

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Letras

Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e  
Produção de Texto (PROLEITURA)

Eliana Maria Gomes

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA:  
UMA ANÁLISE DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

Belo Horizonte

2021

Eliana Maria Gomes

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA:  
UMA ANÁLISE DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto (PROLEITURA) da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de texto.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Daniervelin Renata Marques Pereira

Belo Horizonte  
2021

G633a Gomes, Eliana Maria.  
Alfabetização e letramentos e tempos de pandemia [recurso eletrônico] : uma análise de relatos de experiência / Eliana Maria Gomes. – 2021.  
1 recurso online (42 f.) : pdf.

Orientadora: Daniervelin Renata Marques Pereira.

“Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto (PROLEITURA) da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de texto”.

Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Referências: f. 40-42

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Escrita. 3. Letramento digital. 4. Alfabetização I. Pereira, Daniervelin Renata Marques. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 372.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

### ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA ELIANA MARIA GOMES

Realizou-se, no dia 08 de outubro de 2021, às 09:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Alfabetização e letramentos em tempos de pandemia: uma análise de relatos de experiência*, apresentado por ELIANA MARIA GOMES, número de registro 2020654240, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Daniervelin Renata Marques Pereira - Orientadora (UFMG), Prof. Marcelo de Castro, Prof. Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira .

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 08 de outubro de 2021.

Profa. Daniervelin Renata Marques Pereira (Doutora)  
Prof. Marcelo de Castro (Mestre)  
Prof. Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira (Mestre)



Documento assinado eletronicamente por **Daniervelin Renata Marques Pereira, Professora do Magistério Superior**, em 18/10/2021, às 11:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo de Castro, Usuário Externo**, em 19/10/2021, às 13:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira, Usuário Externo**, em 21/10/2021, às 18:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0972752** e o código CRC **A305E242**.

## **Agradecimentos**

Primeiramente, agradeço a Deus, que permitiu que eu concluísse este trabalho, que me concedeu saúde física e mental para que eu superasse o isolamento social causado pela pandemia da Covid. 19, pois sabemos que não foi fácil para ninguém.

À minha família, pelo apoio de sempre. Às minhas colegas de grupo: Daniela Cristina Portela, Márcia Libâneo e Márcia Nunes (*in memorian*), que infelizmente foi vítima dessa doença que ainda hoje nos assola.

Agradecimento especial à professora Dra. Daniervelin Renata Marques Pereira por ter sido minha orientadora, pela paciência, pois sem ela eu não teria conseguido. Muito obrigada!

## RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa bibliográfica que recorreu a referenciais teóricos sobre o ensino remoto Emergencial no contexto da pandemia da Covid-19 vivenciado no ano de 2020/2021, o qual limitou muito o trabalho do professor. O objetivo é analisar relatos de experiências de práticas de leitura e escrita durante a pandemia com uso das tecnologias. Para alcançar esse objetivo, definiu-se como foco o estudo qualitativo três relatos de experiência cuja discussão principal é a possibilidade de utilizar as tecnologias digitais como aliadas da educação para promover práticas de leitura e escrita que possam auxiliar o processo de alfabetização e letramentos na perspectiva de Soares e Coscarelli. Tais relatos são referentes a experiências vivenciadas por escolas e professores durante a pandemia. Como resultados do estudo, pode-se mencionar que, embora o uso das tecnologias digitais seja ainda tímido, tais recursos são apontados pelos autores dos relatos como de extrema importância durante o ensino remoto advindo da pandemia da Covid-19. As ações desenvolvidas pelas instituições escolares analisadas nos relatos aderiram às mídias digitais para garantir o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e possibilitar que as habilidades de leitura e escrita fossem trabalhadas. Pode-se dizer que a tecnologia digital, principalmente diante desse contexto gerado pela pandemia é uma aliada do sistema educacional sendo de grande importância no ensino remoto a fim de possibilitar que crianças na fase de alfabetização e letramento possa dar continuidade ao processo de aquisição e desenvolvimento de leitura e escrita mesmo durante o distanciamento social causado pela pandemia da Covid-19.

**Palavras-chave:** leitura e escrita; alfabetização; letramentos; letramento digital; ensino remoto.

## ABSTRACT

This paper presents the results of a bibliographical research that used theoretical references on emergency remote teaching in the context of the Covid-19 pandemic experienced in 2020/2021, which greatly limited the teacher's work. The objective is to analyze reports of experiences of reading and writing practices during the pandemic using technologies. To achieve this goal, the qualitative study defined three experimental reports whose main discussion is the possibility of using digital technologies as allies of education to promote reading and writing practices that can help the literacy and literacy process from Soares and Coscarelli's perspective. Such reports refer to experiences experienced by schools and teachers during the pandemic. As results of the study, it can be mentioned that, although the use of digital technologies is still timid, such resources are pointed out by the authors of the reports as extremely important during remote teaching coming from the Covid-19 pandemic. The actions developed by the school institutions analyzed in the reports adhered to digital media to ensure the teaching-learning process of students and enable reading and writing skills to be worked. It can be said that digital technology, especially in view of this context generated by the pandemic, is an ally of the educational system being of great importance in remote education in order to enable children in the literacy and literacy phase to continue the process of acquisition and development of reading and writing even during the social distancing caused by the Covid-19 pandemic.

**Keywords:** reading and writing; literacy; literacies; digital literacy; remote education.

# Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
2.1 Aquisição da leitura e da escrita do sistema alfabético no processo de alfabetização e letramento.....	11
2.2 Letramento digital.....	15
2.3 Ensino remoto durante a pandemia de Covid-19.....	18
3. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DURANTE O DISTANCIAMENTO SOCIAL.....	22
4. RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO.....	26
5. ANÁLISE DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA.....	29
5.1 Categoria: aquisição da leitura e da escrita na perspectiva de letramento Relato 1: Alfabetização na perspectiva do letramento durante a pandemia.....	29
5.2 Categoria: letramento digital – práticas de leitura e escrita com uso da tecnologia durante a pandemia da Covid-19.....	34
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	40



## 1. INTRODUÇÃO

A Tecnologia Digital da Comunicação e Informação (TDCI) proporcionou mudanças rápidas na vida das pessoas, seja no campo profissional, pessoal e/ou educacional. De acordo com Kenski:

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. [...] O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. (KENSKI, 2010, p. 21)

Esse novo cenário social, mediado pelo uso das TCDIs nos insere no mundo virtual em que usar as mídias digitais (computador, celular, *tablets* e outras) e acessar plataformas da *web* fazem parte do dia a dia das pessoas. No âmbito educacional, a escola vinha lentamente se inserindo nessa nova realidade tecnológica, mas com o da pandemia da Covid 19, as instituições educacionais se viram obrigadas a incorporar as TDCIs como mecanismo para possibilitar a continuidade das atividades escolares e, de alguma forma, garantir que o ensino remoto emergencial (ERE) fosse realizado.

Com o advento da pandemia do novo coronavírus, as crianças, em processo de alfabetização e letramento, tiveram que ficar longe da sala de aula convencional e o uso das mídias digitais passaram a ser a solução para manter o vínculo entre a escola e o estudante. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar relatos de experiências envolvendo práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização e letramentos com uso pedagógico das TDCIs durante o ensino remoto emergencial provocado pela pandemia da Covid-19. O termo “letramentos” é usado no plural, como sugere Soares (2002), para contemplar vários tipos de usos da leitura e escrita em práticas sociais, incluindo a utilização das tecnologias digitais. Tem-se como objetivos específicos: 1. Analisar, em relatos de experiência, se as práticas de leituras e escritas desenvolvidas durante o período de distanciamento social contribuem com o processo de alfabetização e letramento; 2. Identificar, nesses relatos, as potencialidades do uso das tecnologias para dar continuidade ao ensino durante o ERE e verificar se o uso delas, durante esse período, está entrelaçado com o conceito de letramento digital.

Diante do contexto educacional diferenciado, isto é, a suspensão das aulas

presenciais e adoção de atividades escolares de forma remota, desde março de 2020, quando se instalou esse novo cenário de distanciamento social no Brasil, a alfabetização e o letramento, que são processos de aprendizagem complexos, tornaram-se ainda mais desafiadores, tanto para o professor quanto para o aluno. Desta forma, a justificativa para presente pesquisa se dá justamente pelo fato de se tratar de acontecimento recente, novo e com poucos estudos na e pelo desejo de contribuir com práticas de pesquisa e ensino sobre e para além do ERE. A metodologia usada foi revisão da literatura e análise qualitativa do conteúdo de relatos de experiência publicados em revistas científicas, tomando como base a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Segundo essa autora:

[...] trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Para tanto, a leitura dos relatos nessa perspectiva de análise possibilitou a criação de categorias a fim de facilitar a compreensão do assunto tratado, bem como atender o objetivo aqui proposto.

Definimos assim, como questão da pesquisa feita: como se dá o processo de leitura e escrita com o uso/auxílio das tecnologias digitais durante o ensino remoto emergencial causado pela pandemia da Covid-19?

O trabalho encontra-se organizado em três partes: a primeira trata da fundamentação teórica, em que são aprofundadas as temáticas norteadoras da pesquisa: aquisição da leitura e escrita no sistema alfabético; letramento digital e o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. A segunda aborda o processo de alfabetização na perspectiva do letramento durante o distanciamento social. A terceira parte apresenta uma análise de relatos de experiência no ensino remoto tendo como categorias elencadas: “aquisição da leitura e da escrita na perspectiva de letramento” e “letramento digital – práticas de leitura e escrita com uso da tecnologia durante a pandemia da Covid-19”. Ao final, são feitas as considerações finais da pesquisa realizada, resgatando os objetivos e resultados alcançados.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Aquisição da leitura e da escrita do sistema alfabético no processo de alfabetização e letramento

Antes de adentrarmos a discussão em torno da aquisição de leitura e escrita do sistema alfabético, faz-se necessário pensar de forma sucinta nos conceitos de alfabetização e de letramento.

No âmbito educacional, essa discussão entre alfabetização e letramento surgiu em meados dos anos 1980, quando as demandas sociais de leitura e escrita evidenciaram a insuficiência de apenas “saber ler e escrever” e, em decorrência, da importância de saber fazer uso competente da leitura e da escrita nas situações sociais em que a língua escrita esteja presente (SOARES, 2003). Dessa forma, houve necessidade de ampliar o conceito de alfabetização, saber ler e escrever, e incluir nele o saber responder às demandas sociais de uso da leitura e escrita, o letramento.

No Glossário do CEALE<sup>1</sup>, encontra-se o seguinte conceito de letramento: “desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita”, e, para alfabetização, define-se:

[..] especificamente a aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a língua sonora – do falar e do ouvir – em língua visível – do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético. Assim, a alfabetização, atualmente, é entendida como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o sistema alfabético – e das normas que regem seu emprego (SOARES, s.d, s.p).

De acordo com Soares (2000) o termo alfabetização refere-se à “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, enquanto letramento é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Assim, os termos Alfabetização e Letramento representam conceitos distintos, porém, indissociáveis. Para Soares:

A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de

---

<sup>1</sup> O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área de alfabetização e do ensino de Português. Como se trata de publicação em glossário online (<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>), não são indicados no site ano nem página dos verbetes.

leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2000, p. 14).

Em síntese, a alfabetização está ligada à escolarização e refere-se às convenções e aprendizagem do sistema alfabético. O letramento permite ao indivíduo fazer uso da leitura e da escrita no seu cotidiano, isto é, indica a sua função social. Kleiman define o letramento como:

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Dessa forma, neste trabalho, quando nos referimos à aquisição da escrita e leitura no sistema alfabético, estamos pensando a alfabetização na perspectiva do letramento.

As dificuldades de alfabetizar as crianças na idade certa da alfabetização (até oito anos de idade) é hoje um grande desafio, visto que boa parte dos alunos das escolas brasileiras não consegue dominar as competências e habilidades da leitura e da escrita.

Segundo Soares (2020), a aquisição do sistema de escrita alfabético, no processo de alfabetização e letramento, envolve duas funções: ler e escrever, que se igualam em alguns aspectos e diferenciam-se em outros.

De um lado, para escrever, a criança precisa desenvolver a consciência fonografêmica: identificar os sons da língua, até o nível dos fonemas, e representá-los com grafemas correspondentes aos fonemas, por outro lado, para ler a criança precisa desenvolver consciência grafonêmica: relacionar as letras do alfabeto com os fonemas que elas representam. Assim na leitura, o processo parte dos grafemas para os fonemas, isto é, a criança precisa identificar nos grafemas os fonemas que eles representam para chegar à palavra; na escrita, ao contrário, o processo parte dos fonemas para os grafemas, isto é, a criança precisa identificar os fonemas da palavra que deseja escrever e representá-los por grafema. (SOARES, 2020, p. 193).

De acordo com a autora, ler e escrever, apesar de implicar dimensão diferente na consciência fonêmica, desenvolvem-se em aprendizagem simultânea, ou seja, mesmo quando o foco é dirigido para a escrita, a leitura também é desenvolvida haja vista que não

são aprendizagens independentes.

De acordo com Soares (2020), o professor, ao propor atividades com leitura de parlendas, por exemplo, permite à criança compreender a cultura da escrita para ler, mas igualmente criar oportunidades para a escrita, pois o sistema alfabético é mais facilmente compreendido a partir da escrita do que a leitura no processo inicial de alfabetização. Segundo a autora as atividades que orientam a compreensão do sistema alfabético partem prioritariamente da escrita, embora sempre envolvendo a leitura das palavras que se escreve. Por isso, as crianças são capazes de escrever antes de serem capazes de ler. A respeito do produto da leitura e da escrita, Soares afirma:

O produto da escrita é, assim, uma palavra, pré-existente na fala ou na mente da criança, que ela torna visível, escrevendo. Já o produto da leitura é, no início do processo de alfabetização, resultado do esforço de identificação dos fonemas que as letras representam para chegar à palavra que, então, a criança lê. (SOARES, 2020, p. 194)

Nesse sentido, a criança, para se apropriar do sistema de escrita, precisa compreender o seu funcionamento e os princípios que o constitui. O Caderno nº 3 do 1º ano do PNAIC (Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa) traz uma lista elaborada por Morais (2012) contendo as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) que o aprendiz precisa reconstruir em sua mente para se tornar alfabetizado.

Citamos a seguir as dez propriedades propostas no documento:

1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (BRASIL, 2012, p. 11).

Conhecer tais propriedades permite ao professor criar situações e tarefas

desafiadoras, que ajudem a criança a dominar cada um dos dez aspectos. Morais (2012 *apud* Brasil, 2012) alerta para o fato de que ter alcançado uma hipótese alfabética não é sinônimo de estar alfabetizado. Se já compreendeu como o SEA funciona a criança tem agora que dominar bem as convenções som-grafia de nossa língua para que possa ler e produzir textos com autonomia.

Na mesma linha de pensamento, Soares (2020, p. 195) diz que não há paralelismo entre a escrita e a leitura durante o processo inicial de compreensão do sistema alfabético. Segundo ela, há maior facilidade da escrita do que a leitura, ou seja, a consciência fonográfica predomina sobre a consciência grafofonêmica e, após vencida a fase de compreensão do sistema alfabético, há uma inversão, isto é, as crianças usam as habilidades ortográficas primeiramente para a leitura e depois para a escrita.

Para estar alfabetizado, entretanto, é necessário que a criança, além de dominar o sistema de escrita alfabética, seja capaz de produzir e ler textos com autonomia e não apenas escrever e ler algumas palavras. Nesse sentido, Soares afirma:

Ser capaz de ler e compreender textos e de escrever textos é o que considera uma criança que além de alfabética, se torna alfabetizada, objetivo do ciclo de alfabetização e letramento. Ao longo da escolaridade posterior, com a ampliação e consolidação das habilidades básicas já adquiridas, as crianças terão condições de atingir o objetivo último: tornarem-se leitores e produtores de texto capazes de fazer o uso da língua de forma autônoma para seus objetivos pessoais e de responder adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2020, p. 200).

Segundo a autora, o trabalho com as habilidades de consciência fonológica, ou seja, a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e refletir sobre seus seguimentos sonoros é importante para uma criança se alfabetizar. A escola deve oportunizar à criança atividades que lhe permitam refletir sobre as palavras em sua dimensão sonora. Para Soares, tais atividades podem ser trabalhadas de forma sistemática no final da educação infantil e no começo do ensino fundamental de modo que os pequenos possam avançar na compreensão do SEA e conseqüentemente serem alfabetizados.

Nessa perspectiva, para que a criança se aproprie do SEA de forma efetiva e seja alfabetizada na idade certa, isto é, período do ciclo de alfabetização, a escola deve proporcionar o ambiente alfabetizador com atividades e intervenções que permitam a criança desenvolver habilidades e capacidades de leitura e de escrita. A criança, muitas vezes, antes mesmo de adentrar o espaço escolar já tem noção e cria hipóteses sobre o código, isto é, traz consigo os conhecimentos em relação à cultura letrada, tornando-se

imprescindível que o educador faça o elo com a alfabetização e realize o trabalho com a utilização de recursos, como textos de diferentes gêneros textuais, leitura de revistas, cartas, jornais, bilhetes, entre outros, a fim de propiciar a integração da criança no mundo letrado.

As Tecnologias digitais trouxeram novos espaços para compartilhar textos, áudios, vídeos, animações, imagens, fotografias, entre outros, isto é, novas possibilidades de práticas de leitura e de escrita. E saber utilizar esses espaços (ler, ver, apreciar, criticar, etc.) a favor da aquisição da leitura e da escrita pode ser mais uma aliada do processo de alfabetização. Assim, passa-se, agora, para a abordagem do letramento digital.

## 2.2 Letramento digital

A TDCI tem sido cada vez mais incorporada em nosso cotidiano, criando novas formas de relacionar uns com os outros, de compartilhar e buscar informações. Na educação não é diferente. Práticas inovadoras sociais envolvendo a escrita foram criadas e demandam do indivíduo conhecimentos específicos, ou seja, letramentos diferenciados dos exigidos pelas práticas escritas no papel. Em face dessa realidade emergente torna-se essencial a compreensão das tecnologias digitais como elementos que nos permitem tanto o entretenimento quanto a produtividade nos estudos e no trabalho. Sobre isso, Almeida (2005) afirma:

A fluência tecnológica se aproxima do conceito de letramento como prática social, e não como simplesmente aprendizagem de um código ou tecnologia; implica a atribuição de significados às informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano, bem como localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação, dominando as regras que regem a prática social da comunicação e empregando-as na leitura do mundo, na escrita da palavra usada na produção e representação de conhecimentos (ALMEIDA, 2005, p.174).

O letramento digital na educação não só altera a relação do aluno com a aprendizagem, como também demanda do professor nova concepção e postura. O professor que já vinha deixando o lugar de detentor do conhecimento para ser o mediador do conhecimento, agora necessita incorporar a tela do computador como mais uma possibilidade para que o aluno construa seu próprio conhecimento podendo utilizar e produzir conteúdos na web, localizar, pesquisar e selecionar informações, bem como as analisar criticamente. Isto é, os processos de ensino e aprendizagem devem vir ao encontro

das TDCIs que trazem novas formas de leitura e escrita e o professor precisa se adaptar a essa nova modalidade, incorporar em seu planejamento conhecimentos contextualizados, com os quais os alunos se deparam com tanta facilidade, como, por exemplo, o hipertexto. Freitas afirma que:

O computador e internet abrem novas possibilidades de aprendizagem por permitirem o acesso a uma infinidade de informações, pelas formas de pensamento que são por eles potencializadas, pelas interações possibilitadas e pela interatividade que proporcionam. Portanto eles possibilitam a construção compartilhada de conhecimento via interatividade, de que fala a teoria histórico-cultural. Estimulam novas formas de pensamento no enfrentamento com as hipertextualidades neles presente pela interrelação de diversos gêneros textuais expressados por diversas linguagens (sons, imagens estáticas e dinâmicas, textos em geral). A plasticidade interativa própria das tecnologias digitais trazidas pelo computador e internet permite, ainda, a construção de diversos percursos de aprendizagem através da atividade do sujeito que interage com o outro e com o objeto do conhecimento. (FREITAS, 2008, p. 12)

Na geração atual, boa parte dos alunos chegam à escola com algum contato e/ou conhecimento de uso de redes sociais, de vídeos do youtube, de navegações na web e cabe à escola aproveitar a bagagem que o aluno traz para criar possibilidades de aprendizagens, além de lhe dar condições de desenvolver um uso mais crítico e questionador das TDCIs, já que não basta apenas saber usar os recursos tecnológicos. A condição de letramento digital é uma das habilidades que devem ser devolvidas na escola, isto é, a instituição educacional deve usar TDCIs de forma adequada a fim de ultrapassar a busca de informações aleatórias e uso de redes sociais, para permitir que os alunos se apropriem delas e produzam conhecimentos. O que significa que a escola poderá utilizar a TDCI como aliada para a leitura, a escrita de textos digitais, pesquisa, interação e complementação de conteúdo trabalhado (hipertexto) para auxiliar, por exemplo, o processo de alfabetização e possibilitar ao aluno uma aprendizagem significativa.

Segundo Gomes (2019), a tecnologia, por si só, não garante que o aluno seja letrado digitalmente. Não basta ter computadores nas escolas e não haverá mágica, porque o aluno não fará uso da escrita e da leitura se apenas for colocado em contato com as ferramentas digitais. É preciso que o professor, ao planejar suas aulas, aproveite as tecnologias digitais trazidas pelo computador e pela internet para selecionar criteriosamente aplicativos, jogos, sites a serem usados com finalidade de tornar as aulas interativas, atrativas e possibilitar o uso TDCIs no processo de alfabetização e letramento.

Nessa perspectiva, Gomes (2019) ressalta que a escola deve acompanhar a tendência do mundo globalizado que exige cada vez mais domínio dos recursos tecnológicos. Assim, trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento digital



permitirá, segundo a autora, ao aluno compreender a função social da escrita e tornar a aprendizagem prazerosa, lúdica, criativa e participativa. Sobre letramento digital, Santos salienta que:

Tendo em vista que o letramento se refere ao desenvolvimento competente da leitura e da escrita nas práticas sociais, o letramento digital envolve a capacidade de apropriação da leitura e da escrita e seus usos conscientes nas práticas sociais por meio dos diversos recursos tecnológicos e multimodais. (SANTOS, 2020.127).

Sobre essa mudança na forma de ler e de escrever digitalmente e, ainda, sobre o papel da escola nesse contexto, Xavier (2005) afirma que:

Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas nos livros, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2005, p. 35).

Tendo em vista a inserção da sociedade em um universo de textos cada vez mais multimodal em que vídeos, imagens, *emotions*, memes, animações, símbolos, ícones e outros textos invadem o cotidiano das crianças, torna-se necessário que o professor e o aluno adquiram a condição de letrados digitalmente para que não só compreendam a escrita, mas também possam construir hipertextos, criar e recriar símbolos (FLEISCHMANN, 2001 *apud* ALVES, 2014).

Em confluência a essas definições apresentadas, no Glossário do CEALE, Ribeiro e Coscarelli (s.d), pontuam que o termo *letramento digital* diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, ou em plataformas como *e-mails*, redes sociais, *blogs*, entre outras. Vale lembrar que o ambiente digital é multimodal, as informações são apresentadas usando não apenas elementos linguísticos, como palavras, frases, mas também vídeos, sons, memes, movimentos, cores e ícones. Ribeiro e Coscarelli (s.d.) afirmam que saber ler, interpretar e produzir textos explorando essas linguagens faz parte das competências dos digitalmente letrados, sendo cada vez mais uma exigência da sociedade moderna.

No processo de alfabetização para aquisição da leitura e escrita, o letramento digital delinea-se para além da alfabetização, isto é, a alfabetização ocupa-se da aquisição do sistema de escrita alfabética e o letramento digital requer que o indivíduo se aproprie desse sistema de escrita nos meios digitais. Uma criança em letramento digital faz o uso da

tecnologia, joga *games*, assiste a vídeos, produz e lê textos verbais e não verbais por um novo suporte, a tela do computador. Sobre o uso das mídias digitais na escola, Garcia (2016, p. 10) alerta que “[...]trocar, por exemplo, o quadro negro pela lousa digital não é uma mudança que tenha sentido no contexto social e, principalmente, no educacional, se o professor não reavaliar suas concepções metodológicas”.

Na mesma linha de pensamento, Miranda et al apontam que:

Para compreender a perspectiva de letramento digital, faz-se necessário retomar a prática de letramento que, para Soares (2002), pode ser entendida como a condição ou representação de quem exerce práticas sociais de escrita e leitura. Sendo assim, o letramento digital refere-se à condição de, em diferentes espaços virtuais, utilizar as modalidades da escrita e leitura para ler, escrever, interpretar e, principalmente, interagir. (MIRANDA et al. 2017, s.p.).

Nesse sentido, o letramento digital pode contribuir para aquisição da leitura e escrita, mas requer mudança nas práticas educativas, o uso efetivo e crítico das novas tecnologias em sala de aula, bem como professores letrados digitalmente, além de estarem em constante formação.

### 2.3 Ensino remoto durante a pandemia de Covid-19

O ano letivo de 2020 iniciou-se e logo nos deparamos com um vírus que colocou os estudantes em distanciamento social devido ao fechamento das escolas. Segundo Arruda (2020):

O isolamento social promoveu transformações econômicas severas imediatas, com a parada obrigatória de inúmeros setores, modificou nossa relação com a arte, devido à ausência do compartilhamento presencial de experiências de fruição e, no caso da educação, promove desconstruções sob a forma como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente. (ARRUDA, 2020, p. 258).

Arruda (2020) ainda analisa que o novo coronavírus (SARS-CoV-2) e a doença causada por ele (Covid-19) tornam a escola o espaço mais temido e propício à transmissão, haja vista que, no ambiente escolar, estariam aqueles menos propensos a contaminação (crianças e jovens), mas que poderiam ser o vetor da doença para os mais propensos (professores, profissionais da educação, pais e mães, avós e avôs, parentes de maneira geral).

Diante desse cenário, o autor (2020) informa que as políticas mundiais de retorno às atividades coletivas deixam as escolas em último plano, ou permitem o retorno com tantos protocolos sanitários que fazem com que a escola não seja reconhecida como tal

pelos seus atores. Segundo o pesquisador (2020), inúmeros países, como França, Espanha, Portugal e Inglaterra, discutiram internamente possibilidades de atendimento escolar em situações de excepcionalidade, adotando estratégias de vínculo escolar por meio da mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação, sobretudo a Internet. Ainda assim, enfrentam grandes dificuldades na gestão e implementação da aprendizagem remota devido a fatores diversos, como as barreiras para alunos e professores acompanharem as aulas e falta de acesso de parcela da população às tecnologias de informação e comunicação. De acordo com Arruda (2020, p. 260), “os governos destes países estabeleceram políticas públicas para maximizar o acesso técnico a equipamentos, de maneira a ampliar a equidade no processo de ensino e aprendizagem”. O autor ainda acrescenta:

A tomada de decisões a respeito do modelo de funcionamento da educação básica ficou sob os cuidados dos estados que têm apresentado iniciativas que se direcionam à substituição da educação presencial pelas aulas remotas ou adoção da modalidade a distância na educação básica. Muitas das iniciativas estão em processo de consolidação, mas há um indicativo de que serão implementadas ao longo dos próximos meses, sobretudo porque a contaminação no Brasil está em fase ascendente, com poucos indicativos a respeito de diminuição de taxas de contaminação e mortalidade. (ARRUDA, 2020, p. 261).

No Brasil, com edição da Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que flexibilizou o calendário escolar e inciso I, do art. 24 da Lei 9394/96 para permitir o cumprimento de 20% da carga horária de forma não presencial, muitos Estados e Municípios começaram a organizar-se para pensar um atendimento aos alunos durante o distanciamento social advindo da pandemia causada pela Covid-19. Para garantir as conexões escolares, os recursos tecnológicos tornaram-se um meio potencializador para promover o convívio educacional nessa nova perspectiva de ensino remoto.

Vieira e Ricci (2020, p. 1) afirmam que “a paralisação compulsória das atividades presenciais trouxe ao centro do debate educacional possibilidades de usar as tecnologias para realização das atividades escolares não presenciais”. Há tempos a escola já vinha pensando em formas de inovar as tradicionais salas de aula, com metodologias ativas e aulas atrativas, a fim de facilitar o ensino-aprendizagem. No entanto, com o advento da pandemia surge uma nova perspectiva de ensino com o uso de vários recursos tecnológicos a fim de possibilitar o ensino durante o distanciamento social.

Todavia, seria um desafio para os professores que ainda trazem em suas práticas traços de métodos tradicionais e poucas habilidades para lidar com as novas tecnologias.

Nesse sentido, Monteiro (2020) afirma que a pandemia da Covid-19 tornou mais evidente a dificuldade que muitos professores, alunos, sistemas de ensino e pais possuem em lidar com as novas tecnologias. Segundo a autora, a busca de formação do professor ligada às tecnologias será estratégia fundamental para realização das atividades a distância. Outro problema é a falta de acesso aos meios digitais tanto de alunos quanto de professores.

Dessa forma, apesar das dificuldades, foi preciso pensar em soluções para o ensino, as quais passaram de presencial para o virtual, sem direito a nenhum treinamento específico. A educação sofre as consequências da pandemia do Coronavírus. Porém, a disponibilidade de recursos tecnológicos e ferramentas digitais tornaram possíveis iniciativas diversas para se alcançar as famílias e os estudantes em distanciamento social.

Nessa crise educacional provocada pela Covid 19, avança a educação digital, com foco no letramento digital, em que o importante não é apenas ter acesso aos meios digitais/recursos tecnológicos, mas sim fazer desses recursos possibilidades de aprendizagens durante o ensino remoto. Nesse sentido, Santos (2020) aponta que:

Educação Digital, nessa perspectiva, está ligada, mais do que ao simples acesso às tecnologias de informação e comunicação (TDICs) e/ou aos hardwares (notebooks, PCs, tablets, smartphones) com acesso à Internet, o que denominamos inclusão digital. Educação Digital está relacionada ao uso que se faz das diversas tecnologias, dos instrumentos, ferramentas, incluindo a própria Internet, para o exercício da cidadania e para a formação integral do ser humano. Educação Digital trata, portanto, da inclusão digital e do uso ético, estético, multimodal das tecnologias para a aprendizagem. ( SANTOS, 2020, p.125).

A grande maioria das instituições educativas adotou a educação mediada por tecnologias digitais para diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem. Essas instituições criaram alternativas para possibilitar as famílias e estudantes com acesso à internet a darem continuidade aos estudos fazendo uso do letramento digital durante a pandemia que vivemos.

Se levarmos em consideração que a pandemia é uma situação emergencial de crise, e que a instituição escolar precisa permanecer fechada, o ensino remoto é a melhor possibilidade de permitir a continuidade ao processo de Educação formal quando não se pode ou não se consegue chegar à escola. Nesse sentido, Hodges afirma que:

O Ensino Remoto Emergencial foi a forma de oferta da educação utilizada durante do período de pandemia da COVID19 e caracteriza-se como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que

retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído. É fundamental que fique muito claro a todos que o objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a estratégias de ensino- aprendizagem de uma maneira que seja rápida de configurar e entregar de forma simples e confiável durante uma emergência ou crise. (HODGES, 2020, s.p).

No mesmo sentido, o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020) recomendou que as atividades escolares fossem ofertadas, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, de forma remota, para que as famílias e os estudantes não perdessem o vínculo com a escola e não tivessem retrocessos no seu desenvolvimento. O grande desafio seria atender as famílias e estudantes que não possuem acesso aos meios digitais ou que utilizam apenas os dados móveis para acessar a internet e que muitas vezes possuem só um aparelho de telefone em casa.

Para pensar em soluções eficientes, evitar aumento das desigualdades, da evasão e da repetência, a maioria dos Estados e Municípios brasileiros criou políticas para minimizar os problemas de acesso, permitindo que os materiais fossem também impressos para alunos sem acesso à Internet, além da disponibilização *online*, conforme explica Luiz:

De forma emergencial e com pouco tempo de planejamento e discussão, professores e gestores escolares, de escolas públicas e privadas, da educação básica a superior, tiveram que adaptar em tempo real o currículo, atividades, conteúdos e aulas como um todo, que foram projetadas para uma experiência pessoal e presencial (mesmo que semipresencial), e transformá-las em um Ensino Remoto Emergencial totalmente experimental. (LUIZ, 2020, p. 14).

Assim, as escolas passam a criar estratégias didáticas e pedagógicas mediadas por tecnologias ou não, mas que ajudam a manter os vínculos emocionais e intelectuais dos estudantes e da comunidade escolar. De acordo com a pesquisa realizada pela *Alfabetização em rede* (EM REDE, 2020), 90,8% dos docentes que atuam com crianças em fase de alfabetização estão atuando de forma remota durante a pandemia da Covid-19. A pesquisa Alfabetização em rede tem como objetivo compreender de forma aprofundada a situação da alfabetização de crianças no Brasil durante a pandemia das 28 universidades, localizadas em todos os estados e regiões do país.

### 3. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DURANTE O DISTANCIAMENTO SOCIAL

Nesse momento histórico e novo de ensino “remoto” ocasionado pela pandemia da Covid-19, alguns autores e pesquisadores da área educacional se propuseram a escrever sobre como poderia ser possível dar continuidade ao processo de aquisição da escrita e leitura (alfabetização) em casa com ajuda da família mas sem delegar a elas a responsabilidade de escolarizar que ora pertence à escola.

Segundo Pereira e Toledo (2020), no início do distanciamento social, em que as crianças estão sem condições de ir à escola, experiências vivenciadas em casa podem ajudá-las a prestar atenção nos usos que fazemos da leitura, da escrita, da fala e da escuta. Segundo os autores a leitura e escuta de textos diversos como histórias de faz-de-conta, fábulas, contos de fada, histórias em quadrinhos, lendas, adivinhas, piadas, “causos”, histórias e memórias de família, relatos de experiências engraçadas podem auxiliar a criança a entrar em contato com diferentes discursos e facilitar a compreensão e interpretação de textos. Os autores elencam vários exemplares e sugerem que podem ser facilmente encontrados em plataformas digitais, por meio das quais se podem acessar histórias para que a criança ouça, como destacam no seguinte trecho:

Ouvir uma dessas ou de outras histórias por dia, em dias úteis, auxiliará a criança a entrar em contato com diferentes discursos, o que pode ajudá-la a perceber que usamos a fala e a escrita de modos distintos, dependendo do que queremos comunicar, a finalidade que essa comunicação precisa ter e como podemos adequar nossa linguagem a cada situação em que precisamos ler, escrever, falar ou ouvir alguma coisa. (PEREIRA; TOLEDO, 2020, p. 221).

Esses autores trazem outras sugestões para fazer em casa que podem auxiliar o processo de alfabetização, como, por exemplo, leitura de rótulos e embalagens de produtos. Sugerem que as famílias insiram as crianças na rotina de casa, como cozinhar, assistir a um noticiário e outros. Segundo os autores, deve-se sempre chamar atenção para que a criança perceba as diferentes funções que a escrita pode ter, nas combinações das letras, desafiando-a a descobrir o que está escrito nas telas do noticiário, nos rótulos ou em outras situações do cotidiano.

A influência das mídias e das novas tecnologias na comunicação interferem nas brincadeiras das crianças. Estas fazem parte da diversidade cultural presente nas múltiplas infâncias, entrelaçadas com a diversidade das linguagens contemporâneas que permeiam o

universo infantil. A esse processo de uso da tecnologia para leitura e escrita de narrativa digital considerando as diversidades das linguagens, as autoras Arantes e Toquetão (2020) chamam de multiletramentos na infância.

Nosso dia a dia é tomado pela utilização dessas novas tecnologias que nos mobilizam e trazem em tempo real a informação. Associar essa tecnologia à atividade primária da criança, que é a brincadeira, nos leva a acreditar que, mesmo no distanciamento social causado pela pandemia da Covid-19, será possível a aquisição da leitura e da escrita para as crianças que se encontram em processo de alfabetização. Segundo Arantes e Toquetão (2020, p. 230), é preciso pensar em ações que incentivem a produção infantil por meio dos multiletramentos e a construção dessas ações na formação de educadores.

Sem tempo previsto para retorno das aulas presenciais, as Secretarias de educação e as escolas se deparam com a dificuldade em garantir o direito à educação e o direito à alfabetização previstos Plano Nacional de Educação (PNE), lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), em que as crianças devem ser alfabetizadas, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental, ou seja, aos 8 anos de idade. Por esses motivos, surge a possibilidade de utilizar as tecnologias digitais para aproximar as crianças e famílias, compartilhando formas de brincar e aprender dentro de casa com o objetivo de dar continuidade ao processo de alfabetização iniciado no ensino presencial. Partindo desse novo contexto, o professor poderá usar, no ensino remoto, os diferentes tipos de textos disponíveis na *web* (texto verbal e não verbal) para propiciar ao aluno a aquisição da leitura e da escrita. Assim, percebe-se a importância da linguagem multimodal, como forma de a criança assimilar melhor o conhecimento, seja por meio de estímulos visuais ou auditivos e que poderá ajudá-la na compreensão e interpretação do texto. Demo pondera que:

As linguagens, hoje, se tornaram multimodais. Um texto que já tem várias coisas inclusas. Som, imagem, texto, animação, um texto deve ter tudo isso para ser atrativo (...) Quando vão para a escola, essas crianças se aborrecem, porque a escola é devagar (DEMO, 2008, p. 6).

Com a pandemia advinda do novo Coronavírus, a educação foi diretamente impactada e emerge a oportunidade de reinventar e aproveitar o avanço tecnológico para tornar o ensino mais dinâmico. Arantes e Toquetão (2020) alertam que, embora os conteúdos para crianças feitos nos equipamentos digitais sejam encantadores, as crianças precisam exercitar e explorar o meio ao seu redor. Segundo as autoras:

A Multimodalidade presente nas tecnologias da comunicação pode corresponder às diferentes maneiras de produzir sentido nas infinitas mensagens para a valorização das interações e brincadeiras saudáveis que trazem boas vivências. Não podemos negar que as imagens em movimento proporcionadas pelos equipamentos digitais são muito encantadoras, personalizadas e direcionadas ao público infantil. No entanto, as crianças precisam se movimentar, experienciar e explorar fisicamente o mundo ao seu redor. (ARANTES; TOQUETÃO, 2020, p. 232)

As autoras alertam que a comunicação digital não deve ser a forma principal de interação durante o distanciamento social e que o núcleo familiar deve ter muito mais momentos de desconexão, isto é, de estar junto sem a tecnologia, como, por exemplo, ler um livro com a criança, contar histórias, causos e outros. Segundo Kleiman (1995) ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendizagem. Em relação à multimodalidade, é possível pensar que a criança poderá, por meio de diferentes linguagens (vídeos, hipertextos, imagens, memes, animações, áudios), desenvolver as habilidades de leitura e escrita do sistema alfabético, mesmo diante da suspensão das aulas presenciais, em convívio com a família.

Nesse contexto, a criança deve ser o sujeito ativo capaz de construir seu conhecimento de forma lúdica, por meio do brincar. Arantes (2018, p. 36) nos diz que “as crianças querem partilhar suas dimensões lúdicas e essas dimensões precisam ser consolidadas entre adultos e crianças, não de maneira escolarizada, mas de forma muito mais proveitosa”.

No que se refere ao processo de alfabetização, Feitosa e Santos (2020) salientam:

Com a ruptura do ensino presencial para o ensino remoto, dificultou ainda mais a situação, quando o assunto é 1º ano do ensino fundamental em que espera-se acontecer as primeiras interações entre os alunos para além do contexto familiar, inclusive, assumindo este último (com a chegada da pandemia), ainda mais responsabilidades no processo de aprendizagem dos filhos, principalmente por corresponder a uma fase de ensino que espera o desenvolvimento da leitura e escrita [...]. (FEITOSA E SANTOS, 2020, s.p).

O processo de alfabetização já é complexo, pois exige um conjunto de conhecimentos específicos, de saberes necessários para acompanhar o processo de aprendizagem, organização, métodos, interação com pares. No contexto de distanciamento social, essa organização e interação passa a ser também da família. De acordo Farias e Giordano, (2020, p. 63):



As novas alternativas metodológicas na educação, para amenizar os impactos que a pandemia de COVID19, devem considerar possíveis parcerias com as famílias. É necessário orientar o aluno e os seus responsáveis, pois são eles que auxiliarão as crianças nas tarefas escolares remotas, em seus lares. Já o papel da tecnologia digital é de mediar pedagogicamente o conhecimento e aprendizagem. (FARIAS E GIORDANO, 2020, p. 63).

O momento é atípico, pois muitas famílias seguem de teletrabalho, ou seja, trabalhando em casa, e acompanhar as atividades das crianças poderá ser uma tarefa árdua. Organizar, manter a rotina, agir com mais flexibilidade, criatividade e possibilitar o vínculo afetivo da criança e o professor pode auxiliar e reduzir as tensões.

Segundo Pereira e Toledo (2020, p. 219), para que nenhuma família se sinta pressionada ou ansiosa em ensinar leitura e escrita as crianças, a qualquer preço, isto é, para que o acompanhamento das atividades remotas não gere grande estresse familiar, é preciso que as atividades sejam desenvolvidas pelas próprias crianças e que a criança mantenha sua rotina em casa. Segundo os autores (2020, p. 219), “manter hábitos relacionados a horários e tempos de estudo é positivo, não apenas para garantir uma relação com os conteúdos escolares, mas para ajudar a lidar com esse difícil processo de distanciamento social, com algum conforto existencial.”

Nesse sentido, considerar o contexto em que vivemos poderá diminuir o grau de estresse da família e reduzir as expectativas e exigências da escola. Os autores Pereira e Toledo (2020); Arantes e Toquetão (2020) sugerem criar estratégias de interação incluindo a utilização das tecnologias digitais para promover a aprendizagem e desenvolvimento da criança durante o ensino remoto, mas alertam para que as crianças não fiquem muito tempo conectadas pois precisam se movimentar, experienciar e explorar fisicamente o mundo ao seu redor. Para isso, atividades podem ser realizadas com objetos e materiais encontrados em casa e que incentivem a prática de leitura, isto é, propor que as atividades voltadas para a alfabetização sejam na perspectiva do letramento, de forma lúdica sem desvalorizar os momentos em que um trabalho sistemático de reflexão sobre a escrita seja realizado para possibilitar crianças adquirirem habilidades de leitura e escrita mesmo com o ensino remoto. Vale lembrar que não cabe a escola transferir para a família, durante o ensino remoto, a função primária da escola que é escolarizar.

Diante dessas perspectivas apresentadas, a partir das leituras teóricas que fizemos, propomos a seguir a análise de relatos de experiência sobre a alfabetização e letramento durante o ensino remoto, para que possamos levantar neles mais elementos, confluentes ou divergentes, em relação às discussões feitas até aqui.

#### 4. RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO

Para este estudo, foram selecionados três relatos de experiências que se constituíram de práticas de leitura e escrita na perspectiva dos “letramentos”. O termo “letramentos” é usado no plural, como sugere Soares (2002), para contemplar vários tipos de usos da leitura e escrita em práticas sociais, incluindo a utilização das tecnologias digitais. Estas podem inclusive contribuir para aquisição de habilidades necessárias ao processo de alfabetização durante a suspensão das aulas como estratégias de lidar com o contexto de avanço da Covid-19.

O estudo proposto parte de uma pesquisa documental com análise de relatos de experiência a fim de identificar como se dá, a partir dessas experiências, o processo de aquisição da leitura e escrita no contexto pandêmico.

Os relatos de experiência foram selecionados em revistas científicas a partir de pesquisas na internet com uso de palavras-chave: “alfabetização na pandemia”; “ensino infantil no ensino remoto”, entre outros afins. A partir dessa busca, selecionaram-se três relatos, que citamos a seguir:

- R1 CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; SARMANHO, J. D. L. S. Alfabetização na perspectiva do letramento durante a pandemia. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 22, n. 00, p. e021004, 2021. e-ISSN: 2594-8385. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i00.14296>
- R2 SILVA, Maria Leticia; SANTOS, Juliana Soares dos. Alfabetização de crianças em tempo de pandemia e aulas remotas: o que dizem e fazem os(as) professores(as)? In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU). 2020, Maceió-AL. **Anais...** Maceió-AL: Editora Realize, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67917#>. Acesso em: 20 set. 2021.
- R3 LIMA, Cibele Bastos Mendonça; FREITAS, Dercília Maria de; GIAROLA, Juliana Bizarro Ferraz; PAULA, Nancy Cherigath Romero de; ROCHA, Gustavo Gomes Siqueira da. Práticas de leitura em tempos de pandemia: relato de experiência do clube de leitores Te Indico. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 48, 15 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/48/praticas-de-leitura-em-tempos-de-pandemia-relato-de-experiencia-do-clube-de-leitores-te-indico>. Acesso em: 20 set. 2021.

Como categorias de análise qualitativa dos relatos, escolhemos duas, com base na fundamentação teórica deste trabalho e na leitura dos relatos: “aquisição da leitura e da escrita na perspectiva de letramento” e “letramento digital – práticas de leitura e escrita com uso da tecnologia durante a pandemia da Covid-19”. Pretendemos, assim,

compreender como se dá a apropriação das tecnologias digitais nos processos de alfabetização e letramento no contexto da pandemia da Covid-19.

A seguir, resumimos cada um dos relatos de experiência selecionados para a pesquisa.

O primeiro relato da análise, que chamamos R1, trata de experiência vivenciada por pesquisadoras que realizaram uma pesquisa acerca dos processos de apropriação da leitura e da escrita de um estudante com 11 anos de idade, identificado no relato por 11M (idade seguida da letra M), matriculado em 2020 no 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF) – financiado pela Capes.

Segundo as autoras da pesquisa, o aluno apresentava dificuldade e resistência em atividades que envolvem leitura e escrita, reconhecia as letras, fazia a decodificação, porém não conseguia dar significado ao que decodifica. As pesquisadoras atuaram no PIBID, mas na época não tiveram acesso ao aluno 11M. Após a conclusão das atividades do PIBID, em dezembro de 2019, foi proposta à escola a continuidade das atividades por meio do projeto de iniciação científica “Alfabetização na perspectiva do letramento”. A gestão da escola concordou e selecionou o estudante 11M para participar, justo pelo fato de possuir defasagem na leitura e escrita. A experiência foi iniciada com encontros presenciais, mas, devido à pandemia os encontros passaram a ser *online* durante o primeiro e segundo semestres de 2020. A família do estudante 11M possuía celular com acesso ao WhatsApp, mas não conseguia acompanhar as informações e orientações da escola e tão pouco realizar as atividades propostas. As pesquisadoras, com intuito de continuar o trabalho, estabeleceram o contato com a família e se propuseram a pagar o plano de internet para o aluno durante a pesquisa possibilitando que ele continuasse o processo de alfabetização iniciado antes da suspensão das aulas. Os encontros *on-line* passaram a acontecer de segunda a sexta-feira com duração aproximada de 1h30min, por meio de chamadas de vídeos via WhatsApp.

No Relato 2 (R2), os autores especificam as ferramentas/recursos digitais (internet, videoaulas, apostilas, WhatsApp, YouTube e Google Classroom) que os professores utilizaram para realizar as aulas remotas e constatam que a falta de recursos, como acesso à internet, por exemplo, dificultam a realização de um trabalho mais significativo com relação à alfabetização nas aulas remotas, tornando esse processo ainda mais demorado e deficitário quanto à aprendizagem dos alunos.

Com o fechamento das escolas, as crianças passaram então a ser assistidas pelas chamadas aulas remotas, através de aulas *online*, videoaulas e apostilas, entre outras ferramentas que foram e estão sendo utilizadas para amenizar o efeito da pandemia na escolarização das crianças. Os professores tentam subsidiar as crianças da forma que podem, porém precisam da ajuda primordial da família ou dos responsáveis por esses educandos.

O terceiro relato (R3) apresenta experiência desenvolvida pela Escola Estadual Ilka Campos Vargas, localizada na área urbana do município de Tombos/MG. As experiências se deram em torno do projeto “Clube de leitores Te Indico”, com intuito de mostrar a importância da leitura para seus estudantes. Procurou-se despertar nos estudantes o gosto pelos livros, acreditando que estes, além de aprimorar o vocabulário, podem dinamizar o raciocínio e a interpretação e também dar continuidade ao projeto que já existia antes mesmo do distanciamento social.

A continuidade do projeto envolve promover, no momento de pandemia, atividades relacionadas à leitura sem obrigação; o conhecimento de obras literárias de forma prazerosa; a saída de casa viajando por diferentes lugares e épocas através da leitura; a oportunidade de colocar-se no lugar dos personagens e tirar lições para a própria vida e, principalmente, ajudar a suavizar os impactos da pandemia. No grupo de WhatsApp, os participantes tinham a oportunidade de interagir e se aproximar uns dos outros, mesmo que a distância.

O projeto acontece uma vez por semana: todas as segundas-feiras. Os participantes ou um professor convidado indica e/ou comenta uma obra, que pode ser um livro lido ou um filme baseado em uma obra literária. Os professores de Língua Portuguesa participam e colaboram com a divulgação do projeto nos grupos de WhatsApp de cada ano de escolaridade em que atuam. As professoras de Ensino do Uso da Biblioteca organizaram todo o material necessário para trabalhar com o gênero textual apresentado na semana.

## 5. ANÁLISE DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Dentro dos limites da temática e metodologia desse estudo, passa-se para análise dos três relatos de experiência a partir das duas categorias definidas que, partindo dos pressupostos teóricos já destacados, poderão responder à questão principal da pesquisa: como se dá o processo de leitura e escrita com o uso/auxílio das tecnologias digitais durante o ensino remoto causado pela pandemia da Covid-19?

Os três relatos estão relacionados a três instituições distintas, possibilitando compreender como, nesses diferentes espaços, o processo de aquisição da leitura e da escrita tem sido trabalhado.

### **5.1 Categoria: aquisição da leitura e da escrita na perspectiva de letramento Relato 1: Alfabetização na perspectiva do letramento durante a pandemia**

No relato as autoras dizem que os encontros *on-line* com o aluno 11M foram planejados com realização de atividades sistematizadas para atender as dificuldades, específica do educando, em compreender o significado das palavras e sílabas que formava ao decodificar as letras. Para isso, as atividades focavam na: transcrição fonética (escreve /i/ em vez de /e/; escreve /u/ em vez de /o/); na transcrição silábica, acréscimo ou inversão de letras; no conhecimento de letras; no reconhecimento de palavras e na identificação de pseudopalavras e na regularidade da escrita e da leitura.

As atividades envolvendo a leitura de rótulos, a leitura de palavras, frases hipersegmentadas, frases respeitando o padrão ortográfico da língua portuguesa, ditado de palavras e de uma frase com sujeito, verbo e objeto (SVO) encaixam no que Soares (2020) chama de atividades voltadas para ciclo de alfabetização e letramento. Outras atividades propostas pelas autoras a fim de que o aluno pudesse ampliar o vocabulário, a atenção seletiva e a interpretação, permitindo-o compreender o significado das palavras dentro de um contexto, foi o momento da contação de história.

Em relação à leitura, o aluno era inserido de forma conjunta (com as pesquisadoras) lendo palavras, frases e histórias. Já em relação à escrita, foram usadas as estratégias de criação de palavras com o alfabeto móvel, de cópia e de palavras intrusas, ou seja, quando há diversas palavras cuja grafia contém a mesma letra e, entre elas, há uma palavra com a grafia diferente.

Neste relato, entende-se que tais atividades desenvolvem habilidades necessárias para aquisição de leitura e da escrita. As autoras informam que os dados apresentados em todas as fases da pesquisa — avaliação inicial, intervenção e avaliação final — estavam relacionadas à leitura e à escrita.

Nas descrições das etapas não ficou claro de que forma as habilidades de leitura foram desenvolvidas. Nota-se que as atividades eram direcionadas para decodificação de códigos da escrita, o que pressupõe que estavam voltadas para a construção do sistema de escrita alfabética. Conforme, Soares (2020), o sistema alfabético é mais facilmente compreendido a partir da escrita do que a leitura no processo inicial de alfabetização. Segundo a autora, as atividades que orientam a compreensão do sistema alfabético partem prioritariamente da escrita, embora sempre envolvendo a leitura das palavras que se escreve. Por isso, as crianças são capazes de escrever antes de serem capazes de ler.

A perspectiva de aquisição de leitura e escrita que identificamos no relato é de que ela se dá por um processo que faz parte da alfabetização, entendida pelas autoras como “tecnologia da escrita”, prática do traçado das letras, da codificação dos fonemas em grafemas e da decodificação dos grafemas em fonemas, das habilidades em usar os instrumentos que permitem escrever, da direção da escrita e da leitura, da distribuição espacial do texto, dentre outros. Segundo as autoras do Relato 1, o domínio da tecnologia da leitura e da escrita consiste no uso dessas habilidades para atender às exigências sociais, ou seja, o letramento. Para isso, citam Soares (2004), livro “Alfabetização e letramento”.

Embora alfabetização e letramentos tenham conceitos distintos, no processo de alfabetização as práticas se entrelaçam e uma completa a outra. No Relato 1, as autoras pontuam que na leitura de rótulo, o aluno 11M leu de forma segmentada letra-a-letra com apoio da estratégia de repetição das sílabas. Ele não utilizou a percepção global da palavra, mas contextualizou o material, exemplificando: Ouro branco “é de chocolate, tem lactose, não posso comer muito”. Coca-cola “é refrigerante”. Moça “é doce de leite”. Leu na sequência: “leite condensado”. Segundo o Relato 1, essas relações fortaleceram a expressão verbal do aluno 11M e as relações entre o nome e o significado.

Soares (2020 p. 49) explica que em nosso sistema de escrita usamos os símbolos que, como os ideogramas, representam o significado e não o significante, como faz o sistema alfabético. Dessa forma, pode-se concluir que o sistema de escrita é composto pelo significado e pelo significante e que ambos podem ser usados no processo de alfabetização a fim de facilitar a compreensão e interpretação de um texto.

Os momentos de contação de história descritos no Relato 1 foram marcados pelo prazer de ler e escutar, superando a resistência inicial do aluno 11M, que passou a participar ativamente, ler ou recontar as histórias que ouvia. Sabemos que, no processo de alfabetização, a leitura de livros e histórias ocupa um lugar importante, pois, além de enriquecer o vocabulário, permite ao aluno construir o conceito de texto. De acordo com Soares (2020), ouvir histórias, antes mesmo de saber ler, possibilita à criança a compreender convenções de textos como: linearidade, que a escrita é da esquerda para direita, que se ler de cima para baixo e a diferenciar escrita de desenhos (ilustração).

A leitura e a escrita no processo de alfabetização na perspectiva do letramento devem permear entre possibilitar a criança contatos com diversos gêneros textuais, com momentos de leitura de histórias e interpretação de modo a permitir que a criança perceba a função social da escrita (letramento) e desenvolva habilidades que proporcionem que as crianças alcancem o nível alfabético (alfabetização). Assim, a prática pedagógica desenvolvida pelas autoras do Relato 1, mesmo com o distanciamento social, parece estar em consonância com o que os teóricos valorizam a respeito do processo de aquisição de leitura e escrita no ciclo de alfabetização e letramento.

**Relato 2: Alfabetização de crianças em tempo de pandemia e aulas remotas: o que dizem e fazem os(as) professores(as)?**

No relato 2 (R2), a pesquisa é desenvolvida com o objetivo de saber o que os professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I de escolas públicas do agreste de Pernambuco dizem e fazem para realizar o trabalho com a alfabetização de seus alunos diante da pandemia da COVID 19.

De acordo com as autoras do relato, alfabetização já é um processo de aprendizagem complexo e desafiador para professores e alunos e tornou-se ainda mais com o cenário de distanciamento social que se instalou com a pandemia. Diante desse novo contexto em que vivemos, é por meio da família que os professores envolvidos no relato pretendem conseguir alfabetizar as crianças de forma satisfatória. No entanto, deparam-se, assim, com outro desafio, pois, em grande parte dos casos, os familiares trabalham, estão ocupados ou não conseguem repassar para as crianças as informações por não ter, muitas vezes, uma formação necessária para prestar essa assistência.

Segundo as autoras do relato a concepção de leitura e a escrita no processo de alfabetização para os professores que participaram da pesquisa se baseiam em estudos de

Albuquerque, Morais e Ferreira (2013, p. 18), que concebem a alfabetização como o processo de apropriação da escrita alfabética, ou seja, a compreensão, por parte dos sujeitos, dos princípios que regem esse sistema notacional, e das contribuições de Maciel e Lúcio (2008, p. 16) ao indicarem que “O ato de ensinar a ler e escrever, mais do que possibilitar um simples domínio de uma tecnologia, cria condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas”.

A perspectiva de aquisição de leitura e escrita das autoras vai ao encontro das considerações de Soares (2020), que propõe alfabetização na perspectiva de letramento, uma vez que as autoras consideram a alfabetização como aquisição do sistema de escrita e que a leitura e a escrita têm a capacidade de inserir a criança em diversas práticas sociais, ser autônoma e enxergar o mundo de forma mais dinâmica. Vale ressaltar, entretanto, que consideram que é por meio da aprendizagem e utilização do alfabeto que a criança inicia sua jornada no mundo da leitura e vivencia experiências que apenas a leitura é capaz de proporcionar.

A concepção de alfabetização apresentada no relato coaduna com Morais (2010, p. 50), o qual diz que, para progredir no processo de construção do Sistema de escrita alfabética (SEA), o aluno precisa descobrir os princípios que regem tal sistema, isto é, o educando deve compreender que as letras não podem ser inventadas, as letras notam fonemas, as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais, as sílabas correspondem a um valor sonoro das palavras que pronunciamos entre outros princípios.

### **Relato 3: Práticas de leitura em tempos de pandemia: relato de experiência do clube de leitores Te Indico.**

No Relato 3 (R3) as autoras pontuam que o objetivo do grupo de leituras Te Indico da Escola Estadual Ilka Campos Vargas, nesse momento de distanciamento social, é promover atividades relacionadas à leitura sem obrigação, com possibilidades de conhecer obras literárias de forma prazerosa sem sair de casa. A proposta é que, uma vez por semana, sejam disponibilizados nas redes sociais da escola vídeos em que o escritor convidado ou professor/participante indica um livro, filme, comenta sua obra, o gênero textual abordado nela, contam sua história e experiências com a escrita buscando incentivar o gosto e o prazer pela leitura.



A perspectiva de aquisição de leitura e escrita das autoras do relato é que a leitura sem obrigação poderá aguçar o gosto e o prazer pela leitura e pela literatura e conseqüentemente desenvolver habilidades da escrita. Para isso, citam como referência teórica Dias e Quadros (2015), artigo “A literatura e a escola: tensões e possibilidades”.

De acordo com as autoras do Relato 3, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda algumas ações com o objetivo de amenizar os impactos negativos da pandemia, como escrever e, principalmente, ler. Assim, fica evidente que as autoras desse relato acreditam que escrever e ler se faz necessário não apenas para a formação do ser humano, mas também para o seu bem-estar, principalmente nesse momento do contexto pandêmico.

De acordo com o Relato, os professores de Língua Portuguesa participam e colaboram com a divulgação do projeto nos grupos de WhatsApp de cada ano de escolaridade em que atuam. Observa-se que o projeto abrange todos os anos de escolaridades que a escola atende, no entanto não fica claro se as obras eram escolhidas levando em consideração a faixa etária atendida. Possivelmente, acreditam que não há restrição de idade para a leitura de uma obra literária. A escolha de textos por semana se baseia em livros literários, mas não é possível afirmar se o ano de escolaridade ou nível de complexidade foi considerado durante a seleção das obras literárias. Nesse sentido, Soares (2020, p. 219) alerta que a escolha de textos/livros para leitura e interpretação de criança do ciclo de alfabetização e letramento deve partir de gêneros preferenciais (interativos, narrativos, prescritivo, poético, expositivo) para alfabetização e letramento, levando em consideração o grau de complexidade como tipo do gênero textual, tamanho do livro, vocabulário, ilustrações, intertextualidade e outros. A autora salienta ainda:

(...) não é que você só deve escolher textos que as crianças serão capazes de ler e compreender facilmente; ao contrário, textos podem e devem propor desafios para as crianças, oportunidades para que desenvolvam habilidades de compreensão e interpretação, ampliem seus conhecimentos e experiências. Mas os desafios devem estar dentro das possibilidades das crianças a quem a leitura vai ser proposta, e adequados aos objetivos de desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação (SOARES, 2020, p. 224).

O que se propõe é que, ao escolher os livros para fase de alfabetização, os desafios devem ser limitados considerando o grau de complexidade, como, por exemplo, o conhecimento prévio da criança.

Atualmente, existem muitos livros que, além da qualidade literária, acompanham o desenvolvimento da leitura no processo de alfabetização que contribuem com a formação de crianças denominadas “leitoras iniciantes”. Segundo Soares (2012, p. 230) “São livros

que brincam com as palavras, com os sons das palavras, que divertem e dão suporte a alfabetização, de escritores como Eva Furnari, Bartolomeu Campos de Queiroz, Elias José, José Paulo Paes, livros de trava-línguas [...]”.

O projeto desenvolvido pela Escola Estadual Ilka Campos Vargas, do município de Tombos/MG, não está direcionado aos alunos que estão no processo de alfabetização, pois trata-se de projeto institucional para atender todo público da escola (ensino fundamental ao ensino médio), mas pode-se dizer que o incentivo à leitura, contatos com livros sem intencionalidades de escrita contribui muito para o desenvolvimento de habilidades leitoras na criança e trata-se de leitura independente, como diz Soares (2020, p. 231). Essas são leituras em que ainda não há a tentativa de decodificar e ler palavras e geralmente a leitura será realizada junto com a família (crianças não alfabetizadas) ou a leitura mediada, isto é, haverá o encontro da criança com o texto, com livro com a intencionalidade de desenvolver sistematicamente ora a compreensão e interpretação, ora a interação prazerosa da criança com a leitura, o que proporciona o aprendizado do sistema de escrita alfabética e a entrada da criança na cultura da escrita.

Por fim, faz-se necessário observar se um projeto com objetivo tão amplo como este, ora em análise, alcançaria o público específico, por exemplo, de alfabetização, isto é, de crianças que estão não só aprendendo a ler mas, em processo de construção do sistema alfabético e que necessitam de saberes necessários para acompanhar o processo de aprendizagem, intervenções com intencionalidade e interações afetivas com os professores. Nada disso descaracteriza a grandiosidade do projeto de incentivar a prática de leitura.

## **5.2 Categoria: letramento digital – práticas de leitura e escrita com uso da tecnologia durante a pandemia da Covid-19**

### **Relato 1: Alfabetização na perspectiva do letramento durante a pandemia**

A adaptação ao Ensino Remoto Emergencial provocado pela pandemia da Covid-19 possibilitou a continuidade no processo de alfabetização do aluno 11M da escola pública do Distrito Federal, isto é, os desafios/atividades eram repassadas ao estudante por meio de videoaulas realizadas pelo WhatsApp. No caso específico relatado, o aluno não possuía habilidades de letrado digitalmente e nem equipamentos tecnológicos para realizar as

atividades na tela, por isso respondia usando o lápis e o caderno.

Para defender a continuidade da interação do aluno com a escola durante a pandemia, as autoras do relato citam como referência Munhoz (2020), matéria “A experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação”, e, como alternativa para manter a continuidade do ensino e o vínculo com o estudante 11M, as autoras encontraram como estratégia, o celular, que possibilitou as aulas síncronas.

No relato, as práticas de leitura e escrita são desenvolvidas no ambiente virtual, com uso de mídias digitais, o que nos leva a analisar que se contempla o previsto para letramento digital. Embora as autoras não citem o conceito propriamente dito, mas tomando o conceito de letramento digital já tratado aqui, em tópico anterior, pode-se concluir que as autoras entendem que diante do contexto vivenciado as práticas de leitura e escrita só seriam possíveis por meio do uso das mídias digitais disponíveis ao estudante 11M.

De acordo com o relato, ora em análise, a família possuía celular com acesso ao app WhatsApp, o que permitiu que as autoras estabelecessem com a família a continuidade das atividades, por meio do aplicativo. Assim, diariamente realizava-se uma chamada de vídeo. O material era disponibilizado por fotos, uso de quadro branco com pincel pela pesquisadora, uso de alfabeto móvel, fichas com registro escrito e momentos de contação de história. O relato não descreve a forma como tais materiais eram disponibilizados, mas pode-se inferir que esses materiais eram apenas recurso das autoras durante apresentação das aulas, sem possibilitar que o estudante interagisse com o material, e que as autoras utilizavam o celular somente como mecanismo para transmitir a aula ao estudante.

Embora a tecnologia (celular, computador) seja o meio para garantir a continuidade do ensino, não se pode falar de letramento digital especificamente, ou seja, o uso da tecnologia não ampliou o leque de possibilidades de leitura e escrita no ambiente virtual, como definem Coscarelli e Ribeiro (2005). Dessa forma, embora no relato fique evidente que as autoras entendem que o ensino remoto só seria viável utilizando o aplicativo do WhatsApp, pois o estudante conseguia visualizar as imagens e vídeos com antecedência e também interagir oralmente com as pesquisadoras, não ficou claro se as autoras utilizaram dessa mídia para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem do aluno no que diz respeito às especificidades dos textos digitais, incluindo sua multimodalidade.

Outro aspecto a se observar é que o uso da TDCI em tempos de pandemia possibilitou o vínculo afetivo entre professor e aluno, o que é bastante relevante para o

processo de alfabetização. Amorim e Amaral (2020 p. 13) alertam para a necessidade de desenvolver uma proximidade entre professor e aluno, criar um vínculo horizontal no qual seja possível construir uma relação com o saber, mesmo com o distanciamento físico e uso das tecnologias para ensinar.

**Relato 2:** Alfabetização de crianças em tempo de pandemia e aulas remotas: o que dizem e fazem os(as) professores(as)?

De acordo com as autoras do Relato 2, os professores com o intuito de possibilitar alfabetização de forma satisfatória utilizaram como Recursos Docentes a internet, videoaulas, apostilas, WhatsApp, YouTube e Google Classroom para trabalhar com leituras simples, livros paradidáticos, estudo de todas as famílias silábica, leitura de imagem, material de fichas de leitura e leitura coletiva e individual online.

De acordo com as autoras do relato, tais ferramentas são muito úteis, possibilitando, assim, o desenvolvimento do trabalho dos docentes em interação com seus educandos mesmo a distância. Para dar amparo ao trabalho realizado pelos professores, por meio das ferramentas digitais e permitir a interação com alunos mesmo a distância, citam Holanda, Pinheiro e Pagliuca (2013).

No entanto, fica evidente, no relato, que na opinião dos docentes ora analisados, as aulas remotas proporcionadas pelos diversos recursos tecnológicos possuem poucas vantagens em se tratando da aprendizagem em si e da interação entre professor e aluno.

Os docentes consideram que a relação interpessoal de professor e aluno é um fator de extrema relevância para que haja benefícios no processo de alfabetização e para que as aulas remotas fossem significativas precisaria de maior parceria das famílias com a escola e melhores condições de acesso à internet para os alunos. Segundo os docentes, as vantagens são poucas, porém, consideram como ponto positivo a proteção à saúde.

**Relato 3:** Práticas de leitura em tempos de pandemia: relato de experiência do clube de leitores Te Indico

No Relato 3 (R3), os autores consideram os resultados positivos mediante a interação das rodas de conversa entre alunos, orientadores e colaboradores. Ainda segundo os autores, nesses bate-papos interativos o prazer de ler e compartilhar impressões sobre

livros dá o tom dos encontros *online* e maximiza as interações. O YouTube, o Facebook, Instagram e os grupos de WhatsApp foram usados para promover as interações e o acesso aos conteúdos pelos alunos. Por meio das visualizações e comentários sobre os vídeos, é possível perceber que o objetivo do projeto foi alcançado.

Como o relato se trata de descrição de projeto desenvolvido por uma escola, os autores não utilizam referências bibliográficas para falar sobre o uso das mídias, apenas as consideram recursos a serem utilizadas no projeto. No entanto, ao acompanhar o desenvolvimento do projeto, presume-se que as mídias, além de serem usadas como recursos/meios para possibilitar o acesso dos alunos às atividades, foram usadas para ampliar o leque de possibilidades de leitura e escrita no ambiente virtual com compartilhamentos de *links* de indicações de leituras no YouTube de alguns escritores consagrados, como Jorge Amado, Graciliano Ramos, Carlos Drummond de Andrade e Vinícius de Moraes, a fim de apresentar os clássicos da literatura e incentivar a leitura. Também se possibilitou aos estudantes realizarem resenhas/resumos por meio de áudios ou até vídeos, a serem colocados no grupo de WhatsApp e ainda descobrir talentos de escrita, como, por exemplo, de um aluno que se mostrou autor de contos.

No Relato 3 fica claro que as práticas de leitura e escrita são desenvolvidas utilizando recursos tecnológicos e *sites da web*, embora não se explique se as atividades envolvem trabalho com as linguagens multimodais (texto verbal e não verbal). Entretanto, é dito que se usufrui de hipertextos com indicação de *link* de leitura, pressupondo que boa parte dos alunos possuem habilidades de letrados digitalmente.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se como suporte teórico Soares (2020), especialmente, para fundamentar a necessidade de a criança se apropriar do sistema alfabético, aprendendo a associar significantes e significados (ler) e a representar significados com significantes (escrever). Com esse suporte, compreendemos que, antes mesmo de entrar na escola, a criança tem experiência com a língua escrita, no seu contexto sociocultural e familiar, mas é pela interação do desenvolvimento do processo cognitivo e linguístico e pela aprendizagem sistematizada proporcionada no ambiente escolar que a criança vai progressivamente se apropriando do princípio alfabético, isto é, compreende que a escrita alfabética é a representação dos sons da língua (fonema) por letras.

De forma complementar neste estudo, Ribeiro e Coscarelli (2013) e Santos (2020) abordam o letramento digital. Elas explicam que, para lidar com as mídias digitais (celulares, computadores e outras), bem com a *web* de forma geral com desenvoltura, é preciso ser letrado digitalmente, isto é, saber fazer uso desses recursos em práticas sociais. Segundo Coscarelli (2020), isso cria demanda social e as pessoas tendem a reagir a essa demanda, aprendendo o que precisam saber, seja na escola, seja com os amigos e parentes. A autora afirma ainda que “o computador é nosso caderno e precisamos aprender a escrever nele, explorando os recursos que ele nos oferece” (COSCARELLI, 2020, s.p.).

As tecnologias digitais de informação e comunicação trouxeram novas formas de leitura, escrita, interação e comunicação por meios da multimodalidade (áudios, vídeos, animações, imagens, fotografias, ícones entre outros) que exigem habilidades de saber receber (ler, ver, assistir, apreciar, criticar, etc.) saber produzir e saber compartilhar (COSCARELLI, 2020), o que contribuiu muito durante o ensino remoto na pandemia.

Percebe-se que no ensino remoto a criança precisa desenvolver habilidades de saber receber, produzir, compartilhar e construir o conhecimento com participação ativa. Monteiro (2020) salienta que o ensino remoto advindo da pandemia acelerou a necessidade de incentivar os alunos a desenvolver a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa, utilizando as estratégias virtuais disponíveis.

Dessa forma, as tecnologias digitais poderão possibilitar a interação entre professor e aluno, ação inerente ao processo de alfabetização, a fim de manter o vínculo afetivo entre eles, que é tão importante nessa etapa de ensino. Assim, deve-se buscar permitir que as crianças dêem continuidade ao processo de alfabetização iniciado no ensino presencial e

essencialmente fornecer mecanismo para que elas sejam ativas e possam construir suas formas de aprendizagem.

No que diz respeito à aquisição de leitura e escrita, os relatos evidenciaram o quão importante é, realmente, o papel da família na educação das crianças, especialmente nessa fase em que a criança está aprendendo a ler e a escrever. Com o distanciamento social provocado pela Covid-19, a importância das famílias tornou-se ainda mais evidente e necessária, pois são elas o principal elo para manter o vínculo entre professor e aluno e auxiliar na realização das atividades sugeridas remotamente.

Indicaram também como a falta de recursos tecnológicos, como acesso à internet, por exemplo, dificultam a realização de um trabalho mais significativo com relação à alfabetização nas aulas remotas, tornando esse processo ainda mais demorado e deficitário quanto à aprendizagem dos educandos.

Sobre letramento digital e uso de mídias nas atividades do ensino remoto, os relatos mostraram que as dificuldades de acesso à internet pelas famílias e alunos limitaram a participação de todos os alunos, contudo ainda possibilitaram que estratégias de ensino fossem realizadas por meio das redes sociais como, por exemplo, o Facebook, o WhatsApp e o Google Meet, que ajudaram o estudante a melhorar a autoestima, a tomar consciência das próprias competências e habilidades, a interagir com o professor e os colegas. Segundo as autoras do relato 1, Nascimento e Sarmanho (2021):

Às vezes, só é necessário mudar a rota de ensino e de aprendizagem, descobrir os canais e as estratégias pedagógicas que alimentem a imaginação e a criatividade, processos que nutrem o sentido de aprender com o outro o universo das estruturas sintáticas mais complexas da leitura e do registro da língua na modalidade escrita de forma significativa. (NASCIMENTO; SARMANHO, 2021, p. 17)

Entretanto ambos os relatos consideram que diante do cenário de incertezas trazido pela pandemia, quando a suspensão das aulas tornou-se medida essencial de proteção à saúde e à vida, professores, estudantes e famílias estão se superando e buscando a cada dia novas formas de continuar com essa missão complexa e crucial que é a alfabetização e a educação de modo geral.

Por fim, é importante destacar que o momento vivido é algo jamais visto em todo o mundo. As adaptações foram realizadas principalmente na educação e as mudanças foram aceleradas no que diz respeito à apropriação e uso das tecnologias digitais. Entretanto, fica o desafio de mostrar, em futuras pesquisas, os reflexos das inclusões e exclusões que a presença ou ausência das tecnologias provocaram em alunos e professores e os impactos

que essa imersão no digital trará para as práticas de alfabetização e letramentos vindouras.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus (Org.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- AMORIM, R. M. de A.; AMARAL, A. de P. L. Alfabetização por meio virtual: Alice no mundo da pandemia. **Revista Aproximação** — volume 02. Número 05. — out/nov/dez 2020 issn: 2675-228 x — guarapuava - paraná – brasil.
- ARANTES, P. B.; TOQUETÃO, S. C. Multiletramentos na infância: como ficam as crianças no isolamento provocado pela pandemia covid-19? In: LIBERALI et al. (Org.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 217-226.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. **Em Rede - Revista De Educação a Distância**, 7(1), 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunireded.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Educação do campo: Unidade 3. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/131.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; SARMANHO, J. D. L. S. Alfabetização na perspectiva do letramento durante a pandemia. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 22, n. 00, p. e021004, 2021. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i00.14296>
- COSCARELLI, V. & RIBEIRO (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte-MG: CEALE/UFMG, 2005.
- COSCARELLI, Carla. Letramento digital e multimodalidade: uma entrevista com a professora Carla Coscarelli em tempos de pandemia. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 34, p. 3-37, set.-dez. 2020.
- DEMO, P. **Os desafios da linguagem do século XXI para o aprendizado na escola**. Palestra, Faculdade OPET, junho 2008. Site: <http://www.nota10.com.br>. Acesso em: 09 ago. 2020.
- DIAS, Flávia Brito; QUADROS, Deisily. A literatura e a escola: tensões e possibilidades. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 2015. Presidente Prudente. **Anais...** p. 1. 381-1.393.
- EM REDE, A. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 - relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira De Alfabetização**, (13), 185-201, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2020465>
- FARIAS, Mirian Zuqueto e GIORDANO, Cassio Cristiano. **Educação em tempos de pandemia de COVID-19: Adaptação ao ensino remoto para crianças e adolescentes**. E24 Série Educar - Volume 44 – Tecnologias Organização: Editora Poisson – Belo Horizonte–MG: Poisson, 2020.
- FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educ. rev.** [online]. 2010, vol. 26, n. 3,



p.335-352. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300017>

FEITOSA, Rita Celiane Alves et al.. Os efeitos do distanciamento social em contexto de pandemia (covid-19) no desenvolvimento cognitivo da criança em processo de alfabetização: uma visão vygotskyana. **Anais VII CONEDU - Edição Online**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69224>. Acesso em: 03 nov. 2021.

GOMES, E. M. **Importância da formação continuada para alfabetização e letramento digital**. Trabalho Final de Curso. Núcleo de Educação a Distância, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei-MG, 2019.

HODGES, C.; MOORE S.; LOCKEE B.; TRUST T.; BOND A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergencyremoteteaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 11 maio 2020

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia**. O novo ritmo da informação. 2º edição, Ed. Papirus, 2010.

KLEIMAN, A. B. O que é Letramento. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LIMA, C. B. M.; FREITAS, D. M. de; GIAROLA, J. B. F.; PAULA, N. C. R. de; ROCHA, G. G. S. da. Práticas de leitura em tempos de pandemia: relato de experiência do clube de leitores Te Indico. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 48, 15 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/48/praticas-de-leitura-em-tempos-de-pandemia-relato-de-experiencia-do-clube-de-leitores-te-indico>

LEITE, T. M. **Alfabetização**: Evolução de Habilidades Cognitivas envolvidas na Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e sua Relação com Concepções e Práticas de Professores. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2011.

LUIZ, S. S. F. **Alfabetização na pandemia: realidades e desafios**. Trabalho Final de Curso; Universidade Federal da Paraíba, dez. 2020. Acesso em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19167>. Acesso em: 05 nov. 2021.

MIRANDA, A. D. de; PEREIRA, F. B.; PINHEIRO, N. A.; *et al.* Letramento digital: uma abordagem segundo os relatórios NMC Horizon Report para a Educação Básica. **Revista ESPACIOS**, v. 38, n. 05, 2017. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n05/17380501.html>. Acesso em: 20 set. 2021.

MONTEIRO, E. C. Educação na pandemia: a experiência de uma escola da rede municipal de ensino de campina grande(pb). **Anais VII CONEDU - Edição Online**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68460>. Acesso em: 03 nov. 2021.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, C. Letramento digital: do conceito à prática. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume\\_2\\_artigo\\_051.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_051.pdf). Acesso em: 21 jul. 2021.

MUÑOZ, R. A experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação. **Folha de São Paulo**, 07 abr. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/columnas/rafael-munoz/2020/04/a-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao.shtml>. Acesso em: 21 jun. 2020.

PEREIRA, R.; TOLEDO, R. Alfabetização em tempos de pandemia: o que fazer com as crianças em casa, em tempos de distanciamento social? In: LIBERALI et al. (Org.). **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível / Organizadores: Campinas, SP : Pontes Editores, 2020. p. 217-226.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

SILVA, M. L.; SANTOS, J. S. dos. Alfabetização de crianças em tempo de pandemia e aulas remotas: o que dizem e fazem os(as) professores(as)? In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU). 2020, Maceió-AL. **Anais...** Maceió-AL Editora Realize, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67917>. Acesso em: 20 set. 2021.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1.ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

VIEIRA, L.; RICCI, M. C. C. A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo. **Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina**. Disponível em; [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id\\_cpmenu/7432/EDITORIAL\\_DE\\_ABRIL\\_Let\\_cia\\_Vieira\\_e\\_Maike\\_Ricci\\_final\\_15882101662453\\_7432.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL_Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf). Acesso em: 21 jul. 2021.

XAVIER, A. C. dos S.. **Letramento digital e ensino**. 2002. Núcleo de Estudos de Hipertexto e tecnologia Educacional - NEHTE. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>. Acesso: 22 mar. 2014.