendizagem. Imagina o momento que estamos vivendo agora, remoto. [...] Em se tratando de alfabetização, a gente dizia assim: “não tem o que fazer demais. O que é que a gente vai fazer? Não tem o que fazer”. Foi esse o sentimento, até a gente se adaptar e começar a pensar em novas estratégias de ensino (MG_R_ 1). Angústia e, às vezes, um desespero. No início, mas a aceitação dos pais para a gente enviar atividade. A gente recebia áudios no grupo ou no privado; a gente ficava de

braços e mãos atadas. A angústia batia por questão de adaptação e da nossa formação enquanto professores. [...] É tudo uma questão de adaptação para a gente e para os alunos. Desde o início, não consegue atingir a todos, e, principalmente, para alfabetização. Porque buscar metodologia que consiga atingir o aluno, passar o conhecimento, transmitir. É angustiante! (MG3_).

Foi de repente, na verdade. Um dia, estávamos em sala de aula. No outro dia, ligaram dizendo “hoje foram suspensas as atividades”. Vamos todo mundo para o grupo no WhatsApp. E também as mães, a aceitação como você falou. Mas, o professor pesquisador tem que entrar em ação. É pesquisador nas metodologias. [...] (MG_ML).

O sentimento maior é de frustração por saber que a gente tenta dar o nosso melhor dentro do possível e às vezes a gente não consegue ter retorno mesmo fazendo diferente (MV_D_L).

As falas representativas do grupo focal revelaram os sentimentos de angústia, impotência e frustração mediante os desafios do ERE na alfabetização. Como referido, o processo de aquisição da língua escrita envolve complexidades e desafios de ordem linguística, cognitiva, psicolinguística, entre outras. Nesse sentido, simplificar o processo de alfabetização é problemático por ser um campo que envolve diferentes facetas (SOARES, 2018). Emerge das percepções dos professores alfabetizadores que, neste cenário de instabilidade e imprevisibilidade, os sentimentos docentes indicam a necessidade de intervenções em várias frentes: políticas de formação docente; reestruturação das escolas e melhoria das condições de pobreza da maioria das crianças da escola pública no Brasil.

As vozes dos professores alfabetizadores demonstraram ainda que, apesar das tentativas para se adaptarem ao ERE, aflorou o sentimento de frustração devido à falta de retorno por parte de alguns alunos no que se refere à realização das atividades. O professor MG3 salienta que sentiu angústia e desespero diante da falta de aceitação dos pais, com relação à adaptação ao novo modelo de ensino e a necessária mediação dos pais na orientação das atividades síncronas ou assíncronas propostas pela escola. Colello (2021) considera a importância do vínculo presencial entre professores e alunos, além de ressaltar os maiores riscos do ERE: fragilidade de relações pessoais, desencanto com a escola, sobrecarga de atividades digitais, desmotivação para a realização das atividades. Dessa forma, percebe-se os inúmeros desafios com os quais os professores precisaram lidar e superar.

Destaca-se também na fala representativa do grupo focal (professora MG_ML) o quanto a adaptação do ensino presencial para o modelo ERE, que aconteceu de forma rápida e inesperada, trouxe desafios. A professora

MG_ML ressalta o quanto o professor pesquisador precisa entrar em ação, justamente para se adaptar e buscar novas metodologias de ensino.

Diante do exposto, as vozes dos professores alfabetizadores indicam e denunciam as dificuldades do ERE no contexto do ensino da língua escrita. Essas dificuldades, que provocaram sentimentos negativos nos professores no que se refere ao seu saber-fazer docente, estão diretamente relacionadas à utilização e acesso aos recursos tecnológicos, letramento digital, (re)planejamento, adaptações curriculares, construção de propostas didáticas e adoção de canais de interação com os alunos. Esses canais de interação para uma efetiva comunicação entre professores, famílias e crianças, utilizaram-se mídias e recursos digitais, além de diferentes suportes impressos e digitais, com destaque para o aplicativo WhatsApp.

4.3 INTENCIONALIDADE DIDÁTICA, ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO

A intencionalidade didática implica nas ações de organização e de planejamento didático de modo que promovam aprendizagens mais significativas. Nesse sentido, os participantes do grupo focal, ao serem provocados a dialogar sobre a sua intencionalidade didático-pedagógica da proposição de atividades no contexto do ERE, indicaram: a realização de planejamento coletivo na escola; a busca por modelos prontos de sugestões de atividades na internet; e a necessidade de organização de materiais didáticos adequados a proposta de trabalho.

No que se refere ao planejamento coletivo na escola, foram enfáticos:

Eu faço muita troca entre as colegas da escola e colegas que são da mesma turma. Também através de muita pesquisa. Pesquisa de vídeo aulas que possam acrescentar, atividades. Eu vou muito no Google buscar atividades escritas de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos. Eu faço um conjunto de um pouquinho de cada coisa e seleciono e monto. [...] Então para mim, foi um pouco mais fácil porque era algo que eu já vinha trabalhando na sala de aula. [...] Nessa questão metodológica, eu não sofri tanto, porque eu já vinha usando de uma forma ou outra alguma dinâmica ou atividade usando a tecnologia (MG_V_L).

Os professores do segundo ano criaram um grupo no WhatsApp. A gente se junta e planeja a semana. E, às vezes, quinzenalmente. As quatro professoras que são do segundo ano tem o mesmo planejamento. Só que cada uma vai desenvolver de acordo com a sua turma. De acordo com a ludicidade. [...] Eu tive que usar muita ludicidade para chamar a atenção dos alunos para fazer atividade, porque até as videoaulas, eu percebi, quando eu comecei a gravar no início, que estavam

cansativas. Então, eu comecei a usar elementos nas minhas videoaulas: colocar personagens. Qualquer coisinha assim que a criança olha e se interessa por aquilo que você está falando. O ambiente que você está proporcionando é um ambiente diferente do que ela está acostumada (MG_ML).

Destacou nas vozes dos professores a partilha de experiências docentes mediante a adaptação das práticas ao modelo de ERE. Em vista disso, evidenciou-se a importância do planejamento coletivo na escola, das discussões entre os pares sobre as práticas didático-pedagógicas e outras questões complexas para além da escola que envolvem o contexto educacional.

Do diálogo entre os professores alfabetizadores, como exposto do grupo focal, dúvidas podem ser sanadas, ideias podem ser discutidas, além da possibilidade de ocorrer uma ajuda mútua diante dos desafios impostos à prática. Na conjuntura atual, essa troca de conhecimentos tornou-se ainda mais fundamental, pelo motivo de alguns professores terem uma maior facilidade para utilizar a tecnologia do que outros e pela necessidade de um pensar coletivo sobre estratégias que facilitem o ensino-aprendizagem no ERE.

O planejamento coletivo, como mencionado, tornou-se ainda mais importante para o desenvolvimento do trabalho no ERE, pois, devido ao distanciamento provocado pela pandemia, os professores recorreram aos grupos no WhatsApp e, dessa forma, conseguiram se unir para fazer os planejamentos, conforme assinalado pela professora MG_ML. Teixeira (2005) concebe que o planejamento é a base para toda ação educacional, sendo assim, é um recurso de organização na educação, além de que o planejamento cooperativo proporciona o crescimento profissional, o ajuste diante de mudanças e o exercício da autodisciplina e da democracia (GIL, 2009).

Mediante o insucesso nas interações com os alunos, a professora MG_ML destacou o uso da ludicidade para atrair a atenção dos alunos no ERE, proporcionando assim um maior diálogo entre escola e família. Kishimoto (1997) compreende que através de situações lúdicas criadas propositadamente pelo adulto tendo em vista estimular certos tipos de aprendizagem nos alunos, surge então a dimensão educativa. Nesse sentido, as vozes dos participantes do grupo focal indicam que os professores alfabetizadores precisaram recorrer a diferentes estratégias didático-pedagógicas em busca de promover práticas mais significativas.

Como referenciado anteriormente, a necessidade de modelos pedagógicos de aulas “adequadas” ao processo de alfabetização levou os professores alfabetizadores à busca de propostas de atividades prontas na internet, conforme narrativas representativas no grupo focal:

Eu tive que replanejar tudo, porque a mesma metodologia que a gente utiliza em sala de aula, em casa fica complicado. [...] Então assim, o planejamento segue alguns pontos do livro didático, porque fica fácil para eles também. Não tem que estar escrevendo. Também têm as videoaulas e eles dão um retorno com áudios, com vídeos gravados em casa, de acordo com o conteúdo. Vem o Youtube com algumas explicações porque tem muitas explicações lúdicas e, em casa, a gente não consegue fazer com aquela praticidade. Também os formulários do Google porque a gente consegue colocar vídeos e vai dinamizando para não ficar tão enjoado, tão chatinho, maçante para eles (MG_M).

Como pode ser observado na fala representativa do grupo focal, utilizaram-se de diferentes materiais didáticos, com destaque para o livro didático, assim como outros suportes e mídias digitais, com destaque para a utilização do Youtube, as videoaulas, o WhatsApp e outros recursos digitais como meios de contactar os alunos e ensiná-los. Houve uma tentativa para que as aulas se tornassem mais interessantes e por isso os professores fizeram uso de diferentes estratégias.

Nesse sentido, destaca-se que o Relatório Parcial da pesquisa “Alfabetização em Rede” (ALFABETIZAÇÃO..., 2020) concluiu que os professores alfabetizadores utilizam recursos variados para realizar o ERE, assim como apontado pela professora MG_M. Dessa forma, são utilizadas atividades retiradas da internet, livros paradidáticos, dentre outros. De modo consequente, as necessidades individuais de aprendizagem dos alunos podem não estar sendo atendidas, tendo em vista que os materiais mais citados são produzidos de modo padronizado, sem considerar especificidades.

No grupo focal, os professores alfabetizadores compartilharam também suas estratégias de organização de materiais didáticos, como se observa nas falas:

O planejamento é semanal. Faço esse planejamento sempre buscando alguma coisa nova. Quando eu vejo que na atividade da semana anterior não obtive um bom resultado, não alcancei um bom número de alunos, sempre começo a repensar o que fazer de novo. Eu tento fazer tudo no *powerpoint*. Depois que eu faço e monto toda aula, gravo e vou dando toda a explicação passo a passo nessa linhagem do *powerpoint* para ver se facilita. Eu coloco animações. Eu sempre busco alguma coisa. Então, a gente passa um dia ou dois tentando fazer uma aula, gravar o vídeo, cortar, ver o que botar, o que não bota, e envio. Tenho dias que não recebo nenhum retorno (MV_D_L).

[...] Como tentar alfabetizar as crianças mesmo estando nesse período distante? Eu tento de várias formas. Eu faço videochamada pelo WhatsApp com eles, para tomar leitura (MG_ML).

As falas das professoras indicam as estratégias utilizadas no ERE para alfabetizar mesmo em contexto de pandemia. Destacam-se os momentos de reflexão sobre o que funcionou ou não no planejamento/prática para, deste modo, fazer uso de algo novo. Padilha (2001) enfatiza que o planejamento objetiva dar respostas a um problema e estabelecer meios que apontem à superação deles. A professora MV_D_L buscava superar os problemas ocasionados pelo ERE, sempre na tentativa de fazer com que seus alunos aprendessem e correspondessem ao que estava sendo ensinado. Os dados vão indicando que apesar das tentativas e estratégias utilizadas, muitas vezes os professores não receberam retorno dos alunos, isso ocasionou um sentimento de angústia e frustração, como evidenciamos anteriormente.

4.4 DESAFIOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NO ERE NA ALFABETIZAÇÃO

O ERE, por implicar em uma nova proposta de trabalho docente, tem provocado desafios didático-pedagógicos que motivou a busca de alternativas para minimizá-los. Essas alternativas, segundo as falas representativas no grupo focal, indicam a necessidade de pensar em formas de manter os alunos motivados; participação dos pais; e estratégias para minimizar o distanciamento escola-família.

No que se refere à motivação dos alunos, os professores alfabetizadores afirmaram:

O maior desafio é manter os alunos motivados a continuar fazendo as atividades remotas porque assim, eles começam, mas depois dar aquela esfriada [...]. Se você não tentar trazer eles de volta, eles ficam sem fazer. A gente tem que estar todos os dias lá (MG_M_L).

[...] Motivá-los a continuar. Eu já tive alunos que disseram: “tia, eu não aguento mais essas aulas online. Eu não aguento está na frente do celular fazendo”. [...] Então, motivá-los a continuar (MG_D_L).

Motivá-los. Assim a gente não se desmotiva porque eu acho que a esse ponto até os professores estão desmotivados. Eu mesma já estou assim, estou exausta. Implorando para que voltem as aulas presenciais. Todo mundo acaba ficando meio cansado. É muito cansativo (MG_C_R).

As investigações têm mostrado que o ERE, que implicou na (re)invenção da prática impôs aos professores dificuldades no âmbito do planejamento e

das formas de intervenção didática síncronas ou assíncronas. Essa realidade provocou nos alunos e nos professores o sentimento de desmotivação, como pode ser inferido no diálogo do grupo focal. Com respeito aos alunos, diante de um cenário tão complexo, tornou-se tarefa difícil motivá-los a participar dos eventos de aula em telas. Com relação aos professores, as dificuldades inerentes à atuação profissional relacionam-se a interações síncronas, à mediação didática dos pais, ao letramento digital, ao planejamento didático, ao acesso às tecnologias, à disponibilidade de ferramentas, à demanda de trabalho, à invasão da escola aos lares, entre outras.

Salienta-se ainda que há um denominador comum no modo como as crianças passaram a viver as experiências escolares e como aderiram ao ERE: a condição emocional. Além do ressentimento pela brusca ruptura da vida escolar, as crianças tiveram que lidar com o contingenciamento imposto no âmbito doméstico, com restrição de espaços e brincadeiras, com as demandas da escola e sobrecargas de horas na frente do computador, e com o clima de insegurança frente ao contexto de pandemia. Diante disso, há uma necessidade de se trabalhar as competências socioemocionais com os alunos.

Os inúmeros debates sobre o ERE na alfabetização têm mostrado que a participação dos pais na mediação das atividades propostas às crianças ocupa um lugar privilegiado tanto no que se refere ao *feedback* positivo como no diálogo entre professor-alunos. O lugar da família nas experiências escolares vivenciadas também foi indicado nas falas representativas do grupo focal como um desafio, observem o enunciado:

[...] A questão da família. Ter o apoio da família porque como os meus alunos são mais dependentes do adulto, do celular do pai, da mãe, ter o apoio da família para ajudar a fazer aquelas atividades que eu proponho é complicado [...]. Reduziu muito a frequência. [...] (MG_V_L).

No ERE, os alunos dependem do auxílio dos pais nas atividades, e, muitas vezes, por não terem suas ferramentas tecnológicas individualmente, utilizam os celulares dos responsáveis. No entanto, nem todos os pais também têm *smartphones*, além de que não possuem saberes didático-pedagógicos e conceituais específicos do campo da alfabetização para mediar as propostas de intervenções escolares. Devido a vários fatores, entre eles a falta de apoio de algumas famílias, muitas crianças acabam não participando das aulas e não conseguindo realizar as atividades. Colello (2021) assinala que a necessidade de apoio familiar no ERE parece óbvia, contudo, a constituição dessa postura é muito mais complexa do que se pode imaginar.

No plano familiar, mediar o ERE significa, em primeiro lugar, ter uma atitude de compromisso com o processo escolar das crianças e de parceria com a escola, porém essa perspectiva não reflete as possibilidades das famílias das camadas populares, como também essas famílias não têm formação pedagógica para fazer a mediação das aprendizagens das crianças. Em segundo lugar, essa mediação pressupõe um conhecimento básico do projeto pedagógico da escola e de suas diretrizes de trabalho, objetivando uma coerência mínima de expectativas e procedimentos. Pode-se citar como exemplo uma escola que estimula a produção da escrita espontânea para que o aluno possa explorar suas hipóteses conceituais, já que há mais sentido em estimular o aluno a “escrever do seu jeito” do que corrigir a escrita a partir de critérios que ele ainda não compreende.

Em terceiro lugar, na medida do possível, é importante que haja uma organização do espaço de trabalho, disponibilização de materiais e ferramentas, apoio para o acesso aos recursos técnicos e sistematização de uma rotina de estudo. Os pais que promovem estas condições de trabalho aos seus filhos contribuem com o êxito da alfabetização. Em quarto lugar, os pais podem responder a dúvidas pontuais ou até favorecer o acesso à informação, sendo necessário ter cuidado para não assumir uma postura professoral ou de dependência da criança com relação ao adulto. Em vista disso, é fundamental incentivar a autonomia do aluno, no limite de sua faixa etária e de seu grau de conhecimento, visando que ele seja protagonista na construção do conhecimento.

A distância entre a escola e os alunos em processo de alfabetização foi indicada no grupo focal entre um dos desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores, vejamos o depoimento:

O maior desafio mesmo é a distância, a nossa distância com eles. Quando estamos na sala de aula, nós estamos bem próximos. Observamos todas as dificuldades. [...] A família se tornou nossa cúmplice porque nesse processo de alfabetização a participação da família é muito importante. [...] A gente ficou agora não como protagonista. A gente não está lá. Quando está com dificuldade: “vamos perguntar a tia”. A dificuldade é essa mesmo! É a distância que mesmo com o celular ou nas videochamadas não tem como aproximar tanto quanto no presencial (MG_M).

Como temos enunciado ao longo do capítulo, os professores e alunos sentem as dificuldades impostas pelo distanciamento social e pela adequação ao modelo de ERE. Essas dificuldades são subjacentes à artificialidade de um ensino, quando possível, mediado por uma tela de smartphone. Em con-

texto presencial, os alunos podem tirar dúvidas e interagir com o professor e com os colegas, essas relações que se estabelecem na interação presencial são importantes no processo de aprendizagem da língua escrita. Os professores podem, por exemplo, identificar as dificuldades que os alunos apresentam e, desse modo, planejar estratégias de intervenção.

No cenário do ERE, como dito, os alunos contam com o apoio dos pais, porém, muitas vezes eles não podem ajudar, o que ocasiona uma limitação no processo de aprendizagem dos alunos. Os professores tentam fazer o possível para ensinar mesmo com o distanciamento, mas enfrentam os diversos desafios do ERE, como discutido ao longo deste capítulo. Assim, alfabetizar em tempos de pandemia é um convite à discussão. Como afirmam Oliveira e Pasuch (2021), é um ensejo para socializar experiências, recorrer à literatura, dialogar com os autores e registrar as dúvidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo objetivou analisar a recepção, o planejamento e os desafios no Ensino Remoto Emergencial a partir das reverberações dos professores alfabetizadores. Nesse sentido, problematizou-se: de que modo aconteceu a recepção do ERE pelos professores alfabetizadores que implicou em formas outras de planejar as práticas didático-pedagógicas e em desafios na alfabetização?

O estudo evidenciou que com o ERE as práticas didático pedagógicas em turmas de alfabetização foram se (re)desenhando do planejamento às formas de intervenção por meio da proposição de atividades síncronas e assíncronas. Os professores apontaram algumas das dificuldades do ERE: desmotivação dos alunos e dos professores; falta de apoio da família; distanciamento entre escola e alunos. Visando o enfrentamento destes problemas, os professores mencionaram que fazem trocas (compartilhamentos) entre eles, buscam ser professores pesquisadores e fazem uso da ludicidade para atrair a atenção dos alunos.

Os professores alfabetizadores demonstraram que os sentimentos aflorados na pandemia foram de angústia, impotência e frustração. Em um segundo momento, identificou-se a intencionalidade didático pedagógica da proposição de atividades no contexto do ERE. Os professores alfabetizadores participantes do grupo focal, ao serem provocados a dialogar sobre a intencionalidade didático-pedagógica da proposição de atividades no contexto do ERE, indicaram a realização de planejamento coletivo na escola, a busca por

modelos prontos de sugestões de atividades na internet e a necessidade de organização de materiais didáticos mais adequados à proposta de trabalho.

Mediante o aludido, nesse capítulo, diversos desafios enfrentados pelos professores no ERE foram analisados e discutidos, além de algumas das estratégias utilizadas para alfabetizar em contexto de pandemia. O anseio é que essas discussões sejam ampliadas, visto que são fundamentais na conjuntura atual. Os desafios do ERE são inúmeros, contudo, acredita-se que podem ser enfrentados e superados por todos aqueles que estão envolvidos com a Educação, sobretudo, com o processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19: Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, 2020, p. 185-201. DOI: <https://bit.ly/38HfBS5>.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Trad.: Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELTRÃO, M. F. M. Uma análise pedagógica sobre o planejamento escolar em tempo de pandemia. **Pedagogia Ação**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3O7exHw>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COLELLO, S. G. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, São Paulo, n. 35, jan./abr., Cemoroc-Feusp, 2021.
- DIAS, D. P.; SMOLKA, A. L. B. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, 2021, p. 228-244.
- DUSSEL, I. La formación docente y los desafíos de la pandemia. **Revista EFI**, v. 6, n. 10, 2020.
- FERREIRA, L. G.; FERREIRA, L. G.; ZEN, G. C. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio: Revista de Letras, Vitória da Conquista**. v. 12, n. 2. jul./dez. 2020.
- GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro, 2005.
- GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.
- GODOI, M.; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L. de A.; CANEVA, C. Remote teaching during the Covid-19 pandemic: challenges, learning and expectation of university professors of Physical Education. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, 2020.
- INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**: março de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3vf4M1p>. Acesso em: 30 jul. 2021.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- LUIZ, S. S. F. **Alfabetização na pandemia**: realidades e desafios. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3Ed1gZy>. Acesso em: 08 dez. 2021.

- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (coord.). **Alfabetização em Rede**: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Universidade Federal de São João del-Rei. 2020. 22 p. Registrada na Plataforma Brasil, sob o código 36333320.0.0000.5151. [Projeto de Pesquisa]
- OLIVEIRA, A. C.; PASUCH, J. A complexidade do processo de alfabetização: algumas reflexões. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 2, n. 4, jan./abr., 2021.
- PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, A. C. Práticas cotidianas de leitura na educação de jovens e adultos no (entre)lçamento de uma cultura docente. **Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura**. v. 27. 2017.
- SANTOS, A. C.; LEITE, C. Políticas curriculares em Portugal: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 836-853, set./dez., 2018.
- SANTOS, H. M. B. Desafios para alfabetizar em tempos de pandemia. **Revista Educação em Foco**, n. 13, 2021, p. 18-25.
- SANTOS, N. A.; SANTOS, A. C.; PINHEIRO, V. C. S. Educação, escrita e tecnologias: (reverber)ações de professores alfabetizadores. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 430-451, Edição Especial, 2020.
- SILVA, A. M. C. Alfabetização e letramento em tempos de pandemia: realidades e desafios. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 2, n. 4, jan./mar. 2021.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOARES, M. **Alfabetização na pandemia**: caminhos e estratégias. Publicado pelo canal Editora Moderna. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3uANgWc>. Acesso em: 16 ago. 2021.