

REVISTA

# Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | DOSSIÊ Alfabetização e docência em tempos de pandemia

## Alfabetização e docência em tempos de pandemia: palavras em diálogo

Literacy and teaching in pandemic times: words in dialogue  
*Alfabetización y docência en tiempos de pandemia: palabras en diálogo*

Adriana Cavalcanti dos Santos  
Érica Raiane de Santana Galvão  
Nádson Araújo dos Santos  
Viviane Caline de Souza Pinheiro

### RESUMO

Este artigo apresenta, numa perspectiva discursiva da linguagem, percepções de professores alfabetizadores sobre a alfabetização e as implicações na/para a docência no cronotopo da pandemia da COVID-19. Os discursos dos professores foram coletados no evento discursivo de grupo focal realizado por ocasião da segunda etapa da pesquisa Alfabetização em Rede (2020). Os resultados indicam que os professores alfabetizadores, mediante os desafios pedagógicos impostos à docência, buscaram alternativas para minimizá-los por meio de um movimento dialógico em que saberes e práticas se resignificaram.

**Palavras-chave:** alfabetização; ensino remoto; trabalho docente.

### ABSTRACT

This article presents, from a discursive perspective of language, perceptions of literacy teachers about literacy and the implications in/for teaching in the chronotope of the COVID-19 pandemic. Teachers' speeches were collected in the discursive event of a focus group on the second stage of the research project Alfabetização em Rede (2020). The results indicate that literacy teachers, through the pedagogical challenges imposed on teaching, sought alternatives to minimize them through a dialogical movement in which knowledge and practices were re-signified.

**Keywords:** literacy; remote teaching; teaching work.

### RESUMEN

Este artículo presenta, desde una perspectiva discursiva del lenguaje, las percepciones de los alfabetizadores sobre la alfabetización y las

implicaciones en/para la enseñanza en el cronotopo de la pandemia de la COVID-19. Los discursos de los docentes fueron recogidos en el evento discursivo de un grupo focal con motivo de la segunda etapa de la investigación Alfabetização em Rede (2020). Los resultados indican que los alfabetizadores, a través de los desafíos pedagógicos impuestos a la enseñanza, buscaron alternativas para minimizarlos a través de un movimiento dialógico en el que se resignificaron saberes y prácticas.

**Palabras-clave:** alfabetización; enseñanza remota; trabajo docente.

## Introdução

A relação entre alfabetização e docência nos tempos da pandemia da COVID-19 passou a ser entendida a partir do *momentum* contínuo do repensar o saber-fazer-docente, tendo em conta as “mudanças” didático-pedagógicas impulsionadas pela adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O ERE é uma modalidade de ensino implantada no Brasil em virtude da crise sanitária e epidemiológica imposta por essa pandemia, funcionando como a “válvula de escape” para a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas e universidades de todo o país.

Em Alagoas, a reorganização das escolas e do ensino presencial para o ERE foram propostas a partir da publicação do Decreto n. 69.527/2020, emitido pelo Governo do Estado, em 17 de março de 2020 (ALAGOAS, 2020), baseado nas orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e em observância ao quadro sanitário em que se encontrava o país devido à proliferação do coronavírus. Essa reorganização trouxe implicações para o saber-fazer docente. Assim, no cronotopo da pandemia, o modo de aprender das crianças tornou-se tão importante quanto o que se aprende durante o exercício profissional docente.

Nesse tempo e espaço praticados, as atividades escolares planejadas e elaboradas para atender à realidade dos alunos implicaram na adoção de *designs* diferentes de aulas (SANTOS; SANTOS; SANTOS, 2021), a depender das estruturas e orientações curriculares das redes e de outras condições didático-pedagógicas, principalmente recursos e dispositivos eletrônicos e acessibilidade a internet), de modo a se adequarem ao ERE.

Em se tratando de estudos e pesquisas sobre alfabetização e sobre o fazer docente em contexto de pandemia, surgiu o coletivo Alfabetização em Rede, constituído por pesquisadores da área que se têm dedicado a estudar a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) e a alfabetização no ERE

(ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020). A pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática da Leitura, da Escrita e de Literatura (GELLITE), da qual os autores desse texto participam, abrange questões complexas e emergentes no campo da alfabetização. Os pesquisadores do GELLITE assumem os seguintes princípios epistemológicos: concepção de linguagem como forma de interação social – que reorganiza o ensino; e concepção de escrita como prática social – que pressupõe o domínio do sistema de notação da língua, mas não se reduz a ele, pois o sistema é uma ferramenta sociocultural que amplia a participação social na cultura escrita. Também concebe a alfabetização como prática discursiva que não perde de vista os dois princípios referidos.

A complexidade das relações sociais em tempos de pandemia exigiu uma mobilização, por parte dos docentes, que garantisse a continuidade do processo de alfabetização desencadeando o repensar das políticas de formação docente e da aula enquanto acontecimento (GERALDI, 2010). Neste sentido, escutar os professores alfabetizadores, sujeitos sócio-históricos e de linguagem, que vivenciaram realidades complexas, e dialogar com suas vozes, são objetivos deste artigo. Essa escuta parte do reconhecimento do docente como um profissional que desempenha “um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para atingi-lo” (ZEICHNER, 1993, p. 16).

Assim, neste artigo, a natureza dos diálogos conduz ao entendimento de que os sujeitos, enquanto participantes da construção de caminhos, que envolvem uma polifonia de interações com os seus outros, transformam-se e se modificam (BAKHTIN, 2003). Assim, no decorrer da prática profissional, nos tempos da pandemia, os alfabetizadores desenvolveram saberes específicos construídos na ação e foram provocados constantemente por suas reflexões sobre como mediar a prática docente nos suportes digitais materializados em ambientes e plataformas virtuais.

Em face do exposto, o presente artigo organiza-se em cinco seções. A primeira apresenta a metodologia adotada na investigação. Nas seções seguintes, elementos teóricos e empíricos são colocados em diálogo. Deste modo, a segunda discute as relações dialógicas entre alfabetização e docência. A terceira aborda o cotejo discursivo do saber-fazer docente. A

quarta seção, organizada em três tópicos, analisa as estratégias e o acompanhamento didático-pedagógico, os desafios referentes ao ERE e a relação tecnologia e prática docente. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

## Metodologia

A curiosidade epistemológica para entender como vem ocorrendo o ERE em Alagoas resultou nesta pesquisa, configurando-se como desdobramento da pesquisa nacional Alfabetização em Rede (2020), que conta com a participação de pesquisadores de 36 universidades situadas em diversos Estados da Federação.

Neste artigo, trazemos para o diálogo as vozes (enunciados) dos professores alfabetizadores que participaram de um grupo focal ou, como denominado por alguns pesquisadores da Rede, de uma “roda de conversa”. Esses enunciados refletem em si a interação social entre o falante e o ouvinte enquanto produto de sua comunicação viva (BAKHTIN, 2012).

A Pesquisa Alfabetização em Rede coletou dados em duas fases: I) na primeira, por meio de um questionário *online* do *Google Forms*, aplicado entre julho e setembro de 2020. O instrumento continha 36 perguntas distribuídas em dois focos: a. A alfabetização durante a pandemia da COVID-19; b. A recepção do PNA (BRASIL, 2019); II). Na segunda fase, por meio de grupo focal com cinco docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, docentes em redes do estado de Alagoas, realizados entre outubro e dezembro de 2020, considerando os dois focos de pesquisa, alfabetização na pandemia e recepção da PNA, separadamente.

A investigação, assim, era de natureza quanti-qualitativa (SAMPLIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), por articular os resultados do *survey* (primeira fase) com os dados produzidos a partir de grupos-focais (GATTI, 2005) com professores alfabetizadores de Alagoas (segunda fase).

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

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

A utilização da metodologia de coleta e análise justifica-se pelo alinhamento ao que propõe a pesquisa nacional, submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), aprovada pelo Parecer Consubstanciado de nº 4. 237.062.

No caso deste estudo, o grupo focal constituiu-se por cinco participantes voluntários que atuavam em diferentes redes de ensino no Estado de Alagoas, tinham participado da primeira fase da pesquisa e possuíam diferentes tempos de docência. Para preservar as identidades, os participantes foram identificados por: P1, P2, P3, P4, P5.

O quadro 1 apresenta a formação acadêmica e o tempo de experiência docente dos partícipes da pesquisa:

**Quadro 1** – Informações sobre os partícipes do grupo focal.

Partícipe	Formação	Tempo de docência
P1	Licenciatura em Pedagogia	4 anos
P2	Mestrado em Educação e Licenciatura em Pedagogia	8 anos
P3	Licenciatura em Pedagogia	Não informado
P4	Especialização em Psicopedagogia	18 anos
P5	Licenciatura em Pedagogia	10 anos

Fonte: dados da pesquisa (2021).

O grupo focal problematizou 16 questões relacionadas ao ERE na pandemia. No entanto, este artigo analisou apenas os enunciados relativos às seguintes questões: 1) Vocês estão conseguindo acompanhar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos? Como? Quais encaminhamentos estão sendo pensados/realizados no caso das crianças que estão com dificuldade de acompanhamento e aprendizagem? 2) Quais os maiores desafios do ensino remoto na alfabetização? 3) Na compreensão de vocês, a partir da vivência com os recursos tecnológicos, qual seria o papel desses recursos no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização? Pretendem manter alguns desses recursos com o retorno às aulas presenciais? Por quê?

Com base na aplicação da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), emergiram, dos dados, a posteriori, três categorias: estratégias e acompanhamento didático-pedagógico; desafios referentes ao ERE; e tecnologia e prática docente. Nas próximas seções, os elementos empíricos e teóricos são colocados em diálogo, visando, deste modo, entender a realidade complexa do ERE vivenciada pelos professores alfabetizadores do Estado do Alagoas.

## **Alfabetização e docência: relações dialógicas**

A relevância do pensar as relações dialógicas entre alfabetização e docência delinea-se, *a priori*, pelas complexidades nelas envolvidas: os alunos são sujeitos sócio-históricos e culturais que se constituem por meio da linguagem na relação com os outros; os alunos não recebem a língua pronta para ser usada; ler e escrever implicam, portanto, (res)significar a linguagem e a relação com o mundo (COLLELO, 2021) por meio do diálogo.

Neste artigo, compreende-se a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2012, p. 117).

A aprendizagem da língua escrita, alfabetização, é um processo complexo (SOARES, 2018) que envolve questões teórico-metodológicas subjacentes às concepções de ensino, de língua/linguagem e de aprendizagem, além do necessário reconhecimento do sujeito ativo e protagonista do processo de aprendizagem que se constitui nas relações dialógicas com os seus outros. Assim, a interpelação das palavras do outro nas palavras do eu caracteriza o dialogismo (BAKHTIN, 2012) da alfabetização.

Em tempos de pandemia, as ações didático-pedagógicas em prol da aprendizagem da língua escrita complexificaram-se ainda mais frente às mudanças nos modos de ser-fazer-docente, evidenciando que “o potencial de resposta [a tal complexidade] está mais nos professores do que nas políticas ou nas instituições” (NÓVOA, 2022, p. 27), na medida em que os professores, enquanto coprotagonistas dos processos de alfabetização, em muitos contextos, buscaram alternativas para contatar as crianças com o apoio das

famílias, conforme se observa nos inúmeros estudos realizados pelo coletivo Alfabetização em Rede (MACEDO, 2022).

As ações para a alfabetização, tendo em conta os limites impostos ao professor e as formas de mediação didática a partir dos usos das TDIC ou pela restrição do envio de materiais impressos, nem sempre implicaram contextos desfavoráveis ao ensino e à aprendizagem (ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2021; MACEDO, 2022). Isso porque estamos falando e pensando no ensino de uma língua viva cujo ensino “[...] [particularmente da escrita] se coloca em dupla direção: a escrita como mediação de aprendizagem e as relações pessoais ou processos interativos que, na e pela resolução de problemas, dão sentido à alfabetização” (COLLELO, 2021, p. 100). As relações pessoais e os processos interativos que “transformam” a alfabetização em uma aprendizagem significativa implicam afirmar que não há aprendizagem da língua escrita sem a mediação de um outro mais experiente, por meio da linguagem.

A interface entre alfabetização e docência, no tempo da pandemia, esteve intrinsecamente relacionada às aprendizagens sobre o saber-fazer-ensinar em ambientes digitais. Tais ambientes, em muitos contextos, provocaram sentimentos de desmotivação e insegurança entre os professores alfabetizadores, além de limitarem, como temos dito, as relações dialógicas e a aprendizagem com o outro, pela ausência do diálogo e da interação (MACEDO, 2022). Neste sentido, é preciso reconhecer, nos processos de alfabetização e de ensino-aprendizagem da língua escrita, a centralidade da linguagem na vida humana (BAKHTIN, 2012).

No que se refere aos sujeitos sócio-históricos e dialógicos, as práticas de uso e de aprendizagem da língua escrita conduzem a reflexões sobre a linguagem e sobre as formas de comunicação a partir do trabalho com os gêneros discursivos das culturas do impresso e do digital. No contexto de aulas remotas, as interações deram-se por meio de diversos gêneros digitais: *chats*, com destaque para o uso do *WhatsApp*, vídeos disponíveis em plataformas de *streaming*, como *YouTube*, *e-mail* e *blogs*, e por meio do uso de diferentes artefatos digitais: computadores, *tablets*, *smartphones* e rádios, usados para garantir a comunicação entre os sujeitos alunos e professores (SANTOS; SANTOS; SANTOS, 2021). Aponta-se, também, o uso de plataformas digitais de webconferência, entre as quais se destacaram: *Google meet*, *Microsoft*

*Teams, Zoom meet.* Essas plataformas foram utilizadas como salas de aulas virtuais improvisadas e, em muitas realidades, eram a única forma de interação síncrona entre professores e alunos. O uso dos referidos gêneros e artefatos digitais nos processos de alfabetização possibilitaram, parcialmente, o acontecimento da relação entre professor e aluno durante o ERE. No entanto, pela falta de acesso às TDIC, uma parte dos alunos foi excluída desses processos, um reflexo das desigualdades sociais que experienciamos no Brasil (RIBEIRO, 2020a, 2020b).

Dificuldades de acesso às TDIC e de interações síncronas poderiam ter contribuído para que os professores se sentissem impotentes mediante a possibilidade do fracasso na alfabetização dos alunos, por não conseguir motivá-los, mantê-los atentos na sala de aula e pela ausência daqueles que não tinham a oportunidade de participar nos momentos de interação com os alfabetizadores, apesar de ser um direito assegurado pela constituição federal e pela lei de diretrizes e bases da educação nacional. No entanto, os professores demonstraram empenho no que se refere à busca das melhores, e possíveis, formas de mediar práticas pedagógicas que minimizassem o fracasso das crianças na alfabetização, conforme referem os estudos do coletivo Alfabetização em Rede, publicados na coletânea organizada por Macedo (2022).

Para além das questões de acesso, em uma perspectiva didático-pedagógica, os professores alfabetizadores necessitaram lançar mão de conhecimentos/letramentos específicos para a prática docente permeada pelos usos das TDIC, com destaque para a criação de ambientes virtuais de aprendizagem no *Google Classroom*, produção e edição de videoaulas, elaboração de material didático digital e ou digitalizado. No entanto, os professores enfrentaram desafios didático-pedagógicos para recriar práticas mediadas por TDIC, como explícito no enunciado:

Eu cheguei ao ponto de dizer que não aguento mais essas videoaulas, porque existem momentos que precisamos ter inspiração para fazer. Então, nós passamos um dia ou dois tentando fazer uma aula, gravar o vídeo, cortar, selecionar o que incluir ou não. [...] Eu, particularmente, tenho dias que não recebo nenhum retorno das crianças (P2).



Diante do exposto, saber-fazer-ensinar relacionou-se não só aos conhecimentos sobre o ensino da língua escrita, mas também a outras interações dialógicas entre o professor, o aluno e a família que se entrelaçaram enquanto sujeitos sociais, estando tais interações determinadas pelo modo e pelas condições de ensino inerentes ao contexto pandêmico. Isso demonstra que vivenciar uma pandemia, em um cenário tão adverso, marcado por desigualdades sociais, configurou-se como espaço de luta pela sobrevivência e pela garantia dos direitos fundamentais, entre eles, o direito à educação pública, gratuita e de qualidade social.

### **Saber-fazer docente: cotejo discursivo**

Os saberes docentes são construídos na interação com o outro, nas trocas de experiências e vivências profissionais por meio de processos de formação inicial e continuada. Esses saberes não são estáticos e imutáveis, renovam-se e fazem parte do cotidiano e de práticas profissionais (NUNES, 2001) embasando a construção da cultura docente. Em Saberes Docentes e Formação Profissional, Tardif (2002) destaca fios condutores relacionados a tais saberes. O primeiro é o saber dos professores compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula. O segundo refere que o saber do professor carrega as marcas do seu trabalho, pois é no e pelo trabalho que seu saber é produzido e modelado. O saber dos professores pode ser entendido também como plural e heterogêneo (TARDIF, 2002), a depender das experiências e da formação profissional de cada um. O saber docente constrói-se no exercício da ação, a depender das experiências e, igualmente, da formação profissional.

Em tempo de pandemia, o professor lançou mão de conhecimentos e saberes diversos, e de naturezas distintas, para a aprendizagem relativa à incorporação das tecnologias digitais à prática profissional e aos modos de ensinar. Assim, é relevante reconhecer também a problemática da temporalidade dos saberes, ou seja, eles são adquiridos no contexto da história de vida de cada professor e da construção de sua carreira docente (TARDIF, 2002). Dessa forma, a história de vida e profissional no cronotopo da pandemia proporcionou a construção de saberes específicos para atuar na docência, conforme relata a professora P1: “em se tratando de alfabetização, dizíamos:

não tem o que fazer diferente. O que vamos fazer? Não tem o que fazer. Infelizmente, esse foi o sentimento, até nos adaptarmos e começarmos a pensar em novas estratégias de ensino”.

As reflexões sobre os saberes docentes implicam entender que “os professores planejam, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam condizentes, elaboram as tarefas para os alunos, [...] e constroem os instrumentos de avaliação” (CUNHA, 2007, p. 34). Em outras palavras, os professores cotejam uma multiplicidade de conhecimentos que os formam e os transformam diariamente enquanto desenvolvem sua prática profissional. Esses saberes são constituídos por meio de relações dialógicas em contextos da práxis na interlocução com seus pares e alunos.

Com a pandemia, as percepções sobre o cotidiano da sala de aula foram ressignificadas promovendo descobertas em relação ao próprio saber-fazer docente. É a partir dessas percepções que o professor aprende continuamente e constrói novos conhecimentos que se revelam durante suas práticas profissionais, entendendo que ser “professor não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (PIMENTA, 1997, p. 6). O saber-fazer docente está ligado diretamente à prática profissional carregada da subjetividade do professor enquanto ser social e de suas experiências profissionais, entre elas, a formação inicial e continuada, que dialoga com diferentes discursos e saberes da prática.

A pandemia implicou mudanças em torno da estrutura didática e do que se entende por escola, oportunizando práticas situadas formativas para a ação docente. Nesse cenário, a complexidade diante da alfabetização atingiu níveis inesperados, considerando que o modelo de ensino anterior estava vinculado ao acompanhamento diário e presencial dos alunos. Para o professor, a proposta do ERE não trouxe mudanças apenas no ambiente de trabalho, mas modificou a relação com os alunos e a condução da prática pedagógica, trazendo para o trabalho desafios assim descritos por Zacharias-Carolino e Lucca (2021, p. 2-3):

[...] a proposição de atividades contextualizadas e significativas, que envolvam as dimensões da alfabetização e do letramento, isto é, aspectos relacionados à apropriação do sistema de escrita alfabética e os usos sociais da leitura e

escrita [...]; a dificuldade em se garantir um acompanhamento fidedigno do processo de aprendizagem e a sustentação dos vínculos com as famílias.

As autoras apontam a proposição de atividades contextualizadas e significativas que desenvolvam a aprendizagem da língua escrita. Nesse sentido, tem-se a preocupação de implementar propostas que reflitam os contextos reais vividos pelos alunos. Entretanto, enfrenta-se um desafio à elaboração de tais propostas, tendo em vista a dificuldade de identificar quem são as crianças que estão atrás da tela do dispositivo móvel ou do computador, o que demanda do professor alfabetizador um saber-fazer docente que considere a proposição de novas formas de interagir, pensar e agir a/na docência permeada pelas TDIC.

A pandemia direcionou o trabalho docente para o uso das TDIC no contexto da sala de aula *online*, de modo que os alunos pudessem assistir às aulas em suas casas, evidenciando que a participação da família era imprescindível para o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem da língua escrita (VELOSO et al., 2022) Os recursos tecnológicos são artefatos que, a depender de como são utilizados, podem contribuir e estimular a aprendizagem. No entanto, os alunos precisam saber fazer uso desses recursos e o apoio da família repercute diretamente nesse uso para as aprendizagens.

O entendimento da utilização pedagógica das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem tem sido a gênese do saber-fazer docente no tempo da pandemia. Para que tal entendimento ocorresse, fizeram-se necessárias, aos professores, as ações de pesquisar, estudar e desenvolver estratégias didáticas que garantissem a aprendizagem dos alunos durante o ERE, além da participação em momentos de formação continuada *online*. Os enunciados dos professores indicam a interação dialógica como uma alternativa para o pensar e o propor práticas, além da realização de pesquisa na web, como indica o enunciado: “[...] eu faço muita troca entre as colegas da escola e colegas da educação infantil. Realizo pesquisas de vídeo aulas que possa acrescentar atividades [...]” (P5).

Colello (2021, p. 150) destaca que “no plano doméstico, mediar o ensino remoto significa, em primeiro lugar, uma atitude de compromisso com a

educação, parceria com a escola e incentivo ao aluno”. No entanto, nem sempre essa mediação aconteceu, durante a pandemia, pelo fato da jornada extenuante de trabalho dos pais, pela falta de formação da família para dar apoio aos alunos, pelo desconhecimento por parte dos pais do projeto formativo da escola, entre outros fatores, tendo em vista que, antes da pandemia, a responsabilidade da família centrava-se em garantir a frequência e a permanência de seus filhos na escola.

Diante do exposto, nesse novo espaço e tempo da pandemia da COVID-19, para além dos saberes docentes, os professores alfabetizadores necessitaram apropriar-se de um saber-fazer capaz de orientar e auxiliar os pais nos processos de mediação do ensino, colocando, assim, em curso a modelação de novos saberes docentes.

## **Uso das TDIC e os desafios à prática docente**

As vozes dos professores alfabetizadores sobre o seu fazer docente no contexto pandêmico indicaram o pensar sobre os aspectos que estavam diretamente relacionados aos limites do modelo de ERE. Esse modelo implicou variadas formas de pensar as consequências da pandemia e os limites de tal modelo. Nesta seção, as enunciações dos docentes, ao longo dos encontros do grupo focal, foram organizadas nas categorias que seguem: estratégias e acompanhamento didático-pedagógico; desafios referentes ao ERE; tecnologia e prática docente.

## **Estratégias e acompanhamento didático-pedagógico**

Ancorados nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, é praticamente impossível compreender o trabalho docente na alfabetização no cronotopo da pandemia da COVID-19 sem nos aproximarmos do que realmente os professores vivenciaram nesse contexto excepcional. Convém procurar compreender como se redesenhou a prática do professor alfabetizador no que se refere às estratégias e às formas de acompanhamento didático-pedagógico de seus alunos.

Ao considerar os alunos como sujeitos que possuem conhecimentos prévios, a fala representativa do grupo focal expõe:

A gente conseguiu realizar um diagnóstico inicial. Então, deu para ter uma noção [dos saberes das crianças]. Conversamos com a professora que tinha trabalhado com a turma no ano anterior (P3).

Conforme o fragmento de fala de P3, a reflexão sobre o saber-fazer docente durante a pandemia da COVID-19 aconteceu, a princípio, a partir da realização de um diagnóstico inicial dos alunos. Em um contexto de distanciamento/isolamento social, esse tipo de diagnóstico, como dito por P3, realizou-se com base no relato do professor que tinha trabalhado com a turma anteriormente, ou seja, os professores enfrentaram, de certo modo, dificuldades para realizar o diagnóstico inicial dos alunos. Outra dificuldade relatada por P3 refere-se à ausência ou à dificuldade da condução dos pais ou responsáveis no acompanhamento pedagógico e na realização das atividades pelos alunos. Essa evidência pode ser observada na continuidade discursiva:

Tínhamos uma noção de como estava o aluno, mas as dificuldades aumentaram. [...] São avanços muito pequenos. Existe mais dificuldade agora. Não dá para fazer o acompanhamento porque até nas apostilas, nas atividades, percebemos que, na maioria das vezes, é o pai quem faz. O pai que escreve. [...] Então, esse acompanhamento é bem complicado. [...] Mas, aqueles alunos que têm dificuldades, é muito complicado. Às vezes, vem até a apostila sem fazer. Só se tiver atividade de pintura, eles fazem, porque é para pintar. Se for escrita ou leitura, não fazem. É muito difícil (P3).

A voz do professor P3 evidencia uma das dificuldades enfrentadas no ERE referente à realização das atividades pelos alunos, visto que a maioria não as realizava. Além disso, o professor destacou que, em diversos casos, as atividades eram realizadas pelos pais. As ponderações do professor indicam que, no contexto pesquisado, o ERE não atingiu o seu propósito.

Na alfabetização, durante o ERE, enviar atividades em suportes impressos ou digitais não era suficiente para que as crianças pudessem construir conhecimentos sobre a língua escrita nem as realizar conforme o que havia sido ensinado. Ressalta-se, por isso, o papel dos pais no acompanhamento dos filhos ou na busca de alternativa para dar um *feedback* ao professor sobre a realização das atividades, embora, em outros contextos, não tenham sido feitas intervenções junto aos pais com relação a como ajudar seus filhos. Neste cenário, ocorreram dificuldades/limitações na aprendizagem

dos alunos e desafios no que concerne ao acompanhamento destes pelos professores.

Na tentativa de buscar evidências sobre as contribuições da prática docente, em contextos de ERE, para as aprendizagens das crianças em processo de alfabetização, os professores enunciaram:

Eu percebo o avanço. Percebo a criança que não avançou como gostaríamos, por conta das videochamadas. Quando eu faço videochamadas com eles para fazerem a leitura para mim [...]. Porque quando eu faço videochamadas para leitura, eu coloco a mesma leitura para todos e para fazerem as anotações, para saber como eles estão (P5).

No caso dos que não estão avançando é permanecer fazendo os treinamentos de leitura. [...] Uma estratégia que eu disse: todos os dias vai ler um pedacinho de algo para mim e mandar por áudio que fica mais fácil acompanhar (P5).

A professora P5 buscou uma alternativa para acompanhar a prática de leitura em voz alta pelas crianças e reforçou a necessidade da prática dessa habilidade: “permanecer fazendo os treinamentos de leitura” (P5). Para além da decodificação, é preciso considerar que a leitura é uma forma de interação, de diálogo leitor-texto-autor, que precisa fazer sentido para as crianças. Embora o professor não tenha explicitado quais os encaminhamentos didáticos para a realização da atividade que avalia a fluência em leitura oral, essa prática revela tentativas de adaptações das práticas de leitura na escola presencial e as tentativas de acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças.

O professor P5 solicitou que os alunos fizessem leituras durante as videochamadas, possibilitando o acompanhamento do processo de aprendizagem dessa habilidade e verificando se eles avançaram ou não na fluência em leitura oral. É importante destacar que esses (re)arranjos didático-pedagógicos foram permitidos por meio da utilização das TDIC. Considera-se que estratégias do tipo videochamadas e envios de áudios permitiram o acompanhamento didático-pedagógico durante o ERE.

Contudo, ressalta-se que o termo “treinamento de leituras”, utilizado pelo professor P5, restringe a concepção de alfabetização, defendida neste artigo, que entende a criança como sujeito sócio-histórico e cultural. O uso de termos/orientações como “treino, cópia, memorização” deve ser evitado ou ressignificado, segundo pesquisadores da área de alfabetização (MORAIS,

2012; SOARES, 2018). Na perspectiva assumida neste texto, as práticas alfabetizadoras devem ser mediadas por outros mais experientes e pela linguagem, perspectiva esta afirmada pela abordagem histórico-cultural de Vygotsky e pela perspectiva dialógica de Bakhtin.

## Desafios referentes ao ERE

A alfabetização, aprendizagem da língua escrita, é um processo dialógico entre sujeitos sociais que se constituem na/pela linguagem. Enquanto sujeitos sócio-históricos e culturais, a relação com o outro (professor, aluno) na escola ocupa lugar determinante para o sucesso das aprendizagens. Esta ideia favorece o pensar e a vivência de práticas de alfabetização dialógicas e inclusivas. Nesse sentido, as crianças e suas realidades de vida devem ser o ponto de partida para o processo de alfabetização e para todas as demais formas de trabalho didático-pedagógico na escola.

As crianças, no processo de alfabetização, produzem significados no/sobre o mundo em que vivem, o que envolve desde as mais simples interações cotidianas na escola até as realizadas em outros espaços de interações dialógicas (entre eles, na família, por exemplo). Reconhecendo o papel interativo e dialógico das crianças no processo de alfabetização, como pensar e ampliar a relação com o outro por meio de telas digitais? Como propor práticas de alfabetização sem interação corporal com outros? Como mediar aprendizagens sem diálogos e interações? Sistematizam algumas das preocupações e desafios enfrentados pelos docentes alfabetizadores.

Segundo a fala representativa do grupo focal, o maior desafio era manter os alunos motivados a continuar fazendo as atividades remotas: “porque assim, eles começam, mas depois dão aquela esfriada [...]. Se você não tentar trazê-los de volta, eles ficam sem fazer. A gente tem que estar todos os dias lá” (P1). Nesse sentido, pelos limites das telas “frias” de um artefato tecnológico, as crianças demonstraram que, para interagir com os objetos culturais da alfabetização, não era suficiente receber atividades remotas, mas eles precisavam sentir-se ativos na busca de conhecer e se adaptar ao mundo por meio da linguagem.

O estranhamento e até mesmo certa rejeição das crianças às práticas didático-pedagógicas impostas pelo modelo de ERE foi indicado na voz da

professora P2, ao afirmar: “[...] motivá-los a continuar. Eu tive alunos que disseram: tia, eu não aguento mais essas aulas *online*. Eu não aguento estar na frente do celular fazendo. [...] Então, motivá-los a continuar” (P2). Essa reflexão aponta para a premissa de que as interações escolares são constitutivas e favorecedoras das relações de aprendizagem escolares. Com respeito aos alunos, diante de um cenário complexo, tornou-se um desafio motivá-los a participar dos eventos de aula em tela.

Como postula Bakhtin (2003), os professores alfabetizadores demonstraram, na fala representativa do grupo focal, que as relações de interações com os outros (alunos) implicou na construção do sentimento de pertencimento sociocultural, o que se observa no enunciado:

Motivá-los. Assim a gente não se desmotiva, porque eu acho que, a esse ponto, os professores estão desmotivados. Eu estou assim, exausta. Implorando para que voltem às aulas presenciais. Todo mundo acaba ficando meio cansado. É muito cansativo (P3).

O professor, atento aos desafios do ERE, reconhece o papel da família no processo dialógico e de aprendizagem da língua escrita, como indicam os enunciados:

[...] A questão da família. Ter o apoio da família porque como os meus alunos são mais dependentes do adulto, do celular do pai, da mãe. Ter o apoio da família para ajudar a fazer as atividades que eu proponho é complicado [...]. Reduziu muito a frequência [...] (P4).

O maior desafio é a distância, a nossa distância com eles. Quando estamos na sala de aula, nós estamos bem próximos. Observamos todas as dificuldades. [...] A família se tornou nossa cúmplice porque nesse processo de alfabetização, a participação da família é muito importante. [...] A gente ficou agora não como protagonista. Quando está com dificuldade: “vamos perguntar à tia”. A dificuldade é essa! É a distância que mesmo com o celular ou nas videochamadas não tem como aproximar tanto quanto no presencial (P5).

O professor P4 comenta que um dos desafios do ERE consistiu em ter o apoio da família, pois os alunos dependem do auxílio dos pais nas atividades, e, muitas vezes, por não terem suas próprias ferramentas tecnológicas, utilizam os celulares dos pais. Todavia, nem todos os pais possuem *smartphones*, ou saberes didático-pedagógicos e conceituais específicos do campo da alfabetização para mediar as propostas de intervenções escolares.



Devido a vários fatores, entre eles, falta de condições de algumas famílias para dar o apoio necessário ao modelo de ERE, muitos alunos não participaram das aulas e não conseguiram realizar as atividades. Desse modo, reduziu-se a frequência nas aulas síncronas, conforme apontado pelo professor P4. Diante deste cenário,

a pandemia acabou por agudizar as desigualdades educacionais e dificultar a aprendizagem de muitas crianças. Para muitas crianças, a experiência da pandemia poderá deixar marcas profundas. Nosso papel deverá ser o de apoiá-las, estimulá-las [...] (MAINARDES, 2021, p. 62).

Outro desafio consistiu no distanciamento social, como destacado pelo professor P5: “[...] mesmo com o celular ou nas videochamadas não tem como aproximar tanto quanto no presencial”. No caso específico da alfabetização, a mediação do professor é fundamental. Para que a alfabetização aconteça, o aluno precisa ser orientado, acompanhado, desafiado. A mediação pedagógica possui um componente afetivo na alfabetização. Nada substitui, nas relações dialógicas entre professores e alunos, o contato com a criança, o olhar, a palavra de estímulo.

## Tecnologia e prática docente

As enunciações apresentadas neste artigo sinalizam a relação intrínseca entre a prática docente e os usos das tecnologias digitais durante as tentativas de interações dialógicas com os alunos, durante a pandemia. Para muitos docentes, os referidos usos não se configuravam como inovações pedagógicas, considerando que:

As tecnologias já estavam inseridas [na prática docente]. Não essa questão de videoaulas. Eu sempre utilizei datashow, sempre levava alguns vídeos para sala. Então, na escola, utilizava-se muito isso [antes da pandemia]. Então, é uma continuidade [em se tratando do retorno presencial]. Acho que não é descartado, até porque ajuda bastante. São outros meios. Então, é fundamental. As tecnologias estão aí para dar apoio [à prática docente] (P2).

Eu já utilizava [a tecnologia]. Só ampliei mais a [sua] utilização. Pretendo utilizar ainda mais com o retorno das aulas presenciais. (P4).

As vozes das professoras P2 e P4 indicam dois aspectos relevantes em se tratando da relação entre prática docente e tecnologia: a incorporação de

alguns recursos tecnológicos digitais não adentraram a escola com a pandemia; e o vislumbre da incorporação futura dos referidos recursos à prática docente. Na mesma direção, o discurso da professora P1 indica o reconhecimento da continuidade do uso das tecnologias digitais para além do cronotopo da pandemia. Segundo ela:

Também acho que vai continuar porque a aprendizagem, na verdade, não vai mais ser a mesma daqui em diante [...]. [Os usos] da tecnologia têm que continuar. Ela [tecnologia] tem que acrescentar [para as aprendizagens]. Tem muito o que acrescentar para os nossos alunos, na verdade, para a escola. Ser uma escola mais digital [...] (P1).

A continuidade do uso das tecnologias na escola implica, como dito por P1, a entrada da cultura digital na escola, cultura esta que conduz a outras formas de interações e usos das linguagens por meio das relações sociais que se estabelecem. A entrada da cultura digital na escola implica também o domínio do letramento digital de alunos e professores, letramento que requer a competência para o uso das ferramentas digitais na construção do saber ler e escrever gêneros digitais. Com relação aos alunos, a professora P4 afirma que, “[...] às vezes, eles não sabem escrever direito. Não sabem ler direito. Mas [se] dermos o celular na mão deles, [eles] mexem melhor do que a gente”.

O uso dos *smartphones* em sala de aula, com intenção pedagógica, passa a ser uma possibilidade, uma vez que nem todas as escolas públicas no Brasil possuem laboratórios de Informática. No que se refere ao professor, ele necessita propor práticas didático-pedagógicas que utilizem diferentes recursos tecnológicos para a mediação das aprendizagens.

A adesão e o uso dos recursos tecnológicos na escola não se deram de forma tranquila, segundo a professora P5 “[...] foi difícil para a gente [incorporar as tecnologias à prática docente]. Quem não tem habilidade com os meios digitais: eu. Difícil para gente, mas a gente conseguiu superar, conseguiu aprender”. A professora P5 alude à necessidade de qualificação dos professores visando ao uso das tecnologias.

A dificuldade dos professores com relação à proposição de aulas em meio digitais encontra-se vinculada à falta de uso das tecnologias para o propósito pedagógico, tendo em vista que os que possuem mais facilidade com o uso das tecnologias o faziam com propósitos diferentes dos pedagógicos,

como forma de interação nas redes sociais. Nesse sentido, aprendizagem e uso das tecnologias digitais no fazer docente, caminharam juntos. Em outras palavras, as docentes aprenderam experienciando (TARDIF, 2002).

## Considerações finais

A investigação mostra que as tentativas de alfabetização mediadas pelo uso das tecnologias, sem a presencialidade física do professor e alunos, durante o ERE, implicaram desafios didático-pedagógicos. Como alternativas para solucioná-los, as redes públicas orientaram a realização de propostas de ensino usando tecnologias, de modo que os professores alfabetizadores tentaram adaptar e transpor os *designs* de aulas presenciais para as telas (SANTOS; SANTOS; SANTOS, 2021). As alternativas, segundo as falas representativas no grupo focal, indicaram a necessidade de pensar formas de manter os alunos motivados; de participação dos pais; e, de diminuição do distanciamento escola-família.

Os enunciados dos professores indicam que as dificuldades inerentes à atuação profissional relacionavam-se às interações síncronas, à mediação didática dos pais, ao letramento digital dos envolvidos, ao planejamento didático, ao acesso às tecnologias, à disponibilidade de conectividade, à demanda de trabalho, entre outras.

Essas dificuldades são subjacentes à artificialidade de um ensino, quando possível, mediado por uma tela de computador. Em contexto presencial, os alunos podem tirar dúvidas e interagir com o professor e com os colegas. As relações que se estabelecem na interação presencial são importantes no processo de aprendizagem da língua escrita. Os professores podem, por exemplo, identificar as dificuldades que os alunos apresentam e, desse modo, planejar estratégias de intervenção.

No que concerne às tecnologias digitais e à prática docente, é fundamental que o professor, no uso de sua autonomia, posicione-se e defina quais recursos tecnológicos são mais propícios aos contextos e às práticas específicas de alfabetização, de aprendizagem da língua escrita. Considerando que as tecnologias digitais contribuem para a aprendizagem da língua escrita, através da interatividade entre aluno e máquina mediada pelo professor, será possível observar as múltiplas linguagens que emergem dos gêneros digitais.

Entre palavras e contra palavras, uma das “lições” deixadas pela pandemia diz respeito à necessidade de formação inicial e continuada dos professores. Acredita-se que seja fundamental a proposição de políticas para tais formações que abordem temas como: o uso dos recursos tecnológicos no processo de alfabetização; trânsitos entre a cultura do papel e a cultura das telas (SOARES, 2021), entre outros. Nesse sentido, “o reconhecimento da valorização do professor alfabetizador em relação ao uso das tecnologias digitais e a forma como são integradas à sala de aula vão se colocando como aspectos essenciais na contemporaneidade” (SANTOS; SANTOS; PINHEIRO, 2020, p. 436), sobretudo, no fazer/ser docente alfabetizador, seja em tempos de pandemia e ou além.

## Referências

ALAGOAS. Decreto nº 69.527, de 17 de março de 2020. Institui medidas temporárias de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do covid-19 (coronavírus), no âmbito da rede pública e privada de ensino no âmbito do estado de alagoas, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, Maceió, 17 de março de 2020.

ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 - Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira De Alfabetização**, v. 13, 2020, p. 185-201. <https://doi.org/10.47249/rba2020465>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BAKHTIN, Michael. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13.ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012. 208p.

BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 512p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 281p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

COLELLO, Sílvia M. Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, n.35. Cemoroc-Feusp, jan./abr., 2021, p. 143-164. Disponível em: <https://silviacolello.com.br/alfabetizacao-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v. 1, n. 2, 2007, p. 31-39. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/130>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 77p.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 208p.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da Alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Parábola, 2022, recurso digital 5MB, 395p.

MAINARDES, Jefferson. Alfabetização em tempos de pandemia. In: CORREA *et al.*, (Orgs.). **Políticas e práticas de alfabetização**. Rio de Janeiro: Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro: VW Editora, 2021. p. 57-65.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. 192p.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. 112p.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, v.22, n.74, abr. 2001, p. 27-42. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDsTv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 de jan. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e da identidade do professor. **Revista Nuances**, v. 3, n. 3, 1997, p. 5-14. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf). Acesso em: 10 de jan. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas**. [s.l., s.n], 2020a. 1 vídeo (1h 24min 11seg). Publicado pelo canal do Gellite Ufal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XgaTuaZH8O0>. Acesso em 10 de jan. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Educação e tecnologias digitais: ciclos de precariedade diante da pandemia**. [s.l., s.n], 2020b. 1 vídeo (1h 33min 25seg). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-lfTzT7oFI>. Acesso em 10 de jan. 2022.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Maria del Pilar B. **Metodologia de Pesquisa**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 624p.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; SANTOS, Nádson Araújo dos; PINHEIRO, Viviane Calini de Souza. Educação e tecnologias: (reverber)ações de professores alfabetizadores. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, 2020, p. 430-451. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6871/5237>. Acesso em: 10 de jan. 2022.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; SANTOS, Nádson Araújo dos; SANTOS, Wilton Petrus dos. Tecnologias digitais e educação escolar em tempos de pandemia da Covid-19: percepções de professores/as de Língua Portuguesa. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 59, 2021, p. 97-115. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/338/327>. Acesso em 10 de jan. 2022.

SOARES, Magda B. **Alfabetização e letramento**: na cultura do papel e na cultura das telas. [s.l., s.n.], 2021. 1 vídeo (2h 27min 58seg). Publicado pelo canal Gellite UFAL. Disponível em: <https://youtu.be/okVYiJPNqe8>. Acesso em 10 de jan. 2022.

SOARES, Magda B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. 384p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 325p.

VELOSO, Geisa Magela; VELLOSO, Maria Jacy Maia; MORAES, Emilia Murta; LOPES, Dirce Efigênia Brito; BRITO, Denice do Socorro Lopes; MACHADO, Claudia Aparecida Ferreira. Ensino Remoto Emergencial em Minas Gerais: novas configurações na relação família-escola? In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da Alfabetização na pandemia da Covid-19**: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022, recurso digital 5MB, p.48-68.

ZACHARIAS-CAROLINO, Aline Gasparine; LUCCA, Tatiane Andrade Fernandes de. Desafios do trabalho pedagógico na alfabetização no contexto da pandemia em uma rede pública de ensino do interior paulista. **Revista Educação Básica em Foco**, v.2, n.4, jan. - mar. 2021, p. 1-6.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores, ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993. 131p.

Recebido em: 28/04/2022.


Aceito em: 06/10/2022.

### **Adriana Cavalcanti dos Santos**

Doutora em Educação (UFAL). Professora do Magistério Superior da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE).

 [adricavalcanty@hotmail.com](mailto:adricavalcanty@hotmail.com)


 <http://lattes.cnpq.br/6659666517367641>


 <http://orcid.org/0000-0002-4556-282X>

### **Érica Raiane de Santana Galvão**

Mestranda em Educação (PPGE/UFAL). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE).

 [ericaraiane7@gmail.com](mailto:ericaraiane7@gmail.com)

 <http://lattes.cnpq.br/9209581505212782>

 <http://orcid.org/0000-0003-4507-0283>

### **Nádson Araújo dos Santos**

Doutor em Educação (UFAL). Professor do Magistério Superior da Universidade Federal do Acre (UFAC). Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE/UFAL) e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação (NUPGEFE/UFAC).

 [nadson.araujo@gmail.com](mailto:nadson.araujo@gmail.com)

 <http://lattes.cnpq.br/6038242905803170>


 <https://orcid.org/0000-0003-2900-0322>

### **Viviane Caline de Souza Pinheiro**

Doutoranda em Educação (PPGE/UFAL), Mestra em Educação com ênfase em Educação e Linguagem pela UFAL, especialista em alfabetização e letramento e psicopedagogia institucional, graduada em Pedagogia pelo Centro de Educação (CEDU) da UFAL. Atualmente participa do grupo de estudo e Pesquisa em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE).

 [viviane.cs.pinheiro@gmail.com](mailto:viviane.cs.pinheiro@gmail.com)

 <http://lattes.cnpq.br/8687718579362786>

 <https://orcid.org/0000-0001-9762-5418>