



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ZULEIDE APARECIDA JULIÃO BARBOSA

**A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO NO PERÍODO REMOTO E PÓS-
REMOTO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA**

CATALÃO (GO)

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DESPACHO

Processo nº 23852.001691/2024-19

Interessado: MARIA PAULINA DE ASSIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALAO

DESPACHO



**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL
DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCAT), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCAT é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. IDENTIFICAÇÃO DO MATERIAL BIBLIOGRÁFICO

Dissertação ou Tese?

Dissertação

2. NOME COMPLETO DO AUTOR

Nome: Zuleide Aparecida Julião Barbosa

3. TÍTULO DO TRABALHO

Título: A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO NO PERÍODO REMOTO E PÓS-REMOTO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

4. INFORMAÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO (ESTE CAMPO DEVE SER PREENCHIDO PELO ORIENTADOR)

Concorda com a liberação total do documento: SIM NÃO¹

[¹] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa.

Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor



Documento assinado eletronicamente por **MARIA PAULINA DE ASSIS, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/03/2024, às 12:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Zuleide Aparecida Julião Barbosa, Usuário Externo**, em 11/03/2024, às 17:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0046197** e o código CRC **4B77555E**.

ZULEIDE APARECIDA JULIÃO BARBOSA

**A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO NO PERÍODO REMOTO E PÓS-
REMOTO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação. **Área de concentração:** Educação. **Linha de Pesquisa:** Educação Popular e Letramentos.

Orientadora: Professora Doutora Maria Paulina de Assis.

CATALÃO (GO)

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Barbosa, Zuleide Aparecida Julião

A utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação na alfabetização no período remoto e pós-remoto : uma revisão sistemática de literatura / Zuleide Aparecida Julião Barbosa. - 2025. 84 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Paulina de Assis.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2025.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). 2. Ensino Remoto. 3. Alfabetização. I. Assis, Maria Paulina de, orient. II. Título.

CDU 37.011.3:370-17



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº. 318 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE ZULEIDE APARECIDA JULIÃO BARBOSA.

Aos vinte nove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e quatro, às 14:00 horas, no Laboratório de Ensino de Ciências- Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Maria Paulina de Assis - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Profa. Dra. Simara Maria Tavares Nunes Simões - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Membro Interno; Prof. Dr. Janderson Vieira de Souza - FAE/UFCAT - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Zuleide Aparecida Julião Barbosa**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO NO PERÍODO REMOTO E PÓS-REMOTO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos vinte nove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e quatro.



Documento assinado eletronicamente por **MARIA PAULINA DE ASSIS, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/02/2024, às 17:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **SIMARA MARIA TAVARES NUNES SIMOES**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/03/2024, às 17:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JANDERSON VIEIRA DE SOUZA**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/03/2024, às 10:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0042558** e o código CRC **187179B0**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me possibilitou ter saúde e forças para trilhar na caminhada acadêmica, período de grandes descobertas e aprendizagens.

Ao meu esposo, Diêgo, meu companheiro de vida, um incentivador e parceiro em tudo que sonho.

Aos meus filhos, Daniel e Lucas, minhas preciosidades, pois me auxiliaram e me fizeram acreditar que eu seria capaz de transpor quaisquer dificuldades vivenciadas.

Em especial, à minha amada mãe, Maria Amélia, minha maior inspiração, e ao meu irmão, Neilton, que sempre lutaram e me ajudaram ir mais longe nos meus estudos.

À minha competente e querida orientadora, professora doutora Maria Paulina de Assis, pela disponibilidade, pelo incentivo, pelos ensinamentos e pela paciência, que foram fundamentais ao longo de todo percurso acadêmico. Seu apoio incondicional, reflexões, discussões levantadas e os momentos de estudos contribuíram de forma imprescindível para a realização deste trabalho e para o meu crescimento como professora pesquisadora. Obrigada por ter acreditado e depositado sua confiança em mim ao longo de todo esse tempo!

Aos professores doutores Wender, Mariana, Simara, Aparecida, Altina, Elis, pelos ensinamentos, correções e contribuições que me possibilitaram apresentar um melhor e maior desempenho durante o processo da minha formação.

Em especial à querida professora doutora e coordenadora de curso, Maria Zenaide, pelo carinho, compreensão e palavras de ânimo nos momentos desafiadores. Sua fala potente me fez levantar e acreditar em dias melhores.

Por fim, aos meus colegas de mestrado, que me acompanharam nesse árduo percurso. Partilhamos momentos inigualáveis e que serão eternizados em nossas vidas. Obrigada pela parceria, pelo companheirismo e pelo auxílio sempre que precisei. Vocês são amigos e amigas que o mestrado me deu!

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, meu muito obrigada!

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, que me presenteia a cada amanhecer com o dom da vida.

Ao meu amado esposo Diêgo.

Aos meus filhos, Daniel e Lucas, meus amores.

Em especial à minha mãezinha, Maria Amélia, mulher de fé, força e exemplo de superação.

RESUMO

Nos últimos três anos o mundo passou por diversas mudanças em decorrência da pandemia da Covid-19. No âmbito educacional, vivemos a experiência do ensino remoto, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Para a realização das aulas síncronas e assíncronas, foi necessária a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como recurso pedagógico no cotidiano escolar. Diante desse cenário, partimos do seguinte questionamento: Como se deu o processo de utilização das TDIC para o desenvolvimento das práticas educativas na alfabetização de crianças, no período remoto e pós remoto? Este estudo objetiva analisar a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC por professores, visando à alfabetização de crianças no período remoto e pós remoto. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, tendo como metodologia a revisão sistemática de literatura (RSL). Após o levantamento bibliográfico, foram selecionados para análise artigos publicados em território nacional entre os anos de 2019 - 2023. Os resultados mostraram que dentre os principais desafios encontrados por alunos e professores para realização das atividades no ciclo alfabetizador, estão: a ausência de aparato tecnológico; despreparo discente e docente para lidar com as tecnologias digitais; falta de acompanhamento familiar; e ausência do professor/alfabetizador no mesmo ambiente de aprendizagem. Por outro lado, verificou-se que a integração das TDIC no cotidiano escolar favorece o desenvolvimento de práticas significativas e interativas de leitura e escrita. O estudo mostrou ainda que a realidade escolar nos contextos das escolas públicas foi mais prejudicial à aprendizagem dos estudantes do que nas escolas privadas, evidenciando a desigualdade social, econômica e cultural que constitui o sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: TDIC; Ensino Remoto; Alfabetização.

ABSTRACT

THE USE OF DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN LITERACY IN THE REMOTE AND POST-REMOTE PERIOD: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

In the last three years, the world has undergone several changes because of the Covid-19 pandemic. In the educational sphere, we have experienced remote teaching from Early Childhood Education to Higher Education. To carry out synchronous and asynchronous classes, it was necessary to integrate Digital Information and Communication Technologies (DIT) as a pedagogical resource in everyday school life. Given this scenario, we start from the following question: How did the process of using TDIC occur for the development of educational practices in children's literacy in the remote and post-remote periods? This study aims to analyze educational practices that involve the use of digital information and communication technologies – TDIC by teachers aiming at educating children in the remote and post-remote periods. This is qualitative research, using a systematic literature review (SLR) as its methodology. After the bibliographical survey, articles published in the national territory between the years 2019 - 2023 were selected for analysis. The results showed that among the main challenges encountered by students and teachers when carrying out activities in the literacy cycle are the absence of technological equipment; student and teacher unpreparedness to deal with digital technologies; lack of family support; and absence of the teacher/literacy teacher in the same learning environment. On the other hand, it was found that the integration of TDIC into everyday school life favors the development of meaningful and interactive reading and writing practices. The study also showed that the school reality in public school contexts was more harmful to student learning than in private schools, highlighting the social, economic, and cultural inequality that constitutes the Brazilian educational system.

Keywords: TDIC; Remote Teaching; Literacy.

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente de Aprendizagem

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

SME – Secretaria de Educação Municipal

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma	26
Figura 2 – Desafios	51
Figura 3 – Contribuições	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Metodologias dos estudos selecionados.....	29
Gráfico 2 – Localidades das Escolas Pesquisadas	30
Gráfico 3 – Séries investigadas nas pesquisas	32
Gráfico 4 – Contexto das escolas dos estudos analisados	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos Artigos.....	27
---------------------------------------	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
1.1. MINHA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA DO MATERNAL I NO PERÍODO DE ENSINO REMOTO	10
2. UM OLHAR SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS TDIC NO CICLO ALFABETIZADOR ..	14
2.1. Aspectos da alfabetização durante o ensino remoto e híbrido	17
3. METODOLOGIA.....	22
3.1. CATEGORIZAÇÃO DOS RESULTADOS.....	28
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	29
4.1.1. Os desafios enfrentados por professores para alfabetizar com uso das TDIC.....	31
4.1.2. As contribuições do uso das TDIC para aprendizagem de alunos em processo de alfabetização.....	37
4.1.3. O papel da mediação docente para prática alfabetizadora.....	42
4.1.4. A disparidade da realidade escolar nos contextos das escolas públicas e privadas	45
4.1.5. A urgência da formação docente para o uso das TDIC	48
4.2. SÍNTESE DOS RESULTADOS.....	50
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS.....	59
ANEXOS.....	66
ANEXO A – DADOS QUALITATIVOS	66
ANEXO B – DADOS QUANTITATIVOS	74

1. INTRODUÇÃO

Em 2020 houve a interrupção mundial de inúmeras atividades presenciais nos mais diversos setores devido à implementação das medidas de distanciamento social decorrentes da pandemia da Covid-19. O campo da educação foi um dos mais atingidos, tendo sofrido impactos profundos, uma vez que mais de 190 países precisaram fechar suas escolas e suspender as aulas presenciais, afetando cerca de 1,6 bilhões de estudantes (CEPAL; UNESCO, 2020).

Governos e comunidades escolares tiveram de agir rapidamente em busca de soluções emergenciais que possibilitassem a continuidade das atividades educacionais. Embora os países tenham adotado medidas diferentes para dar continuidade remotamente às jornadas escolares, a maior parte optou por fazer uso de recursos digitais, os quais poderiam propiciar a aproximação entre escolas, professores, processos educativos e alunos em seus domicílios (Dias; Pinto, 2020).

Diante dessas mudanças no sistema educacional ocorridas em função da pandemia da Covid-19, toda organização escolar foi impactada, inclusive a estrutura escolar precisou ser adequada para atender a essas demandas para a alfabetização no ensino remoto¹ e híbrido². Esse momento trouxe inúmeros desafios, pois as redes de ensino tiveram de repensar desde suas estratégias de monitoramento das atividades, passando pelas ações didáticas, chegando até o suporte para que professores e estudantes continuassem em suas atividades.

Para as autoras Dias e Pinto (2020), um dos principais desafios para tal adequação foi a falta de infraestrutura material – internet de qualidade, computadores e celulares – que permitisse aos estudantes acompanhar as aulas a distância, o que revela um cenário de exclusão digital por todo país. Conforme aponta Lellis *et al.*:

Não obstante, é profícuo assinalar que o distanciamento intensificou as diferenças sociais e as desigualdades de acesso, já que o modelo remoto de atendimento aos estudantes exige-se acesso à internet e equipamentos como celular smartphone, tablet e computador, o que está longe de ser uma realidade para muitos brasileiros, já que cerca de 5,8 milhões de estudantes

¹ O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. Disponível em: www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/. Acesso em: 11 nov. 2021.

² “O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência”. (Christensen; Horn; Staker, 2013, p. 7).

no Brasil não tem acesso à internet banda larga ou 3G/4G em casa (IPEA, 2020 *apud* Lellis *et al.*, 2021, p. 582).

Estudos como o realizado pelas autoras Macaya e Jereissati (2021), com dados coletados pela pesquisa *TIC Educação 2020* (Edição Covid-19 – Metodologia adaptada) revelam que, dentre as principais medidas adotadas pelas escolas públicas brasileiras (nas esferas federal, estadual e municipal) para a realização do ensino remoto, tivemos: o agendamento de dia e horário para que os pais e responsáveis pudessem buscar na escola atividades e materiais pedagógicos impressos (93%) e a criação de grupos em aplicativos ou redes sociais, como *WhatsApp* ou *Facebook*, para se comunicar com os alunos ou pais e responsáveis (90%) (Macaya; Jereissati, 2021).

Em menor proporção, também se constatou o envio de atividades e materiais para os alunos por e-mail (55%) e o uso de plataformas virtuais e recursos educacionais, como *Google Sala de Aula* ou *Classroom*, plataforma adotada por pouco mais de metade das escolas públicas (53%), o que equivale a mais de 53 mil estabelecimentos (Macaya; Jereissat, 2021).

Outro fator relevante foi a falta de qualificação docente para implementação das mídias digitais dentro e fora da sala de aula. Durante o período pandêmico e de vigência do ensino remoto, coube ao professor desenvolver estratégias para ministrar as aulas com as tecnologias digitais disponíveis e, mesmo com a falta e/ou a dificuldade de acesso a estas mesmas por muitos dos estudantes e até mesmo pelo corpo docente (Aureliano; Queiroz, 2023). Desse modo, a necessidade imediata da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) pelos professores, para atender as necessidades do ensino à distância, evidenciou a deficiência e despreparo com relação ao domínio das mídias digitais por docentes em todo Brasil (Vieira; Silva, 2020). Logo, o processo de inclusão digital nas escolas brasileiras depende tanto de uma infraestrutura adequada quanto do investimento em formação docente (Echalar; Peixoto, 2017).

No entanto, com o retorno às salas de aula, com que tipo de mudanças nos deparamos no atual contexto pós-pandêmico em relação à alfabetização de crianças? Os nossos alunos são os mesmos? Os docentes se valem das mesmas práticas pedagógicas de três anos atrás? Como é alfabetizar e letrar no período posterior ao ensino remoto, em que os alunos tiveram acesso aos recursos digitais? Esse acesso foi igualitário? São muitos questionamentos relacionados à educação dos estudantes brasileiros.

A partir dessas questões foi elaborado o problema desse estudo, que parte do seguinte questionamento: Como se deu o processo de utilização das TDIC para o desenvolvimento das práticas educativas na alfabetização de crianças no período remoto e pós-remoto? Essa problemática levou ao delineamento do objetivo, que consiste em analisar a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC por professores, visando à alfabetização de crianças no período remoto e pós-remoto. Seu desenvolvimento pretende atender aos seguintes objetivos específicos:

- ▮ Averiguar por meio da revisão sistemática de literatura (RSL) quais práticas educativas foram desenvolvidas no período de 2019-2023, com o auxílio das TDIC em todo território nacional;
- ▮ Analisar a potencialidade pedagógica no processo de alfabetização das práticas educativas encontradas;
- ▮ Avaliar os desafios e as contribuições do ensino remoto para a apropriação e o uso das TDIC como estratégia nos processos de ensino e de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental no período pandêmico e pós-pandêmico.

Para isso será realizada uma RSL, de caráter qualitativo. A pesquisa abrange estudos nacionais realizados no período pandêmico e pós-pandêmico (2019-2023), focalizando especificamente os estudos bibliográficos e as experiências vivenciadas em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

1.1. MINHA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA DO MATERNAL I NO PERÍODO DE ENSINO REMOTO

Minha experiência enquanto professora da rede pública municipal de Ipameri, em Goiás, foi semelhante à de muitos outros professores brasileiros com muitos desafios a serem transpostos para garantir a qualidade do ensino ofertado e assegurar o desenvolvimento e aprendizagem de nossos alunos. O ano de 2020 começou com um novo e imenso desafio para o nosso trabalho nas escolas, principalmente na Educação Infantil. Surgia o vírus da Covid-19 e era tudo desconhecido, o que levou ao isolamento social e ao fechamento das escolas.

Fomos surpreendidos pela necessidade da continuidade às aulas devido ao surgimento desse vírus avassalador. A escola não podia parar, o ensino deveria ter além de qualidade, muita criatividade para que os alunos continuassem presentes de forma remota e os pais pudessem lhes auxiliar. As adversidades aumentaram com o distanciamento social, pois alguns alunos não tinham acesso aos aparelhos eletrônicos, tais como celular, computador e internet, sobretudo aqueles que vinham da zona rural para estudar. Com isso, a Educação Infantil sofreu um forte impacto, afinal essa é uma fase fundamental para a alfabetização, e as diversas aprendizagens que ocorrem nessa faixa etária servirão de alicerce para a vida escolar do aluno posteriormente.

Após um longo período como professora de Ensino Fundamental I, e estando há quatorze anos na Educação Infantil, senti-me fragilizada e até mesmo impotente, ao me deparar com esse cenário de mudanças nas instituições escolares e, inevitavelmente, na creche em que trabalho. Vi-me frente a uma sala de Maternal I, com alunos na faixa etária de 1 ano e meio a 2 anos de idade, momento em que era necessário trabalhar tópicos como Oralidade, Percepção Auditiva, Expressão Corporal, Coordenação Motora, Imitação de Gestos e Ritmos Corporais Espontâneos, Reprodução de Canções, Explorar Objetos e Espaços Diversos, Movimento e Brincadeiras. Aos poucos, após orientações da Secretaria de Educação Municipal (SME), dos planejamentos em parceria com o grupo gestor, fui alinhando e adaptando meu trabalho à realidade escolar vivenciada pela pandemia da Covid-19.

Surgiu, assim, um novo modo de ensinar, uma nova forma para eu ministrar minhas aulas. Foi necessário criar um espaço lúdico em minha casa, gravar vídeos utilizando o celular, pois na Educação Infantil as aulas não aconteciam ao vivo. Os pais não tinham disponibilidade para acompanhar as crianças se as aulas acontecessem em tempo real, pois eram alunos do Ensino Integral, deixados na creche das 7h até 17h, para que seus pais pudessem trabalhar.

Trabalhei músicas, cantigas de roda, confeccionei vários materiais de suporte pedagógico usando sucatas e ensinando os pais a trabalharem com as crianças em casa. Introduzi cores, contei histórias usando fantoches. De alguma forma, eu não podia deixar de trabalhar o lúdico, a imaginação, incentivar a criatividade, a curiosidade e o pensar, tornando esse momento o mais prazeroso possível. Todo esse trabalho foi feito através de vídeos diários, gravados pelo meu celular pessoal. Todos os dias, eu conversava com os pais através do *WhatsApp*, incentivando-os a não

desistirem de auxiliar os filhos, reforçando a importância do elo família-escola nesse período de aulas *on-line*. A conversa se tornava um momento de aconselhamento, para que eles pudessem entender que eram peças fundamentais nesse processo e assim se sentirem seguros e capacitados nesse árduo trabalho.

Posteriormente, durante o período de aulas remotas, enviei algumas atividades impressas para as crianças executarem juntamente com os seus pais e registrarem no caderno de desenho o que estavam fazendo. Eram pinturas, colagens e desenhos livres. Todo esse processo de entrega desse material impresso era feito respeitando o rigor da higienização necessária para a prevenção da Covid-19. Em um período quinzenal, os pais retiravam esse material na escola, executavam as atividades com as crianças, registravam o trabalho através de fotos e vídeos e me encaminhavam.

Outro desafio que não posso deixar de mencionar foi conseguir a participação e o compromisso das famílias em todo esse processo de aulas *on-line*, uma vez que vários pais achavam que as crianças nessa faixa etária não precisavam estudar, ou seja, para muitos deles, as aulas não teriam validade, não seriam importantes. Inúmeras vezes era necessário que eu ligasse para suas residências, incentivando-os e conscientizando-os a auxiliarem seus filhos nas aulas e também a retirarem o material impresso na instituição escolar. Permaneci com as aulas remotas no Maternal

I durante o ano de 2020 e 2021, pois apenas os alunos maiores retornaram gradativamente às aulas presenciais em 2021, no segundo semestre do referido ano.

Esse período foi crucial para que eu pudesse entender que as tecnologias não podem ficar longe da sala de aula. Elas são minhas aliadas na escola, na medida em que me permitem me aproximar dos meus alunos. Elas se tornaram uma ferramenta indispensável na continuidade do ensino-aprendizagem nesse período de isolamento social, o que despertou meu interesse pelo estudo e aprofundamento da temática. Venci desafios, lutei contra minhas dificuldades e medos, rompi certos traumas, vivenciei novos saberes, e, como professora que além de sonhar, acredito numa educação resistente.

O maior prêmio que recebo, ainda hoje, é a satisfação incalculável que sinto ao encontrar com alunos tão pequenos daquela época, que apenas me viam através das telas, me reconhecerem. Um deles, apesar do distanciamento, nunca esqueceu o meu nome, sempre que eu o encontro, ele abre um sorriso e diz: “Tia Zuleide, meu amor!” e me dá um abraço. Não há recompensa maior, me sinto realizada, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas. Afinal, nós, professores, reescrevemos e

redesenhamos uma nova história. Em qualquer situação que nos é imposta, lutamos bravamente para executar nossa missão.

Em relação à estrutura do trabalho, temos a presente introdução, seguida do capítulo I, que intitulamos *um olhar sobre a utilização das TDIC no ciclo alfabetizador*. Nele, abordamos aspectos da alfabetização durante o período de ensino remoto e híbrido.

No capítulo II, temos a metodologia, a justificativa pela qual adotamos a RSL. Destacamos de antemão que optamos por essa metodologia, tendo em vista seu rigor metodológico para alcançar a finalidade da pesquisa. Na sequência, apresentamos o capítulo III, com os resultados e a discussão, refletindo sobre as características gerais dos estudos e o detalhamento da análise, seguido da síntese dos resultados. Por fim, temos, no capítulo IV, as considerações finais, e, logo após, as referências e os anexos A e B.

2. UM OLHAR SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS TDIC NO CICLO ALFABETIZADOR

Desde 1970 encontramos um histórico do desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), e o uso dessas no âmbito escolar, está inclusive contemplado pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Conforme Silva (2020), com a pandemia e a instituição do ensino remoto, as TDIC passaram inegavelmente a fazer parte de nossas vidas e atividades cotidianas.

Para Kenski (2003), faz tempo que as mídias perderam suas características de apenas suporte tecnológico, passando a ter suas próprias lógicas, linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas. Dessa maneira, percebemos que as TDIC “[...] interferem no nosso modo de pensar, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos [...]”, criando “[...] uma nova cultura e um novo modelo de sociedade” (Kenski, 2003, p. 23).

Conforme destaca Assis (2013), o barateamento de aparelhos eletrônicos possibilitou uma maior acessibilidade a tais bens de consumo por uma maior parcela da população, de múltiplas idades e classes sociais. Houve, também, uma mudança em relação ao comportamento para o uso desses aparelhos: antes eles eram usados principalmente para o trabalho e gradualmente passaram a ser usados para obtenção de informação e comunicação.

Nesse contexto de mudanças, ao refletirmos sobre o lugar das crianças, é mister compreendermos as culturas infantis e as formas de participação das crianças na sociedade contemporânea, como atores sociais, que são consumidores em potencial da cultura digital (Fantin, 2018). Para isso, precisamos pensar nas diferentes formas de consumo e nas interações em redes a partir das condições da infância e dos valores específicos das crianças, levando em consideração os direitos das crianças em relação às mídias, com base nos “3 P: Proteção, Provisão e Participação” (Fantin, 2018, p. 67).

Com o intuito de compreender como as crianças têm participado desse universo, diversos autores têm se debruçado em estudos sobre os mais diversos assuntos que constituem a cultura digital e infância. Pereira *et al.* (2015) e Rivoltella

(2013) discutem, a partir de conceitos como *media literacy*³ e seus novos alfabetismos, concepções e práticas sobre crianças e as práticas midiáticas por elas desenvolvidas, evidenciando aspectos da cultura participativa e os processos de construção de identidades sociais e culturais, bem como as novas formas de produção e socialização de conhecimentos.

Nessa perspectiva, é necessário pensarmos a educação no contexto da cultura digital para além das redes. As estratégias para integrar os usos das tecnologias e seus dispositivos na didática têm solicitado um trabalho com competências específicas e novos modelos do processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo: uma criança ao assistir um desenho na *Netflix*, no *Youtube* ou mesmo em em um canal de TV por assinatura, como o *Discovery Kids*, tem acesso a uma gama de informações, sendo estabelecidas relações de comunicação que envolvem diversos signos (palavras, ações, objetos, artefatos, símbolos e textos). Ou, então, quando ela está disputando um jogo no *videogame*, uma experiência informal pode levar a uma experiência de aprendizagem significativa (Gee, 2007; Rivotella, 2016).

Dessa forma, como destaca Sancho (2006, p. 19), “[...] muitas pessoas interessadas em educação viram nas tecnologias digitais de informação e comunicação o novo determinante, a nova oportunidade para repensar e melhorar a educação”, de modo que as tecnologias digitais trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação,

[...] vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor. Para que as TIC possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente (Kenski, 2012, p.46).

O uso do computador e outros recursos tecnológicos provocam mudanças no comportamento tanto de docentes quanto dos estudantes diante das novas possibilidades mediadoras. Assim, quando realizada a mediação pedagógica direcionadora das práticas educativas desenvolvidas com a intermediação desses recursos pedagógicos, estas podem contribuir na promoção de saberes e habilidades

³ *Media Literacy* é a habilidade para usar uma variedade de mídias e ser capaz de compreender a informação recebida. Em um nível mais avançado, a habilidade de ler se move do simples reconhecimento e compreensão para uma ordem mais elevada de habilidades de pensamento crítico, tais como saber questionar, analisar e avaliar a informação (Rivoltella, 2013).

como “a melhora na leitura e na oralidade; o reconhecimento de letras e o registro das letras, palavras e textos; a coordenação motora; a atenção; o raciocínio e suas produções” (Binotto; Sá, 2014, p. 328).

Por outro lado, sua utilização no âmbito educacional é desafiadora, porque há muitas instituições que não dispõem dos recursos necessários e, principalmente, muitos alunos que não dispõem de celulares, *tablets*, computadores ou *notebooks* para o acesso à essas tecnologias em casa. Então, é essencial que o professor seja o mediador desse processo, através do desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas que abarquem a realidade e o contexto escolar de seus alunos, aproveitando do espaço da sala de aula para integração das tecnologias digitais no cotidiano escolar dos seus alunos, uma vez que,

Uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet, o que, em números, representa cerca de 46 milhões de brasileiros. É preciso também destacar que muitos alunos, sobretudo os de escola pública, mesmo os que têm acesso à internet, não têm facilidade de acesso a plataformas específicas de ensino a distância, porque não possuem computadores adequados ou porque não têm internet com uma boa velocidade em casa para estudar e pesquisar. Há ainda outros fatores potencialmente complicadores, como, por exemplo, a falta de um espaço adequado para estudar, dificuldades familiares e financeiras, problemas de saúde física e psicológica, etc. (Pinheiro, 2020, p. 358).

Apesar das dificuldades de acesso às tecnologias digitais descritas e da exclusão digital a que estão sujeitos essa parcela significativa da população brasileira, quando disponíveis e constituintes do cotidiano escolar de crianças em processo de alfabetização, elas podem representar inúmeras contribuições para aprendizagem. Embora a utilização das tecnologias digitais como recurso pedagógico seja útil, seja por meio do uso do computador ou de alguma outra ferramenta, as ferramentas não garantem, por si só, êxitos no processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental a prática do professor (Binotto; Sá, 2014).

A pesquisadora Ana Elisa Ribeiro, em um ensaio intitulado *Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade*, em 2020, nos mostra um panorama interessante sobre o uso das tecnologias digitais no atual contexto escolar em relação ao que tínhamos antes da inserção do ensino remoto. Como ressalta a autora:

Sempre com as vistas no par educação & tecnologias digitais, tendemos a um pareamento assim: antes da pandemia, alguns de nós, docentes, fazíamos usos tímidos, preliminares ou incipientes das TDIC; durante a pandemia, fomos obrigados a usos radicais, compulsórios e abruptos dessas tecnologias, geralmente empregando recursos mais variados e mais

abrangentes do que antes conhecíamos ou usávamos, ainda que nossas práticas pedagógicas e aulas possam ainda ser muito semelhantes às das atividades presenciais; como a experiência com tecnologias durante a pandemia não é e não será tão breve assim, esses usos radicais podem se tornar aprendizagens para todos/as, inclusive os/as mais avessos/as, transformando-se em uma espécie de legado que talvez nos faça ser, então, donos/as de uma nova experiência, e nos leve a repensar nossas práticas de antes, mesclando-as a novos imaginários e universos de docência, com TDIC, ainda que mais ponderadamente. (Ribeiro, 2021, p. 9).

Dessa forma, ao considerarmos o uso das tecnologias digitais como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem, observamos que muitos desafios foram e têm sido enfrentados com a intensificação dos usos das TDIC.

Com a pandemia e o ensino remoto, observamos uma escassez e uma precariedade das estruturas, desigualdades de acesso, falta de conhecimento dos pais e, em muitos casos, insegurança e despreparo docente (Ribeiro, 2021). Diante da nova configuração que se consolidou com o ensino remoto no Brasil, com os estudantes em seus lares, separados por uma tela (de computador, *notebook* ou celular) do professor regente da turma, muitas foram as dificuldades enfrentadas devido à descontinuidade no processo de ensino-aprendizagem, interrompendo o ciclo alfabetizador.

Nesse sentido, como evidencia Teixeira (2021), os alfabetizadores tiveram que adequar as metodologias de ensino para leitura e escrita, para que tivessem condições de realizar um ensino remoto e híbrido que considerasse minimamente a realidade e as limitações dos seus alunos. Portanto, é fundamental compreender como se deu o processo de alfabetização mediado pelo uso das TDIC no sistema educacional brasileiro, durante o ensino remoto e híbrido, conhecendo suas especificidades: desafios enfrentados, possibilidades de aprendizagem, além de potencialidades a serem exploradas no que tange ao universo da apropriação da leitura e escrita.

2.1. ASPECTOS DA ALFABETIZAÇÃO DURANTE O ENSINO REMOTO E HÍBRIDO

Conforme destaca Menezes (2022), para além dos desafios impostos pelo afastamento do ambiente escolar, a alfabetização é uma etapa na qual aqueles que estão em processo devem construir hipóteses, por meio da interação com portadores de texto presentes no contexto cultural que lhes é significativo, ampliando suas

experiências com as palavras escritas. Assim, na medida em que codificam e decodificam letras e sons, as crianças em processo de alfabetização vivenciam a leitura e a escrita em suas práticas sociais (Soares, 2020).

Ao considerarmos o conceito de alfabetização, compreendemos que se trata de um processo amplo e complexo, pois envolve além dos aspectos pedagógicos, as dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas. Segundo Pérez (2008, p. 199), alfabetizar é um processo dialógico que articula “[...] processos individuais e socioculturais de apreensão-apropriação das diferentes linguagens presentes no mundo contemporâneo”.

Nesse sentido, a concepção de alfabetização busca contemplar as várias dimensões do processo de apropriação da leitura e da escrita, não se limitando à codificação e decodificação das palavras. Assim, há uma articulação da produção e leitura de textos orais e escritos, que é realizada a partir das vivências do cotidiano social da criança, seja no bilhete escrito para a mãe, na palavra cruzada feita com o pai, no recorte de palavras retiradas de revistas com os irmãos, na leitura das placas de sinalização de trânsito, enfim, nas mais diversas situações reais (Gontijo; Schwartz, 2009). É imprescindível levar em conta o uso social da leitura e da escrita, o que está diretamente articulado ao fazer pedagógico na alfabetização.

A experiência do ensino remoto vivenciada nos últimos anos em todas as modalidades de ensino evidenciou lacunas e emergências para o ensino da leitura e da escrita. Dentre elas, destacamos a importância do papel do professor/alfabetizador e da relevância do contato humanizador entre professor e aluno nesse momento da vida dos estudantes (Aureliano; Queiroz, 2023; Nonato *et al.*, 2023; Mendes *et al.*, 2022).

O professor exerce um papel fundamental na alfabetização, sendo interessante que ele seja mediador do processo de ensino-aprendizagem (Freire, 2017), isto é, que professor e aluno exerçam uma relação dialógica de trocas de saberes e experiências compartilhadas. O professor mediador é aquele que aprende enquanto ensina, que considera as realidades e as vivências dos seus alunos. Como destaca Gadotti:

Em nenhum contexto, alfabetizar-se constitui num ato neutro. Na verdade, ninguém alfabetiza ninguém. O alfabetizador não alfabetiza o aluno. Ele é mediador, entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objeto desse processo de construção autônoma do conhecimento. Esta mediação consiste em estruturar atividades que permitam ao alfabetizando agir e pensar sobre a escrita e o mundo (GADOTTI, 2008, p. 59).

Para isso, o professor, ao assumir o processo de mediação do conhecimento, deve posicionar-se de maneira que instigue seus alunos na busca pelo conhecer, pelo aprender, pelas descobertas que a leitura da palavra, além da leitura do mundo, podem lhe proporcionar, tendo em vista que “a palavra, enquanto signo, é revelada em toda atividade pedagógica – é pelo domínio da palavra que o sujeito torna-se professor(a), que o(a) aluno(a) vai se constituindo, é pela palavra que ambos se identificam como docentes e discentes” (Sanceverino; 2016, p. 459).

Com relação à alfabetização de crianças durante o ensino remoto, são vários os aspectos que devem ser considerados. Um fator preponderante dentre eles é que a situação de pandemia distanciou os alunos das escolas e dos professores alfabetizadores em uma fase considerada importante na vida da criança, o início da alfabetização e do processo de escolarização.

Nessa fase, a criação do vínculo que favorece o desenvolvimento e a socialização foi comprometida, apresentando-se como mais um dos desafios enfrentados, como ressalta Magda Soares, nesse trecho de uma entrevista:

A atual pandemia veio acrescentar novos desafios, afastando as crianças das escolas e das alfabetizadoras na fase fundamental do processo de escolarização. Por um lado, foi interrompido o processo de alfabetização no início do período em que a interação alfabetizadora-criança é indispensável, já que o contato educador x educando é importante, para esta fase de escolarização, pois a rotina diária cria um elo de convivência, adaptação e socialização tão essenciais nesse processo didático, pois a aprendizagem do sistema de escrita alfabética depende da compreensão bem orientada das relações oralidade-escrita. Por outro lado, o afastamento das crianças da escola interrompe um processo apenas iniciado de escolarização, em que a criança começa a se inserir na “cultura escolar” (Soares, 2020).

Uma das alternativas encontradas para suprir essa demanda inerente ao processo de alfabetização foi a tentativa de aproximação da escola com as famílias dos estudantes, com vistas a garantir o aprendizado dos educandos. No entanto, para alguns autores como Mendes *et al.* (2022); Queiroz *et al.* (2021); e Silva *et al.* (2022), no período pandêmico, o aprendizado ficou prejudicado, pois, apesar do empenho de muitas famílias em auxiliar os estudantes nesse processo, apenas uma minoria conseguiu fazê-lo de forma satisfatória.

Em pesquisa realizada por Queiroz *et al.* (2021), os autores verificaram aspectos na prática pedagógica sob a articulação e responsabilidade imediata dos pais/responsáveis como mediadores do processo de aprendizagem. Ao indagarem sobre a capacidade dos seus filhos (alunos) de conseguirem escreverem nome completo sem auxílio e de identificarem (som e escrita) todas as letras do alfabeto, os

referidos autores constataram que “10% dos investigados não escrevem o nome completo sem auxílio e 30% ainda não identifica todas as letras do alfabeto” (Queiroz *et al.*, 2021, p. 5).

Para os autores, esse não é um problema apenas de crianças em fase de alfabetização, sendo a questão da limitação no processo de aprendizagem decorrente da ausência do professor, algo comum a todas as modalidades, mas que se intensifica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, devido à necessidade que os estudantes nessa fase têm de um intermediador e de nem sempre o responsável familiar estar preparado/capacitado para exercer essa função.

Já Silva *et al.* (2022), em *Alfabetização e Letramento: desafios e consequências encontrados em meio a pandemia*, verificaram por meio de um relato de experiência vivenciado em uma escola municipal de ensino fundamental do município de Ariquemes-RO que:

No geral, a maior parte da turma apresentou um declínio na aprendizagem, não possuindo domínio da leitura, escrita, formação de palavras, assim como nas operações matemáticas. No entanto, aqueles que tiveram menos suporte durante esse período, apresentaram dificuldades ainda mais preocupantes, esses, não tinham domínio das letras do alfabeto e não sabiam escrever seu próprio nome (Silva *et al.*, 2022, p. 125).

Desse modo, o distanciamento do professor/alfabetizador comprometeu a aprendizagem dos estudantes, uma vez que a realização de diagnósticos e intervenções constantes que favorecem o desenvolvimento alfabético ficou limitada. Os pesquisadores Mendes *et al.* (2021) observaram experiências semelhantes no contexto escolar por eles investigado, em que a maioria dos docentes relataram ter percebido dificuldades de aprendizagem em seus alunos decorrentes da impossibilidade do atendimento individualizado durante o ensino remoto, tendo o processo de alfabetização, no contexto da pandemia, ocorrido de forma lenta e gradual por meio da utilização dos aplicativos *WhatsApp*, *Google Meet* e *Zoom*.

No entanto, apesar das dificuldades e descontinuidades decorrentes da ausência da interação professor/aluno no mesmo espaço, para Silva (2014), a utilização das TDIC como possibilidade no processo de ensino-aprendizagem pode ser vista como benéfica, inovadora e estimulante. Para a autora, os desafios referentes à infraestrutura, o tempo pedagógico e a ausência de formação continuada dificultam sua integralização como recurso mediador pedagógico, sendo, assim, imprescindível a capacitação dos docentes brasileiros quanto ao uso das TDIC em

suas práticas, tornando-as significativas, interativas e colaborativas.

Como destaca o educador Demerval Saviani (2011), é impossível pensarmos na qualidade do sistema educacional sem priorizar as questões que tratam da ausência das condições de trabalho desses profissionais, incluindo o aprimoramento dos recursos educacionais, sem os quais os professores se veem limitados e impedidos de compartilhar os conhecimentos de forma satisfatória.

Durante o ensino remoto, com a necessidade da intermediação das tecnologias digitais para a realização das aulas síncronas e o desenvolvimento de atividades assíncronas nos contextos escolares que utilizaram desse recurso, evidenciou-se a necessidade de formação docente continuada para integração das tecnologias digitais às práticas educativas alfabetizadoras cotidianas de modo que estas favoreçam a construção da aprendizagem significativa da leitura e escrita de crianças (Melo, 2021; Silva, 2021).

Em suma, é notável que o período pandêmico trouxe inúmeros desafios ao processo de alfabetização, afetando diretamente a criação de vínculo entre professor e aluno e o papel de mediador do professor, que necessariamente passaram a ser desempenhadas por meio da utilização das TDIC. Levando isso em consideração, objetivamos analisar como professores alfabetizadores utilizaram as TDIC, em diferentes práticas educacionais no período de ensino remoto e pós-remoto. No capítulo a seguir, apresentamos a metodologia adotada em nossa pesquisa para atingir tal objetivo e para responder nossa pergunta de pesquisa.

3. METODOLOGIA

Esta proposta de estudo foi realizada com base na metodologia da revisão sistemática de literatura (RSL). A pesquisa teve um recorte temporal do período pandêmico da Covid-19 até a atualidade (2019 - 2022). Foram considerados para coleta dos dados os artigos que relatam revisões bibliográficas e sistemáticas, bem como experiências e/ou estudos de casos que tratem de práticas pedagógicas com uso das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem para apropriação da leitura e escrita, desenvolvidas em todo Brasil, em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

A RSL é uma modalidade de pesquisa que segue protocolos específicos e busca dar alguma logicidade a um grande corpus documentado, verificando o que funciona e o que não funciona em determinados contextos. As revisões sistemáticas são consideradas estudos secundários, que têm nos estudos primários sua fonte de dados. Entende-se por estudos primários os artigos científicos que relatam os resultados de peso em primeira mão (Galvão; Pereira, 2014). Assim,

Uma revisão sistemática, assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada (Sampaio; Mancini, 2006, p. 325).

As revisões sistemáticas são métodos de pesquisa criteriosos utilizados para fornecer os melhores conhecimentos produzidos sobre um dado assunto/problema de pesquisa. Apresenta-se como uma síntese rigorosa e pesquisa experimental de alto rigor científico (Erchole *et al.*, 2014). Dessa maneira, o pesquisador pode elaborar uma revisão sistemática de literatura com diferentes fins: para apresentação de conceitos; revisão de teorias ou análise metodológica dos estudos incluídos de um tópico específico.

A RSL aborda um assunto, e com uma pergunta ou problema, promove reflexões e mostra seu estado atual. Assim, pode se dizer que esse é um método utilizado para realizar a avaliação de um conjunto de dados provenientes de diferentes pesquisas: “[...] a revisão sistemática consiste em algo mais planejado, cujo objetivo é identificar, selecionar e avaliar criticamente estudos primários relacionados a uma questão particular, área do conhecimento ou fenômeno de interesse” (Martins, 2018,

p. 27). Dessa forma, são muitas as possibilidades de contribuições, tais como: a proposta de temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa, além da otimização de recursos destinados ao campo científico, às instituições de fomento à pesquisa, e dos governos que subsidiam a ciência (Galvão; Ricarte, 2019).

Essa metodologia de pesquisa tem como principal objetivo evitar a duplicação de pesquisas e/ou a aplicação de pesquisas em diferentes escalas e contextos. A RSL permite, ainda, o conhecimento de estudos realizados sobre determinado tema, por meio da observação de falhas; da identificação dos recursos necessários para o desenvolvimento de um estudo com características específicas semelhantes; e do desenvolvimento de estudos que visam sanar brechas deixadas em pesquisas anteriores (Galvão; Pereira, 2014).

Para alguns autores como Botelho; Cunha; Macedo (2011); e Mendes; Silveira; Galvão (2008), essa metodologia tem como relevância possibilitar aos pesquisadores um resumo do passado da literatura sobre determinado assunto, construído com rigor científico, de modo que se alcance uma compreensão mais abrangente de um fenômeno em particular.

Para os estudiosos Sampaio e Mancini (2007), ao considerarmos a produção de uma revisão sistemática de qualidade, alguns protocolos de elaboração devem ser respeitados, dentre eles destacam-se: 1) Definindo a pergunta de pesquisa; (2) Buscando a evidência; (3) Revisando e selecionando os estudos; (4) Analisando a qualidade metodológica; (5) Apresentando os resultados (Sampaio; Mancini, 2007, p. 85).

Depois de concluídas as revisões sistemáticas de literatura, os resultados são publicados em forma de artigos científicos, relatórios científicos ou relatórios executivos com foco em tomadores de decisão no contexto em que estejam inseridas. De acordo com Galvão e Ricarte (2019), nos últimos anos tem se incentivado que os pesquisadores publiquem uma versão da revisão sistemática em linguagem simples, com foco no público leigo e na população em geral.

II. Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa

Essa proposta de pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: Como se deu o processo de utilização das TDIC para o desenvolvimento das práticas educativas na alfabetização de crianças no período remoto e pós-remoto?

III. Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão

- Foram estabelecidos como critérios de inclusão: Artigos bibliográficos e/ou revisões sistemáticas; relatos de práticas pedagógicas desenvolvidas com o uso das TDIC, em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, em território brasileiro, entre os anos de 2019 e 2023, levando em conta experiências vivenciadas em escolas das redes pública e privada. Foram considerados aptos para coleta de dados os artigos e trabalhos apresentados em eventos que apresentavam as seguintes metodologias:
 - ✓ pesquisa bibliográfica;
 - ✓ revisão sistemática;
 - ✓ pesquisa documental;
 - ✓ pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo;
 - ✓ pesquisa bibliográfica e relato de experiência;
 - ✓ pesquisa documental e pesquisa de campo;
 - ✓ pesquisa documental e relato de experiência;
 - ✓ revisão sistemática e pesquisa de campo;
 - ✓ revisão sistemática e relato de experiência;
 - ✓ *survey* e grupos focais;
 - ✓ relato de experiência;
 - ✓ representação social.

- Foram estabelecidos como critérios de exclusão: experiências realizadas em outras modalidades da educação básica ou superior, externas ao território nacional ou fora do referido recorte temporal (2019-2023). Além disso, foram desconsiderados outros estudos que não fossem artigos (monografias, dissertações e teses).

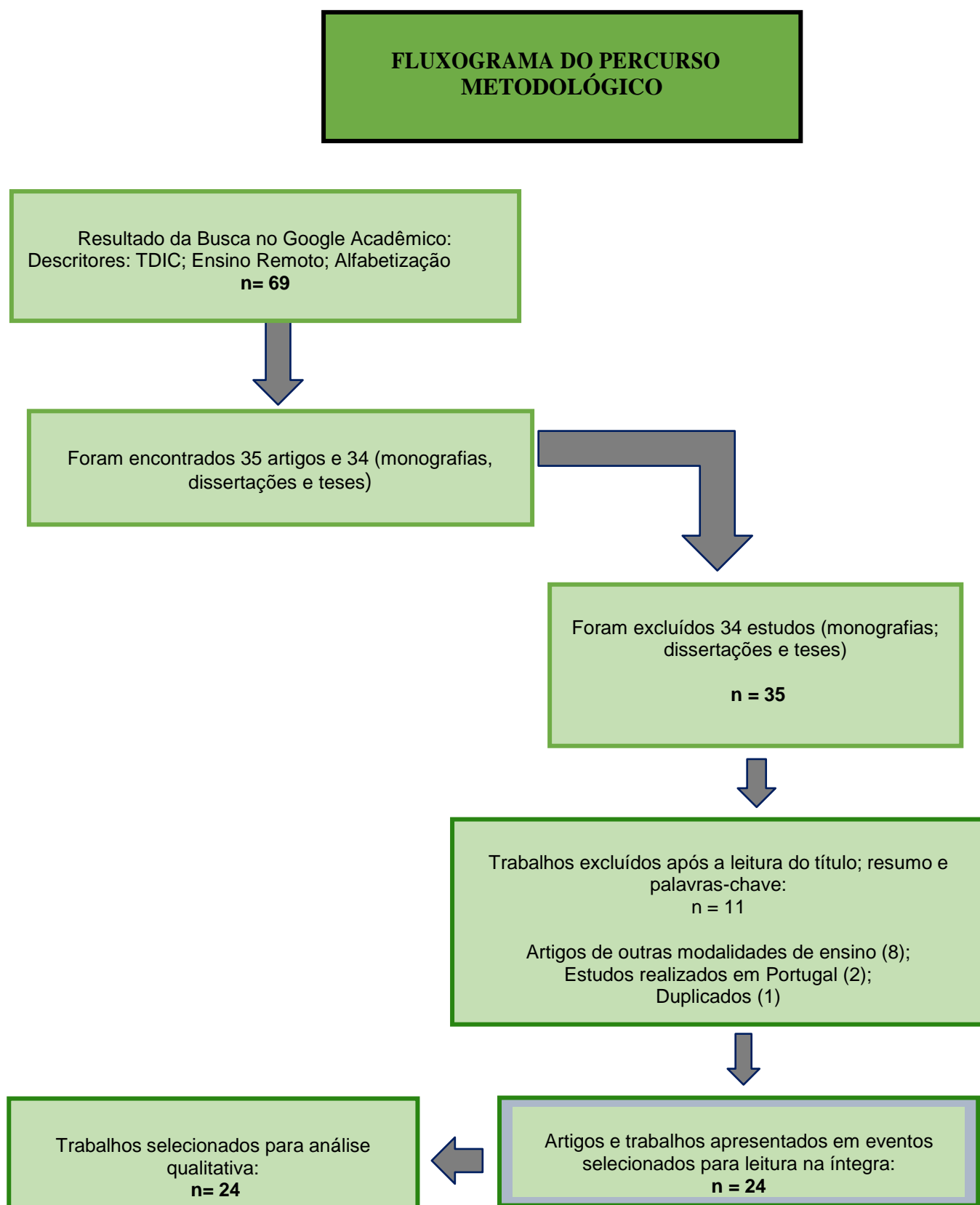
IV. Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados

- Para a coleta de dados inicial dessa pesquisa foi realizada uma primeira busca na base de dados do Google Acadêmico, em dezembro de 2022. A escolha por essa base de dados se deu pela sua ampla acessibilidade

e variedade de trabalhos publicados gratuitamente, além de ser uma plataforma de fácil uso para o estabelecimento dos termos inclusivos.

- Foram utilizados os marcadores temporais: 2019-2023; bem como de idioma: apenas artigos em português. Foram combinados os descritores Tecnologias Digitais; Ensino Remoto; e Alfabetização, sendo encontrados os seguintes resultados: 69 (35 artigos e 34 monografias).
- Foram selecionados para a leitura apenas os artigos e trabalhos apresentados em e
- . Após leitura prévia do título, resumo e palavras-chaves, com intuito de verificar a similaridade com o tema proposto e o atendimento aos critérios pré-fixados foram excluídos 11 artigos. As razões de exclusão foram: estudos que focalizavam outras modalidades de ensino (8); estudos realizados em escolas de Portugal (2); estudo duplicado (1). Chegamos assim, ao total de 24 artigos para leitura e catalogação dos dados, como demonstrado no fluxograma a seguir:

Figura 1 – Fluxograma



Quadro 1 – Descrição dos Artigos

E	Título	Revista	Autores/Ano
1	Alfabetização por meio virtual: Alice no mundo da pandemia	Revista Aproximação	Amorim; Amaral, 2020
2	Uso de tecnologias digitais no ensino remoto de alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: relato de experiência	Revista E-Acadêmica	Barbosa; Shitsuka, 2020
3	Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula	Revista Interfaces Científica	Oliveira; Silva; Silva, 2020
4	Jogos digitais na alfabetização: emergências do ensino remoto	Revista Reter	Bolzan <i>et al.</i> , 2021
5	Alfabetização em tempos de pandemia	Cemoroc-Feusp	Collelo, 2021
6	O processo de alfabetização com o uso das tecnologias digitais: uma revisão sistemática	X Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2021)	Deitos; Aragón, 2021
7	Limites e possibilidades do ensino remoto da alfabetização: o que dizem as alfabetizadoras no interior do Ceará	Revista Brasileira de Alfabetização	Macedo, 2021
8	Alfabetização e letramento no ensino remoto: Uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO	Revista Cultura & Fronteiras	Pinto; Oliveira; Silva, 2021
9	Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização	Ensino em Perspectivas	Queiroz; Sousa, Paula, 2021
10	Alfabetização e letramento em tempos de pandemia: realidades e desafios	Revista Educação Básica em Foco	Silva, 2021
11	As tecnologias digitais como recurso pedagógico do ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes	Scielo	Aureliano; Queiroz, 2022
12	Alfabetização no contexto do ensino remoto: desafios e possibilidades	VIII ENID	Albuquerque; Vale, 2022
13	Alfabetização no ensino remoto: um relato de experiência	VI Jornada Ibero-Americana	Araújo, 2022
14	Desafios dos anos iniciais do ensino fundamental no ensino remoto: experiências educativas mediadas por tecnologias digitais	Revista Redoc	Faria <i>et al.</i> , 2022
15	O uso das tecnologias digitais em contexto pandêmico: a experiência de duas professoras alfabetizadoras	Revista Scias	Haag; Michel; Lapuente, 2021
16	Alfabetização e docência em tempos de pandemia	Revista Cadernos de Educação	Macedo; Porto, 2022
17	Alfabetização e ensino híbrido em tempos de pandemia: desafios e possibilidades	REGRASP	Mendes; Silva; Valle, 2022
18	O processo de alfabetização no ensino pela pesquisa: ampliando tempos e espaços com a tecnologia	Revista Saberes em Foco	Menezes, 2022
19	Alfabetização e ensino remoto: possibilidades e perspectivas	Revista Brasileira	Nishimori; Cruz, 2022

		Psicologia e Educação	
20	De repente, professor digital [®] : percepções de professores alfabetizadores sobre o ensino remoto	Anais da XV JNLFLP	Souza; Almeida; Luquetti, 2022
21	Alfabetização e letramento: desafios e consequências encontrados em meio a pandemia	Revista Ciência e Tecnologia	Silva <i>et al.</i> , 2022
22	O tempo da alfabetização em tempos de pandemia	Revista Cadernos de Educação	Veloso <i>et al.</i> , 2022
23	O ensino remoto emergencial (ERE) no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Manaus: impactos, desafios e possibilidades	Revista Educação: Teoria e Prática	Nonato; Silva; Chadreque, 2023
24	Alfabetização no contexto da pandemia de Covid-19: Estratégias e percepção da aprendizagem por gestores, docentes e famílias	Revista de Ciências Humanas	Silva, 2023

E= Estudo

3.1. CATEGORIZAÇÃO DOS RESULTADOS

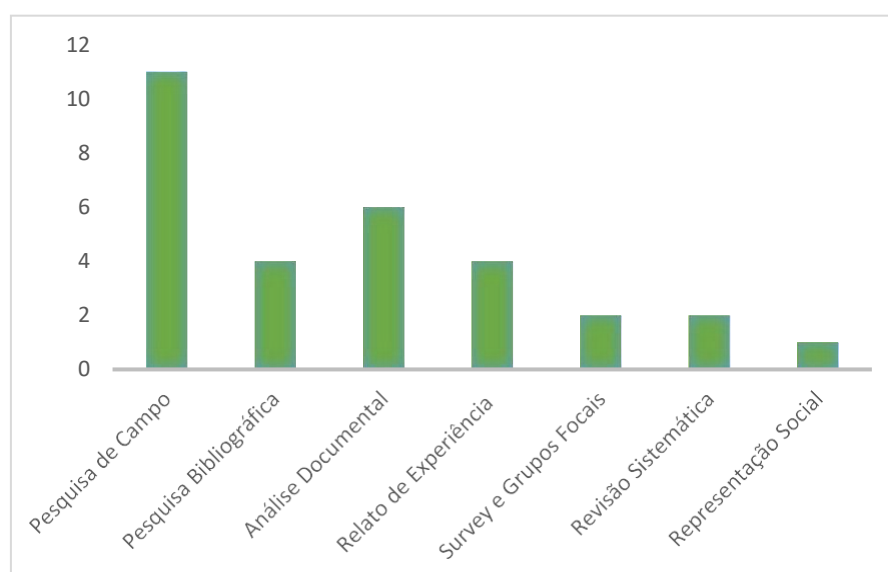
Após a leitura na íntegra dos 24 (vinte e quatro) artigos e trabalhos apresentados em eventos acima selecionados e a análise do conteúdo, observou-se a predominância de temáticas semelhantes. Assim, os resultados dos dados emergentes da revisão foram classificados em cinco categorias: a) os desafios enfrentados por professores para alfabetizar com uso das TDIC; b) as contribuições do uso das TDIC para aprendizagem de alunos em processo de alfabetização; c) o papel da mediação docente para prática alfabetizadora; d) a disparidade da realidade escolar nos contextos das escolas públicas e privadas; e) a urgência da formação docente para o uso das TDIC (descritas nos itens 4.1.1 – 4.1.5).

Os estudos na sequência do texto receberão a identificação correspondente à descrição acima descrita, por exemplo, *E1 = Amorim e Amaral (2020)*, para facilitar na escrita e fluidez narrativa.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Ao analisar os 24 (vinte quatro) artigos e trabalhos apresentados em congressos selecionados quanto à abordagem metodológica, encontrou-se uma prevalência da pesquisa de campo (11), tendo sido encontrados como principais métodos para coleta de dados questionários, entrevistas e rodas de conversas. Seguem-se, ainda, a análise documental (6); a pesquisa bibliográfica e os relatos de experiência (4); a revisão sistemática, a *survey* e os grupos focais (2); e por fim a representação social (1). Os resultados estão ilustrados no gráfico a seguir:

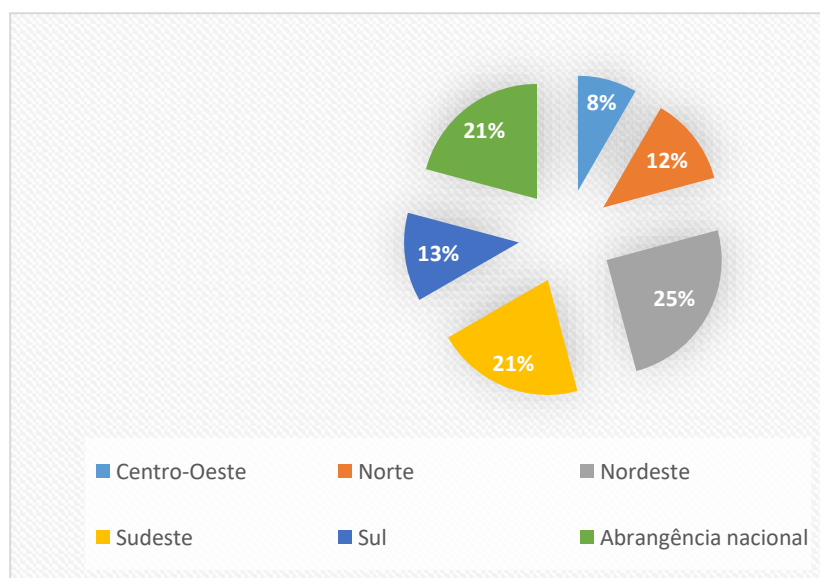
Gráfico 1 – Metodologias dos estudos selecionados



Fonte Própria

Quando verificadas as regiões brasileiras em que se localizavam os contextos escolares retratados nos estudos, observou-se que todas as regiões brasileiras foram representadas, o que nos permite ter uma ampla compreensão acerca das realidades educacionais, em diferentes estados brasileiros:

Gráfico 2 – Localidades das Escolas Pesquisadas



Fonte Própria

Conforme demonstrado no gráfico acima, a maior quantidade dos estudos concentrou-se na região nordeste (25%), tendo sido retratados universos escolares nos estados da Bahia, Ceará, Maranhão e Rio Grande do Norte. Na sequência, temos as pesquisas realizadas na região Sudeste (21%), que apresentou contextos escolares investigados nos quatro estados. Além disso, encontramos estudos que conseguiram apresentar panoramas nacionais, abarcando todas as regiões ou diversos estados brasileiros (21%).

Depois, temos a região Sul (13%), em que todos os estudos foram conduzidos em diferentes municípios do Rio Grande do Sul. Já na região Norte (12%), as pesquisas foram realizadas nos estados de Rondônia e no Amazonas. Por fim, na região Centro-Oeste (8%), foi retratado um contexto escolar no município de Ceilândia – Distrito Federal.

Os dados mostram uma predominância de pesquisas na região do Nordeste, sendo que seis estudos foram realizados em escolas nordestinas (E3; E7; E9; E10; E11; E12). Como sabemos, a região do Nordeste é marcada pela questão da desigualdade social em relação às outras regiões brasileiras. Foi possível observar nos estudos que eles retratam principalmente os desafios enfrentados para a continuidade do ensino no período remoto (falta de infraestrutura, ausência de conexão à internet de qualidade (E3; E7; E9; E12), dificuldade docente para desenvolver as atividades sem suporte adequado (E7), dificuldades dos familiares em

acompanhar os filhos nas atividades devido à necessidade de se ausentar de casa o dia todo, para trabalhar, muitas vezes na zona rural (E3; E7; E9; E11) revelando as consequências da exclusão digital para discentes e docentes desses contextos.

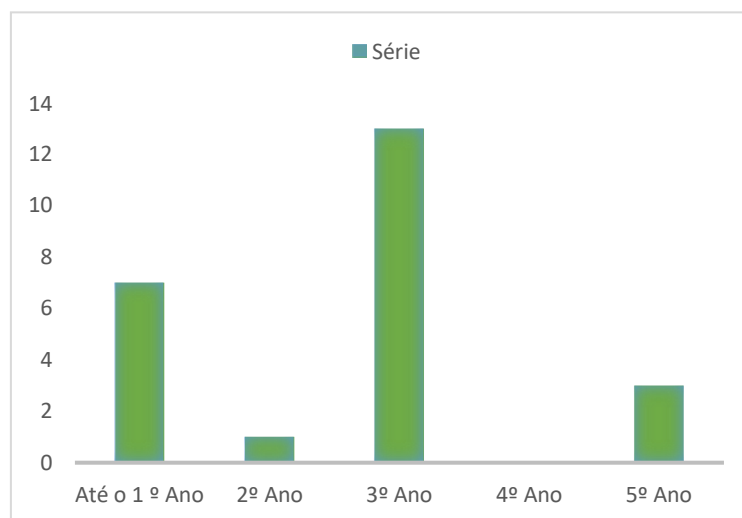
Por outro lado, três estudos destacam as contribuições do uso das TDIC durante o período remoto (E7; E11; E12), que são a utilização da TDIC para o desenvolvimento e aplicação de jogos virtuais e sites interativos (E11; E12) para a realização de práticas pedagógicas alfabetizadoras. Há também um destaque para um bom desenvolvimento no processo de aprendizagem de crianças que tiveram o acompanhamento familiar durante a realização das atividades síncronas e assíncronas (E7), o que aponta para realidades díspares dentro da mesma região geográfica.

4.1.1. Os desafios enfrentados por professores para alfabetizar com uso das TDIC

Em 2020, quando o mundo foi surpreendido pela pandemia causada pela doença do novo Coronavírus – Covid-19 – a vida social foi alterada pela imposição de novas rotinas, o que acarretou mudanças nas condições de trabalho, nas relações humanas e de lazer, dentro do contexto do necessário distanciamento entre as pessoas. No âmbito educacional, tais mudanças deixaram inúmeras transformações em todas as modalidades de ensino, com destaque para os anos iniciais da educação básica, período em que a figura do alfabetizador exerce um papel fundamental de mediação no processo de ensino-aprendizagem e na vivência das práticas educativas para apropriação da leitura e escrita (Queiroz; Souza, 2021).

Colello (2021) destaca que as séries iniciais focos de preocupação entre os educadores são, especialmente, o período entre o 1º Ano e 3º Ano do Ensino Fundamental, devido ao fato de ser o período em que se dá formalmente o processo de ensinar a ler e escrever, bem como o 3º ano do Ensino Médio, por se tratar do momento em que ocorre o término da Educação Básica. Os contextos dos estudos analisados corroboram com essa afirmação de Colello (2021), como pode ser observado no gráfico a seguir, que retrata experiências educacionais vivenciadas em turmas do 1º ao 5º ano.

Gráfico 3 – Séries investigadas nas pesquisas



Fonte Própria

Os resultados mostraram que dos vinte e quatro estudos, a maioria dos estudos foi realizada com turmas do 3º ano (13) (E4; E5; E6; E7; E13; E14; E17; E19; E20; E21; E24). Ou seja, a maioria dos estudos contempla o ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental – que vai do 1º ao 3º Ano.

No que se refere a turmas de 1º ano, foram encontrados (5) estudos, com enfoque na primeira turma dos anos iniciais (E1; E9; E11; E12; E23). Os dados também nos mostram que as pesquisas foram abrangentes quanto a cobertura das séries investigadas, oferecendo uma noção ampliada das realidades vivenciadas em todas as etapas do ciclo alfabetizador.

Os estudos selecionados para leitura e análise evidenciam o quanto foi brusca a ruptura com o ensino presencial nessa fase da Educação Básica, e a difícil transposição para o ensino remoto. Vários foram os desafios enfrentados por gestores, docentes, famílias e alunos.

Segundo a análise dos estudos selecionados, os principais desafios enfrentados pelos professores para a realização da prática docente para alfabetizar com o uso das TDIC em diversos contextos brasileiros encontrados (E1; E3; E5; E8; E9; E12; E14; E17; E21; E23), foram:

- ausência da interação docente – discente;
- ausência de aparelhos de conexão com a internet, principalmente por falta dos alunos, mas também de alguns professores;
- despreparo pedagógico dos pais;
- dificuldades dos professores para lidar com os recursos tecnológicos;

Em estudo sistemático (E5) sobre a alfabetização em tempos de pandemia, Colello (2021) apresentou e discutiu aspectos específicos desse complexo cenário, destacando os desafios enfrentados para a transposição do ensino presencial para o ensino remoto. Para a autora, além dos desafios técnicos – ausência de infraestrutura tecnológica; conectividade precária de internet; indisponibilidade de bibliotecas; jogos ou materiais de ensino; dos pedagógicos – a valorização de um ensino individualizado, que não considera o contexto coletivo de interações, problematizações e construções coletivas em sala de aula é um fato importante. A autora salienta também os desafios humanos, em que as crianças, os pais, e os professores precisaram estabelecer novas vias para estreitar relações de confiança. Sobre isso, uma professora da rede pública de Palmas – TO descreve as dificuldades por ela enfrentadas para a realização das aulas interativas:

Imagina você preparar todo planejamento da semana, roteiro das aulas e, depois de tudo esquematizado, transformar tudo no formato de apresentação de forma clara, objetiva e acessível aos pequenos e, ainda, organizar a agenda da semana a ser postada com antecedência na plataforma. Para os alunos da sua turma, ela tinha, além do momento presencial, acesso por meio do grupo da turma. Mas, as crianças das outras escolas da rede, os professores das turmas precisavam dar continuidade ao trabalho desenvolvido na sala interativa para garantir uma aprendizagem significativa (Professora 01, E 14).

Para os autores de outra pesquisa (E14), muitos foram os desafios transpostos pelos docentes que precisaram aprender a usar as tecnologias: gerenciar aula ministrada em ambiente diferente do aluno; adequar o tempo síncrono para o atendimento de todos; tirar dúvidas, além de buscar meios para atender aqueles que não conseguiam assimilar o suficiente para desenvolver as atividades propostas e/ou não tinham acesso às aulas virtuais, os *desconectados* (Faria *et al.*, 2022).

Macedo (2022) constatou, por meio da realização de grupos focais com docentes de escolas do interior do Ceará (E7), que dentre os principais desafios enfrentados pelas professoras se encontra a ausência de interação com as crianças,

devido à prevalência de atividades assíncronas. Em algumas situações, as docentes conseguiram fazer algumas chamadas de vídeo, não com o intuito de ensinar, mas de avaliar a aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo a autora, essa ausência de interação compromete não apenas o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas também impossibilita a avaliação da aprendizagem pelos docentes, como fica evidente nos relatos:

Bom, lá na minha escola, como eu trabalho só com os pequenos, alfabetização, eu coloco a nota dos alunos, eu avalio, pelas devolutivas, pelo que eu vejo na participação, pelas fotos, pelos vídeos, pelos áudios, né? Pelos áudios de contação, de reconto de história, enfim. Agora já... teve um diagnóstico no início do ano, também, pra gente fazer, mas como a pandemia deu um avanço grande no município, pelo menos a gente não conseguiu na nossa escola, (Maria, professora, E7)

Porque não tinha a segurança de saber se era realmente o aluno quem fazia essa avaliação. Outro ponto também, às vezes ele mandava em branco, nem fazia. Então era só gastar material. Então a gente optou em fazer 50% das devolutivas, às atividades via WhatsApp (Clotildes, coordenadora, E7).

As falas das professoras mostram as limitações de se avaliar a aprendizagem dos alunos de forma remota, embora reconheçam que houve avanços se comparados os processos de aprendizagem dos anos 2020 e 2021. Nesse aspecto, o uso do *WhatsApp* possibilitou uma melhor avaliação da aprendizagem, por meio de diferentes estratégias: fotografias de atividades, além de áudios e chamadas de vídeo com leitura e recontos de histórias.

Em outro estudo (E8), os pesquisadores também constataram que o *WhatsApp* foi o aplicativo mais utilizado, permitindo que estudantes de duas escolas da zona rural de Nova Mamoré – RO pudessem realizar as atividades assíncronas. Segundo as professoras, as maiores dificuldades encontradas por elas para a efetivação na alfabetização e letramento dos seus alunos foi a falta de acompanhamento dos pais, além da ausência do aparato tecnológico. Por retratar o contexto das escolas de campo, é muito comum os pais trabalharem o dia todo na roça e terem pouca instrução, devido à baixa escolaridade, o que torna o processo de auxiliar os filhos na realização das atividades escolares ainda mais difícil:

Cinco professoras destacaram que este processo está ocorrendo de forma lenta, pois a maioria dos pais não têm condições de auxiliar os seus filhos nas atividades, como também, não possuem ferramentas tecnológicas adequadas para as aulas remotas. Dentre as participantes da pesquisa, apenas uma professora relatou que está tendo pouco resultado, mas não justificou a sua resposta (Pinto *et al.*, 2021, p.97).

Muitos pais e professores precisaram comprar aparelhos tecnológicos para conseguir acompanhar as aulas virtuais, porém muitas famílias não tiveram condições de adquirir novos aparelhos ou trocar os que possuíam, restando-lhes a opção de acompanhamento das aulas por meio das atividades impressas buscadas nas escolas ou levadas até elas pelos motoristas de transporte rural (E3; E5; E7; E8; E22).

No ensino remoto, o não acesso às tecnologias dificultou o estabelecimento de vínculos das crianças com as escolas e as aprendizagens. Nesses casos, o ensino foi organizado pela oferta de atividades em tempos assíncronos, com pouca conexão, interação e partilha (Veloso, 2022, p.23).

Alguns pais, são poucos, eles não têm condição de ter um celular, ou às vezes tem um celular, mas o celular não tira foto, o celular é bem daqueles simplesinho mesmo. E... e acontece... outros não têm condição de ter internet, eu me deparo com mães, algumas ainda dizem "Rubênia, eu posso mandar tal dia? Que é quando eu recebo o Bolsa Família e aí eu vou colocar crédito", aí eu digo "pode sim", "eu posso mandar hoje, que é porque eu vou na casa de alguém que tem internet" (Rubênia, professora, E7).

Mas eu acho que o que nos desafia ainda, como sempre na educação, é a desigualdade, né? É o fato de nem todos terem a oportunidade de ter um celular, de ter acesso à internet. Aí eu acho que esse é o maior desafio, que é essa desigualdade, que a gente sabe que sempre existe, né? Só que a gente sabe que a gente contorna, porque falta um lápis, falta um caderno, e a gente vai levando, vai contornando... falta um alimento, a gente vai e pega uma merenda na cantina, e... essa questão da internet, infelizmente não tem como a gente contornar (Maria, professora, E7).

A existência de dificuldades decorrentes da falta de experiência e capacitação para o uso das tecnologias digitais foi outro aspecto bastante levantado pelos docentes. Muitos professores se viram diante de plataformas digitais nunca usadas anteriormente (*Google Meet*, *Google Classroom* e *Zoom*), diante da necessidade de edição de vídeos para postagens no *WhatsApp*, no *Youtube*, em páginas de salas ou em grupos virtuais nos aplicativos *Facebook* e *Instagram*, diante do uso de sites temáticos e muito mais. Para uma grande maioria dos docentes, foi necessário romper com as barreiras tecnológicas e se apropriar das novas ferramentas metodológicas fundamentais no desenvolvimento do ensino remoto (E5; E7; E13; E14; E16; E22).

É... primeiro, medo. Medo porque nós não somos, nós não temos tanto, nós não tínhamos tanto conhecimento tecnológico, né? A gente não trabalhava tanto com mídias. É... e depois, foi assim, aquele Meu Deus será que eles vão se adaptar? Será que essas crianças vão aprender? Então esse foi o sentimento, eu acho que insegurança, incerteza (Rubênia, professora, E7).

Talvez, se a gente tivesse ao longo do tempo planejado para que isso viesse a acontecer, hoje a gente já estaria fazendo uso dessas tecnologias evoluindo essas tecnologias para atender aquilo que a gente deseja. Mas a gente não foi condicionada a isso, a gente não foi treinado, a gente não fez

curso [...]. Então, a gente tá tentando se virar como pode (Riobaldo, professor, E3).

[...] contamos com a ajuda da nossa orientadora, que tem muitas habilidades na área tecnológica [...] a escola te dá um suporte, mas quando tu está li com a turma, tu tem mais ou menos que entender como funciona aquela plataforma para tranquilizar os pais que estão em casa. Uma realidade bastante desgastante no início para centenas de educadoras no país [...] (Professora 02, E14).

Numa pesquisa realizada em duas escolas públicas em Linhares – ES, o processo de alfabetização, no contexto da pandemia, ocorreu de forma lenta e gradual, principalmente por meio da utilização dos aplicativos (*WhatsApp*, *Google Meet* e *Zoom*). Os pesquisadores observaram que a maioria dos docentes entrevistados apresentou dificuldades em lidar com as tecnologias digitais, considerando a impossibilidade de atendimento individualizado no ensino remoto um dos maiores entraves à aprendizagem (E13). Por outro lado, o uso desses aplicativos e plataformas virtuais foi o que permitiu a continuidade do processo de aprendizagem no período pandêmico, possibilitando às crianças o acesso às atividades escolares, às diversas práticas alfabetizadoras, bem como a existência do vínculo com o professor da turma.

De acordo com os estudos destacados, verificou-se que os principais desafios enfrentados por gestores, docentes, famílias e alunos são de duas ordens: relativos à infraestrutura tecnológica; e concernente à ausência da capacitação pedagógica para integrar as TDIC nas atividades cotidianas, tanto por parte dos docentes quanto das famílias dos alunos.

Além disso, os trabalhos mostraram que um dos obstáculos que precisou ser transposto para a continuidade do ensino foi a ausência do professor/alfabetizador no mesmo ambiente que o aluno, o que dificultou o processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito ao auxílio para a realização das atividades, mas principalmente na impossibilidade de realização de diagnósticos avaliativos.

Para tentar suprir essa lacuna, a família exerceu o papel de mediadora, o que foi fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. No entanto, foi constatado que nem todos os alunos puderam receber essa ajuda de seus familiares por diversos fatores, o que acarretou um processo de descontinuidade e retrocesso do ensino para muitos alunos em processo de alfabetização.

O que vimos durante o período do ensino remoto em diversas escolas brasileiras é um reflexo de inúmeros problemas já existentes em decorrência da

ausência da utilização das TDIC no cotidiano escolar, bem como das dificuldades encontradas para sua implementação ao longo de décadas. No entanto, tais desafios não foram evidenciados no período pandêmico, ou seja, não é algo recente, mas que veio à tona nesse contexto excepcional, promovendo o debate, escancarando a necessidade do investimento em infraestrutura tecnológica nas unidades escolares e a urgência de formação docente especializada.

Diversos estudos sobre as possibilidades e contribuições da utilização das TDIC no desenvolvimento de atividades pedagógicas alfabetizadoras realizados por pesquisadores antes da pandemia demonstram os muitos benefícios advindos da integração das TDIC no cotidiano escolar. Entre esses, pode-se destacar: maior interatividade; aulas dinâmicas; ludicidade; e aulas mais significativas (Vilas Boas; Vallin, 2013; Glória, Frade, 2015; Dalmagro, 2016).

No entanto, todos os autores são unânimes em destacar que essa possibilidade só existe quando tais práticas pedagógicas são intermediadas por professores conscientes e engajados no bom aproveitamento dos recursos tecnológicos disponíveis para o auxílio no desenvolvimento de atividades que compreendam os aspectos sociais da leitura e escrita. Além disso, os autores são enfáticos em suas percepções da necessidade que os docentes dos contextos investigados por eles têm de receber formação quanto ao uso e implementação das TDIC em suas práticas cotidianas.

4.1.2. As contribuições do uso das TDIC para aprendizagem de alunos em processo de alfabetização

Para atender às demandas inerentes ao processo de alfabetização no ensino remoto, visando à construção da leitura e da escrita, foi necessário se repensar as práticas desenvolvidas em sala de aula, adequando-as ao contexto vivido. Com isso, o uso das tecnologias digitais como aporte instrumental para o desenvolvimento das atividades não apenas permitiu a continuidade do ensino, como apresentou um leque de possibilidades metodológicas ao aliar ludicidade ao ensino, gerando inovações na organização do trabalho pedagógico voltado às crianças em processo de alfabetização (Bolzan *et al.*, 2021). Alguns dos estudos selecionados evidenciam as muitas contribuições do uso das TDIC para o processo de alfabetização e para a construção da leitura e escrita (E2; E4; E7; E11; E13; E15; E16; E18; E17; E22).

Em pesquisa sobre a relevância dos jogos – também digitais – no campo da alfabetização, conectando o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor com as emergências da sociedade em tempos de pandemia e do ensino remoto emergencial (E4), os pesquisadores constataram que os jogos desenvolvidos pelo grupo de estudos e pesquisas GPFOPE, nos anos de 2020 e 2021, e aplicados por professores de diversos municípios do Rio Grande do Sul se mostraram uma ferramenta metodológica em potencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas de leitura e escrita:

Os estudantes são crianças e eles estão atraídos pelo jogo e pela brincadeira. Em tempos de distanciamento social, possibilitar que os jogos façam parte da construção de conhecimentos e ajudem na consolidação da leitura e da escrita é muito importante, porque torna a aprendizagem mais leve e de uma forma divertida. (Professora 01, E4).

Meu objetivo ao inserir esse jogo em meu planejamento era contextualizar a escrita no cotidiano das crianças, para que compreendessem a importância da escrita na nossa sociedade e, assim, isso servisse como um incentivo para o processo de alfabetização. Me surpreendi com o resultado visto por meio do formulário, pois as crianças apenas não conheciam um dos gêneros citados no jogo. (Professora 02, E4).

Uma vantagem do desenvolvimento dos jogos digitais é que eles não são restritos ao ensino remoto emergencial, podendo ser utilizados também no ensino presencial. Trata-se de ferramentas lúdicas idealizadas para potencializar o processo de alfabetização, favorecendo, assim, a realização de aulas dinâmicas e interativas (Bolzan *et al.*, 2021).

Também no estado do Rio Grande do Sul, em Novo Hamburgo, a pesquisadora nos apresenta uma experiência exitosa em duas turmas de 1º Ano da Escola Municipal de Educação Fundamental Samuel Dietschi, em que a professora regente, amparada no uso das TDIC, realizou testagens individuais; rodinhas virtuais coletivas e grupos de *WhatsApp*. Além disso, para a realização das atividades assíncronas, ela contou com o suporte de um site temático das turmas, em que havia uma página de cada turma (nomes; fotos; aniversários e registros das rodinhas); acompanhamento e postagens das atividades; e espaço para a família (E18). De acordo com Menezes (2022), essa experiência destaca a relevância das tecnologias digitais e evidencia a potencialidade do site temático como ferramenta pedagógica para planejamentos futuros, ao oferecer um espaço de registro e informações:

Visto que as TDIC estão presentes no cotidiano e na vida das pessoas, em um processo irreversível de apropriação e uso, entendemos sua inserção na educação como fundamental. Por isso, temos como premissa incentivar e fomentar o uso cotidiano das TDIC, móveis ou não, com o intuito de promover a qualificação do processo de ensino e aprendizagem, priorizando o ensino pela pesquisa e o protagonismo do estudante (Novo Hamburgo, 2019, p. 29)

As autoras Glória e Frade (2015), no artigo intitulado *A alfabetização e sua relação com o uso do computador: o suporte digital como mais um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita*, corroboram com os pesquisadores dos estudos selecionados, na medida em que concluem que “as ferramentas digitais transformam e dão uma nova roupagem à tarefa, ou melhor, aparecem novos aspectos cognitivos e físicos relacionados ao ato de escrever e ler” (Glória; Frade, 2015, p. 356). Desse modo, com a realização de atividades de leitura e escrita no espaço virtual, as crianças têm a oportunidade de aprimorar a escrita em novos ambientes, desenvolvendo novos letramentos (Soares, 2002; Street, 2013).

Em estudo realizado com duas professoras alfabetizadoras do 1º e 2º ano da Escola Municipal Francisco Francelino de Moura, no município de Patu – RN, os autores observaram que as professoras desenvolveram novas práticas com o auxílio das tecnologias digitais (E11). Desse modo, as metodologias adotadas pelas alfabetizadoras viabilizaram a aprendizagem dos alunos, sendo notável o cuidado das professoras em priorizar conteúdos mais essenciais para as crianças no processo de alfabetização, com ênfase no trabalho com as especificidades do Sistema de Escrita Alfabética, o que contribuiu para a realização de práticas pedagógicas inovadoras e emancipatórias (Aureliano; Queiroz, 2022).

As pesquisadoras Barbosa e Shitsuka (2020), ao relatarem a realidade vivenciada por docentes da Escola Municipal Augusto de Carvalho, em Resende – RJ, ressaltam que a avaliação da equipe pedagógica e docente das experiências educativas com o uso das tecnologias apresenta muitos pontos positivos (E2). Para chegar a essa conclusão, as autoras verificaram que as devolutivas das atividades registradas em áudios, vídeos e fotografias demonstraram que o processo do ensino-aprendizagem ocorreu de forma gradual e criativa.

Segundo as docentes, o uso do aplicativo do *WhatsApp* possibilitou aos estudantes e familiares o acesso às salas virtuais e, com o auxílio das tecnologias digitais adequadas, tornou-se possível a exposição dos conteúdos (E2). O estudo mostrou ainda que os alunos que participaram das aulas síncronas apresentaram uma

maior assimilação e articularam com maior propriedade os conteúdos trabalhados. Outro aspecto levantado pela equipe pedagógica foi a satisfação relatada pelos pais em participar do momento de nascimento da leitura e escrita dos filhos.

Nesse sentido, outros autores de diversos estados apontam que o ensino remoto favoreceu a aproximação e estreitou a relação família-escola, o que representa um benefício inestimável aos alunos que receberam acompanhamento familiar para o desenvolvimento e realização das atividades escolares (E2; E7; E8; E12; E13; E15; E16; E17; E18; E22). A autora Macedo (2021) destaca sobre a mudança importante que houve na relação família-escola (E7):

O ensino remoto colocou a escola em linha direta com as famílias, por meio do WhatsApp, possibilitando que esse processo pudesse se efetivar de alguma forma. Se antes a família não olhava os cadernos dos alunos, não participava de reuniões, por diversas razões, durante o ensino remoto elas se viram na condição de ter de se envolver com a educação, pois não havia mais o professor como figura central (Macedo, 2022, p. 113).

Eu acho assim, muito valorosa, que foi o contato da família com a criança. Quando muitas vezes, eles chegavam e simplesmente nem olhavam o caderno do menino, eles chegavam pra escola sem a atividade. E hoje não, eles mandam, pode mandar nove horas, dez horas, meia noite, mas eles mandam. E isso, eu acho assim, que aproximou muito as famílias dos filhos, sem contar que eles tinham a oportunidade de estar dentro da sala de aula com os filhos, né? Porque eles estão ali acompanhando, eles estão vendo a nossa metodologia, eles estão aprendendo também, com as crianças. E isso é muito bom. (Rubênia, professora, E7).

A transferência do ensinar aos pais, por meio das orientações destas professoras é algo novo para os dois lados, mas podemos afirmar à união, têm se tornado uma força do bem, em prol do filho e aluno. Em síntese, as crianças que estão aprendendo de forma mais eficaz são aquelas em que os pais auxiliam nas atividades e tem acesso à internet para poder interagir. Desse modo, destaca-se a participação dos pais como primordial nesse processo pedagógico, onde professores e pais estão sendo os mediadores da aprendizagem (Pinto *et al.*, 2021, p. 101).

Os estudos mostraram ainda que, apesar das dificuldades e desafios enfrentados, os alunos que tiveram o acompanhamento regular dos pais apresentaram melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento (E2; E4; E5; E7; E8; E11; E17; E18; E22). Os pais não substituíram o papel mediador do professor no processo de ensino-aprendizagem, mas cumpriram uma função conjunta primordial na garantia do acesso às aulas, na realização das atividades e no cumprimento do cronograma escolar, conforme sugerem os estudos analisados.

De acordo com as reflexões dos autores apresentados nesse item, a inserção das tecnologias digitais como ferramentas para o desenvolvimento das atividades

assíncronas e realização das aulas síncronas trouxe muitos aspectos positivos ao processo de alfabetização. Dentre eles, destacam-se as contribuições lúdicas e pedagógicas de jogos interativos para auxílio da leitura e escrita, bem como o uso de aplicativos como *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook* como facilitadoras da comunicação entre professor-família-aluno.

Muitos estudos realizados acerca dos benefícios e das possibilidades pedagógicas da integração das TDIC destacam a motivação dos alunos proporcionada pela ludicidade do ambiente virtual como um dos principais aspectos positivos da interação virtual (Dalmagro, 2016; Santos, 2022). Isso se dá, já que:

Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício. (Brasil, 2017, p. 43).

Nesse sentido verificou-se que, “no processo de alfabetização, as TDIC podem ser integradas e contribuir para a dinamicidade, interação, motivação dos alunos, participação, interesse e construção da aprendizagem (Santos, 2022, p. 111). As atividades lúdicas, como os jogos virtuais, têm grande relação com o sistema cognitivo, “atingindo a construção de um sistema de representação que pode beneficiar as mais diversas áreas do conhecimento” (Bolzan *et al.*, 2021, p.8).

Como destaca Pischetola (2015), uma das muitas contribuições das práticas pedagógicas intermediadas pelas tecnologias digitais é a sua alta capacidade dinâmica e de interação. Essa capacidade é altamente relevante no universo infantil, na medida em que a vivência do lúdico é um elemento importante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Afinal,

O mais prolífico efeito da atividade lúdica é indireto: desenvolve os mecanismos indispensáveis à aprendizagem em geral, inclusive de conteúdos [...] é mais amplo do que ensinar conteúdos, com a vantagem de oportunizar o desenvolvimento intelectual e afetivo por meio da ação e da imaginação de modo a criticar, selecionar e mesmo construir os próprios conteúdos (Horn *et al.*, 2014, p. 31).

Outro benefício encontrado pelos pesquisadores proporcionado pelo ensino remoto foi a aproximação da família com a escola. Diante da necessidade da mediação dos familiares para a realização das atividades ou para que as crianças

assistissem às aulas, muitos familiares passaram a fazer parte da rotina escolar diária, o que possibilitou o estreitamento de laços e a mudança de hábitos.

4.1.3. O papel da mediação docente para prática alfabetizadora

Numa perspectiva freireana da alfabetização, é esperado do professor que ele desenvolva com seus alunos práticas sociais de leitura e escrita que alcancem uma dimensão crítica, reflexiva e emancipadora da aprendizagem. O professor mediador é aquele que aprende enquanto ensina, que considera as realidades e as vivências dos seus alunos.

Tão importante para a assimilação dos conteúdos quanto uma abordagem interativa e inovadora por parte dos professores/alfabetizadores são as metodologias das práticas pedagógicas desenvolvidas (Santos, 2012). Nesse contexto educacional marcado por uma cultura movente, o papel do professor digital é marcado por responsabilidades sociais e dele são requeridas determinadas funções que lhe convocam a agir de modo consciente e crítico (Moran, 2017).

Durante o ensino remoto, foi esperado do professor o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerassem as múltiplas aprendizagens para a realização das atividades síncronas e assíncronas, as quais nem sempre alcançadas. Isso porque “os docentes também enfrentaram muitos desafios ao se depararem com a necessidade de reformularem suas aulas como alternativas emergenciais para que os alunos pudessem dar continuidade aos seus estudos diante do distanciamento social” (Motoki; Zanata, 2022, p. 86).

De acordo com a análise dos estudos, verificou-se que o professor alfabetizador exerce um papel fundamental para o processo de aprendizagem em fase de apropriação da leitura e escrita. A ausência da proximidade e as limitações de interação com o professor fazem com que a aprendizagem de muitas crianças seja prejudicada, pois a presença pedagógica do educador qualificado, a partir dos diagnósticos e intervenções constantes, garante as estratégias necessárias para o desenvolvimento alfabético (E4; E7; E13; E14).

Na pandemia, as tecnologias foram utilizadas como mediadoras entre os alunos e os professores, entre os professores e os responsáveis e entre os professores e

seus colegas de trabalho. Dessa maneira, as TDIC e a educação nunca estiveram tão próximas, de modo que

[...] a mediação propiciada pelas tecnologias emerge, então, como um esforço para que os laços sejam mantidos e parece, pois, buscar naturalizar e fortalecer, na qualidade das estratégias que são os usos da tecnologia como facilitadores (da aprendizagem, das relações interpessoais) (Guizzo; Marcello; Muller, 2020, p. 6).

Por outro lado, foram encontrados déficits cognitivos e de desenvolvimento nos estudantes devido à ausência física do professor e a sua limitação de interação com os estudantes (E9; E17; E21; E23). Ao refletir sobre os principais desafios e consequências ocasionadas nos anos iniciais em decorrência da pandemia em uma escola municipal do município de Ariquemes – RO, os pesquisadores concluíram que o desenvolvimento cognitivo dos alunos do ciclo de alfabetização foi extremamente prejudicado, em virtude da ausência da presença pedagógica de um educador qualificado (E21). Eles identificaram ainda que, no geral, a maior parte da turma avaliada apresentou um declínio na aprendizagem:

[...] não possuindo domínio da leitura; escrita; formação de palavras; assim como nas operações matemáticas. No entanto, aqueles que tiveram menos suporte durante esse período, apresentaram dificuldades ainda mais preocupantes, esses, não tinham domínio das letras do alfabeto e não sabiam escrever seu próprio nome (Silva *et al.*, 2022, p. 125).

Mendes *et al.* (2022) também destacam o papel fundamental da presença do educador e da sua função mediadora. Eles acreditam que, no ensino remoto, a aprendizagem da alfabetização das crianças no contexto investigado foi prejudicada, pois, mesmo com o empenho de muitas famílias em auxiliar os estudantes nesse processo, a minoria conseguiu fazê-lo de forma satisfatória a garantir a apropriação da leitura e escrita pelos alunos (E17). Nonato, Silva e Chadreque (2023) coadunam com o pensamento dos autores. Para eles, o processo de alfabetização e letramento por vias remotas trouxe grandes prejuízos às crianças, devido à ausência da interação integral do professor, o que dificultou inclusive as avaliações diagnósticas que são fundamentais nessa faixa etária (E23).

Essa situação se repercutiu tanto no âmbito das escolas privadas como das escolas públicas, conforme apontam os estudos. No entanto, a realidade precária da infraestrutura e da desigualdade social nas camadas populares interferiu diretamente nas condições de acesso e na qualidade do ensino, afetando, nesse sentido,

principalmente os alunos das escolas públicas, acentuando-se ainda mais quando levamos em conta os estudantes das escolas de campo/zona rural.

Os estudos revelaram ainda que, durante o período da pandemia, com as mudanças advindas da configuração para a realização do ensino remoto, essa função da mediação pedagógica foi transferida ou pelo menos compartilhada com a família, que passou a exercer um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos alunos; bem como das habilidades e competências necessárias à aprendizagem da leitura e escrita.

Ao educador coube a responsabilidade mediadora entre a produção do conhecimento e o aluno em *homeschooling*. No entanto, sozinho o professor não pode exercer seu papel com excelência, sendo fundamental a ação conjunta escola-professor-família para o desenvolvimento de práticas educativas significativas. Conforme retrata (Araújo, 2022, p. 337), ao tratar de sua experiência como educadora:

[...] os frutos da experiência enquanto professora alfabetizadora não apontam para a ideia de um super-heroísmo docente onde, sozinho, o professor consegue resolver todos os problemas no contexto da sala de aula. O aluno não é só do professor. O aluno é da escola. Partindo disso, outro elemento essencial para o sucesso alcançado foi o apoio coletivo da escola. Além disso, a participação da maioria dos pais, o envolvimento e a empolgação dos estudantes também favoreceram o desenvolvimento efetivo do trabalho (Laureana, E13).

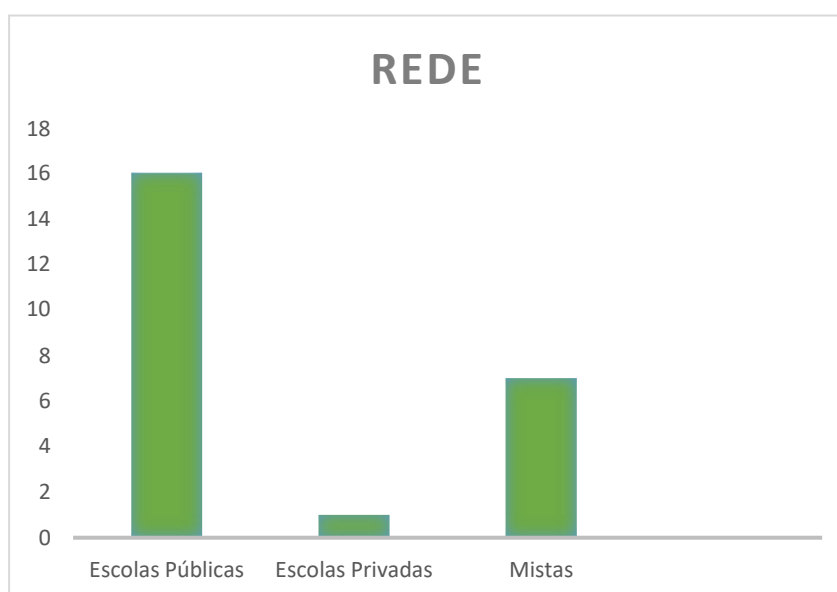
Eu tô fazendo tudo que eu posso por eles, enviando atividades impressas, eu enviei um saquinho com o alfabeto móvel para cada aluno, mesmo que eles não vão ter essa interação comigo, como professora, mas eles vão ter um contato com esse material, de escrita, de alfabetização. Eles vão mexer, vão formar algumas palavras em casa com alguém... eu mandei também ocrachá, para cada um em casa, então esse material... não tem o contato comigo, mas tem contato com esse material que eu fiz questão de enviar para cada um do primeiro e segundo e terceiro ano (Maria, professora, E7).

Dessa maneira, foi possível constatar que o professor/alfabetizador precisou exercer a sua função mediadora de dois modos distintos durante o período de ensino remoto. Para aqueles alunos que apesar das limitações de acesso e infraestrutura tecnológica conseguiram assistir suas aulas e cumprir com o cronograma de atividades nos ambientes virtuais (plataformas educacionais, *WhatsApp*, sites, e-mails, entre outros); e para aqueles alunos que foram excluídos digitalmente (os *desconectados*) que deram continuidade aos estudos por meio da realização de atividades impressas.

4.1.4. A disparidade da realidade escolar nos contextos das escolas públicas e privadas

Um levantamento quantitativo dos estudos revelou que a maioria dos contextos escolares representados são de escolas públicas (11), seguidos de estudos que abordaram tanto escolas públicas e privadas (7), sendo que apenas um único estudo (1) abordou as particularidades da escola privada, como pode ser observado abaixo, no gráfico 4.

Gráfico 4 – Contexto das escolas dos estudos analisados



Fonte Própria

Ao analisarmos os resultados de pesquisas em instituições públicas e privadas, observamos que há uma discrepância na realidade de ambas, especialmente no que tange à disposição de aparato e infraestrutura tecnológica. Outro aspecto em que verificamos distinções diz respeito à preocupação imediata das equipes gestoras em ofertar capacitação ao corpo docente para o uso das tecnologias na rede privada, o que é fruto de uma maior cobrança dos pais pelo retorno em relação ao valor investido nas mensalidades. Enquanto isso, os docentes da rede pública receberam essa formação mais tardiamente, não receberam ou tiveram que buscá-la por conta própria (E1; E5; E6; E8; E10; E12; E14; E15; E16; E20).

Esse cenário indica, mais uma vez, a extrema desigualdade no atendimento de milhares de crianças no país, isto é, uma diferença significativa entre o

ensino remoto desenvolvido na rede pública e na rede privada. A escola da rede pública, no ano de 2020, mostrou uma enorme dificuldade em manter o vínculo com os estudantes devido, especialmente, aos problemas de conectividade. Por sua vez, a escola da rede privada, conseguiu avançar no uso das estratégias das aulas síncronas e desenvolver uma proposta mais efetiva com auxílio das famílias. Em suma, entende-se que o cenário atual é angustiante especialmente no que se refere ao atendimento dos estudantes da rede pública. Ainda mais tendo em vista a ausência dos agentes políticos da esfera federal, a fragilidade na mediação e no suporte oferecido aos estudantes e aos professores neste momento de pandemia (Haag *et al.*, 2021, p78).

Numa pesquisa em que acompanharam a rotina escolar de duas alunas da rede privada de ensino, de dois municípios distintos, Amorim e Amaral (2020) analisaram as experiências do trabalho remoto e do uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), percebendo que as escolas apostaram em projetos dinâmicos e criativos, tais como: a organização de livros digitais coletivos; a elaboração de maquetes; coleções; jogos; *podcast* de alunos, etc. (E1). Segundo as autoras, o uso da plataforma AVA foi bem aceito pelos alunos e permitiu a interação e a socialização do conteúdo. Tanto discentes quanto docentes receberam um treinamento prévio por parte da equipe gestora, para o uso e compartilhamento de material na plataforma, o que viabilizou o processo de aprendizagem entre os alunos de ambas as turmas.

Já em experiência vivenciada por universitárias da Universidade Federal da Paraíba, ao realizarem residência pedagógica na escola municipal EMEF Rivanildo Sandro Arcorverde, em Campina Grande – PB, o cenário retratado foi de intensa exclusão digital (E12). As pesquisadoras Albuquerque e Vale (2022) verificaram que não foi possível alcançar todos os alunos, tendo em vista de uma quantidade significativa deles encontrarem-se *desconectados*.

Aliado a esse aspecto, há o fato de muitas famílias não terem condições de oferecer suporte e acompanhamento às crianças, seja por falta de tempo ou por incapacidade pedagógica de auxiliar na realização das atividades. Por outro lado, as crianças que tiveram suporte tecnológico e receberam acompanhamento das docentes do programa de Residência Pedagógica conseguiram avançar no processo de aprendizado da leitura e escrita.

Macedo e Porto (2022) também evidenciaram o impacto da desigualdade social no acesso ao ensino remoto pelas crianças das camadas populares, que não contam com acesso às tecnologias e à internet, especialmente as moradoras da zona rural. Nesse contexto, a escola manteve-se conectada com as famílias, por meio do

WhatsApp e da realização das atividades por meio de livros didáticos, apostilas e/ou atividades impressas (E16).

No caso das crianças de meio rural, público-alvo majoritário desta pesquisa, muitas ficaram sem qualquer acompanhamento da aprendizagem uma vez que não puderam fazer parte dos grupos de *WhatsApp*. As atividades entregues em suas casas muitas vezes não eram retornadas e, quando ocorria o retorno, consideradas insuficientes para que as docentes conhecessem suas aprendizagens (Macedo, 2022, p.115).

Pinto *et al.* (2021) também relataram a situação dos estudantes da zona rural quanto às dificuldades de acompanhamento das aulas síncronas, devido à exclusão digital e à ausência de suporte familiar para a realização das atividades assíncronas (E8). Eles verificaram ainda que, apesar das adversidades, o *WhatsApp* se mostrou uma ferramenta eficaz para o relacionamento, para a interatividade entre docentes, familiares e alunos e para a propagação dos conteúdos estudados.

Os estudos abordados demonstraram que há uma desigualdade exacerbada entre os contextos escolares da rede pública e da rede privada, no que diz respeito à disponibilidade e acessibilidade aos aparatos tecnológicos (aparelhos e internet de boa qualidade). A discrepância se mostrou ainda maior quando consideradas as escolas de campo, em que muitos alunos só tiveram acesso às atividades assíncronas por meio da entrega de atividades impressas e/ou livros, os quais eram levados pelos motoristas do transporte escolar rural.

As pesquisas revelaram ainda que os professores da rede privada receberam cursos de capacitação tecnológica com maior frequência e com maior rapidez, em relação aos professores da rede pública. No entanto, as reflexões são unânimes em destacar a necessidade latente da implementação de políticas públicas e da oferta de cursos de formação continuada para integração das TDIC nas atividades pedagógicas cotidianas, tanto para professores da rede pública quanto da privada.

Para a coordenadora Andressa Pellanda, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, assim que tomadas as medidas preventivas de isolamento social, o cenário da educação na pandemia era de “uma crise dentro da crise” (Stevanim, 2020, p.14). Ou seja, para ela, as desigualdades sociais já existentes revelaram ou trouxeram à tona outras desigualdades estruturais, principalmente em decorrência da exclusão digital vivenciada por estudantes e professores em todo território nacional.

Conforme destaca a educadora Luísa Guedes (2020), a exclusão digital foi o primeiro e grande obstáculo para a implementação do ensino remoto no Brasil, tanto

para estudantes quanto para professores. A realidade educacional vivenciada por brasileiros durante a pandemia e revelou “um cenário de discriminação e aprofundamento das desigualdades sociais, educacionais e regionais” durante a adoção das medidas de implementação das políticas emergenciais de educação (Stevanim, 2020, p. 15). Pois, segundo a educadora:

[...] mesmo que contassem com acesso à internet e a dispositivos compatíveis com a proposta de aulas remotas, uma parcela significativa dos estudantes não teria condições de acompanhar as atividades de casa, por não dispor de espaço adequado para estudos ou pela necessidade de compartilhar o equipamento com outros membros da família. A situação é ainda mais complexa quando se trata de crianças, por não terem autonomia para gerir seus processos de ensino-aprendizagem. Teria que ser garantida a presença de familiares que ajudassem na mediação das tarefas, o que supomos não ser possível de garantir de forma emergencial (Guedes, 2020 apud Stevanim, 2020, p. 13).

4.1.5. A urgência da formação docente para o uso das TDIC

Segundo Marques, Gomes e Gomes (2021), para acompanhar as demandas da atualidade, o professor necessita de formação contínua, com o intuito de atender às necessidades de uma geração que está conectada às tecnologias digitais e que tem acesso rápido a informações por meio de diferentes fontes. Essa formação, de acordo com Pimenta, exige dos professores que se constituam como docentes, envolvendo as teorias apreendidas e as práticas realizadas:

[...] do confronto entre as teorias e as práticas da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (Pimenta, 1997, p. 7).

As dificuldades enfrentadas pelos professores no desenvolvimento das práticas pedagógicas com o uso das TDIC e a interação nos ambientes virtuais (*plataformas do Google Meet; Classroom; Zoom*) também foram aspectos muito abordados pela literatura. Os professores que participaram das pesquisas e que tiveram suas práticas e experiências relatadas apresentam a insegurança e despreparo que sentem quanto ao uso de aparatos tecnológicos, percebendo a necessidade de capacitação para a integração do uso das TDIC (E2; E3; E5; E7; E8; E9; E15; E20; E22; E23; E24).

Faria *et al.* (2022), através do relato das experiências pessoais das professoras investigadas, observaram a necessidade formativa latente que favorecesse o desenvolvimento de habilidades e que possibilitasse a articulação entre a integração das ferramentas tecnológicas e ação pedagógica. Segundo eles, cursos, treinamentos e capacitações precisam permear sua rotina, atendendo as demandas do contexto real e contemporâneo dos alunos (E8).

Para Kenski (2015), a formação continuada é importante, mas, para a autora, o problema é mais profundo e devem fazer parte da formação inicial de educadores brasileiros os aprendizados direcionadores para a integração das TDIC no cotidiano escolar. Para ela, é necessária “uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação” dos docentes, em decorrência das transformações provocadas pelas inovações tecnológicas (Kenski, 2015, p. 426).

Dos alunos em fase de alfabetização espera-se que eles sejam capazes de desenvolver habilidades e competências: saber escrever palavras simples; pequenos textos; ser capaz de interpretar informações; identificar sons; fazer leitura; escrever corretamente e desenvolver competências socioemocionais (Souza *et al.*, 2020).

Conscientes da responsabilidade que a essência de alfabetizar requer, indo muito além da codificação e decodificação de letras, os docentes entrevistados tanto de escolas públicas quanto privadas, demonstram preocupação e desejo por receber formação continuada que lhes capacite e permita reconstruir a prática pedagógica, levando-os a atuar de modo inovador (E20).

Os autores Haag *et al.* (2022) observaram que, para reorganizar suas estratégias e efetivar suas propostas pedagógicas, as duas docentes tiveram que fazer, por conta própria, cursos de edição de vídeos, conhecer e se apropriar de diferentes plataformas, ferramentas e aplicativos digitais (E15). Essa realidade é a mesma de docentes por todo território nacional, o que demonstra a necessidade da elaboração de políticas públicas e da construção de infraestrutura adequadas às instituições de ensino voltadas para apropriação das tecnologias digitais para usos pedagógicos (Haag *et al.*, 2022).

Para Oliveira *et al.* (2020, p. 35), “as ações formativas precisam considerar as múltiplas práxis docentes como elementos potenciais para a reconstrução de teorias e práticas, capazes de permitir ao professor a apropriação dos artefatos tecnológicos disponíveis em benefício do processo de ensino e aprendizagem”. O outro ponto latente nos estudos analisados é a falta de oferta de cursos de formação continuada

para o uso das TDIC pelos órgãos responsáveis e pelas equipes gestoras para os docentes da rede pública, prioritariamente.

Anteriormente [antes da covid-19], não tinha nenhuma política de falar sobre a utilização das tecnologias, a não ser em trabalhos pontuais de pessoas que tinham domínio ou de pesquisadores, né, da área. Mas, uma política de formação para pensar as tecnologias nas práticas pedagógicas, a gente ainda não tinha visto (Dandara, professora, E3).

No cenário atual, o docente foi convocado a lidar com múltiplas linguagens e com a complexidade de criar metodologias que demandam o uso das TDIC adaptado ao ensino remoto. Daí a necessidade pujante de ações formativas que deem conta das demandas do novo professor alfabetizador e do novo aluno – alfabetizando – que emergiu com as transformações advindas do período do ensino remoto e pós-remoto.

As pesquisas revelaram que a comunidade escolar de um modo geral não estava preparada para o uso das TDIC no contexto escolar. Muitos gestores tiveram dificuldades em dar o suporte necessário aos professores, famílias e alunos, porque eles mesmos não estavam acostumados ao manuseio e utilidades de muitos aplicativos como edição de vídeos, e postagens em redes sociais, como *Youtube*, por exemplo.

Os governos de muitos estados investiram em recursos tecnológicos (lousas digitais, *notebooks*, *Chromebook*) para escolas da rede pública, porém, nem todas as escolas possuíam pessoal capacitado para explorar ao máximo a potencialidade pedagógica desses recursos.

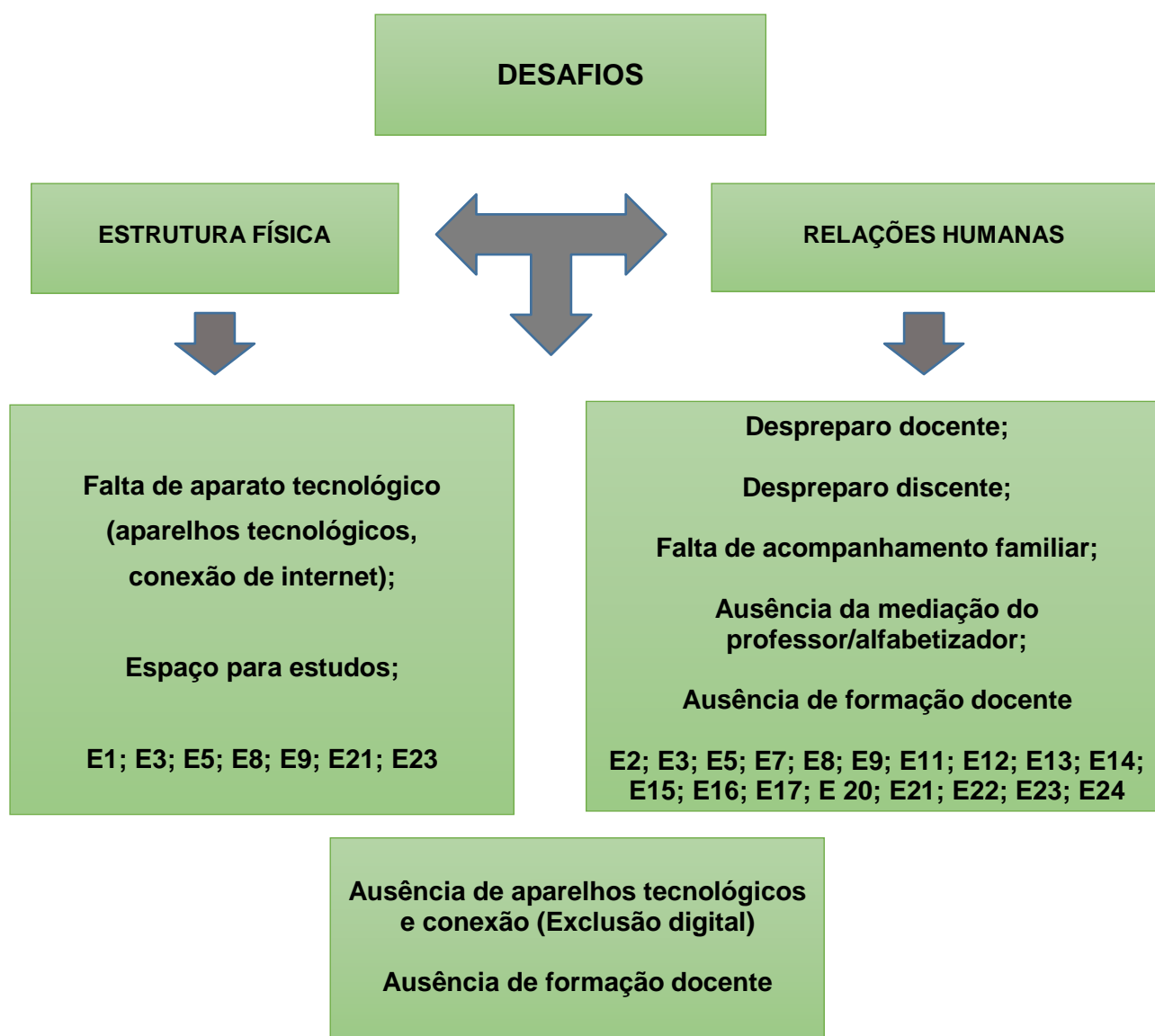
Os pesquisadores observaram que os docentes tiveram dificuldades para usar aplicativos e plataformas virtuais (*Google Meet*; *Classroom*; *Zoom*) até então pouco ou nada usadas. Por outro lado, os professores da rede privada que receberam capacitação no início do período de ensino remoto tiveram experiências exitosas com o uso do AVA e de sites temáticos para explanação de conteúdos e armazenagem/compartilhamento de informações, o que evidenciou a importância e a necessidade do desenvolvimento de ações formativas docentes.

4.2. SÍNTESE DOS RESULTADOS

Com vistas a uma melhor compreensão dos resultados encontrados, eles foram agrupados e serão descritos a seguir. Serão apresentados os principais aspectos das

análises de cada categoria anteriormente apresentada e discutida. Eles foram organizados da seguinte forma: os principais Desafios (aspectos negativos) e Contribuições (aspectos positivos) da utilização das TDIC no processo de ensino - aprendizagem para alfabetização de crianças.

Figura 2 – Desafios



Muitos foram os desafios enfrentados na transposição abrupta do ensino presencial para o ensino remoto, com a instituição do isolamento social. Os principais desafios foram a ausência de aparato tecnológico (celulares, computadores, *notebooks* e *tablets*) e a falta ou a baixa qualidade de conexão com a internet, o que decorre da desigualdade econômica e social e leva à exclusão digital de milhões de

brasileiros (E1; E3; E5; E8; E9; E21; E23). Esses desafios, por sua vez, levaram muitas escolas a optarem pela distribuição de atividades impressas como única alternativa possível (E3; E5; E7; E8; E22).

Além da ausência de suporte escolar muitas, crianças não dispunham sequer de um espaço adequado para estudar (E7; E17). Diante da falta de condições financeiras, muitas crianças precisavam esperar os pais chegarem do trabalho no fim do dia, para que pudessem compartilhar os celulares e para que pudessem receber o acompanhamento para a realização das atividades (E3; E5; E8; E9; E21; E22, E23).

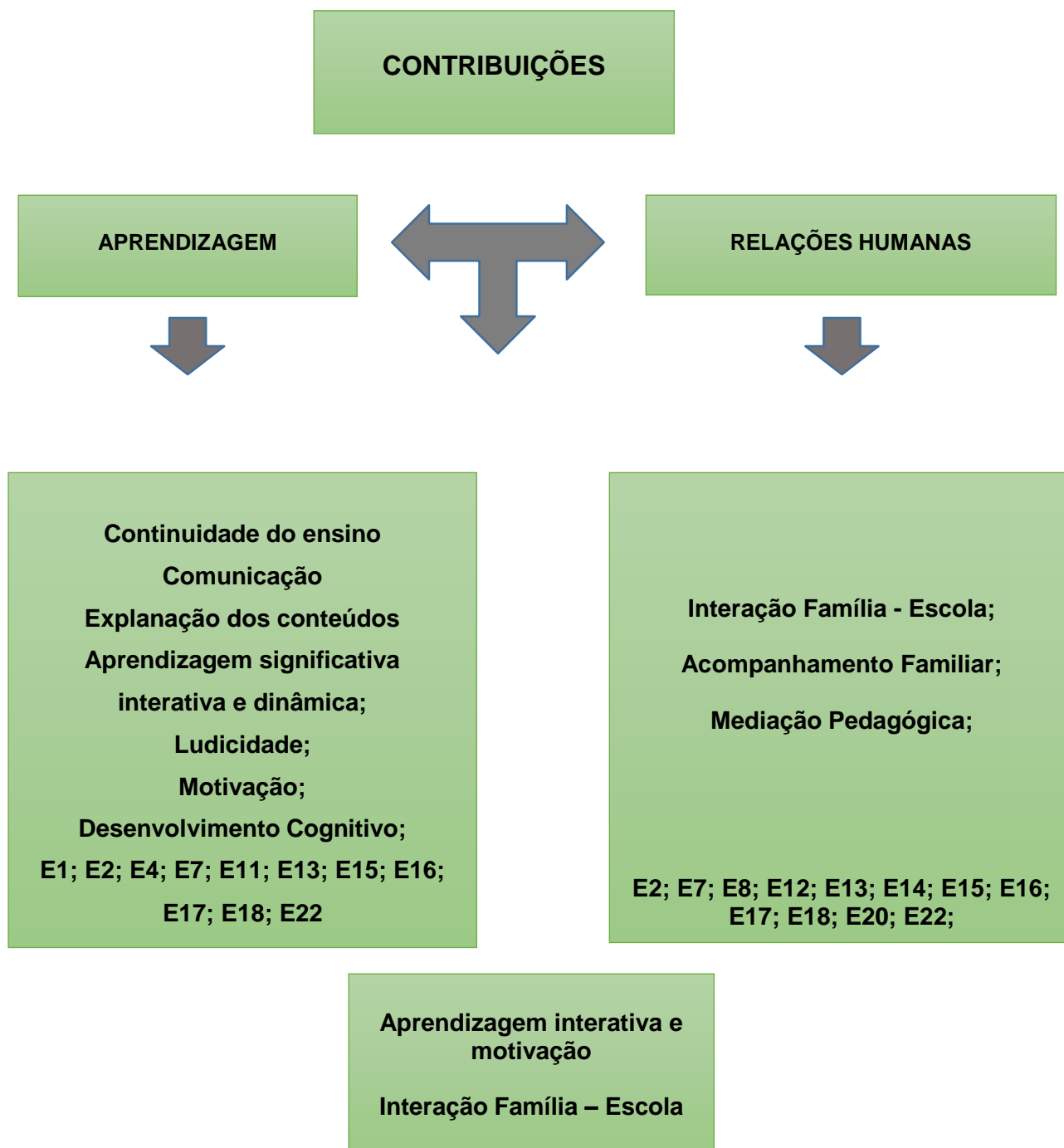
Verificou-se ainda que muitas famílias não tiveram condições de acompanhar a realização das atividades assíncronas dos filhos, em algumas situações por necessidade de se ausentar, enquanto em outras por falta de capacitação (E5; E8; E17; E22). As dificuldades enfrentadas para a realização das atividades em ambiente virtual não foram apenas dos alunos; muitos professores enfrentaram obstáculos no manuseio de aparelhos e na utilização das novas plataformas educacionais (*WhatsApp, Google Meet, Google Classroom e Zoom*), sites temáticos e redes sociais. Em geral, isso evidencia a necessidade de investimento em cursos de formação inicial e continuada para o uso das tecnologias digitais pelos docentes e pelas equipes escolares (E2; E3; E5; E7; E8 E9 E15; E20; E22; E23; E24).

Os estudos mostraram ainda que, as escolas da rede privada possuem mais infraestrutura tecnológica que as da rede pública de ensino, estando mais bem preparadas para lidar com as mudanças necessárias para a realização das aulas e atividades no ensino remoto. Além disso, revelaram que as escolas de rede privada receberam cursos de capacitação tecnológica com maior frequência e com maior rapidez, em relação ao início das atividades remotas, do que os professores da rede pública (E1; E5; E6; E8; E10; E12; E14; E15; E16; E20).

Algumas pesquisas destacaram o papel fundamental exercido pelo professor/educador para a aprendizagem de crianças em fase de alfabetização, sendo que a necessidade de distanciamento levou à ruptura com a presença física, e a limitação da interação com esse intermediador levou a déficits cognitivos e de desenvolvimento dos estudantes (E9; E17; E21; E23).

Com a análise dos estudos selecionados, dois desafios se destacaram sobremaneira, sendo eles: a ausência de aparato tecnológico e a necessidade de formação docente como os principais entraves à integração das TDIC no desenvolvimento de práticas pedagógicas alfabetizadoras significativas.

Figura 3 – Contribuições



Por outro lado, a utilização das TDIC como aporte instrumental para o desenvolvimento das atividades durante o ensino remoto não apenas permitiu a continuidade do ensino, como apresentou um leque de possibilidades inovadoras e interativas, ao aliar ludicidade ao ensino da leitura e escrita para crianças em processo de alfabetização (E2; E4; E7; E11; E13; E15; E16; E17; E18; E22).

Com a integração das tecnologias no cotidiano escolar, foram realizadas diversas atividades virtuais direcionadas ao ensino e prática da leitura e escrita, tais como: jogos virtuais; rodinhas virtuais; site temáticos; uso de plataformas e a elaboração de atividades em grupos de redes sociais que, pelo seu caráter interativo, proporcionaram a motivação dos alunos, contribuindo para a aprendizagem significativa e criativa, com ênfase no trabalho com as especificidades do sistema de escrita alfabética (E2; E4; E11; E18). Os autores destacaram a relevância do uso dos aplicativos como *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*, como ferramentas facilitadoras da comunicação entre professor-família-aluno, permitindo a realização das aulas virtuais e a explanação dos conteúdos.

Os estudos mostraram que os estudantes que participaram das aulas síncronas via *WhatsApp* e outras plataformas virtuais e tiveram acesso direto à exposição dos conteúdos apresentaram uma maior assimilação e articulação dos temas trabalhados, em comparação àqueles que só realizaram as atividades assíncronas (E2; E7; E8). Além disso, eles revelaram que os alunos que tiveram acompanhamento familiar para a realização das atividades também apresentaram melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento, ressaltando a importância da família na vida escolar (E2; E4; E5; E7; E8; E11; E17; E18; E22).

Outro aspecto benéfico destacado nos estudos é a aproximação entre a família e a escola. Se antes família e comunidade escolar mantinham contato em reuniões escolares esporádicas, esse contato foi intensificado durante a pandemia, pela própria necessidade da intermediação dos pais para o envio dos recados e condução da realização das atividades (E2; E7; E8; E12; E13; E15; E16; E17; E18, E22).

Além disso, os estudos abordam a importância que os pais exerceram na mediação da prática pedagógica para o desenvolvimento das atividades e continuidade do ensino (E7; E14; E17). No entanto, eles não substituíram o professor, pelo contrário, a necessidade constante da intermediação dos pais ou responsáveis mostra a importância do papel do professor e da função primordial que a presença do professor/alfabetizador exerce sobre os estudantes em fase de alfabetização (E4; E7; E13; E14).

Com a análise dos estudos selecionados, observou-se que como os principais benefícios e contribuições da utilização das TDIC no cotidiano escolar em função do ensino remoto para o desenvolvimento das práticas pedagógicas alfabetizadoras: a motivação e a interação dos alunos na realização das atividades intermediadas pelas

tecnologias digitais, o que contribuiu na promoção do ensino-aprendizagem. Outro aspecto positivo destacado pelos autores é a aproximação entre família e escola, fato que proporcionou a continuidade do ensino e uma melhor assimilação dos conteúdos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as inúmeras mudanças no sistema educacional ocorridas em função da pandemia da COVID-19, toda organização escolar foi impactada para atender a essas demandas da alfabetização no ensino remoto e híbrido. Essa experiência trouxe inúmeros desafios, pois as redes de ensino tiveram de repensar suas estratégias de acompanhamento das atividades, suas ações didáticas, e até mesmo o suporte, para que professores e estudantes continuassem em suas atividades.

Diante disso, este estudo se propôs analisar as práticas educativas que envolvem a utilização das TDIC por professores visando à alfabetização de crianças no período remoto e pós-remoto. Por meio da revisão sistemática de literatura foram selecionados vinte e quatro artigos, para a posterior leitura e análise.

Os resultados mostraram que os principais desafios enfrentados pelos professores na prática docente de alfabetização com a utilização das TDIC em diversos contextos brasileiros foram: ausência da interação docente; ausência de aparelhos tecnológicos; ausência ou baixa qualidade da conexão com a internet; despreparo pedagógico dos pais; e dificuldades dos professores para lidar com os recursos tecnológicos decorrentes da falta de capacitação docente quanto ao aproveitamento das TDIC no cotidiano escolar.

Com as análises dos estudos selecionados dois desafios se destacaram sobremaneira, sendo eles: a ausência de aparato tecnológico e a necessidade de formação docente. Esses foram os principais entraves à integração das TDIC no desenvolvimento de práticas pedagógicas alfabetizadoras significativas.

Por outro lado, com a intensificação do uso das TDIC em sala de aula para a realização das atividades síncronas e assíncronas, verificou-se que sua integração pelos docentes trouxe aspectos positivos ao processo de alfabetização.

Dentre eles, destacam-se as contribuições lúdicas e pedagógicas de jogos interativos para auxílio da leitura e escrita; o uso de aplicativos como *Whatsapp*, *Instagram*, *Facebook* como facilitadores da comunicação entre professor, família e aluno, o que contribuiu para a continuidade e a permanência do ensino durante o período remoto. Outro aspecto benéfico destacado nos estudos é a aproximação entre a família e a escola.

Um fator que merece ser mencionado foi a constatação pelos pesquisadores de que os estudantes que receberam auxílio dos pais para a realização das atividades

tanto síncronas quanto assíncronas obtiveram uma maior assimilação e um melhor aproveitamento dos conteúdos. Durante o ensino remoto foi possível, ainda, observar a importância que os pais exerceram na mediação da prática pedagógica para o desenvolvimento das atividades, sendo parte fundamental na aprendizagem dos alunos.

Desse modo, podemos destacar a motivação e a interação dos alunos na realização das atividades intermediadas pelas tecnologias digitais como principais contribuições da utilização das TDIC nesse período, favorecendo o desenvolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Embora os pais tenham exercido um papel importante para a aprendizagem dos alunos durante a vivência do ensino remoto, as análises evidenciaram como o professor/alfabetizador exerce um papel fundamental para aprendizagem de crianças em fase de alfabetização, tendo a ruptura com a presença física e a limitação da interação com esse intermediador levado a déficits cognitivos e de desenvolvimento dos estudantes em fase de aprimoramento da leitura e escrita.

Com a volta das aulas presenciais, as possibilidades de reflexão sobre a utilização das TDIC no cotidiano escolar não se esgotam. Muito pelo contrário, o presente estudo nos incita a continuar buscando conhecer e aprimorar o conhecimento acerca desta temática emergente e tão necessária à educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

Assis, Maria Paulina de. O uso das TIC por crianças e o impacto para a prática pedagógica: uma pedagogia para o uso das novas tecnologias na escola. In: **TIC Kids Online Brasil 2012 – Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. p.81-86.

Albuquerque, Marcyane de Souza; Vale, Elizabete Carlos. Alfabetização no contexto do ensino remoto: desafios e possibilidades. *In: Encontro de Iniciação à docência da UEPB – Encontro de Formação de Professores*, 8. 2022. **Anais...** Campina Grande: Editora realize, 2022. n.p.

O processo de alfabetização com o uso das tecnologias digitais: uma revisão sistemática. In: Workshop de Informática na Escola (WIE), 27. 2021, On-line. **Anais...** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 275-286.

Amorim, Rejane Maria de Almeida; Amaral, Arlene de Paula Lopes. Alfabetização por meio virtual: Alice no mundo da pandemia. **Revista Aproximação**, v. 2, n. 5, 2020.

Aureliano, Francisca Edilma Braga Soares; Queiroz, Damiana Eulinia de. As tecnologias digitais como recurso pedagógico para o ensino remoto: implicações para a formação continuada e as práticas de ensino. **Preprints SciELO**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3851. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3851>. Acesso em: 2 ago. 2023.

Araújo, Laurena Brandão de Oliveira e. Alfabetização no ensino remoto: relato de experiência. **Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 4, n. 3, p. 329-339, 2022. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/166>. Acesso em: 23 jan. 2023.

Barbosa, Rosimar Alencar Silva; Shitsuka, Ricardo. Uso de tecnologias digitais no ensino remoto de alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: relato de experiência. **E-Acadêmica**, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://eacademica.org/eacademica/article/view/12>. Acesso em: 23 jan. 2023.

Brasil. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/bolsas-eauxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6433-pacto>. Acesso em: 18 nov. 2023.

Binotto, Cláudia; Sá, Ricardo Antunes de. Tecnologias digitais no processo de alfabetização: analisando o uso do laboratório de informática nos anos iniciais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 315-332, 2014.

Bolzan, Doris Pires Vargas *et al.* Jogos digitais na alfabetização: emergências do ensino remoto. **Revista Tecnologias Educacionais em Rede**, v. 2, n. 2, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/65288>. Acesso em 20 jan.2023.

Botelho Louise de Lira Roedel; Cunha, Cristiano Castro de Almeida; Macedo Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gest Soc.**, v. 5, n. 11, p. 121-36, 2011.

Buckingham, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>. Acesso em: 14 out. 2022.

_____. **Youth, Identity and Digital Media**. Cambridge: MIT Press, 2007.

Colello, Silvia Gasparin. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, n. 35, p. 143-164, 2021.

Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL); Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). **A educação em tempos de pandemia do COVID-19 (Informe COVID-19)**. Santiago, 2020. Disponível em: http://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45904/S2000510_es.pdf. Acesso em 15 out. de 2022.

Cope, Bill; Kalantzis, Mary. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2000.

Dalmagro, Idenes. **As tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de alfabetização de crianças do ensino fundamental**. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Cultura Digital) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

Deitos, Fernanda Nunes; Aragón, Rosane. O processo de alfabetização com o uso das tecnologias digitais: uma revisão sistemática. In: Workshop de Informática na Escola (WIE), 27. 2021. **Anais...** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 275-286.

Dias, Érika; Pinto, Fátima Cunha Ferreira. A educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554, 2020.

Echalar, Adda Daniela Lima Figueiredo; Peixoto, Joana. Um computador por aluno: o acesso às tecnologias digitais como estratégia para a redução das desigualdades sociais. **Ensaio: avaliação pública da educação**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 393-413, 2017. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1155>. Acesso em: 26 jul. 2023.

Ercole, Flávia Falci *et al.* Editorial. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **REME, Rev Min Enferm**, v. 18, n. 01, p. 9-11, 2014.

Fantin, Monica. Crianças, dispositivos móveis e aprendizagens formais e informais. **Revista Educação Temática Digital**. Campinas-SP, v. 20 n. 1 p. 66-80, 2018.

_____. Estudantes e laptop na escola; práticas e diálogos possíveis. In: Quartiero, Elisa Maria; Bonilla, Maria Helena Silveira; Fantin, Monica (Orgs.) **Projeto UCA: entusiasmos e encantamentos de uma política pública**. Salvador: Edufba, 2015, p. 187-238.

_____. Perspectives on Media Literacy, Digital Literacy and Information Literacy. **International Journal of Digital Literacy and Digital Competence**, Cassino, v. 1 n. 4, p. 10-15, 2010.

Faria, Denilda Caetano de *et al.* Desafios dos anos iniciais do ensino fundamental no ensino remoto: experiências educativas mediadas por tecnologias digitais. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 6, n. 5, p. 89-107, 2022.

Gadotti, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

Galvão, Maria Cristiane Barbosa; Ricarte, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Revista Logeion – Filosofia da Educação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>. Acesso em: 01 set. 2023.

Galvão, Taís Freire; Pereira, Maurício Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, v. 23, n. 1, p. 183-184, 2014.

Gee, James Paul. **What videogames have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave MacMillan, 2007.

Glória, Julianna Silva; Frade, Isabel Cristina Alves da Silva. A alfabetização e sua relação com o uso do computador: o suporte digital como mais um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita. **Educação em Revista**, v. 31, n. 03, p. 339-358, 2015.

Gontijo, Cláudia Maria Mendes; Schwartz, Cleonara Maria. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba, PR: Sol, 2009.

Guizzo, Bianca Salazar; Marcello, Fabiana de Amorim; Müller, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ybM6TZ8MvPmdLN8HzqgFZKS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2023.

Haag, Julio Luis; Michel, Caroline Braga; Lapuente, Janaina Soares Martins. O uso das tecnologias digitais em contexto pandêmica: a experiência de duas professoras alfabetizadoras. **SCIAS Edu., Com., Tec.**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 62-81, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDVy8ythhFbqLrMj6YBfxsm/?lang=pt>. Acesso em 02 ago. 2023.

Hollis, Martin. **The philosophy of social science: an introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Horn, Cláudia Inês *et al.* **Pedagogia do Brincar**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

Hughes, Jhon; Sharrock, Wesley. **The philosophy of social research pandemic**. London; New York: Longman, 1997.

Lankshear, Colin; Knobel, Michele. **Nuevos alfabetismos su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula**. 3. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2011.

Lellis, Lilian Barreto; Florentino, Juliana Ferreira; Costa, Vanderlei Baldino da. A percepção dos estudantes-trabalhadores da EJA sobre o ensino remoto. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 7, n. 23, p. 581-591, 2021.

Jardim, José Maria; Silva, Sérgio Conde de Albite; Nharreluga, Rafael Simone. Análise de políticas públicas: uma abordagem em direção às políticas públicas de informação. **Perspectivas em Ciências da Informação**, v. 14, n. 1, p. 2-22, 2009.

Kenski, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 423-441, 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/1963/1864>. Acesso em: 10 out. 2023.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

_____. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez/, 2003.

Macaya, Javiera Medina; Jereissati, Tatiana. Continuity of learning during the Covid-19: The use of ICT in Brazilian public schools. *In*: Núcleo de informação e Coordenação do Ponto BR (org.). **Educational and digital Technologies: Challenges and strategies for the continuity of learning in times of Covid-19**. São Paulo: Comitê gestor da internet no Brasil, 2001, p. 169-214.

Macedo, Maria do Socorro Alencar Nunes. Limites e possibilidades do ensino remoto da alfabetização: o que dizem as alfabetizadoras no interior. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Santa Catarina, n. 16, p. 103-116, 2022.

Macedo, Maria do Socorro Alencar Nunes; Porto, Gilceane Caetano. Alfabetização e docência em tempos de pandemia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e116622, 2022, p. 1-6.

Marques, Marcia Coelho Pinto Domingues; Gomes, Jana Paula Sampaio Botelho Alves; Gomes, Anderson Joubert Alves. A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ambiente escolar. **Revista Agora**, v. 1, n. 01, 2017. Disponível em: <https://www.fasar.com.br/revista/index.php/agora/article/view/21/19>. Acesso em: 22 jun. 2023.

Martins, Maria de Fátima. **Estudos de Revisão de Literatura**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2018

Mendes, Dayane; Silva, Maria José Pereira da; Valle, Márcia Perini. Alfabetização e ensino híbrido em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **REGRASP**, v. 7, n. 1, p. 90-107, 2022.

Menezes, Daniela Vieira Costa. O processo de alfabetização no ensino pela pesquisa: ampliando tempos e espaços com a tecnologia. *Saberes em Foco – Revista da SMED NH*, v. 5, n. 1, 2022.

Moran, José. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

Motoki, Leila Mary; Zatana, Eliana Marques. Inquietações sobre o ensino remoto no contexto do CEEJA. **Revista Eja em Debate**, v. 11, n. 20, p. 76-87, 2022.

Nishimori, Vanessa Cristina Santos Araújo; Cruz, José Anderson Santos. Alfabetização e ensino remoto: Possibilidades e perspectivas. **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 23, n. 00, p. 2-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/16858>. Acesso em: 22 jan. 2023.

Nonato, Israel Lucas Maciel; Silva, Nonato Thaiany Guedes da; Chadreque, Angelina Júlio. O ensino remoto emergencial (ERE) no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Manaus: impactos, desafios e possibilidades. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 33, n. 66, 2023.

Oliveira, Sidmar da Silva; Silva, Obdália Santana Ferraz; Silva, Marcos José de Oliveira. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n.1, p. 25-40, 2020.

Pérez, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. In: Garcia, Regina Leite; Zaccur, Edwiges. **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.

Pischetola, Magda. Tecnologias em sala de aula: contribuições para uma pedagogia sustentável. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 37. 2015. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-qt16-3985.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.

Pimenta, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Acesso em: 14 fev. 2023.

Pinheiro, Petrilson. Letramento a distância na (e na pós) pandemia. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 2, 2020. p. 355-369. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3603>. Acesso em: 01/10/2022.

Pinto, Auxiliadora dos Santos; Oliveira, Ely Sandra Carvalho de; Silva, Leidiane Ferreira. Alfabetização e letramento no ensino remoto: uma análise das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO. **Revista Culturas & Fronteiras, Rondônia**, v. 5, n. 1, p. 81-102, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/index/user>. Acesso em 14 dez. 2023.

Queiroz, Michele de; Sousa, Francisca Genifer Andrade de; Paula, Genegleisson Queiroz de. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021.

Ribeiro, Ana Elisa. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p.1-16, 2021.

Rivoltella, Pier Cesare. **Che cos'è un EAS:L'idea, il metodo, la didattica**. Brescia: La Scuola, 2016.

Sampaio, R. F; Mancini, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

Sanceverino, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 455-475, 2016.

Sancho, Juana María; Hernandez, Fernando. (Org). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Santos, Jéssica Aparecida Teixeira dos. **Formação docente para alfabetização de crianças do ensino fundamental – anos iniciais: tecnologias digitais e aulas remotas**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade) – Universidade Federal Vale do Sapucaí. Pouso Alegre, 2022.

Siddaway, Andy; Wood, Alex.; Hedges, Larry. How to do a systematic review: a best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses. **Annual Review of Psychology**, v. 70, n. 1, p. 747–770, 2019.

Silva, Antonia Maria Cardoso. Alfabetização e letramento em tempos de pandemia: realidades e desafios. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 2, n. 4, p. 1-8, 2021.

Silva, Gabriela Marcelino *et al.* Alfabetização e letramento: desafios e consequências encontrados em meio a pandemia. **Rev. ciênc. tecnol. reg. norte**, v. 8, n. 1, p. 121-127, 2022.

Silva, Jaelson Luiz Lisboa da. **As TDIC como aliadas ou inimigas da educação?: breve estudo sobre dependência digital**. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas. Delmiro Gouveia, 2020.

Silva, Márcia Onísia da. Alfabetização no contexto da pandemia de Covid-19: estratégias e percepção da aprendizagem por gestores, docentes e famílias. **Revista de Ciências Humanas**, v. 3, n. 21, p. 14-42, 2021.

Soares, Magda. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? Entrevista concedida a Emy Lobo. Fundação Roberto Marinho, **Canal Futura**, set, 2020.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 81, p. 143-162, dez. 2002.

Souza, Kessylen Carvalho Cardoso Lopes de; Almeida, Luciana da Silva; Luquetti, Eliana Crispim França. De repente professor digital: percepções de professores alfabetizadores sobre o ensino remoto. **Revista Philologus**, v. 26, n. 78, p. 1325-1339, 2020.

Stevanim, Luiz Felipe. Exclusão nada remota – Desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **Revista Radis**, n. 215, p. 10-15, 2020.

Street, Brian. Multimodality and New Literacy Studies. *In*: Böck, Margit; Pachler, Norbert (eds.). **Multimodality and new literacy studies**. New York: Routledge, 2013.

Tranfield, David; Denyer, David; Smart, Palminder. Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. **British Journal of Management**, v. 14, n. 3, p. 207-222, 2003.

Thorpe, Richard. *et al.* Using knowledge within small and medium sized firms: a systematic review of the evidence. **International Journal of Management Reviews**, v. 7, n. 4, p. 257-281, 2005.

Unesco. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 4 jun. 2021.

Veloso, Geisa Magela *et al.* O tempo da alfabetização em tempos de pandemia. **Cadernos de Educação**, n. 66, p. 1-23, 2022.

Vieira, Márcia de Freitas; Silva, Carlos Manuel Seco da. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1013-1031, 2020.

Vilas Boas, Valéria de Alvarenga Pimenta; Vallin, Celso. Alfabetização de crianças utilizando recursos tecnológicos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 2, p. 63-74, 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/>. Acesso em: 13 set. 2023.

ANEXOS

ANEXO A – DADOS QUALITATIVOS

ID	CITAÇÃO	UNIV., CIDADE E REGIÃO	OBJETIVOS DA PESQUISA	PROBLEMA DE PESQUISA	METODOLOGIA	RESULTADOS	REDE DE ENSINO	CRÍTICAS
1	FARIA, D.C. de et al. Desafios dos anos iniciais do ensino fundamental no ensino remoto: experiências educacionais mediadas por tecnologias digitais. Revista Docência e Ciberultura , Rio de Janeiro, v.6, n. 5, p.89, ed. especial/2022.	UNITINS/Palmas	Compreender os desafios da alfabetização mediada por tecnologias entre os professores e os estudantes no ensino remoto, revelar os resultados de uma revisão sistemática de literatura em que são apresentados trabalhos científicos, que tratam dos desafios do ensino remoto nos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto da pandemia, pelos professores de diferentes instituições brasileiras e, por fim, as experiências pessoais das professoras autoras deste estudo em suas práticas educacionais, mediadas pelas tecnologias digitais, no âmbito das escolas.	Como o ensino remoto promove desafios e limites na atuação do docente nas turmas de alfabetização?	Revisão Sistemática; Relato de Experiência	Os resultados do estudo evidenciam que a integração das ferramentas tecnológicas, no ensino aprendizagem, promove novos desafios a serem superados pelos docentes. Para os autores cabe ao educador a mediação entre a produção do conhecimento e o aluno no espaço da sala de aula. No entanto, verificou-se que o professor e a escola não são mais os detentores do eixo central de transmissão de conhecimento e principais veículos da informação, agora dividem espaço com outros meios de transmissão e receptividade de informação, por meio do uso das tecnologias digitais. Conforme apontam os autores é necessária uma formação com capacitações que promovam novas possibilidades de ensinar e aprender com o suporte das tecnologias digitais.	1 escola pública/1 escola privada	O artigo está dividido em duas partes como descrito na metodologia, revisão sistemática e relato de experiência. Na revisão de literatura, que contou com 5 artigos do Google Acadêmico, não ficou claro os critérios para coleta dos dados; e a apresentação dos dados está contusa.
2	BOLZAN, D. P. V. Jogos digitais na alfabetização: energias do ensino remoto. Revista Tecnológicas Educacionais em Rede Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 1-20, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revista/article/view/65288 . Acesso em 20 jan.2023	UFSM/Santa Maria	Tem o objetivo de enfatizar a relevância dos jogos, também digitais, no campo da alfabetização, conectando o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor com as emergências da sociedade em tempos de pandemia e do ensino remoto emergencial.	Não foi delimitado	Relato de Experiência	Com a aplicação dos jogos observamos que é necessário saber usá-los, a fim de produzir atividades e desenvolver práticas que estabeleçam sentido e tenham objetivos e finalidades pedagógicas. Apesar dos desafios e as fragilidades frente ao uso da tecnologia fossem restritos e, muitas vezes, dificultados pelo difícil acesso aos recursos pelas crianças, ou, ainda, por não saberem como usar elementos e ferramentas digitais, em meio às emergências do ensino remoto e da necessidade do distanciamento social, foi possível construir e colocar em práticas atividades em formatos digitais, que priorizassem e levassem em consideração as realidades e as possibilidades tecnológicas das escolas das redes públicas de ensino.	Pública	No artigo não é delimitado o problema de pesquisa. Os autores não apresentam no resumo, os resultados encontrados a partir da experiência pedagógica vivenciada.
3	PINTO, A.S. OLIVEIRA, E.S.C de, SILVA, L.F. Alfabetização e letramento no ensino remoto: uma análise das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Membrão-RO. Revista Culturas & Fronteiras , Rondônia, v. 5, n. 1, p. 81-102, Dez/2021. Disponível em: http://www.periodicos.unir.br/index.php/index/user . Acesso em 14 dez. 2023.	UNIR/ Rondônia	Tem como principal objetivo investigar como estão acontecendo as práticas de alfabetização e letramento no ensino remoto mediadas pelas tecnologias digitais.	Apresenta as seguintes problematizações: como estão acontecendo as práticas de alfabetização e letramento no ensino remoto mediadas pelas tecnologias digitais? Quais os principais desafios enfrentados por professores, alunos e famílias no ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais?	Pesquisa Bibliográfica e de Campo	De acordo com o mapeamento das atividades remotas realizadas em duas escolas rurais verificou-se que dentre que o aplicativo do Whatsapp foi o principal meio para o compartilhamento de conteúdo, indo de encontro as necessidades e realidades dos professores. As professoras relatam que a alfabetização e o letramento estão sendo possível, embora em um ritmo mais lento diante das dificuldades decorrentes do meio digital. As principais dificuldades apresentadas pelos professores para o desenvolvimento das atividades foram: a falta de acompanhamento dos pais para a relação de atividades; devido alguns fatores, pouca instrução, e de trabalharem o dia na roça, como também, de não terem os celulares ou computadores. Além desse fator vale destacar a ausência de infraestrutura material: celulares; computadores; notebooks, internet de boa qualidade tanto por parte dos professores quanto dos pais. Apesar das adversidades, os autores concluíram que o aplicativo do whatsapp se mostrou uma ferramenta eficiente para o relacionamento e interação entre docentes, familiares e alunos; e por fim, propagação do conhecimento nos contextos estudados.	Pública/ zona rural	O artigo está muito bem estruturado e alcança os objetivos a que se propõe. Na seção resultados obtidos, acredito que poderiam ter explorado mais as realidades observadas, mas é um bom artigo.

4	<p>AURELIANO, F. E. B. S.; QUEIROZ, D. E. As tecnologias digitais como recurso pedagógico do ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. SciELO Preprints. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3851. Acesso em: 22 jan. 2023.</p>	<p>UERN/Rio Grande do Norte</p>	<p>O principal objetivo foi de analisar as implicações do uso das tecnologias digitais no processo de formação continuada e nas práticas dos professores alfabetizadores durante o Ensino Remoto em 2020 na Escola Municipal Francisco Francellino de Moura.</p>	<p>Quais as implicações do uso das tecnologias Quais as implicações do uso das tecnologias digitais no processo de formação continuada e nas práticas dos professores alfabetizadores durante o Ensino Remoto em 2020 desenvolvido na Escola Municipal Francisco Francellino de Moura?</p>	<p>Pesquisa Bibliográfica e de Campo</p>	<p>Constatamos que as professoras desenvolveram novas práticas, principalmente, com o uso das tecnologias digitais e, apesar das dificuldades encontradas, buscaram conhecer e apropriarem-se desses recursos, resultando em uma prática reflexiva, de constante pesquisa e aperfeiçoamento, conentemente à formação continuada. Além disso, as metodologias adotadas pelas alfabetizadoras viabilizam a aprendizagem dos alunos, pois era notável o cuidado das professoras em priorizar conteúdos mais essenciais para as crianças no processo de alfabetização, enfatizando o trabalho com as especificidades do Sistema de Escrita Alfabética. Para os autores o contexto remoto não teve bom resultado, e deixou muitas lacunas no processo de alfabetização das crianças.</p>	<p>Pública</p>	<p>O artigo apresenta uma linguagem prolixa, em muitos momentos de difícil entendimento. Apresenta o objetivo/problema como sendo a mesma coisa. Ao que tudo indica durante a leitura foi delimitado o objetivo, mas não o problema.</p>
5	<p>MACEDO, M.S.A.N. Limites e possibilidades do ensino remoto da alfabetização: o que dizem as alfabetizadoras no interior. Revista Brasileira de Alfabetização, Santa Catarina, n. 16, p. 103-116, edição especial/2022.</p>	<p>UFSJ São João Del Rei</p>	<p>Tem como principal objetivo investigar como os professores receberam com as orientações recebidas das suas redes de ensino, os recursos produzidos especificamente para o trabalho remoto e os limites impostos pelas condições de trabalho com a alfabetização das crianças.</p>	<p>Como estava ocorrendo o ensino da leitura e da escrita nesse contexto inédito, quais as ferramentas mobilizadas pelas professoras, quais os maiores desafios, qual suporte estavam ou não recebendo de suas instituições?</p>	<p>Foi realizado um survey (pesquisa de levantamento) e Grupos Focais</p>	<p>Este estudo evidenciou, os desafios enfrentados pelas docentes alfabetizadoras no enfrentamento da Covid-19. O primeiro ponto é a ausência de interação das docentes com as crianças; A questão da aprendizagem é outro elemento que chama a atenção: a ausência de interação compromete não apenas o ensino e a aprendizagem, mas a avaliação da aprendizagem; No caso das crianças de meio rural, público alvo majoritário desta pesquisa, muitas ficaram sem qualquer acompanhamento da aprendizagem uma vez que não puderam fazer parte dos grupos de WhatsApp. As atividades entregues em suas casas muitas vezes não eram retomadas e, quando ocorria o retorno, consideradas insuficientes para que as docentes conhecessem suas aprendizagens; outro ponto a ser destacado é considerado extremamente positivo pelas docentes: a aproximação não apenas da escola com as famílias, mas entre os próprios membros da família, que tiveram de apoiar o ensino remoto estabelecendo a mediação das atividades enviadas. Destacamos, ainda, o uso do livro didático, uma ferramenta consolidada no ensino presencial e que, no caso destas docentes, foi amplamente utilizada em 2021, ocupando um espaço antes destinado à pesquisa de atividades na internet. Este elemento é a principal diferença na organização do ensino remoto em 2020 e em 2021. Por último, é evidente o esforço que as docentes fizeram para se apropriarem das novas tecnologias e inseri-las na prática pedagógica. A evolução da apropriação das ferramentas como por exemplo a edição de vídeos, é destacada por todas elas.</p>	<p>Pública/Zona urbana e rural</p>	<p>A descrição metodológica detalhada, com uma apresentação abrangente da coleta e apresentação dos dados.</p>
6	<p>NISHIMORI, V. C. S. A. ORUZ, J. A. S. Alfabetização e ensino remoto: Possibilidades e perspectivas DOXA. Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, v. 23, n. 00, p. 2-17, jan./dez. 2022 Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/doi/antel/view/16858. Acesso em: 22 jan. 2023.</p>	<p>USP/São Paulo</p>	<p>Contextualizar o cenário da alfabetização e do ensino remoto em escolas da rede pública da cidade de São Paulo, tendo como objetivo específico refletir sobre suas possibilidades e perspectivas.</p>	<p>É possível alfabetizar no ensino remoto e garantir o direito à Educação por meio dos recursos disponibilizados pela Prefeitura de São Paulo?</p>	<p>Análise documental, Revisão Sistemática da Literatura e Pesquisa de Campo</p>	<p>As ações da Prefeitura de São Paulo em dar recursos tecnológicos aos educadores e alunos contribuíram para o aumento ao acesso a plataforma digital, ambiente com as atividades escolares previamente planejadas e postadas pelos professores. No entanto, os dados coletados na entrevista apontaram que não houve avanço na alfabetização na maioria dos alunos. Em outros estados do Brasil, a alfabetização não foi efetiva durante a pandemia por falta de estrutura domiciliar e dos recursos tecnológicos. De acordo com os dados aqui expostos, é notório o quanto o investimento da cidade de São Paulo foi um marco importante para ampliar o acesso de seus alunos ao ensino remoto.</p>	<p>Pública</p>	<p>O artigo está muito bem estruturado.</p>

7	E9	QUEIROZ, M. G. de; SOUSA, F. G. A. de; PAULA, G. Q. de. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. Ensino em Perspectivas, Fortaleza , v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021.	UEC/ Fortaleza	Analisar como tem se configurado a prática sob a articulação e responsabilidade direta dos pais/responsáveis.	Quais são os impactos na aprendizagem dos educandos em processo de construção da leitura e da escrita, e quais os maiores percursos as famílias têm enfrentado decorrentes do distanciamento social do professor?	Pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo	O estudo evidenciou fragilidades nas condições de acesso, a falta de interação escolar e o despreparo pedagógico dos pais/responsáveis. Dessa forma, conclui-se que o distanciamento do professor alfabetizador, faz com que a aprendizagem de muitas crianças se encante "em xeque", pois a presença pedagógica do educador qualificado, a partir dos diagnósticos e intervenções constantes, garante as estratégias necessárias ao desenvolvimento alfabético. Com relação a participação familiar verificou-se que para a grande maioria dos pais falta-lhes conhecimento pedagógico para propiciar e acompanhar este processo de aprendizagem.	Pública	O artigo traz em seu título a proposta de uma investigação das práticas docentes, mediadas pela participação familiar. No entanto, os autores não fazem a correlação da mediação familiar, apenas apresentam os resultados de um questionário aplicado a dez familiares, deixando nossa percepção da realidade contextualizada.
8	E12	ALBUQUERQUE, M. S et al. Alfabetização no contexto remoto, desafios e possibilidades. Anais VIII ENID & VI ENFORPROF / UEPB . Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: < https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/85349 >. Acesso em: 22/01/2023	UEPB/Uoião Pessoa	Refletir sobre a complexidade da alfabetização nas séries iniciais e as possibilidades de desenvolvimento de propostas metodológicas alfabetizadoras diferenciadas em contexto de ensino remoto.	Não foi delimitado	Relato de Experiência	Mediante a realização do estudo verificou-se que pais e professores tiveram que enfrentar vários desafios para se adequar ao ensino remoto. E o professor para o professor para elaborar suas aulas com o uso das tecnologias, fazendo com que constantemente o processo de escolarização fosse repensado, principalmente para os alunos de escola pública.	Pública	O artigo não apresenta resumo, nem problema delimitado de pesquisa.
9	E18	MENEZES, D. V. C. O processo de alfabetização no ensino pela pesquis. amoliando tempos e espaços com a tecnologia. Saberes em Foco , Novo Hamburgo, v. 5, n. 1, p. 203-219, 2022. Disponível em: https://periodicos.novohamburgo.rs.gov.br/index.php/saberes-em-foco/article/view/124 . Acesso em: 23 jan. 2023.	UERS/Rio Grande do Sul	Pretende-se abordar possibilidades e limites da alfabetização, considerando a realidade remota em Novo Hamburgo (RS)	Não foi delimitado	Pesquisa Bibliográfica; Pesquisa documental e Relatório de Experiência	Os autores verificaram que ao longo de um trimestre predominantemente remoto, foi nas TDIC que o trabalho es- tá apoiado, com a realização de testes individuais, rotinas virtuais coletivas e grupos de estudo. Além das interações síncronas, o site temático das turmas e o grupo de whatsapp serviram como apoio assíncrono de forma integrada às diferentes necessidades percebidas entre crianças e suas famílias. Com isso, constatou-se que as TDIC são fundamentais para o desenvolvimento das aprendizagens e que existe o potencial do site temático como ferramenta pedagógica para futuros planejamentos, este além de oferecer informações e possibilidades de aprendizagem, o site foi um espaço de registro para a documentação de um ano letivo cheio de dificuldades e superações.	Pública	Não apresenta problema de pesquisa. O resumo não apresenta as informações relevantes e necessárias
10	E20	SOUZA, K.C.C. L. de; ALMEIDA, L. S.; LUCIETTI, E. C.F. De repente professor digital: percepções de professores alfabetizadores sobre o ensino remoto. Revista PhiloLogus , Ano 26, n. 78, Rio de Janeiro, p. 1325-1339, set/dez 2020.	UENF/ Rio de Janeiro	Buscou promover reflexões pertinentes sobre alfabetização à distância, destacando a urgente necessidade de família-escola construir relacionamentos sólidos e satisfatórios e como a formação continuada dos educadores é essencial para uma prática de qualidade.	Não foi delimitado	Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa de Campo	De acordo com os relatos das professoras ficou evidenciado que as docentes se sentiram sozinhas tanto com relação aos pais quanto em relação à coordenação pedagógica, em muitos momentos não viram suas necessidades decorrentes do ensino remoto atendidas. Ressaltando a importância e necessidade da formação continuada. E, ainda pôde-se concluir que as atividades realizadas tiveram um caráter conturbado, sem ou com pouca participação discente.	Predominante privada/Pública	O resumo não apresenta informações relevantes. Os dados não foram bem trabalhados, de modo que as considerações finais ficaram vagas.
11	E2	BARBOSA, R. A. S.; SHITSUKA, R. Uso de tecnologias digitais no ensino remoto de alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: relato de experiência. E-Acadêmica , v. 1, n. 1, p. 1-12, 2020. Disponível em: https://eacademica.org/academic/articoid/view/12 . Acesso em: 23 jan. 2023.	UNIFE/Itajubá	Tem como objetivo descrever o uso do aplicativo do whatsapp e a inserção das tecnologias digitais na implantação do ensino remoto como auxílio no processo do ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais na Escola Municipal Augusto de Carvalho, Resende/RJ, no primeiro semestre de 2020.	Não foi delimitado	Pesquisa Documental e Relatório de Experiência	Concluiu-se que o uso do aplicativo do WhatsApp possibilitou aos alunos e familiares um acesso facilitado as salas de aulas virtuais, e a inserção das tecnologias digitais foram adequadas no auxílio da exposição dos conteúdos. Para chegar a essa conclusão, as devolutivas das atividades registradas em vídeos, áudios e fotografias demonstraram que o processo do ensino-aprendizagem ocorreu de forma progressiva e criativa. Os alunos que participaram das aulas nas salas virtuais, articularam com maior propriedade a assimilação dos conhecimentos au-	Pública	O artigo apresenta os dados detalhados e bem explorados. Única crítica é que não delimitou o problema de pesquisa.

<p>12</p> <p>E13</p> <p>ARAÚJO, L. B. O de Alfabetização no ensino remoto: relato de experiência. Revista Nova Pádua – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, v. 4, n. 3, p. 329 - 339, 2022. Disponível em: http://ojs.novapadua.org/index.php/REIP/articled/view/106. Acesso em: 23 jan. 2023.</p>	<p>UCB/ Brasília</p>	<p>Tem o objetivo de refletir sobre experiências vividas numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, vivenciadas inicialmente no ensino remoto. A turma faz parte do rol de turmas da Escola Classe 35 de Ceilândia</p>	<p>Seja mesmo possível uma prática pedagógica que garanta efetivamente a alfabetização dos estudantes? Seja possível alfabetizar no ensino remoto?</p> <p>Garantir esse direito necessário e social?</p>	<p>Relato de Experiência</p>	<p>Quirinos. Alguns alunos da classe de alfabetização, avançaram na leitura e na escrita. Em reunião, os pais pontuaram a satisfação em participar do nascimento da leitura de suas crianças. De maneira geral, a equipe pedagógica e docente, avalia a experiência educativa com o uso das novas tecnologias com muitos pontos positivos. Por outro lado, o ensino remoto para os alunos excluídos digitais, foi uma perda cognitiva e tecnológica. A desigualdade social foi reforçada por muitos fatores preponderantes, a saber, o reflexo da crise do coronavírus acelerou o desemprego, no caso o Distrito de Engenheiro Passos, o turismo para hotéis fazendas, resorts e pousadas sofreu uma queda brusca e muitos familiares que trabalhavam nesses estabelecimentos foram demitidos, trazendo um empobrecimento dos moradores da comunidade. Conclui-se que a dimensão do fazer pedagógico nesse período de pandemia, foi além do contexto educativo proposto pelo ensino remoto, mas através do mesmo, foi criada uma Rede Colaborativa de Famílias que se apoiam através de depoimentos. Esse projeto, foi o resultado das famílias que se uniram para se ajudarem com trocas de experiências.</p>	<p>Pública</p>	<p>O artigo, com uma detalhada descrição da experiência vivenciada. O resumo não traz as informações relevantes.</p>
<p>13</p> <p>E17</p> <p>MENDES, D.; SILVA, M.J.P. da; VALLE, M.P. Alfabetização e ensino híbrido em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. REGRASP, v. 7, n. 1, p.90-109, mar/2022. Disponível em: https://regrasp.spo.fisq.edu.br/index.php/regrasp/article/view/1064. Acesso em: 21 jan. 2023.</p>	<p>FACELI/ Espírito Santo</p>	<p>Tem como finalidade, analisar os processos de ensino e aprendizagem na etapa de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, por intermédio do ensino híbrido durante a pandemia.</p>	<p>Não delimitado</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo</p>	<p>Observou-se que a maioria dos profissionais entrevistados acredita não ser possível o atendimento individualizado durante o ensino híbrido dada a pouca condição de interação com os estudantes. Dessa forma, o processo de alfabetização, no contexto da pandemia, ocorreu de forma lenta e gradual por meio da utilização dos aplicativos WhatsApp, Google Meet e Zoom. A partir dessa nova realidade, foi apontado, ainda, pelos profissionais, a necessidade de se repensar a prática pedagógica no interior da escola de forma a garantir a aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes. Apesar das</p>	<p>Pública</p>	<p>O artigo não delimitou o problema.</p>

14	<p>HAAG, J.L.; MICHEL, C.B.; LAPUENTE, J.S. M. O uso das tecnologias digitais em contexto pandémica: a experiência de duas professoras alfabetizadoras. SCIAS Edu., Com., Tec., Belo Horizonte, v.3, n.2, p. 62-81, jul./dez. 2021. Disponível em:</p>	<p>FURG/ Santa Catarina</p>	<p>Objetiva analisar os impactos do ensino remoto na prática pedagógica alfabetizadora, especialmente no que tange ao uso das tecnologias digitais.</p>	<p>Não delimitado</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo</p>	<p>As análises possibilitaram concluir que o ensino remoto revela uma disparidade entre as redes de ensino no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem. Além do mais, evidenciam que as professoras reorganizaram seus planejamentos e estratégias pedagógicas tendo como principais recursos o WhatsApp e o Google Classroom. Todavia, esse processo não tem sido desenvolvido da mesma maneira, ele se mostra evidente para as crianças que não possuem acesso às redes de internet de qualidade, especialmente as integrantes da rede pública. Como se evidencia pelos relatos das professoras entrevistadas, inúmeras crianças não possuem acesso às redes de internet de qualidade, especialmente as que frequentam a rede pública de ensino, o que revela que no ensino remoto não há uma paridade de condições para acesso às aulas síncronas, para o acesso ao material disponibilizado pelas professoras por meios digitais, assim como no que faz referência ao uso dos suportes tecnológicos e das diferentes ferramentas digitais de trabalho implementadas nas rotinas diárias para o atendimento síncrono e assíncrono. A escola da rede pública, no ano de 2020, mostrou uma enorme dificuldade em manter o vínculo com os estudantes devido, especialmente, aos problemas de conectividade. Por sua vez, a escola da rede privada, conseguiu avançar no uso das estratégias das aulas síncronas e desenvolver uma proposta mais efetiva com auxílio das famílias. Em suma, entende-se que o cenário atual é angustiante especialmente no que se refere ao atendimento dos estudantes da rede pública. Ainda mais tendo em vista a ausência dos agentes políticos da esfera federal, a fragilidade na mediação e no suporte oferecido aos estudantes e aos professores neste momento de pandemia. Além disso, a pesquisa mostra que, na prática, as duas alfabetizadoras utilizaram-se das ferramentas digitais muito mais para mediação do processo de ensino e de aprendizagem e comunicação com os familiares e estudantes do que efetivamente como recurso pedagógico. Por certo, esta realidade não foi vivenciada somente por estas professoras, mas por muitas</p>	<p>1 Publicação Privada</p>	<p>O artigo tem um único problema que não delimitou o problema.</p>
----	---	-----------------------------	---	-----------------------	---	---	-----------------------------	---

19	E15			através de uma revisão sistematizada da literatura.	Não apresenta problema de pesquisa.	Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo principal instrumento de produção de dados foi a entrevista semiestruturada.	utilização das tecnologias na alfabetização e a tendência de uma alfabetização digital. O que se observa pelo exposto pelas duas professoras entrevistadas é que não há dúvidas que as tecnologias e ferramentas digitais contribuíram sobremaneira para que os processos de ensino e aprendizagem tivessem continuidade em meio à pandemia. Todavia, não é possível realimentar um discurso de que elas "trazem soluções prontas-a-usar" (Idem) e que, portanto, por si só, repousa sobre elas certa responsabilidade e a esperança de uma educação com mais qualidade. Como frisaram os autores supracitados, é necessário "retorçar a esfera pública digital, desenvolver respostas públicas na organização e na "curadoria" do digital, criar alternativas sólidas ao "modelo de negócios" que domina a Internet, e promover formas de acesso aberto e de uso colaborativo" (NOVOA; ALVIM, 2020, p. 3). Somente assim, é possível pensar e efetivar o uso do digital, com qualidade e equidade, nas instituições de ensino, com espaço e tempo para o protagonismo docente, na criação e na produção de planejamentos e artefatos pedagógicos e tecnológicos.	1 Pública/ 1 Privada	Não delimitou o problema de pesquisa
20	E16	Belo Horizonte	Objetivo compreender como se deu a alfabetização numa turma do primeiro ano de uma escola pública em Minas Gerais.	Não apresentou problema de pesquisa.	A pesquisa do coletivo Alfabede, iniciada em junho de 2020, acompanhou, por meio de survey e de grupos focais, os processos de ensino remoto da alfabetização em diferentes estados brasileiros de todas as regiões, em contextos urbanos e no campo, com o foco na escola pública.	Por meio da realização de uma etnografia (CORREA; ROZADOS, 2017), durante o ano de 2020, vídeos, áudios e fotografias das atividades propostas pela docente foram analisados, evidenciando que o processo foi marcado por grande dificuldade da professora em acompanhar e intervir, de modo efetivo, na aprendizagem das crianças. A implementação do Plano de Estudo Tutorado (PET), do governo do Estado, agravou a situação, uma vez que não houve liberdade para a professora propor um ensino mais adequado à realidade das crianças. Os resultados desses estudos evidenciaram, de forma contundente, o impacto da desigualdade social no acesso ao ensino remoto pelas crianças das camadas populares, que não contam com acesso às tecnologias e à internet. Nesse contexto, a escola manteve-se conectada com as famílias, quase exclusivamente, por meio do Whatsapp, aplicativo de livre acesso, largamente usado no Brasil.	1 Pública/ 1 Privada	Não delimitou problema de pesquisa.	
21	E23	Rio Claro – São Paulo	o objetivo geral desta pesquisa é identificar os impactos, os desafios e as possibilidades do ensino remoto emergencial (ERE) no processo de escolarização de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Manaus (AM). Para dar conta do que propomos listamos os seguintes objetivos específicos: a) levantar a literatura a respeito do ERE no Brasil no contexto de pandemia, b) compreender, a partir da literatura produzida no campo da alfabetização e do letramento, na perspectiva de Soares (2016), os impactos, desafios e possibilidades	Não apresentou problema de pesquisa.	A pesquisa é qualitativa do tipo bibliográfico, contou com as técnicas de análise documental, investigou dados sobre a alfabetização ao longo da pandemia e utilizou documentos de uma unidade de ensino da rede municipal de educação de Manaus (AM).	Pensar o processo de ensino e aprendizagem por intermédio das telas não é uma tarefa fácil, visto que a história da Educação em nosso país foi construída pelo contato diário entre educador e educando. Nesse sentido, é muito difícil imaginar o ensino remoto dando conta da construção do "alfabetizar". Apesar de novas possibilidades surgirem com esse modelo "temporário" de ensino, o que se comprova é que ainda não foram construídas as bases epistemológicas e sociais que datam conta de efetivá-lo principalmente nos locais mais pobres. É claro que essas possibilidades desenvolvidas no ambiente de ensino podem ser usadas como um complemento no ensino presencial. Atividades realizadas no ensino remoto, como filmes, ou um assunto abordado por meio das telas, como jogos digitais, podem ser instrumentos integradores do processo de ensino do professor.	Pública	Não delimitou problema de pesquisa.	

22 E23	OLIVEIRA, Sidmar da Silva Oliveira; SILVA, Obdália Santana Fenaz; SILVA, Marcos José de Oliveira. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. <i>Interfaces Científicas</i> • Aracaju • V.10 • N.1 • p. 25-40 • Número Temático – 2020.	Bahia	des do trabalho remoto no período pandêmico; c) refletir de que modo a escola investigada desenvolveu processos de organização pedagógica voltada para a alfabetização e o letramento no contexto pandêmico.	Que desafios tem enfrentado a Educação Básica, dada a necessidade de se lançar mão do ensino remoto, a partir do uso das tecnologias digitais, visando à reinvenção da prática pedagógica conviada pelo contexto atual?	Estudo metnográfico que problematiza os desafios gerados pela necessidade de reorganizar a prática pedagógica, em função da suspensão das aulas presenciais, por causa da pandemia do coronavírus.	Este estudo nos possibilitou realizar múltiplas interpretações sobre a integração das tecnologias digitais ao fazer pedagógico, possibilitando-nos compreender que há desafios a enfrentar em relação à promoção do ensino remoto, durante e pós-pandemia: distribuição de artefatos tecnológicos para estudantes de baixa condição socioeconômica; democratização do acesso à internet, possibilitando explorar plataformas ou ambientes virtuais de aprendizagem; a formação permanente dos professores para (re)constituição de teorias e práticas necessárias à ressignificação da atuação docente, com vistas a atender as demandas da atualidade; relacionadas à migração das tecnologias digitais à prática pedagógica. Tais demandas exigem dos professores da Educação Básica problematizar, mediar e incentivar a construção do conhecimento, com vistas à formação de sujeitos autônomos, autorais e capazes de contribuir para as transformações.	Pública	Muito bom esse artigo, conciso e bem fundamentado.
23 E22	SILVA, Aníthia Maria Cardoso et al. Alfabetização e letramento em tempos de pandemia: realidades e desafios. <i>Revista Educação Básica em Foco</i> , v.2, n.4, janeiro a março de 2021.	Rondônia	Apresentar as principais consequências ocasionadas pela pandemia no âmbito educacional, na etapa de Alfabetização-Anos Iniciais Ensino Fundamental	Não apresentou problema de pesquisa.	Revisão de Literatura	Com as medidas emergenciais adotadas para substituir o ensino presencial, em decorrência da pandemia do Coronavírus, toda a comunidade escolar precisou se reinventar para lidar com as novas demandas do processo de ensino aprendizagem. Pais, mesmo sem capacitação, assumiram a responsabilidade de auxiliar no desenvolvimento das atividades de seus filhos. Escolas e professores, precisaram se adequar aos meios tecnológicos para atender os alunos. Foi possível observar os impactos gerados em virtude das medidas emergenciais adotadas durante o período de pandemia. Identificou-se uma acentuação da desigualdade preexistente, onde alunos que possuem maior vulnerabilidade socioeconômica tiveram menor absorção dos conteúdos programados para essa etapa de desenvolvimento escola	Pública	Não delimitou o problema de pesquisa.
24 E24	SILVA, Márcia Onísia da. <i>Revista de Ciências Humanas Dossiê Comemorativo 20 anos A sociedade do século XXI: O que esperar?</i> v. 3, n. 21, 2023.	Não delimitado	Levantar representações e conteúdos escolares sobre o acesso (ou não) das crianças a escola, com foco especialmente na alfabetização	Como educar para a igualdade, se não temos igualdade de condições para acesso e permanência?	Pesquisa Bibliográfica e Representação social	Constata-se que as estratégias que foram adotadas visaram minimizar os impactos do distanciamento, variando de entrega de kits escolares a adoção de plataformas e mídias de comunicação em rede. Essas, a priori, não convenceram gestores, professoras e pais de sua eficácia, mas foram percebidas e, aos poucos, aceitas como alternativas para o momento. No entanto, há que se considerar que houve um esforço coletivo para superação das dificuldades. E, apesar dos obstáculos frente a este cenário, precisamos pensar na defesa maior em relação à igualdade de acesso e permanência, especialmente no campo da educação, dar à criança lugar prioritário como sujeito de direitos, considerando sua participação ativa, com garantia do brincar como meio para atingir seu pleno desenvolvimento e aprendizagem.	Pública	O resumo está inconsistente e a metodologia incompleta.

ANEXO B – DADOS QUANTITATIVOS

ESTUDO	METODOLOGIA	PÚBLICO
E1	PESQUISA DE CAMPO	DUAS ALUNAS
E2	ANALISE DOCUMENTAL	REGISTROS DE ALUNOS
E3	PESQUISA DE CAMPO	12 PROFESSORES (grupo de estudos e projeto de extensão)
E4	PESQUISA DE CAMPO	DUAS DOCENTES
E5	ANALISE DOCUMENTAL E PESQUISA DE CAMPO	PAIS, DOCENTES E DISCENTES
E6	REVISÃO SISTEMÁTICA	
E7	SURVEY E GRUPOS FOCAIS	DOCENTES
E8	PESQUISA BIBLIOGRAFICA E DE CAMPO	DUAS DOCENTES
E9	PESQUISA DE CAMPO (QUESTIONARIO)	PAIS
E10	PESQUISA DE CAMPO (QUESTIONARIOS)	DOCENTES
E11	ANÁLISE DOCUMENTAL E PESQUISA DE CAMPO	DOCENTES
E12	RELATO DE EXPERIÊNCIA	AUTORA (DOCENTE)
E13	RELATO DE EXPERIÊNCIA	
E14	REVISÃO SISTEMÁTICA E RELATO DE EXPERIÊNCIA	AUTORAS (QUATRO DOCENTES)
E15	PESQUISA DE CAMPO (ENTREVISTAS)	DUAS DOCENTES (Privada e Pública)
E16	SURVEY E GRUPOS FOCAIS	DOCENTES ALFAREDE (TODAS REGIÕES)
E17	PESQUISA BIBLIOGRAFICA E PESQUISA DE CAMPO	DOCENTES
E18	PESQUISA BIBLIOGRAFICA E DOCUMENTAL	PAIS
E19	ANALISE DOCUMENTAL	DOCENTES
E20	PESQUISA BIBLIOGRAFICA	DOCENTES
E21	RELATO DE EXPERIÊNCIA	AUTORA (DOCENTE)
E22	PESQUISA DE CAMPO (ENTREVISTAS E QUESTIONARIOS)	DOCENTES ALFA - REDE (15.000) 4 DOCENTES (MG)
E23	ANÁLISE DOCUMENTAL	DOCUMENTOS DA ESCOLA
E24	REPRESENTAÇÃO SOCIAL	PAIS; DOCENTES; GESTORES

TABELA/GRÁFICO 1 - METODOLOGIAS

ESTADO	REGIÃO	ESTUDOS
MG	SUDESTE	E22; E24;
RO	NORTE	E21; E 8;
BA	NORDESTE	E3;
AM	NORTE	E23
PB	NORDESTE	E12
TODAS REGIOES	TODAS AS REGIOES	E16;
CE	NORDESTE	E9; E7;
DIVERSAS REGIÕES	DIVERSAS REGIÕES	E5; E6; E20; E14
NÃO ESPECIFICOU		E1
MA	NORDESTE	E10
RS	SUL	E15; E18; E4;
ES	SUDESTE	E17
DF	CENTRO - OESTE	E13
RJ	SUDESTE	E2
SP	SUDESTE	E19;
RN	NORDESTE	E11

TABELA/ GRÁFICO 2 - REGIÃO

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
E23; E12; E9; E5; E1; E15; E11;	E11;	E24; E22; E21; E5; E6; E17; E13; E2; E20; E19; E7; E4; E14;		E3; E10; E18;

TABELA/GRÁFICO 3 SÉRIE

PÚBLICA	PRIVADA	MISTA
E22; E21; E3; E23; E12; E16; E9; E10; E17; E13; E2; E18; E19; E7; E11; E8;	E1	E24; E5; E6; E15; E20; E4; E14.

TABELA/GRÁFICO 4 – REDE PÚBLICA/PRIVADA